

Revista de Estudios Culturales

BORDES

N.º 23 / Año 12 / Enero - Junio 2022 ISSN:2244-8667

<http://erevistas.saber.ula.ve/bordes/>

www.bordes.com.ve

Entrebordes: arte, disciplinas y saberes

disciplinas

saberes

Entrebordes

Depósito legal N.º: p.p.i. 201002TA4076 / ISSN: 2244-8667

Dirección postal: Av. Principal Las Acacias, Centro Comercial El Pinar. Piso 4. Apto. 205. San Cristóbal. 5001.

Teléfonos: 58.276.3405140/276.3555621/414.7089905

Dirección electrónica: revista@bordes.com.ve / Página web: www.fundacionbordes.com

La revista de estudios culturales BORDES es una publicación semestral digital, arbitrada, editada conjuntamente por la Universidad de Los Andes (Grupo de investigación en Comunicación, Cultura y Sociedad), la Fundación de Jóvenes Artistas Urbanos JAU, el Departamento de Investigaciones Antropológicas del Museo del Táchira, la Maestría en Literatura Latinoamericana y del Caribe de la Universidad de los Andes y la Fundación Cultural Bordes.

Equipo Editorial:

Directora

Fania Castillo / Psicóloga / Universidad de Los Andes - Núcleo Táchira. Venezuela.

faniacastillo@gmail.com

Director - Editor adjunto

Camilo Ernesto Mora Vizcaya / Licenciado en Letras / Universidad de Los Andes- Núcleo Táchira. Venezuela.

vizcayaernesto@gmail.com

Editor del número 23:

Camilo Ernesto Mora Vizcaya

Consejo Editorial:

Otto Rosales / Antropólogo-Sociólogo / Universidad de Los Andes. Venezuela. ottorosca@gmail.com

Anderson Jaimes / Filósofo / Museo del Táchira. Venezuela. andersonjaimes@gmail.com

Annie Vásquez / Artista visual / Fundación Jóvenes Artistas Urbanos. Venezuela. avevilly@yahoo.com

Dustano Rojas Garcés / Antropólogo / Universidad Nacional / Colombia

Ildelfonso Méndez Salcedo / Historiador / Universidad Nacional Experimental del Táchira / Venezuela

José Romero / Educador / Universidad Nacional Experimental de Yaracuy. Brasil. joseromeroacorzo@gmail.com

Leonardo Páez Rodríguez / Antropólogo / Universidad de Pelotas- Brasil / tacariguarupestre@gmail.com

Norval Baitello Junior / Doctor en Ciencias de la Comunicación / Universidad Católica de Sao Paulo

Osvaldo Barreto / Artista visual / Fundación Jóvenes Artistas Urbanos. Venezuela. oscuraldo@gmail.com

Yara Altez / Antropóloga / Universidad Central de Venezuela

Árbitros externos:

Pedro Alzuru / Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela.

Aníbal Rodríguez Silva (+) / Universidad de Los Andes. Trujillo. Venezuela

Camilo Morón / Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) Falcón. Venezuela

Asistente editorial / correctora:

Norelsy Lima / norelsylim@gmail.com

Corrector:

Leonardo Bustamante / ljbr111280@gmail.com

Traducciones (inglés):

Norelsy Lima / norelsylim@gmail.com

Nathaly Pineda / nathalypineda5@gmail.com

Diseño y Diagramación:

Enderson Chavez / chicho.circo@gmail.com

Gestión de contenido en OJS

Wild Parra / marcellp16@gmail.com

ÍNDICE / SUMMARY

Presentación / Presentation. Camilo Ernesto Mora Vizcaya.....	5
--	----------

ARTÍCULOS / ARTICLES

Convergencias. Tres generaciones, tres miradas, un mismo interés: el cuerpo femenino. (Óscar Gutiérrez, Rhonal Suárez y Antonio Dagnino).....	8
Convergences. Three generations, three gazes, the same interest: the feminine body. (Óscar Gutiérrez, Rhonal Suárez and Antonio Dagnino). Malena Andrade Molinera	

Ripa, Warburg y Eisner: Constructores de la narrativa fotográfica del siglo XXI.....	19
Pioneers of photographic narratives for the 21 st century: Ripa, Warburg and Eisner. Raimundo Monasterios	

‘Power to you, Brother!’ Negritud y resistencia en The Dragon can’t Dance.....	35
‘Power to you, Brother!’ Negritude and resistance in The Dragon can’t Dance Daniela Belén Castro	

La configuración del ciudadano prosumidor en la sociedad hipermediada.....	44
Configuration of the prosumer citizen in the hypermediated society Rocío Márquez Romero	

Cultura política, capital social y familia.....	59
Political culture social capital and family Lisette M. Bisogno Fuchs	

El Táchira fronterizo en la historia regional de Venezuela: Reflexiones y visiones desde las perspectivas heurística y comparativa para la comprensión de la frontera colombo-venezolana durante el siglo XIX.....	68
The border Táchira in the regional history of Venezuela. Reflections and visions from the heuristic and comparative perspectives for the understanding of the Colombian-Venezuelan border during the XIX century. Gladys Teresa Niño Sánchez	

La innovación del positivismo pedagógico en la geografía escolar con los fundamentos del enfoque cualitativo	76
The innovation of pedagogical positivism in school geography with the fundamentals of the qualitative approach. José Armando Santiago Rivera	

El proyecto de aprendizaje como opción didáctica para enseñar geografía y contribuir al desarrollo endógeno de la aldea Cania del “Municipio Junín”.....	93
The learning project as a didactic option to teach geography and contribute to the endogenous development of the Cania village of the “Municipio Junín” Roy Gerardo Roa Nuñez	

Concepciones Ecopedagógicas en docentes de la Universidad de Los Andes.....	109
Ecopedagogical conceptions in teachers of the University of Los Andes Gustavo E. Uzcategui-Rosales	

El docente de hoy: Formador y cultor de su quehacer pedagógico	109
The teacher of today: Trainer and cultivator of his pedagogical work Carmen Consuelo Trujillo de Zambrano	

CRÓNICAS / CHRONIQUES

Antropología visual:de Jean Rouch al contemporáneo “global movie”.....	134
Visual anthropology: from Jean Rouch to the contemporary “global movie” Maurizio Fantoni Minnella	

CREACIÓN / Creation

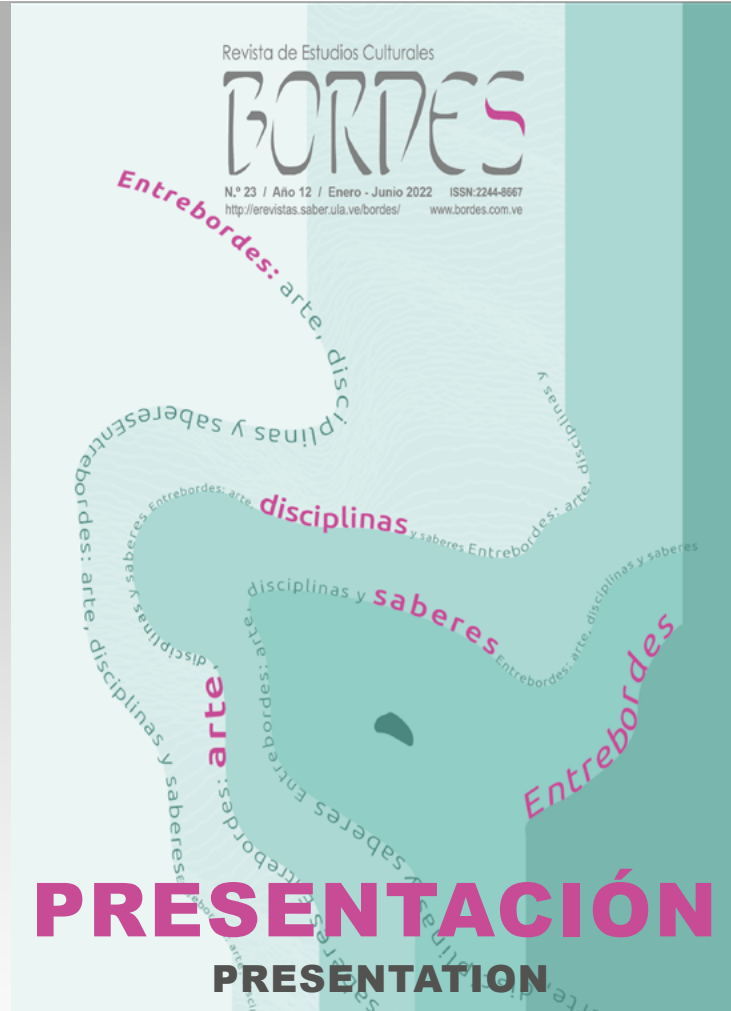
Tito y los animales.....	143
Tito and the animals Douglas Bohórquez	
Madurar en frío	150
Cold maturing Yady Campo Ramírez	

GALERÍA / GALLERY

Mitos Personales en la obra pictórica del artista Pablo Pérez Godoy	153
Personal myths in the pictorial work of the artist Pablo Pérez Godoy Osvaldo Barreto Pérez	

NORMAS PARA AUTORES DE LA REVISTA BORDES DE ESTUDIOS CULTURALES

Normas de la Revista de Estudios Culturales Bordes.....	157
Rules of the Journal of Cultural Studies Bordes	



Entrebordes: arte, disciplinas y saberes

El equipo editorial de la *Revista de Estudios Culturales Bordes*, se complace en presentar el número 23 (enero-junio de 2022), con la buena noticia que la publicación ha sido admitida este semestre por EBSCO, la cual se suma al directorio de revista de LATINDEX y al índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología, REVENCYT. Todo un esfuerzo mancomunado del grupo de investigaciones Bordes, editores, autores, correctores, traductores, diseñadores y diagramadores, sumado al apoyo permanente del CDCHTA de la Universidad de Los Andes y el repositorio SABERULA.

Antes de presentar los trabajos que acompañan este número, titulado *Entrebordes: arte, disciplina y saberes*, como es costumbre en la Revista de Estudios Culturales Bordes, dedicamos un número a diversos trabajos que han llegado a nuestra redacción fuera del seminario que anualmente organiza la Fundación Cultural Bordes y la Universidad de Los Andes en su Núcleo Universitario del Táchira; los cuales, por sus temáticas no se ajustan a las jornadas de estudios que convoca el grupo y la revista. Sin embargo, son sometidos al arbitraje para incorporarlos en un número “caleidoscópico”, sobre disciplinas que estudian lo humano en diversas vertientes como el arte, la educación, la comunicación o la literatura, por nombrar algunos de los saberes presentes en estas páginas.

Comenzamos con un ensayo de Malena Andrade (Facultad de Arte de la Universidad de Los Andes, Venezuela), quien reflexiona sobre la mirada al cuerpo femenino en la obra de tres pintores de Mérida: Óscar Gutiérrez, Rhonal Suárez y Antonio Dagnino. Seguimos con Raimundo Monasterio (Universidad Audiovisual de Venezuela), quien nos trae un estudio sobre fotografía, titulado “Ripa, Warburg y Eisner: Constructores de la narrativa fotográfica del siglo XXI”. En tercer lugar, se presenta el texto “Power to you, ¡Brother! Negritud y resistencia en *The Dragon can’t Dance*”, de Daniela Castro (Argentina).

Luego se abre una sección de estudios sociales y económicos que inicia con un trabajo del área comunicacional: “La configuración del ciudadano prosumidor en la sociedad hipermediada”, de Rocío Márquez Romero (estudiante del Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad de Los Andes, Venezuela). Este trabajo es seguido por el artículo “Cultura política, capital social y familia” de Lissette Bisogno Fuchs (Universidad Simón Bolívar, Venezuela). Continuamos con Gladys Teresa Niño Sánchez (Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario del Táchira): “El Táchira fronterizo en la historia regional de Venezuela: Reflexiones y visiones desde las perspectivas heurística y comparativa para la comprensión de la frontera colombo-venezolana durante el siglo XIX”.

En esta mirada multidisciplinaria que rescata *Bordes*, se muestran cuatro trabajos en el área pedagógica con énfasis en la enseñanza geográfica. El primero pertenece a José Armando Santiago Rivera (Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario del Táchira), quien presenta el estudio: “La innovación del positivismo pedagógico en la geografía escolar con los fundamentos del enfoque cualitativo”. Sigue Roy Roa (Universidad Nacional Experimental Pedagógica Libertador, Núcleo del Táchira), quien presenta un trabajo de investigación pedagógica en el área geográfica y didáctica, titulado: “El proyecto de aprendizaje como opción didáctica para enseñar geografía y contribuir al desarrollo endógeno de la aldea Cania del “Municipio Junín”. Otro trabajo en la línea docente lo muestra Gustavo Uzcátegui, (Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario del Táchira) al presentar “Concepciones ecopedagógicas en docentes de la Universidad de Los Andes”. Cierra la sección de artículos el trabajo de Carmen Consuelo Trujillo (Universidad Nacional Abierta, Venezuela), denominado “El docente de hoy: Formador y cultor de su quehacer pedagógico”.

En la sección de crónicas, se muestra un texto del italiano Maurizio Fantoni Minnella “Antropología visual: De Jean Rouch al contemporáneo global movie”, traducido por Elsa Minnella y revisado por Mayela Barragán.

En la sección de “Creación” traemos dos autores, quienes nos presentan cada uno un cuento. Primeramente, Douglas Bohórquez (Universidad de Los Andes, Núcleo Trujillo) con su relato “Tito y los

animales”. Luego, la venezolana Yady Campos Ramírez, quien reside en Chile, comparte su relato “Madurar en frío”.

En la sección de “Galería”, presentamos una reseña de una obra del médico y analista junguiano Pablo Pérez Godoy, quien mostró sus pinturas en la Galería Bordes (San Cristóbal, Venezuela) a partir de mayo de 2022. La curaduría de la exposición estuvo a cargo de Osvaldo Barreto, cuyo texto de presentación acompañó esta misma exposición.

Para finalizar, invitamos a todos los lectores, investigadores, estudiantes, artistas, educadores, comunicadores, historiadores, en fin, a quienes investigan desde los bordes de las ciencias humanas y sociales, a que disfruten esta entrega *Entrebordes: arte, disciplina y saberes*, y, además, participen con sus propuestas en las siguientes convocatorias, seminarios y festivales de cine que frecuentemente organiza la Fundación Cultural Bordes y la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario del Táchira (www.bordes.com.ve), con el objeto de seguir el diálogo y debate sobre las pequeñas y grandes preguntas que bordean nuestro devenir humano.

CAMILO ERNESTO MORA VIZCAYA,
miembro del Grupo de Investigación Bordes
del Grupo Comunicación, Frontera e Integración
(Universidad de Los Andes, Venezuela)
vizcayaernesto@gmail.com



Convergencias

Tres generaciones,
tres miradas,
un mismo interés:

El cuerpo femenino

(Óscar Gutiérrez, Rhonal Suárez y Antonio Dagnino) ¹

Manipulación digital de: *Desnudo Rosa y sepiá* (1962) de Antonio Eduardo Dagnino / Imagen n.º 3 de *Oscar Gutiérrez / Serie palimpsesto* (2016-2018) de Rhonal Suárez

Recibido: 24- 01- 2022

Aceptado: 03- 04- 2022

Malena Andrade Molinares²

Universidad de Los Andes, Venezuela

malena.victor@gmail.com.

Resumen: El siguiente ensayo propone reflexionar sobre la obra de tres artistas: Antonio Dagnino, Óscar Gutiérrez y Rhonal Suárez. Estos artistas convergen por reproducir la imagen femenina, pero también sus correspondencias se encuentran en el hecho de que son Profesores de la Facultad de Arte, de la Universidad de Los Andes (ULA-Venezuela). Destacamos tres obras de cada uno de ellos, en especial algunos desnudos presentes en el lenguaje plástico de Dagnino y de Gutiérrez y, las mujeres sensuales que nos muestra Suárez en sus palimpsestos. El ensayo lo fragmentamos en cinco partes, a saber: la primera, una especie de introducción al tema que planteamos. En la segunda parte, nos acercamos a la obra de Antonio Dagnino. En la tercera aparte, procuramos por medio de los dibujos de Óscar Gutiérrez comprender el desnudo femenino que sirve para ilustrar un poemario de Carlos Danez, llamado *Carnal* (2004). En la cuarta parte, nos aproximamos a las obra de Rhonal Suárez, intentamos desde una hermenéutica interpretar el palimpsesto que compone su obra. Y, finalizamos con unas palabras de cierre.

Palabras clave: Convergencia; desnudo; erotismo; sensualidad y palimpsesto.

¹El estudio de estos artistas surge como respuesta a una solicitud hecha por el Departamento de Artes Visuales de la Facultad de Arte ULA (Mérida-Venezuela) quienes organizaron un evento denominado *Convergencias*, marzo 2020. Los Profesores encargados de este compromiso fueron: Anely Trejo, Manuela Armand y Arnaldo Delgado. La idea del evento estuvo centrada, principalmente, en que los Artistas/ Profesores de nuestra Facultad fueran presentado por un Profesor del *Departamento de Teoría e Historia*, a fin de que convergieran dos generaciones de artistas, pero también los dos departamentos, originando la posibilidad de unir pensamiento y praxis en una sola comunión, donde la producción plástica resultara tan valiosa como la mirada epistémica de los Profesores quienes tenemos a nuestro cargo las áreas de teoría. Nuestra responsabilidad fue fungir como presentadores, entrevistadores y moderadores de los artistas que a su vez han sido y son los encargados de las clases prácticas y los talleres en la Facultad de Arte.

²Profesora de la Facultad de Arte, adscrita al Departamento de Teoría e Historia, Universidad de Los andes (Mérida-Venezuela). Doctora en Ciencias Humanas, Magíster en Literatura Iberoamericana, Licenciada en Educación y Licenciada en Letras. Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2837-7056>.

CONVERGENCES. THREE GENERATIONS, THREE GAZES, THE SAME INTEREST: THE FEMININE BODY.

(Óscar Gutiérrez, Rhonal Suárez and Antonio Dagnino)

Abstract: The following essay proposes to reflect on the work of three artists, Antonio Dagnino, Óscar Gutiérrez and Rhonal Suárez. These artists converge to reproduce the female image, but also their correspondences are found in the fact that they are Professors of the Faculty of Art, of the University of Los Andes (ULA). We highlight three works by each one of them, especially some nudes present in the visual language of Dagnino and Gutiérrez and, the sensual women that Suárez shows us in his palimpsests. The essay is presented in five parts, namely: the first, a kind of introduction. In a second part, we will approach the work of Antonio Dagnino. In the third part, we try, through the drawings of Óscar Gutiérrez, to understand the female nude that serves to illustrate a poetry collection by Carlos Danez, called *Carnal* (2004). In the fourth part, we approach the work of Rhonal Suárez; we try from a hermeneutic to interpret the palimpsest that composes his work. And, we end with some closing words.

Key words: Convergence; eroticism; nude; palimpsest; and sensuality.

1.- Prolegómenos

“Reflexionar sobre Eros y sus poderes no es lo mismo que expresarlo; esto último es el don del artista y del poeta”

Octavio Paz.

La historia del arte, los estudios culturales y los estudios visuales nos muestran aquello que los seres humanos han experimentado (desde lo político, lo social y lo sentimental) transformándose en medios que dan explicación a asuntos tan humanos como son el desnudo, la sensualidad, el sexo y el erotismo, y la manera como estos conceptos han desentrañado, desde una estética particular, un discurso plástico visual más allá del hablado, que interroga y pone en evidencia lo que a veces no se puede decir, lo que se oculta pero que veladamente existe; las pulsiones humanas, los deseos sexuales, las carnes al desnudo, la pasión y todo lo que deriva del deseo por el otro.

El cuerpo desnudo, en especial el femenino, a lo largo de la historia se ha convertido en una poética recurrente, dando paso a un sinfín de imaginarios y combinaciones que pueden despertar todos los sentidos y sensaciones de los espectadores, a partir de lo que observan. Podemos señalar entonces que, el cuerpo femenino, su desnudez y sensualidad se ha convertido en una suerte de metáfora, que transforma esa urgencia biológica animal

en ceremonia y representación de diversos rituales eróticos, convirtiendo lo oculto y lo indecible en testimonio expreso, lúcido e irreverente que desde siempre ha interesado al ser humano: el erotismo y la sensualidad, de esos dos conceptos hace gala el arte en cualquiera de sus manifestaciones estéticas.

Tal como señala Andrade (2012): “El cuerpo femenino es y será siempre materia de discusión, disertación y especulación y, sin duda admiración. La presencia de la mujer en las diferentes artes es una temática que desde siempre ha inquietado a los artistas” (p. 87). Pero también los desnudos femeninos son objeto de la publicidad, el cine, los videos juegos, el comic, entre otros medios, buscan por distintas razones exponer desnudos, bien como forma de erotismo, bien con sentido sensual o, simplemente con sentido pornográfico.

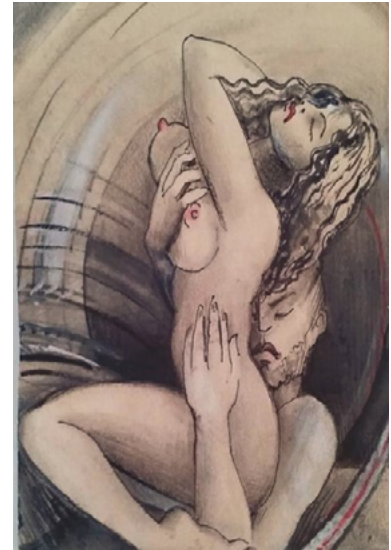
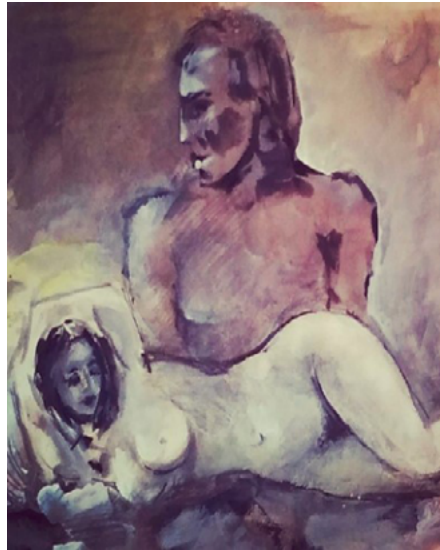
Los conceptos sobre erotismo y sensualidad, en la sociedad occidental, desde siempre han sido objeto de muchas discusiones por parte de los interesados en las distintas disciplinas de las Ciencias Humanas. El caso que nos ocupa, es estrictamente desde la imagen. Intentamos desde la convergencia y la divergencia acercarnos, tímidamente, a la obra de Antonio Dagnino, Óscar Gutiérrez y Rhonal Suárez. La obra escogida de estos tres artistas será mirada a la luz de lo que postulan tres grandes pensadores, estos son: George Bataille con su libro *El erotismo*, Octavio Paz, con su célebre libro *La llama doble, amor y erotismo*, y Herbert Marcuse con su libro *Eros y civilización*. Estas bases conceptuales nos ayudarán a comprender conceptos tan parecidos y a la vez tan discutidos como erotismo y sensualidad.

Los artistas elegidos destacan por ser Profesores de la Facultad de Arte, Escuela de Artes Visuales y Diseño Gráfico Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela (ULA). Resulta un reto poner en palabras lo que podríamos interpretar de la obra plástica de estos artistas. Tal vez nos quedemos cortos tratando de plasmar en estas líneas un análisis semiótico o hermenéutico de las obras elegidas. En la obra seleccionada observamos un ritmo constante de pulsiones, sentimientos y deseos que se dibujan y traslucen en líneas y colores. Convergen por presentar una temática parecida. Una inquietud donde se explora desde un dibujo rápido y con visos de garabateo lo sensual y erótico de cuerpos femeninos unos desnudos otros vestidos.

Confluyen de forma evolutiva tres miradas, que juegan al disimulo y a la develación total de desnudos femeninos. Las obras de estos artistas se contonean entre la imagen plástica y la alegoría a la poesía femenina, plasmada en tres momentos diferentes de la evolución de nuestra Facultad de Arte, permitiendo el pensamiento reflexivo y la especulación que a continuación desplegaremos. Unas obras fueron producidas en la década de los años sesenta del siglo XX (Antonio Dagnino), otras iniciando el siglo XXI (Óscar Gutiérrez) y las más recientes las de Rhonal Suárez (2016-2018) tres generaciones, tres miradas, un mismo interés: el misterio de la mujer, de su cuerpo, de su forma, de sus líneas sinuosas, atractivas y enigmáticas a los ojos del otro, de ellos, de los artistas pero también de los espectadores.

2.- Epifanía en la obra de Antonio Eduardo Dagnino

Antonio Eduardo Dagnino le concede a la desnudez femenina especial atención. Destacamos una selección de tres pinturas elaboradas por este artista en la década de los años 60 del siglo XX³. Estas obras son las que presentamos a continuación:



Desnudo Rosa y sepia (1962), Pasión (1962), Desnudo (1962) / Antonio Eduardo Dagnino

La desnudez femenina, expuesta en estas tres pinturas de Dagnino, presentan mujeres con curvas bien definidas. Nuestro artista muestra preferencia por acentuar como atributo esencial los senos, usando una paleta de color donde destaca casi como obligación el color rosa y el color sepia (tal como nos anuncia el título de una de ellas) son los colores elegidos para exponer con mayor determinación la piel de las mujeres, es una forma clásica para representar a los cuerpos femeninos, tradición que algunos estudiantes de nuestra Facultad han seguido, vale recordar por ejemplo, las obras de desnudos de la artista Wencesly Blandria, cuya obra se asemeja y emula a su maestro Antonio Dagnino.

En las obras que seleccionamos, podemos observar como el artista le interesa destacar el sexo, más que el género, el solo hecho de mostrar cuerpos desnudos, nos refiere a una antropología de ser humano, a una identificación con las cualidades que biológicamente marcan a la mujer. Tal como lo asevera Lagarde (1990): “la antropología [...] ha rechazado la existencia de una naturaleza humana cuyo contenido es un conjunto de imponderables y de hechos compulsivos que sujetan a los seres humanos a partir de sus cualidades biológicas” (p.4).

³Como ya dijimos, las obras que se observan arriba son producción de Antonio Eduardo Dagnino, este artista interesa analizar, desde esta pequeña muestra elegida, porque nos permite aseverar que el desnudo femenino que es un tema tan antiguo como el hombre (recordemos la Venus de Willendorf) ha sido de notable interés para las distintas generaciones de Profesores que conforman el Departamento de Arte de la Universidad de Los Andes (ULA).

Entonces, la sexualidad humana y el erotismo es materia de interés para la antropología, pues desde esta disciplina de las Ciencias Humanas, el hombre es el principal objeto de estudio de esta parcela del conocimiento, lo que nos permite decir que, la evolución humana ha estado marcada por mostrar los desnudos en el arte, en las distintas etapas de la historia, desentrañando una complejidad que las artes visuales pueden exponer.

Dagnino muestra en sus pinturas esbozos de mujeres con unos cuerpos estilizados, en especial en la obra llamada “Desnudo rosa y sepia” y “Pasión”, en la tercera obra el artista presenta una mujer más voluptuosa, ya no como las dos primeras obras mencionadas. Vale señalar también que el rostro de estas mujeres no está muy bien definido, lo que nos conduce a suponer que al artista no le interesa retratar con exactitud alguna modelo en particular, se enfoca en el cuerpo, el rostro es difuso, en el caso de la tercera llamada “desnudo” es aún más abstracto, casi una mancha borrosa, indefinida y presentada con descuido, no le importa definir rasgos particulares de un rostro, es un rostro anulado, defenestrado, sin posibilidad alguna de ser identificado o asociado con alguna mujer en particular, puede ser cualquiera. Recordándonos una carta de Kafka (2016): “Caigo en la cuenta de que no recuerdo propiamente ningún detalle preciso de su rostro. Sólo cómo se marchó por entre las mesas del café, su figura, su vestido: eso aún lo veo.” (p.3).

Dagnino le concede al desnudo un simbolismo con cierta carga erótica, tanto en la pintura “Pasión” (1962) como “Desnudo” (1962) incorpora una figura masculina, en la primera pintura el hombre se agarra con fuerza a ese cuerpo, lo atrapa completo, lo asfixia entre sus brazos con energía y contundencia, el gesto de la mujer demuestra placer y complacencia, hay un consenso de goce en los dos personajes que nos muestra esta obra. En la tercera pintura, observamos a un hombre que está como espectador, podríamos suponer que ni siquiera está presente, que es más producto de imaginación de la mujer. Por otro lado, en la obra “Desnudo”, el artista muestra una mujer que no posee las tendenciales medidas de perfección, es más bien una mujer con una cierta voluptuosidad, contrariamente a los modelos de las dos primeras pinturas (que las representa por medio de líneas muy estilizadas) parece que el artista de algún modo ha asimilado los patrones y cánones de belleza impuesto por la moda y la cultura. La mujer es hermosa sí y solo sí es delgada, propuesta que la publicidad de forma recurrente se ha encargado de diseminar, y que las artes han heredado como fruto de la impregnación de una cultura sobre ciertos cánones de belleza, estereotipos impuestos en todas las artes visuales.

El artista al mostrarnos estas mujeres con curvas, en apariencia perfectas, intenta explorar el tópico de la belleza y de lo que culturalmente se acepta para ser representado, es un epítome de la una mujer hermosa, pero artificiosa. El desnudo presente en estas primeras obras pictóricas de Dagnino cobra fuerza y significado desde una metáfora que busca develar, lo que culturalmente ha sido un mito: el cuerpo femenino, las curvas de la mujer, los senos que inquietan la mirada masculina. En el caso de nuestro artista es la búsqueda por invadir una intimidad, por exponerla al público, por mostrar desde una función simbolizadora imaginaria; cuerpos femeninos desnudos, que pueden ser escudriñados desde la antropología, la sociología o desde los estudios culturales y visuales, que intentan

dar repuestas a lo que siempre ha sido un mito: la sensualidad y el erotismo como tópicos epistémicos que pueden y deben ser puestos en cuestión para generar teorías que contribuyan a comprender de qué forma la sociedad desde siempre ha pensado escribir sus memoria en cuerpos femeninos como lienzos que desatan imaginarios que describen sensualidad y sexualidad, conceptos abanderados de lo que Octavio Paz ha llamado *La llama doble: amor y erotismo*.⁴

Las pinturas de Dagnino, nos permite aducir que la mujer plasmada en estos óleos es transformada en objetos simbólicos, y por lo tanto, en entidad de admiración. Dependencia simbólica que ha marcado a la mujer a lo largo de la historia.

El interés de los artistas por desentrañar esa atracción e imantación tan imperiosa por los cuerpos femeninos, siempre pondrá en jaque a todas las esferas y dominios del arte, otorgándole a los cuerpos femeninos un sitio de honor en el desarrollo de la historia y de las diversas manifestaciones estéticas.

3.- Trazos y oleajes fogosos en la obra de Óscar Gutiérrez



Imagen n.º 1, Imagen n.º2, Imagen n.º3 / Oscar Gutiérrez

El artista que a continuación ocupará nuestra atención es Óscar Gutiérrez. Su obra es muy prolifera. Para efecto de este ensayo hemos revisado el poemario de Carlos Danez llamado *Carnal* (2004), ilustrado por Gutiérrez. Solo presentamos tres de los dibujos que

⁴Andrade, M. Ob.cit. sobre este libro nos dice que: “La llama doble es un largo ensayo sobre el amor, escrito por Octavio Paz en 1993, tres años después de que le autor recibiera el Premio nobel de literatura. Este libro trata el tema del amor desde tres ángulos disimiles, pero íntimamente relacionados: el sexo, el amor y el erotismo. En el liminar del libro el autor explica el porqué del título, señalando que: Según el Diccionario de Autoridades la llama es “la parte más sutil del fuego, que se eleva y se levanta a lo alto en figura piramidal”. El fuego y primordialmente la sexualidad, levanta la llama roja del erotismo y éste a su vez, sostiene y alza otra llama, azul, trémula. La del amor. Erotismo y amor: la llama doble de la vida” (p.89).

aparecen en dicho poemario: la imagen n.º 1 se ubica en la página 66, la imagen n.º 2 en la 90, y la imagen n.º 3 en la página 84. Las ilustraciones que pretenden dar continuidad a la palabra del poemario de Carlos Danez, son totalmente explícitas. Hombres y mujeres teniendo sexo, sin ningún tipo de ocultamiento, al artista le interesa mostrar de forma natural aquello que la cultura por mucho tiempo ha querido esconder o, le ha conferido un halito de misterio profano, haciendo ver el sexo como un asunto escandaloso, pecaminoso, obsceno y vulgar.

Las ilustraciones que Óscar Gutiérrez nos presenta en el poemario tienen rasgos de olas, que traslucen el pensamiento constante del erotismo y el sexo, sin ánimos de solapar absolutamente nada. El artista nos muestra las pulsiones y los instintos más naturales de los seres humanos, lo hace con una especie de garabateo y trazos muy rápidos y hasta violentos, queriendo transmitir al espectador los movimientos sinuosos que los amantes en fogoso desespero serpentean en el lecho de amor, el calor y los cuerpos trenzados.

El erotismo en las ilustraciones de Óscar Gutiérrez es elaborado con rapidez y con algo de descuido, no es el detalle lo que le interesa que el espectador vea, sino la convulsión de los cuerpos, el degastes, el orgasmo masculino en un constante erotismo que rosa una línea muy cercana con lo pornográfico, no oculta nada, no le interesa cubrir las carnes, tal como lo hace el poeta, a quien tampoco le interesa velar aspectos sexuales: “Te leo como la noche de negras nalgas por cuyo centro se encenderá el lucero de la mañana, el que ahora nos consume a oscuras: carne, poema y alma”(Danez, 2004, p. 47).

El artista nos presenta líneas sinuosas que claramente dejan ver el sexo de los personajes que ilustra y el acto sexual desplegado abiertamente, las imágenes que elegimos presentan a tres mujeres que muestran aspectos voluptuosos de sus cuerpos.

Para efectos de este ensayo y de poder comprender el concepto de erotismo, traemos a colación lo que nos dice Bataille (2009):

Podemos decir del erotismo que es la aprobación de la vida hasta en la muerte. Propiamente hablando, ésta no es una definición, pero creo que esta fórmula da mejor que ninguna otra el sentido del erotismo. Si se tratase de dar una definición precisa, ciertamente habríamos de partir de la actividad sexual reproductiva, una de cuyas formas particulares es el erotismo. La actividad sexual reproductiva la tienen en común los animales sexuados y los hombres, pero al parecer sólo los hombres han hecho de su actividad sexual una actividad erótica, donde la diferencia que separa al erotismo de la actividad sexual simple es una búsqueda psicológica independiente del fin natural dado en la reproducción y del cuidado que dar a los hijos. Así, a partir de esta definición elemental, vuelvo inmediatamente a la fórmula que propuse para empezar, según la cual el erotismo es la aprobación de la vida hasta en la muerte. (p.38)

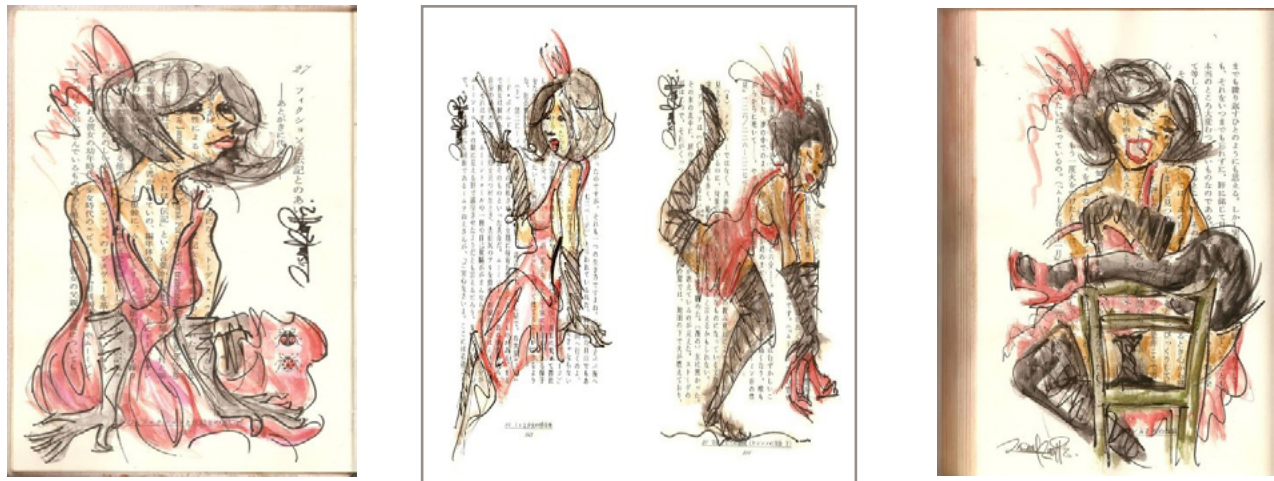
Las características de lo femenino y lo relativo al erotismo son dos asuntos que parece solo interesarle a los estudios de género. No obstante, otras disciplinas del saber humano decantan por tratar de comprender lo femenino desde la desnudez o ver en la mujer lo que Rísquez (1992) ha postulado sobre la feminidad, asociándola a su desarrollo cultural, social y sexual con tres divinidades: “Deméter, la madre particular y universal, tierra que germina, mito de superficie y profundidades, de vida y de muerte. Koré, la hija [...] y Hécate,

la encantadora, la bruja, la devoradora y seductora” (p.4), tres persona que confluyen en una sola mujer, pero a nuestro artista Óscar Gutiérrez solo le interesa mostrarnos en sus dibujos a Hécate, esa mujer que de forma desinhibida disfruta del sexo, que es seductora y se complace con la carne, que no disimula el placer y que se expresa con total libertad y sin ninguna restricción, sin temor, tal como lo haría un hombre.

Es notorio que los dibujos de Gutiérrez tienen como propósito anular los prejuicios que tanto daño han hecho a la humanidad y en especial a las mujeres, quienes debemos escindirnos y ser unas damas de día y Hécate de noche. Óscar Gutiérrez muestra con total desfachatez y desparramo el clítoris de las mujeres, la vagina, la vulva, los senos y de forma reiterada como es penetrada por el hombre. Las ilustraciones de este poemario son totalmente explícitas, no dejan lugar a la interpretación.

Óscar Gutiérrez nos muestra unos dibujos elaborados con trazos rápidos, pero con gran maestría al estilo de los de Egon Schille, renuncia a los prejuicios que han existido y que además están profundamente enraizados con las costumbres. El pudor en las mujeres de nuestro artista está totalmente obviado. Acá el recato es: la desnudez, lo simple de la piel, el descaro saludable de la carne, sumado a esto las mujeres que nos presenta Gutiérrez no son esbeltas, ni delgadas, las representa voluptuosas, con senos grandes y con apariencia de goce, en una especie de bacanal y embriaguez, ese es el ambiente de casi todas las descripciones gráficas del poemario *Carnal*.

4.- Rhonal Suárez: palimpsestos y emulaciones



Serie palimpsesto (2016-2018) / Rhonal Suárez

El concepto de palimpsesto es usado generalmente entre textos escritos, su etimología deriva del griego y significa grabado nuevamente. Se trata de una práctica muy antigua que se utilizó como forma de economía, pues en el siglo VII d.C. en Egipto hubo escasez de papiro, por lo que los escribanos debieron optar por borrar escrituras hechas sobre este soporte para redactar textos nuevos.

Según Andrade (2014):

El término palimpsesto en el ámbito literario, estrictamente hablando, conlleva a definirlo como la posibilidad que existe de escribir un texto a partir de uno ya elaborado, entra en juego la intertextualidad (término acuñado por Julia Kristeva) y cómo esta noción sirvió de base para generar toda una teoría. No obstante, es preciso señalar que, fue Gerard Genette quien utilizó el concepto que sirvió de transtextualidad para aclarar la forma trascendental de un texto. (p.275)

Partiendo de la cita, podemos aducir que se trata de ver las huellas o evidencias escriturales que un texto tiene de otro que lo ha influenciado, lo ha imitado por lo cual se da una emulación de forma consciente o inconscientemente. La superficie inicial del texto ha sido borrada para darle paso a una nueva creación, pero sin perder por completo lo que hay de fondo: una escritura incompresible en algunas ocasiones, otras veces se deja ver claramente y por supuesto comprender su significado.

Por otra parte, es propicio rescatar la definición que nos ofrece Escobar (2006):

Solemos denominar “palimpsestos” a los códices escritos sobre folios de pergamino cuya primera escritura se eliminó mediante lavado o raspado para poder transcribir sobre ese mismo pergamino un segundo texto. A veces el pergamino llegaba a reutilizarse incluso una segunda vez, de modo que un mismo manuscrito nos trasmite tres escritura y tres textos de distintas cronologías. (pp.16-17)

Este es el concepto que escoge Rhonal Suárez para mostrarnos su trabajo plástico. Es oportuno señalar que el artista ha designado el nombre de “palimpsestos” para su obra por dos razones: la primera, porque estos dibujos están elaborados sobre un papel que tiene unas impresiones de una novela cuyos caracteres fonéticos en el fondo están escritos en japonés, es decir, el artista borra ese texto literario para expresar gráficamente su obra. La segunda razón es porque esta serie tiene como antecedente, claro y evidente, la obra del francés Henri de Toulouse-Lautrec, especialmente la elaborada en los carteles para los *cabarets*, donde promocionaba los eventos nocturnos de estos sitios, de los cuales era un visitante asiduo. Rhonal Suárez también llama a sus ilustraciones “mujeres de *cabarets*”, no oculta la imitación, lo deja ver de forma traslúcida.

El color que más destaca en los dibujos de Rhonal es el rojo, busca reflejar una atmósfera de sensualidad que envuelve a las bailarinas, además que dicho color es conocido por la sensualidad que representa. El rojo simboliza el color de todas las pasiones y emociones, esto incluye las que dan placer, como las que producen disgusto.

Las diferentes sensaciones que experimentamos dan origen a los símbolos que de forma recurrente vemos en las obras de arte y en otros espacios menos artísticos. Pero por qué el rojo es símbolo de pasión, quizás sea porque la sangre irriga rápidamente cuando sentimos sensaciones tanto placenteras como de otra índole, se nos sube a la cabeza y el rostro se ruboriza por alegría, enamoramiento, miedo, sorpresa o timidez. Pero en ocasiones también enrojecemos por temor, por rabia o por excitación de cualquier naturaleza, tal como lo señala Heller (2004) “el efecto psicológico y simbólico de la sangre hace del rojo el color dominante en todos los sentimientos” (p.63).

La psicología del color y algunos estudiosos nos han dicho que el rojo, conjuntamente con el naranja y el amarillo, son los colores que representan el fuego, el calor, y la pasión que es justamente eso: sentir calor en el cuerpo, la sangre corre más rápido de lo normal, calentando nuestras pasiones y alterando nuestros bajos instintos, entonces la sangre y todo su proceso desde que sale del corazón y hace todo su viaje en nuestro cuerpo está ligada a la vida y al fuego que acalora, de allí que Octavio Paz titule a su libro “La llama doble del amor”.

Para Rhonal Suárez el color rojo representa: seducción, sexualidad y erotismo. Es por esta razón que vemos en sus palimpsestos como las mujeres que ilustra pueden traernos a la memoria la inmoralidad, producto de los valores mojigatos que la cultura nos ha impuesto. Es por eso que en ocasiones a las mujeres que trabajan de bailarinas en los bares o como prostitutas las llama “diablas”, porque el demonio también es representado con el color rojo, al igual que el infierno. Las discotecas y los sitios nocturnos, como los prostíbulos, los bares y los clubes exhiben en las entradas bombillos rojos dando la impresión que ese local es para la diversión, pero también para el pecado. Recordemos el nuevo testamento de la Biblia, especialmente en Apocalipsis, donde se muestra a una mujer que encarna a la madre de las fornicaciones: “Y la mujer estaba vestida de púrpura y de escarlata, y dorada con oro, y adornada de piedras preciosas y de perlas, teniendo un cáliz de oro en su mano lleno de abominaciones y de la suciedad de su fornicación” (p. 917).

El rojo simboliza entonces el pecado encarnado en una mujer, pero también es símbolo de aquello que requiere más pasión que razón, los guantes de boxeo, por ejemplo, son generalmente rojos, pero también las marcas y la publicidad hacen uso estratégicamente de este color: Coca-Cola, Mc Donalds KFC, Nestle, Lego, Malboro, Red Bull, entre otras. Señalamos esto porque el rojo tiene una fuerza sobre las emociones que no se puede negar, de allí que también sea utilizado en la política como forma de alterar las pasiones y despertar excitaciones en las personas, tal como se lo propone Rhonal Suárez con su serie “Palimpsesto” (2016-2018).

Palabras de cierre

Finalmente, se puede alegar que la convergencia entre las artes visuales por medio de la figura femenina es innegable. Revisar la obra de los tres artistas que escogimos para presentarlos en el evento *Convergencias 2020*, organizado por el Departamento de Arte, permitió encontrar empalmes y bifurcaciones entre obras pertenecientes a tres épocas diferentes (1962, 2004, 2018) ejecutadas con distintos formatos y diferentes técnicas, pero cuya intención resulta la misma: ver en la mujer un símbolo eterno e incansable de representación.

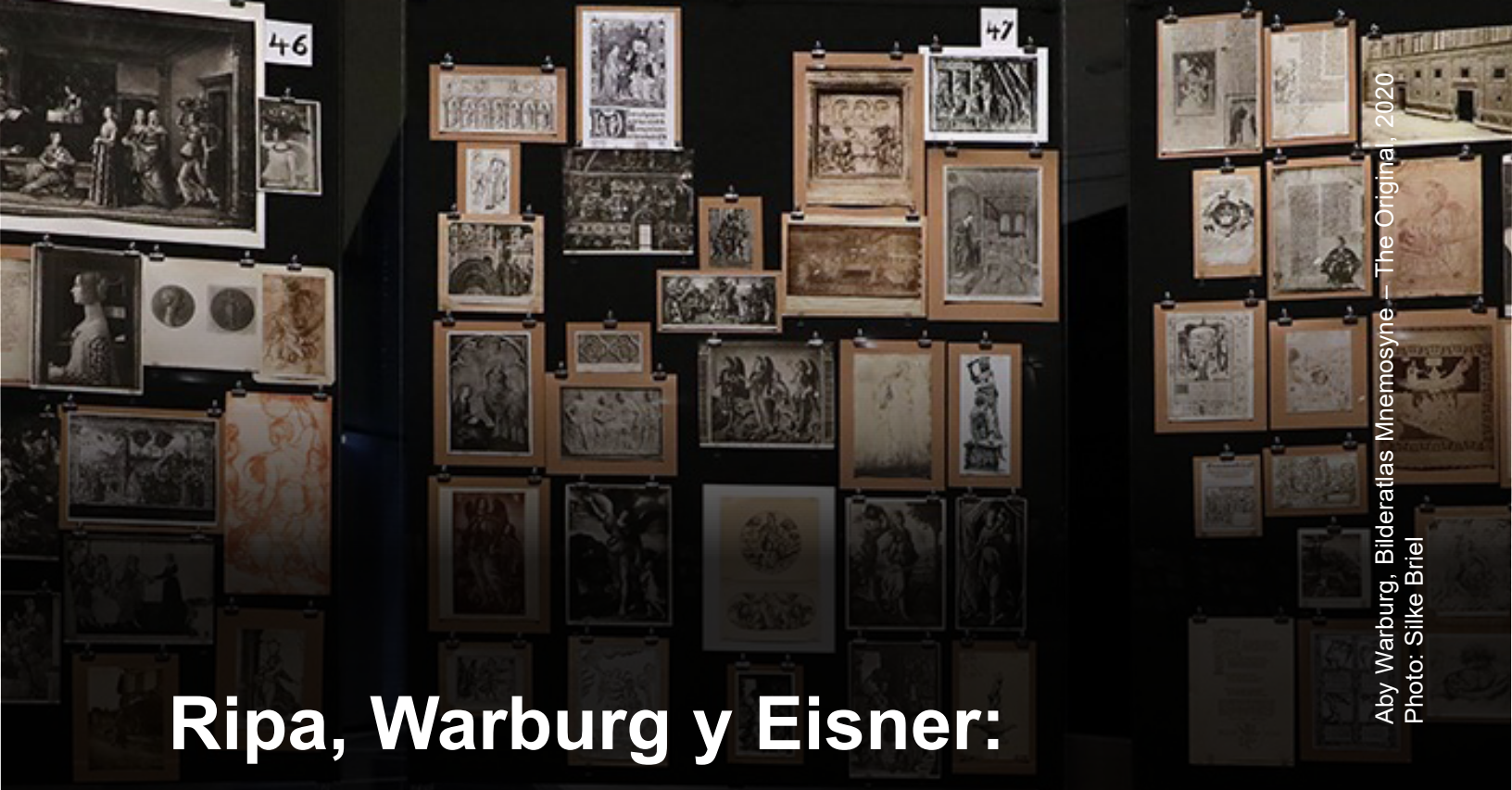
Antonio Dagnino, Óscar Gutiérrez y Rhonal Suárez encarnan tres generaciones de profesores de nuestra Facultad de Arte (ULA, Mérida-Venezuela) que se asimilan en una simbiosis que traspasa las fronteras, las épocas y los temas. Así, el diálogo de sus obras

tendrá un continuo que sólo el tiempo podrá decidir cuándo terminará, pero mientras estos profesores continúen su labor docente su influencia en nuestros estudiantes determinará el rumbo de las nuevas expresiones, pues como sostiene Andrade (2014) “siempre habrá nuevas formas de correlacionar, alejar, avvicinar y acercar para mirar las obras como representaciones del fluir de la imitación, de la re-escritura o tal vez de los palimpsestos” (p. 277).

Así, vale señalar que las obras plásticas de los artistas estudiados, pueden ser abordada desde una convergencia interdisciplinaria, pues exponen muchos aspectos que en este ensayo no pudimos abordar; la mujer desnuda, la mujer vestida, la prostituta, el cabaret, la antropología del cuerpo, entre otros elementos. Dichos aspectos obligan a consultar fuentes referidas a la historia del arte, teoría del arte, estética y sociología y en general a diferentes disciplinas que aborden las llamadas Ciencias Humanas o del espíritu, como las llamó Hans George Gadamer. Con este ensayo sólo queremos darles el justo valor a nuestros artistas, que pudieran ser soslayados o vistos desde la periferia. Contrariamente aseguramos que sus obras son de una altísima calidad estética dignas de estar en los museos más renombrados e importantes. Muchas gracias Óscar Gutiérrez, Rhonal Suárez y Antonio Dagnino por ese legado que enaltece a nuestra Universidad y a la historia misma de las artes visuales merideñas.

Referencias

- Andrade, M. (2014). Re-escrituras, palimpsestos e intertextualidad: un acercamiento a los estudios comparados. Mérida-Venezuela. Revista *Fermentum*, n.º 71, septiembre-diciembre.
- Andrade, M. (2012). La imagen femenina: un continuo discurso representativo en la literatura y la pintura. Mérida-Venezuela. Revista *Fermentum*, n.º 63, enero –abril.
- Bataille, G. (2009). *El erotismo*. Planeta de libros. España.
- Danez, C. (2004). Ilustraciones Óscar Gutiérrez: *Carnal*. Mérida, Ediciones Actual. Colección de poesía.
- Escobar, A. (2006). *El palimpsesto grecolatino como fenómeno librario y textual*. Saragoza-España, Instituto Fernando el católico.
- Heller, E. (2004). *Psicología del color*. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos. México, editorial gg.
- Kafka, F. (2016). *Cartas a Milena*. Freeditorial e-book. Harborside Financial Center Jersey City, libro en pdf.
- Lagarde, M. (1990). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Paz, O. (2004). *La llama doble*. Amor y erotismo. México. Editorial Seix Barral, 2004.
- Rísquez, F. (1992). *Aproximación a la feminidad*. Caracas, Monte Ávila Editores.
- Santa Biblia (1994). Apocalipsis, capítulo 17, versículo 4, editorial Unilit, Miami, Florida.



Aby Warburg, *Bilderatlas Mnemosyne* – The Original, 2020
Photo: Silke Briel

Ripa, Warburg y Eisner:

Constructores de la narrativa fotográfica del siglo XXI

Recibido: 09 -10- 2021

Aceptado: 15- 01- 2022

Raimundo Monasterios¹

Universidad Audiovisual de Venezuela

raimundomonasterios@gmail.com

Resumen: La narrativa fotográfica está compuesta por múltiples elementos que nutren su discurso. Encontrar y diferenciar esos componentes, permite poner en perspectiva el papel de los teóricos y visionarios que han forjado ese largo recorrido de la imagen. Contribuciones que, a su vez, han allanado el camino para abordar la narrativa subyacente en las fotografías del siglo XXI. Hay rastros que se remontan a los instantes ancestrales de la fotografía, donde individuos cautivados por el entendimiento visual, han dejado su impronta, acuñando códigos y modelos que conforman el sustrato narrativo fotográfico. De tres excelsos personajes de la talla de Ripa, Warburg y Eisner; su trascendencia y obra en vinculación con las artes visuales, versa y sintetiza el propósito que convoca a la presentación de este artículo.

Palabras claves: narrativa fotográfica; análisis fotográfico; fotografía, siglo XXI.

¹Fotógrafo e historiador, doctorando en patrimonio cultural, profesor instructor, Investigador en el área fotográfica en su vinculación con el patrimonio cultural y la historia. Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0993-9175>

Pioneers of photographic narratives for the 21 st century: Ripa, Warburg and Eisner

Abstract: There are different elements that compose any photographic narrative. By identifying and assessing them clearly, one is able to find the traces of pioneering ideas stated by Ripa, Warburg and Eisner. Their visual image theories and interpretations paved the way for our understanding of the underlying elements that characterize photography during early 21st century. This academic paper is both an attempt to provide with analytical tools for the comprehension of current photographic narratives and a due tribute to Ripa, Warburg and Eisner for their enlightening approach to visual arts and photography.

Keywords: photographic narrative; photographic analysis; photography, 21st century.

La fotografía sitúa al lector como parte activa en la narrativa e interpretación de las fuentes de carácter históricas fotográficas. Esta característica introduce a la fotografía en una dinámica discursiva perteneciente al siglo XXI. Las investigaciones en torno a la validez de la fotografía como fuente de interpretación del pasado datan de las postrimerías del siglo XX y principios del siglo XXI. En términos históricos algo muy novedoso, circunstancia que podría justificar en cierta medida la inexistencia de métodos precisos para interpretar y dar respuesta a la polisemia subyacente en el hecho fotográfico. La visión de conjunto privará al momento de confrontar a la fotografía como hecho narrativo del presente.

La conjunción de autores enriquece la interpretación fotográfica, con base al conocimiento acumulado por las artes plásticas y visuales, se pretende evidenciar las huellas de tres personajes de primerísimo orden, que sin duda conforman una realidad discursiva, capaz de responder al florecimiento fotográfico sin precedentes del presente siglo.

La fotografía tiene como antecesora a la pintura. Distintos modelos y formas interpretativas han emanado del mundo artístico para generar y comprender la codificación del mensaje en las artes plásticas. Formando parte de la misma familia, tanto la pintura como la fotografía, podrían considerarse como parientes, en consecuencia, los primeros insumos interpretativos fotográficos se encontrarán asociados con las visiones procedentes de la pintura.

Autores como Cesare Ripa (1555-1622) con su destacado manual de iconología del siglo XVI, los aportes de la psicohistoria promovidos por Aby Warburg (1866-1929) y los elementos de la narrativa secuencial de la imagen presentes en la obra de Will Eisner (1917-2005) nos ayudan a aprehender los elementos provenientes del arte, que pudieran servir de rudimentos indispensables para conformar la narrativa fotográfica y la construcción del discurso histórico del siglo XXI.

Cesare Ripa (1555-1622): las alegorías que impregnan el imaginario fotográfico en el siglo XXI

Hacia finales del siglo XVI se establecieron una serie de convenciones y usos en la pintura, que se generalizaron como modelos de representación de la virtud y las emociones humanas. Gran parte de esas convenciones pueden ser perfectamente observadas en los rituales que adoptan las personas al ser fotografiadas en la actualidad. Dado que muchos de nuestros coetáneos ignoran el origen de sus poses y ademanes previos a la acción fotográfica, dichas convenciones, fueron transferidas inter generacionalmente, al mismo tiempo que se instalaron en el imaginario colectivo. Sin embargo, estructuran el mensaje que pretenden codificar en la viajera del tiempo, no siendo conscientes, de que sus actuaciones se encuentran regidas por el antiquísimo y vetusto manual de otrora que, sobre la iconología, vio su alumbramiento en el ya lejano 1593, concebido por Cesare Ripa para responder a las necesidades figurativas de su tiempo.

A la aparición de la primera edición de su obra 'Iconología' (Roma, 1593), sin imágenes, le sigue una reimpresión en 1602 en Milán, también anicónica. Una década después, se realizó una nueva edición Roma 1603, en que la obra de Ripa se enriqueció en una doble vertiente, en el número incorporando nuevas alegorías, 400 según consta en la misma edición, y sobre todo con numerosas ilustraciones xilográficas. (Rey, 2018, p.18)

Las alegorías allí propuestas, intentan expresar con imágenes lo que a juicio de Ripa las palabras ya no son capaces de expresar. Justo es decir que las ilustraciones que complementaron tan magistralmente la obra de Ripa, en la edición de 1603, las realizó el pintor romano Giuseppe Cesari. Simbiosis que, de no haberse dado, tal vez la obra de Ripa no habría alcanzado el impacto y trascendencia que generó entre los habitantes de su tiempo y que ha permeado hasta nuestros días. Sus aportes pueden ser considerados significativos tanto en la literatura, como en las artes visuales, se convirtió en referente obligatorio para los pintores y escultores de los subsiguientes siglos, porque encontraron en el manual de Ripa la posibilidad de extrapolar conceptos abstractos para convertirlos en expresiones visuales, con una facilidad inusitada. Sus modelos fueron tan exitosos, que motivaron el lanzamiento de múltiples ediciones, sobre todo después de haber sido enriquecido con las figuras e imágenes descriptivas de cada alegoría (Rey, 2018, p. 19).



Iconologia
de Cesare Ripa
<https://archive.org/>

Si consideramos a la alegoría bajo otro punto de vista, es decir, como una metáfora continuada, nada puede encontrarse más bello, más gallardo ni más propio que ella para hacer al hombre concebir ideas de los objetos, no ya por representaciones de imágenes sensibles, sino por medio de las palabras, con las cuales, trasladando la significación común de una cosa para que represente otra, se escitan [sic] en su ánimo las ideas de las cosas cuya significación se trastorna, y éstas le hacen formar otras nuevas y aplicar aún objeto determinado las propiedades de aquel cuya significación se invirtió. (Ripa, 1866, pp. II-III)

La alegoría no es un enigma detrás del cual se oculta un pensamiento, sino que es por sí misma la expresión más clara de él. (Ripa, 1866, p. III). La obra de Cesare Ripa, además de trascendente es una recopilación de la emotividad humana con una claridad interpretativa y representativa, que se convierte en atemporal, su forma de evocar alegóricamente imágenes que funcionen como referentes para el artista, nos trasladan al mundo de las ideas concebido por Platón, como referentes para la representación de conceptos en el mundo sensible en el que nos encontramos, espacio plagado de un sinfín de variantes, todas imperfectas surgidas de una dimensión inteligible.

Para la investigación, el estudio iconológico encuentra en Ripa uno de los antecedentes más importantes, en cuanto a narrativa fotográfica se refiere, donde se sustenta el entendimiento que del hombre ha realizado el mismo hombre, a través de sus formas y representaciones. Así pues, queda enmarcado el primer referente hacia el camino de la interpretación discursiva fotográfica del siglo XXI, en función de los elementos constitutivos de esta, partiendo de las alegorías y emblemas que se encuentran ocultas en el discurso fotográfico.



Iconologia de Cesare RIPA / (martayanlan.com)

Abraham Moritz Warburg² (1866-1929): la perspectiva psicohistórica de lo cultural en la narrativa fotográfica del siglo XXI

Warburg forma parte de una vanguardia que amplió el campo de los historiadores a todo documento de carácter visual. Su legado fue proseguido por ilustres discípulos como Gombrich y Panofsky. De ahí que el peso de Aby Warburg en la historia en cuanto al uso y valoración de la imagen para la interpretación cultural, es inconmensurable. Para Warburg la escurridiza verdad confiaba sus secretos a la obra de arte, asumió que se goza de tan sólo un instante afortunado para que pueda entrar el investigador, ocurriendo la mayoría de las veces que los mensajes suelen escaparse a la conciencia personal e histórica, por falta de atención e imposibilidades de manejar su narrativa (Warburg, 2005, p. 149). Warburg conjuga los elementos culturales, históricos y patrimoniales en torno al significado de la imagen y su narrativa.

Circunstancia que lo situó en la acera opuesta del historicismo y el esteticismo, lugar desde el cual se dedicó a exaltar el valor histórico de la periferia, allí donde los demás no encuentran valor en los objetos de la vida cotidiana y las personas comunes, era donde Warburg incrementaba la cotización de la cultural, como expresión de todo el quehacer del hombre, no asociándola a las grandes hazañas heroicas de la humanidad, mucho menos restringiéndola a la belleza, como factor interpretativo asociado al esteticismo. En esencia, al considerar cualquier elemento como fuente histórica, crítica al historicismo y al reivindicar la vida cotidiana, hiere mortalmente al esteticismo. “Warburg se presenta entonces como el historiador de aquellas áreas de la cultura que se resisten a cualquier rígida clasificación y que escapan a una interpretación unívoca” (Warburg, 2005, p. 12).

[...] Su trabajo sobre la Ninfa y sus accesorios, sobre todo lo relativo a los peinados y otros adornos, hablan de la importancia que tenían los detalles y cómo el seguimiento de estos podía llegar a explicar o dar cuenta de las conexiones históricas que había en determinadas imágenes y poder así caracterizar la continuidad que permitía [...]. (Campos, 2014, p.157)



Atlas Mnemosyne, de Aby Warburg.
www.obrasbellasartes.art

²Conocido ampliamente por la historiografía como Aby Warburg.

Para Warburg la imagen tenía un sentido amplio; los anuncios publicitarios, las estampillas, sellos, estampas y por supuesto la fotografía se transformaba en fuente de interés histórico. En el siglo XXI encontramos una limitada comprensión y uso de la fotografía, en la narrativa formal de la ciencia, inclusive una breve revisión historiográfica, nos podría ayudar a constatar el pobre uso que de la narrativa fotográfica es generada en el presente, se observa un desprecio latente, tal vez por omisión o incomprensión pero que en definitiva termina afectando a la fotográfica y sus posibilidades narrativas, a pesar de la presencia masiva y proliferación fotográfica dentro de los entornos electrónicos, lo que equivaldría decir al contexto global de la actualidad.

Warburg, con toda certeza encontraría la densidad documental necesaria para el estudio del hombre desde las creaciones fotográficas en nuestra época. Lejos de las grandes obras de arte, se pueden preservar mucho mejor los aspectos culturales, a consecuencia de poder pasar desapercibidos en el aparente arte menor e intrascendente de lo cotidiano, siendo esta condición donde yace su seguridad y posibilidades reales de conservación (Warburg, 2005, p. 36).

Es así como Warburg desarrolló un método en el que la imagen actúa como documento, método el cual estructuró en aras de poder garantizar, que dentro de un conjunto social se pudiera indagar sobre las tendencias características de una cultura. El Atlas Mnemosyne, una de las obras más destacadas del autor, atiende a la memoria visual, se articula como una respuesta metodológica para la interpretación cultural y parámetro indispensable de la narrativa fotográfica (Barboza, 2006, p. 399). En Warburg resulta llamativo cómo el cuerpo humano se transforma en el núcleo central de sus estudios, muchas de sus investigaciones al respecto se remontaron a varios siglos atrás, a la Florencia de los Médici. De la misma manera que la valoración de la psique formó parte de sus postulados medulares de Warburg, se podría afirmar que Warburg estudió al hombre por dentro y por fuera.

[...] Warburg abrió las perspectivas de interpretación de la imagen a partir de la reconstrucción del papel que estas juegan en la psicología de la cultura. [...] se centraba en el contenido oculto, no codificado de la imagen, esto es, el aspecto inconsciente que yace detrás de las figuras. Al estudiar el movimiento y las gestualidad de los rostros Warburg estaba leyendo aspectos de las obras que pasaban desapercibidos para los historiadores del arte. En este sentido, Warburg nos plantea una historia del arte en relación directa con el mundo cultural y la psicología profunda del ser humano. La obra de arte sólo podía ser entendida desde esta nueva perspectiva dentro de su contexto cultural y como efecto visible de la mentalidad de una época, no como una cuestión de estilo y periodos. (Vergara, 2012, p. 1)

Warburg comienza a establecer una relación con la psicología en sus estudios, las expresiones humanas se transformaron en un modo de ver a la sociedad, de interpretarla, comprendió que esa era la vía en la que el historiador penetra y da sentido a todos los documentos que encuentra, pero ya no restringiéndose al documento en su condición escrita, sino a todos los elementos reveladores de una cultura. “El historiador puede devolver el timbre a estas voces si acomete el esfuerzo de restablecer la natural correspondencia entre la palabra y la imagen” (Warburg, 2005, p.149). En esencia, absolutamente todo el entorno pasaba a ser susceptible de ser analizado porque la historia

en términos de Warburg devela su verdad, se comunica fugazmente a través de los distintos períodos históricos, las imágenes se transforman en una forma de vehículo intertemporal de las distintas épocas.

[...] El propio Warburg reconoció el doble significado del término documento, la obra de arte misma es un documento, cuyas coordenadas históricas deben ser sacadas a la luz por la investigación. De todas formas, sus significados varían con los cambios de punto de vista del observador; también como documento, la obra de arte queda indeterminada, en el sentido de que nunca puede ser inequívoca y concluyentemente definida. (Warburg, 2005, p. 31)

El concepto de psicohistoria es un aporte que, si bien estuvo orientado a la pintura en general, será de gran utilidad al momento de referirnos y trabajar a la fotografía. Warburg promueve la interpretación de la historia a través de la imagen partiendo de la psique de los personajes representados en la obra de arte. Por consiguiente, es así como se logró conceptualizar lo que se definió como psicohistoria, cuya base da paso al estudio de la sociocultura en la obra de arte (Montero, 2016, p. 16).

Debemos recordar que, si bien la teorización y la aplicación general del acercamiento psicológico fueron propuestas por Usener y por Lamprecht a finales del siglo XIX, ya en los años sesenta de la misma centuria Jacob Burckhardt observaba puntualmente que el saber artístico no es tanto una cuestión de estética como el estudio de aquello que sucede en el observador [...] Ernst Gombrich ha anotado justamente que Warburg se mantuvo durante toda su vida como seguidor de Lamprecht. Quedó, además, profundamente impresionado por el interés de Lamprecht en el problema de la transición de un periodo histórico a otro. (Warburg, 2005, pp.18-19)



"Lightning in the wire" /
D.L. Dusenbury
dldusenbury.com

En tal sentido, Warburg es la síntesis interpretativa de su tiempo, revitaliza en sus discípulos el poderoso valor de la psique y los diferentes niveles expresivos que en ella habitan, además de aportar elementos que soportan los referentes niveles interpretativos de la cultura. Dicho de otra manera, desde el punto de vista de la psicología, el sistema de arquetipos jungianos coetáneo a Warburg pueden sumarse como una herramienta de primerísimo orden al momento de utilizar a la fotografía como documento social. A diferencia de la percepción de otros estudiosos de Warburg "[...] no a partir de una teoría de los arquetipos, sino a través de los contactos históricos reales [...]" (Campos, 2014, p. 158) es que se logra la comprensión histórica de la sociedad. En términos de lo que supone el planteamiento propuesto en este artículo, la interpretación con base a los arquetipos y los contactos históricos reales, no están reñidos entre sí, porque las imágenes en definitiva,

están compuestas de arquetipos, entendiendo a los arquetipos como mensajes codificados en la narrativa visual, donde el hombre se expresa con base a la carga de elementos que habitan en su inconsciente, aunado a los llamados contactos reales que soportan y pululan a su alrededor.

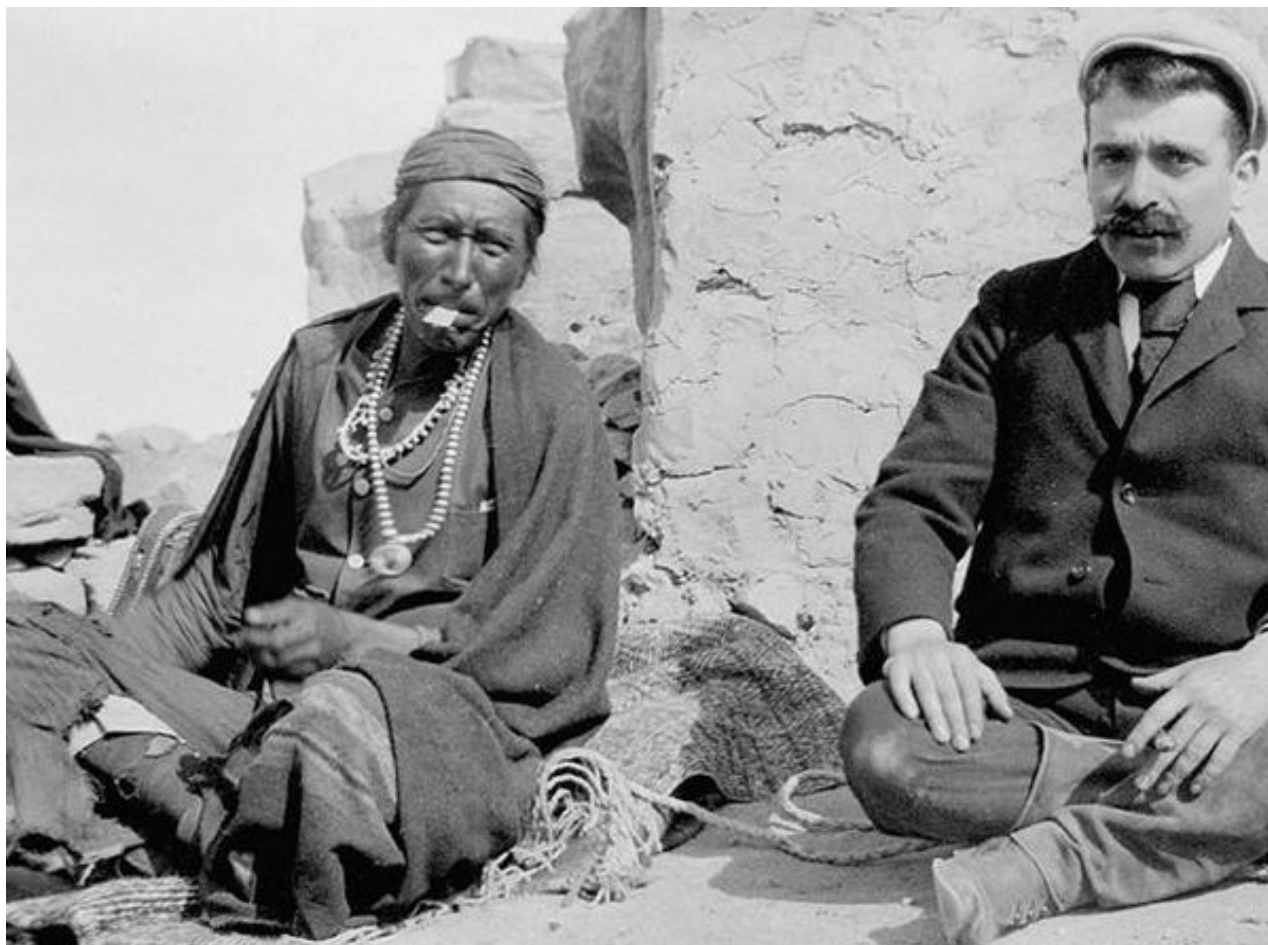
La vida transcurre en un tiempo presente pero nuestras reacciones no se generan del mecanismo de la conciencia, responde de manera directa a nuestra carga y elementos subyacentes en el inconsciente individual y colectivo, cada respuesta producida por nosotros en el día a día, son el producto de lo que almacenamos, la velocidad en la cual se desarrollan los acontecimientos en nuestra vida, harían imposible que se generarán respuestas conscientes. La memoria social de los pueblos se conforma con base a los arquetipos, imágenes que se producen a lo largo del tiempo y que a su vez nos orientan en las explicaciones de lo que Warburg denominaba el mosaico de imágenes, para el establecimiento de factores comunes de interrelación de los pueblos.

Las fuerzas que se vuelven conscientes por medio de las imágenes y los símbolos, son un parto que le da acceso al investigador de la cultura, por consiguiente, una oportunidad para indagar en el pasado, encender los faros del camino e iniciar la valoración de la imagen. Así pues, Warburg presenta un magnífico manual donde aplica su método, en *El Ritual de la Serpiente*, advierte sobre los cuidados que ha de tener el investigador al intentar abordar la narrativa fotográfica, el peligro que se corre al enfrentar realidades históricas remotas y desconocidas, reflexiona sobre los posibles problemas surgidos del desconocimiento del idioma y las costumbres, presta especial atención al análisis psicoreligioso, en este caso particular al de los indígenas del norte de México; factores sobre los cuales hace hincapié como indispensables en la cautelosa observación del investigador social.

En su desarrollo teórico, describe las tres capas que “contaminan” y recubren al actual indígena. Por un lado está su base originaria, luego ubica la educación eclesiástica hispano católica y, por último, considera el impacto de la misma educación proveniente del sistema de dominación implantado por los norteamericanos (Warburg, 2004, p.11).

Warburg en sus observaciones iconográficas destacó a presencia de muñecas colgadas en las paredes de las casas de los pobladores indígenas, a través de las cuales se puede apreciar una clara alusión de las imágenes católicas, dada su disposición espacial y la atmósfera que las engloba. Al mismo tiempo, demarca la presencia de las imágenes que le son propias al pueblo originario como remembranza ancestral, las muñecas no constituyen simples adornos decorativos, son la simbología de los protagonistas de la danza de las máscaras³. Warburg hace mención al magistral sincretismo entre el hombre, los demonios y la naturaleza. Algo semejante ocurre con el contexto, donde Warburg destacó la presencia de

³Según este autor: “Consiste en la adoración de fenómenos naturales, animales y plantas, a los que los indios atribuyen una vida anímica propia que creen poder influenciar a través de sus danzas y sus máscaras” (Warburg, 2004, pp. 10-11).



Aby Warburg, junto a un nativo americano / www.elconfidencial.com

las escobas colgadas en la pared, atribuyéndoles el valor como símbolo de la presencia y penetración norteamericana (Warburg, 2004, p. 15).

No obstante, la resistencia de los indígenas al sistema de implantación, era notable. Afirma Warburg dentro de su análisis en un pasaje donde se puede advertir esa rebeldía es: en la actitud evasiva para asistir a misa, y comenta que asistían obligados por sus caciques, la descripción de la iglesia y la ceremonia allí celebrada, sustentan su apreciación de las llamadas capas de “contaminación” del indígena, no sin antes describir la participación de un sacerdote que no habla las lenguas autóctonas, un intérprete que bien podría decir lo que quisiera, sin temor a ser cuestionado, un altar compuesto por lo más granado del estilo barroco, en un marco de paredes con imágenes tradicionales católicas, intercaladas con las mismas muñecas representadas en las casas, todo lo anterior aderezado con representaciones simbólicas de la serpiente, que para Warburg expresa un símbolo de lucha y paso del tiempo (Warburg, 2004, pp. 24-25).

Tal coexistencia de la civilización lógica con una causalidad mágico-fantástica, revela el singular estado de hibridación y transición en el que se encuentran los Pueblo. Ellos no son hombres del todo primitivos, que dependen sólo de sus sentidos, y para los cuales no existe una actividad referida al futuro; pero tampoco son como el europeo, que confía su porvenir a la tecnología y a las leyes mecánicas u orgánicas. Los Pueblo viven entre el mundo de la lógica y el de la magia, y su instrumento de orientación es el símbolo. (Warburg, 2004, p. 27)

El tratamiento a la fuente iconográfica, sus relaciones con el contexto, la historia y como se presentan cada uno de los objetos en sus distintos espacios, emerge dentro de la metodología warburgiana, como forma de abordar la interpretación fotográfica desde una visión nutritiva y revitalizadora, capaz de darle vida a un entorno en coexistencia de expresiones totalmente simbólicas, donde se aprecia, el pasado como totalidad, al mismo tiempo la coexistencia de los distintos pasados posibles en convivencia, en conjunción con las manifestaciones culturales, dándole vida a la narrativa fotográfica en medio de la oscuridad propia del olvido de los tiempos y desatendidas por el observador desprovisto de los aportes de este precursor excelso del discurso fotográfico del siglo XXI.

La teoría warburgiana de la memoria se ve impregnada por tres elementos centrales de la doctrina de Semon: a) la memoria está anclada en una materialidad (simbólica y social); b) la memoria es lo que hace de la materia una materia viva (que sobrevive, *nachlebt*); y c) tenemos noticias de esa memoria-materia o vida cuando un “dinamograma” o huella energético-afectiva se combina con (es llamada por) un elemento energético-afectivo similar en tiempo presente, configurando una imagen o símbolo. (Losiggio, 2020, p.117)

Hay postulados que definen a un autor, Warburg podría ser interpretado a partir de “El buen Dios habita en la calle” hacer resonar al pasado por medio de la gente, vista la gente como el plural singular que engloba a la masa, sentir la vibración de los espacios, donde se escuche el sonar de sus moradores y se pueda ver al ser homólogo común y silvestre, fuera de las superficies de las epopeyas, donde transitó la historia y sus héroes, es el reto de la interpretación histórico cultural vista desde el siglo XXI, lugar donde la narrativa fotográfica adquiere su protagonismo, ahora entendida como acervo y patrimonio.

Los aportes warburgianos trascienden a la imagen, son aplicables a espectros muchos más amplios dentro del mundo de la cultura. Warburg no se concentra en algún área específica del saber, sino que, a través de esa búsqueda constante de participación en nuevos espacios del conocimiento, el análisis e interpretación del arte, promovió caminos a la interdisciplinariedad. Cabría decir que sus postulados no se encuentran plasmados de manera explícita en libros, se debe indagar dentro de fuentes secundarias, de forma destacada en sus discípulos y en legajos y documentos dispersos que magistralmente atesoro en su biblioteca, para poder acceder a sus principios exegeticos del arte.

El legado de Warburg es apenas un quebrado mosaico de artículos, conferencias, proyectos inconclusos y multitud de borradores, apuntes y anotaciones que todavía no han sido completamente sacados a la luz. Sin embargo, pese a su carácter fragmentario, su trabajo parece recorrido por una lúcida y alucinada perseverancia, sólidamente apoyada en una elaborada erudición, casi una erótica que se desborda en notas y apéndices acumulados a lo largo de más de treinta años de intermitente pero apasionada investigación. (Warburg, 2005, p. 57)

Vale la pena decir, sus discípulos actuaron como caja de resonancia y compiladores organizativos de los sistemas y métodos de análisis legados por Warburg al conocimiento y comprensión de la historia del arte, la capacidad de ordenar y sistematizar de sus seguidores, retrotraen a la ocurrida siglos atrás con Sócrates y Platón, una especie de *déjàvu*, en este caso real, con los que sorprende la historia a sus seguidores.

Hablar de “iconología” como forma integradora de los estudios interdisciplinarios para Barboza (2006) es referirse a Aby Warburg, lugar en el cual es espantando todo vestigio de análisis del arte de la mera estructura formal del quehacer artístico, la obra de arte trasciende al individuo y es expresión de una época y su cultura. Podría decirse que Warburg como constructor en la interpretación de la narrativa fotográfica, ayuda a valorar la fuente en una dimensión mucho más amplia con los componentes psichistóricos y culturales donde la gran protagonista es la vida cotidiana, marco perfecto para la aproximación a los productos fotográficos tan abundantes en el presente, no sin antes mirar también a los ya emitidos, sobre los cuales cabría establecer juicios y perspectivas desde el presente.

Will Eisner (1917-2005): la narrativa secuencial en la fotografía del siglo XXI

Eisner es una de las figuras más relevantes del cómic. Desde la aparición de *The Yellow Kid*, primer cómic del que se tenga referencia en la historia como medio de masas en 1896, el género ha visto en Eisner una figura descolante que dejó su impronta y genialidad para la posteridad. Su transcendencia puede ser ponderada sobre el hecho de que el equivalente a los premios Oscar de la industria cinematográfica, en el mundo del cómic o noveno arte como también se le conoce, desde el año de 1988, son distinguidos como premios Eisner, siendo considerados el máximo galardón de este arte.

Del mismo modo Eisner es considerado uno de los principales historietistas de la ciudad de Nueva York, contadas a través de “*The Spirit*”, su personaje más famoso. Se dedicó a exaltar la vida cotidiana de la Gran Manzana en cada uno de sus personajes, plasma en su obra un contenido autobiográfico bajo la fórmula de narrador omnisciente. El haber acuñado el término de “*Novela Gráfica*” como sello distintivo de su propuesta artística, le hizo ganar y desarrollar una firma característica dentro del género. Más allá de ser un individuo destacado dentro del mundo del cómic, teorizó y estableció las bases narrativas del cómic, donde destaca el arte secuencial como propuesta.

Para Eisner “[...] una “*imagen*” el recuerdo de un objeto o experiencia proporcionada por un narrador ya por un medio mecánico (fotografía), ya por un medio manual (dibujo)” (Eisner, 2017, p.15). El homologar desde el punto de vista discursivo en la imagen a los dibujos y a la fotografía, permite ubicar dentro



City People Notebook
/ Will Eisner Studios /
theconversation.com

del cómic y de manera muy especial en Eisner uno de los precursores de la narrativa fotográfica. Es así como: “La lectura, entendida en el sentido literario, fue asaltada por los medios electrónicos cuando iba camino del siglo XXI, y ellos influenciaron y cambiaron nuestra manera de leer” (Eisner, 2017, p. 5). Entender cómo el autor exalta la importancia discursiva de la imagen en la narración, da paso a formar las bases de la narrativa fotográfica del siglo XXI en la interpretación del cómic.

La segunda mitad del siglo XX ha sufrido un cambio en cuanto a la definición de la alfabetización. La proliferación del uso de las imágenes fue propulsada por el crecimiento de una tecnología que exigía cada vez menos letra que leer. Desde las señales de tráfico a los folletos de modo de empleo, la imagen respalda a la palabra y en ocasiones llega a sustituirla. En efecto, el alfabeto visual se ha incorporado a la colección de habilidades que requiere la comunicación de este siglo. (Eisner, 2017, p. 3)

Es imperativo vincularse con el desenvolvimiento histórico de la imagen para entender cómo le resulta mucho más afable al individuo interpretar imágenes que símbolos gramaticales, y a su vez como existe una codificación intrínseca en nuestro inconsciente, que se remonta a los tiempos ancestrales. Es así como existen instintos humanos relacionados con la imagen que se preservan en el imaginario de la humanidad y que solo necesitan ser estimulados para poder activar esos recuerdos, ese discurso, esa chispa que nos conecta como especie.

La importancia de esto con respeto a la narración gráfica se vuelve más patente cuando sabemos que los científicos sostienen que la habilidad de los homínidos para leer las intenciones de los otros miembros de su grupo supone contar con un equipo visual-neural. Eso fue posible, arguyen, porque a medida que el sistema visual fue evolucionando, se fue conectando cada vez más con los centros afectivos del cerebro. (Eisner, 2017, p. 48)

Donde después hubo de existir procesos interpretativos que desembocaron en la sucesión lógica evolutiva de convertir las imágenes en letras. Las palabras están hechas de letras, las letras son símbolos derivados de imágenes que se originaron de objetos, posturas y otros fenómenos, hasta devenir en elementos más esquemáticos y abstractos (Eisner, 1994, p. 16). Las pinturas rupestres marcan un hito comunicacional en términos de la imagen, el orden en el cual se desarrollaron los acontecimientos, se puede constatar aún, en la forma en la que aprenden los niños. De la misma forma, se observa un paralelismo entre las capacidades que tienen los niños en su manera de aprender y el rumbo que ha tomado la humanidad en su relación con la lectura, primero se leen imágenes y posteriormente se pasa a decodificar letras, el orden natural es en primer lugar las imágenes y posteriormente las palabras, no al revés.

Hay que tener en cuenta también la importancia interpretativa que reviste el receptor, los estímulos visuales pueden quedar expresados en una imagen pero no todos los individuos van a poder leerlos de la misma manera, lo cual le imprime un dinamismo y variaciones significativas, en cuanto a la dimensión temporal-espacial y relación histórica del receptor. Pues el perfil del lector, su experiencia y características culturales son de suma importancia a la hora de contarle una historia. La comunicación, para llegar a ser tal, depende de la memoria, las experiencias y del vocabulario visual del lector.

Otra de las contribuciones de Eisner se encuentra en las múltiples formas de las que se vale el cómic para generar su sentido expresivo, circunstancia que puede servir de punto de partida al momento de valorar la narrativa fotográfica. El cuerpo humano, la estilización de sus formas, la codificación de su gesticulación emocional y sus expresivas posturas, todo ello está almacenado, registrado en la memoria, formando un vocabulario, no verbal de gestualidad.

Retomando la importancia de la cultura en la interpretación del texto visual, “El arte de crear una imagen estereotipada para el propósito de la narración requiere una cierta complicidad con el público y el reconocimiento de que toda sociedad dispone de su serie de estereotipos aceptados” (Eisner, 2017, p. 19). En consecuencia, en el cómic los estereotipos se sacan de unas características físicas comúnmente aceptadas y asociadas a un oficio. Dichos estereotipos se vuelven íconos y se usan como parte del lenguaje de la narración gráfica.

Develada las posturas, entran en escena en la dinámica interpretativa y discursiva, los acompañantes de esa corporalidad. Desde el punto de vista de Eisner “La indumentaria es simbólica, proporciona una información inmediata acerca de la fuerza, el carácter, el oficio y la intención de quien la lleva” (Eisner, 2017, p. 22). Es así como dentro de ese mundo simbólico en el que se ven envueltos los personajes al momento de interpretar y reconstruir las narrativas fotográficas, las relaciones del sujeto con el entorno y su indumentaria son un ingrediente excepcional presentes en el documento fotográfico.

Desde la posición de Eisner, la cara siempre tiene algo que decir, funciona como el gran catálogo de las emociones, dilucidar sus propósitos dentro de una escena, es interpretar la narrativa latente dentro de una imagen. Bajo ninguna circunstancia, debe dejarse a un lado al momento de interrelacionarse con las fotografías. El valor expresivo del rostro dentro de una fotografía es incalculable, todo científico social debe ponderarlo a la hora de pronunciarse con relación a lo que habría de transmitir el rostro humano en una fotografía.

De la misma manera, existen otros elementos sobre los cuales prestar especial atención en una fotografía, indispensables en la interpretación del cómic. Por ejemplo, hay que considerar el cuerpo humano o animal, como un conjunto dotado de cualidades y fronteras naturales con un rango de movilidad determinado, que bien pudieran dar un basamento esquemático de los acontecimientos plasmados en una imagen. Como tal el cuerpo, consta de una gama limitada de movimientos, por esa vía se pueden interpretar acciones y posibles desplazamientos dentro de una imagen, partiendo de lo que se conoce en cuanto a la movilidad y alcances anatómicos de los seres vivos.



Fragmentos de
“New York.
The Big City”.
Will Eisner.
viewing.nyc

La perspectiva considerada como la distancia y relación de una forma en función de otra, representadas en una superficie bidimensional, mediante el uso de las líneas convergentes en un punto en el horizonte. Además de constituirse en la fórmula espacial mediante la cual el cerebro configura e interpreta los componentes en el cómic, también lo hace en la fotografía. Partiendo del punto de fuga esbozado por Kandinsky (1995), el cual permite captar proporciones para darle sentido a las dimensiones plasmadas en una superficie. Donde conceptualmente, todo parte de un punto, el cual se transforma en el puente esencial único, entre “*la palabra y el silencio*”. El ambiente comienza a expresarse en un vocabulario cada vez más relevante. Se van transformando los símbolos, perspectivas y signos, que en muchos casos se encontraban finados, pero que súbitamente resucitan, encausando las narrativas expresadas en una imagen. Tomando destinos y vidas insospechadas, incluso llegando a sorprender al mismo autor de la obra, con efectos totalmente imprevisibles, sólo captados por la audiencia de manera unipersonal, para quienes lo grande o lo chiquito, es una mera especulación que habita en su mente.

La luz y la sombra como elementos antitéticos que en el cómic Eisner sugiere sean interpretados como un chorro de agua, también forman parte de los ingredientes compositivos en la fotografía, que dialogan sobre el carácter y el ambiente de una escena. Determinar el sentido y la dirección de la fuente de luz, aporta datos en relación a su calidad, intensidad, temperatura, propiedades y tipo de luz que están presentes en una exposición fotográfica. Profundizar sobre el insumo básico del dibujo con luz e incorporar el punto de vista de la luz como un chorro de agua, pasa a ser un aporte más del cómic a la narrativa fotográfica, que si bien la fotografía desde sus fundamentos, se ha dedicado a explorar las múltiples implicaciones de la luz a lo largo su existencia, la teorización de los aspectos inherentes a una disciplina, con toda seguridad coadyuvan a desarrollar discursos y narrativas singulares que movilicen y vislumbren nuevos horizontes en el firmamento de la luz misma y sus formas de dibujar.

Interpretar los mecanismos de las cosas y los objetos, advierten en el cómic, es una necesidad esencial al desarrollo discursivo. ¿Qué debe por consiguiente entenderse como mecanismos en el cómic? Las formas operativas de las cosas, a saber, cómo y en qué dirección abre una puerta, cómo funciona un aparato determinado, la dimensionalidad y rango dinámico de los objetos que coexisten en el mundo. En la fotografía, no suelen ser descritos los mecanismos con regularidad como parte del análisis y sus implicaciones. Nos bastante, bien podría valerse la narrativa de esta base interpretativa para enriquecer la interpretación y discurso fotográfico. Del mismo modo la orientación de las cosas, tomando en consideración a la fuerza de gravedad, permiten predecir hacia dónde se van a dirigir los sujetos u objetos, forma parte de una sofisticada interpretación que, por obvia, no deja de ser importante a la hora de darle sentido al discurso fotográfico.

Sobre las experiencias previa que soportan el uso de la imagen, cabría mencionar a “*African Folktales*” de Roger D. Abrahams (citado en Eisner, 2017, p. 161) donde recuerda que África cuenta con una gran tradición narrativa vinculada a la producción de imágenes. Pese a la resistencia para adoptar a la imagen dentro del mundo de la formalidad académica, esta se abre paso día a día dentro de las distintas culturas e individuos, con su actuación que va desde el creciente uso de la imagen en redes sociales, en detrimento

de la palabra hasta los rituales y actividades de los pueblos, sin inclinaciones a la tradición escrita.

Los cómics se sirven de dos importantes instrumentos de comunicación: la palabra y la imagen. Bien es cierto que esta separación es arbitraria. Sin embargo, es válida, dado que en el mundo moderno de la comunicación se las trata como disciplinas independientes. En realidad, son derivados de un mismo origen, y es en el manejo diestro de palabras e imágenes donde yace el potencial expresivo de este medio. (Eisner, 1994, p. 15)

Recapitulando en función de los hallazgos vinculados con los planteamientos de Eisner en su conexión con la narrativa histórica fotográfica en el siglo XXI, es pertinente mencionar el papel de *“La Novela Gráfica”* como categoría de análisis, junto el *“Arte Secuencial”* como formas de mostrar y tratar al universo fotográfico. El cómic visto como antecedente interpretativo de la imagen en el presente, expone la noción de alfabetización visual dentro de las habilidades y competencias de los intérpretes de la narrativa fotográfica en el siglo XXI. La relación entre el inconsciente y la producción fotográfica, aunado a los procesos que conforman la conducta natural del hombre en su forma de leer el entorno y su dialéctica. Entender las letras como una forma evolucionada de la imagen, sobre la cual, en el siglo XXI, se ha retomado la lectura de imágenes. Aunado a la influencia del contexto cultural del receptor al momento de interpretar y narrar fotografías. En asociación con la valoración del cuerpo y sus formas, la gestualidad y el lenguaje no verbal, los estereotipos y su complicidad con el lector, forman parte de la ponderación que se debe hacer del cómic en los espacios fotográficos, dado que en lo que atañe al hecho fotográfico las palabras y las imágenes están fusionadas en un mismo elemento.

Circunstancias que definen la narrativa fotográfica en el siglo XXI

Recogiendo lo más importante en relación con los aportes del arte para el análisis y narrativa fotográfica, podríamos citar el profundo significado y trascendencia de Ripa en lo que supone la iconología y su presencia en la actualidad en las capturas fotográficas, los sensibles aportes de Aby Warburg, en cuanto a la psichistoria y su forma de penetrar en la imagen. Aunado a todo el potencial narrativo de la imagen que se encuentra plasmado en la obra de Eisner, fuerza que se explica a través del proceso evolutivo de la escritura, para concluir que la forma natural de expresarse del ser humano, se fundamenta en la imagen.

El recorrido de estos tres insignes personajes de la imagen, tienen un lugar común en la importancia que cada uno de ellos le dieron a la vida cotidiana para la construcción discursiva, espacio donde surge el quehacer diario del individuo, donde se marca su huella, en consecuencia, destino insoslayable de la investigación y la narrativa fotográfica. La fotografía no es un producto aislado, es todo un entramado cultural de expresiones multidiversas pertenecientes a un contexto mayor, al mismo tiempo de ser una expresión de la psique.

Referencias

- Barboza, Amalia (2006). Sobre el método de la interpretación documental y el uso de las imágenes en la sociología: Karl Mannheim, Aby Warburg y Pierre Bourdieu. *Sociedade e Estado*, vol. 21. n.º 2, pp. 391 - 414.
(<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339930884005>)
- Campos, Luis (2014). Conociendo a Aby Warburg. *Trans / Form / Acao, Marília, Artigos / Articles*: vol. 37, n.º1, pp. 151-162. (<https://doi.org/10.1590/S0101-31732014000100008>)
- Eisner, Will (1994). *El cómic y el ate secuencial*. Barcelona. Norma Editorial. 165 p.
- Eisner, Will (2017). *La narración gráfica*. Barcelona. Norma Editorial. 164 p.
- Kandinsky, Vasili (1995). *Punto y línea sobre el plano*. Contribución al análisis de los elementos pictóricos. Bogotá. Panamericana formas e impresos S.A. 211 p.
- Rey, Maria (2018). *La huella de Cesare Ripa en la pintura alegórica española del siglo XVIII*. (Programa de doctorado: Sociedad y cultura, Universidad de Barcelona, España.), 285p. (<https://www.tdx.cat/handle/10803/666893#page=1>)
- Losiggio, Daniela (2020). Aby Warburg y el pathos superviviente. De la psicóloga a la memoria social. *Aisthesis* n.º67: 103-121. (<https://link.gale.com/apps/doc/A642290626/IFME?u=anon~c9cd9ac7&sid=googleScholar&xid=37b3f0b6>)
- Montero, Daniel (2016). La iconología como método de estudio historiográfico: los aportes a la historia del arte. *Pensamiento actual*, vol 16, n.º26, pp. 13- 24. (<https://studylib.es/doc/4681697/la-iconolog%C3%ADa-como-m%C3%A9todo-de-estudio-historiogr%C3%A1fico--los>)
- Ripa, Cesare (1866). *Iconología o tratado de alegorías y emblemas*. Tomo I. México. Imprenta Económica. 203 p.
- Vergara, Rosenberg (2012). *Aby Warburg: seis lecturas esenciales. Una reconstrucción de la noción warburgiana de símbolo e imagen*. (Tesis de maestría en filosofía). Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Filosofía. Bogotá, Colombia. (<https://docplayer.es/29213652-Aby-warburg-seis-lecturas-esenciales-una-reconstruccion-de-la-nocion-warburgiana-de-simbolo-e-imagen-rosenberg-alape-vergara.html>)
- Warburg, Aby (2004). *El ritual de la serpiente*. México: Sexto Piso Editorial. 69 p.
- (2005). *El renacimiento del paganismo*. Aportaciones a la historia cultural del Renacimiento europeo. Madrid: Alianza Editorial. 624 p.



‘Power to you, Brother!’ Negritud y resistencia en *The Dragon can’t Dance*

Intervención digital: Enderson Chavez / Man Wearing elaborate costume at Trinidad & Tobago Carnival.
Foto: GO Trinidad & Tobago

Recibido: 26 -11- 2021

Daniela Belén Castro¹

Aprobado: 15- 03- 2022

Investigadora independiente, Colegio San Luis, Argentina
daniela.castro@colegiosanluis.esc.edu.ar

Resumen: Analizaremos la novela *The Dragon can’t Dance*, del escritor trinitense Earl Lovelace, en la cual veremos cómo la noción de negritud se manifiesta como desafío al modelo social imperante, basado en la exclusión sistemática de todos aquellos que estén por fuera del canon europeo. Nos centraremos en las definiciones de negritud propuestas por René Depestre (2018), que aportarán una mirada crítica a nuestro análisis. En nuestra opinión, la negritud intentará a lo largo de la novela oficial como un elemento de reparación social para con el pueblo de Trinidad. Tendremos en cuenta aportes teóricos de Tzvetan Todorov (1970), Laura López (1996), Reinaldo Rojas (2021), Antonio Benítez Rojo (1989) y Frantz Fanon (1952). Veremos cómo en un principio la figura del dragón (analizada en relación directa a la noción de negritud) adquiere un sentido sumamente relevante para la reivindicación social de los habitantes excluidos de Calvary Hill, pero también veremos que no es suficiente para garantizar el total reconocimiento de los sectores marginados de la isla. Mostraremos cómo la negritud, a pesar de presentarse como forma activa de resistencia, no logra hacer frente a las profundas disparidades de una sociedad oprimida y sin identidad definida.

Palabras clave: dragón; identidad; negritud; poder y resistencia.

¹ Profesora en Lengua y Literatura Inglesas (FaHCE/UNLP), licencianda en inglés con Orientación Literaria (FaHCE/UNLP). Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5035-9503>

'Power to you, Brother!' Negritude and resistance in *The Dragon can't Dance*

Abstract: We will analyze the novel '*The Dragon can't Dance*', written by Trinidadian writer Earl Lovelace, in which we will work with the notion of negritude as an act of defiance against the prevailing social model, based on the systematic exclusion of everyone who is outside of the European canon. We are interested by René Depestre's notions of negritude (2018), that will contribute a critical view to our analysis. In our opinion, negritude will, throughout the novel, try to act as an element of reparation to the people of Trinidad. We will take into account notions proposed by Tzvetan Todorov (1970), Laura López (1996), Reinaldo Rojas (2021), Antonio Benítez Rojo (1989) and Frantz Fanon (1952). We will see how at the beginning the figure of the dragon (analyzed with a direct relation to the notion of negritude) acquires a highly relevant sense towards the social vindication of the excluded people from Calvary Hill, but we will also analyze that it is insufficient to guarantee the absolute acknowledgement of the marginalized sectors of the island. We will show how negritude, despite being alive as an active form of resistance, cannot face the profound disparities of an oppressed society, without a defined identity.

Key words: dragon; identity; negritude; power and resistance.

Colonialism with its education, its system of rewards, had produced a diversity that went far beyond what we might call race²

Introducción

Para la presente ponencia trabajamos con la novela *The Dragon can't Dance* (1979), del escritor trinitense Earl Lovelace, una obra literaria que por su riqueza narrativa y su gran pertinencia sociohistórica se presta al abordaje teórico desde una gran variedad de enfoques.

Entre algunos de los aspectos investigados con anterioridad a nuestro análisis destacamos los siguientes ejes temáticos que han servido como soporte a nuestra aproximación a la novela: la investigación exhaustiva de las complejas relaciones sociales entre grupos africanos e indios en la composición de la población trinitaria (Ramchand, 1988), de la política cultural del Carnaval (McGuire, 2016), de la complejidad en la composición de identidades durante esta celebración (Simmonds, 2019), de la representación de roles masculinos poscoloniales en Trinidad (Woo, 2014) y del análisis de las figuras femeninas en la novela (González, 2015).

²Lovelace, E. (1998). The Emancipation-Jouvay Tradition and the Almost Loss of Pan. *TDR* (1988-), 42(3), 54-60. <http://www.jstor.org/stable/1146680>

Buscando aportar una perspectiva diferente al corpus investigativo que hemos mencionado, desarrollaremos nuestro análisis teniendo en cuenta un concepto clave en la constitución de la identidad antillana, el concepto de negritud. Nuestro trabajo intentará iluminar algunas cuestiones relevantes acerca de la importancia de la negritud en la unión de pueblos colonizados en el mundo entero, pero también se propondrá brindar una explicación acerca de por qué en la sociedad presentada en la novela la negritud en tanto factor de acercamiento no logra ser lo suficientemente eficaz para promover un estado de convivencia pacífica entre los habitantes de Trinidad.

¿Cuál es la coyuntura sociohistórica que da marco al desarrollo de *The Dragon can't Dance*?

He (Fisheye) couldn't understand what they
had won (p. 66)

La sociedad de Trinidad, al igual que otras sociedades antillanas, es sumamente heterogénea, conformada de manera forzada por la maquinaria expansionista de la matriz colonial, con una gran cantidad de esclavos africanos traídos por la fuerza y obligados a perder sus raíces y su cultura, y también por trabajadores provenientes del sudeste asiático³, traídos a estas tierras bajo falsas promesas de prosperidad laboral. La construcción de una identidad en este contexto de diversidad creado por el colonialismo europeo se presentará en la novela, como veremos más adelante, como una tarea difícil.

En 1956, Eric Williams, el primer Primer Ministro de Trinidad, funda el partido llamado People's National Movement (PNM), que, a los ojos de Fisheye, el representante más activo de la resistencia en la novela, puede ser una oportunidad de verdadero cambio contra el régimen colonial: "this wonderful thing that was going to fight colonialism, was going to stand up for the people, was going to create jobs and make us a nation" (p. 66). Sin embargo, cuando el PNM gana las elecciones, se percibe una abrumadora sensación de descontento social, una profunda decepción por la promesa de un pueblo unido que luego de la



Hinduism in Caribbean
Islands - West Indies /
thehinduportal.com

³Convocar a trabajadores provenientes de India comenzó a ser una práctica habitual luego de la abolición de la esclavitud en 1833.

victoria electoral siguió su camino igual de fragmentado que durante la época del yugo británico.

Habiendo introducido la idea de creciente malestar en el pueblo, creemos muy apropiado en este punto inicial de nuestro trabajo traer al análisis a Antonio Benítez Rojo (1989) quien, hablando acerca de la complejidad cultural de las Antillas, menciona que en un intento por llevar a cabo una relectura del Caribe sería apropiado hablar de esta región como nexo entre distintas esferas de realidades contrapuestas, siendo la conexión de “el discurso de la resistencia con el discurso del poder” (p. vi) la que nos interesa particularmente aquí.

Atendiendo a la idea planteada por Benítez Rojo de que el Caribe tiene una tendencia a repetirse (1989), podemos observar como común denominador el pasado de esclavismo y explotación en la región antillana y la consecuente composición mixta de la población, realidad a la que por supuesto no es ajena Trinidad y que ocasionará graves conflictos. Veremos en nuestro trabajo cómo algunos habitantes de Calvary Hill mantendrán viva la ilusión de la resistencia y se opondrán férreamente al acostumbramiento a la marginalidad.

El dragón como forma de resistencia

[...] is only the people who fight (p. 67).

El desarrollo narrativo de *The Dragon can't Dance* nos presenta a Aldrick, quien año tras año se esmera en recrear con entusiasmo su disfraz de dragón para el Carnaval⁴. La historia de su vida y su falta de proyectos a nivel personal nos demuestran que vive por y para representar a su dragón: “I ain't have nothing here except my dragon costume to put on for Carnival” (p. 32). Aldrick confiere tanta importancia al dragón porque ve en él el grito de guerra por un pasado de despojo, de desarraigo y dolor, siente el deber de luchar por sus antepasados, por el enaltecimiento de su sangre africana. Armar con tanta dedicación su disfraz excede ampliamente un rol performativo en el contexto del Carnaval, es un posicionamiento social y un intento de reivindicación de derechos tras un pasado de opresión colonial, pero también una



Moko
Somōkōw's King
www.nikonrumors.
com

⁴La novela se enmarca culturalmente dentro de la carnavalización propuesta por Mijail Bajtin, según la cual las formas y divisiones de clase convencionales de la vida cotidiana sufren una alteración sustancial, provocando una distorsión del orden social establecido y generando así una falsa sensación de igualdad entre todos los participantes, sin importar el contexto socioeconómico y sociohistórico del cual provengan.

representación simbólica de la supervivencia en Calvary Hill, un lugar despojado de toda comodidad o perspectiva de progreso: “every scale he put on the body of the dragon was a thought [...] that celebrated his surviving upon this hill” (p. 36). Su supervivencia en este punto es también colectiva a nivel familiar, ya que en el disfraz Aldrick recuerda a aquellos antepasados que anhelando un futuro próspero fueron a Port of Spain⁵ sin éxito duradero y a aquellos otros que, eligiendo quedarse en Calvary Hill, pasaron su vida esperando la oportunidad de ascenso social y convirtieron así su existencia en un eterno intento de supervivencia.

Basando parte de nuestro análisis en la noción de sentido propuesta por Todorov (1970), citamos su idea de que ‘el sentido (o la función) de un elemento de la obra es su posibilidad de entrar en correlación con otros elementos de esta obra’ (p.155). De este modo, la figura del dragón tiene un sentido de suma relevancia en la lectura simbólica de la novela, ya que, interrelacionándose con la función disruptiva del Carnaval y con la búsqueda de igualdad social de Calvary Hill, intenta hacer justicia por un pasado de crueldad. La ferocidad de esta figura, el fuego con el que amenaza a quienes oprimieron, sus garras dispuestas a atacar quieren de alguna forma aliviar el daño irreparable que produjo el cruel despojo de raíces y tradiciones, la migración forzada a nuevas tierras y el arduo trabajo esclavo bajo condiciones inhumanas.

Con esto afirmamos que para Aldrick el dragón es el enfrentamiento mismo con el poder, con la indiferencia, por eso adopta como figura simbólica una actitud atemorizante, como él mismo lo ve, “threatening destruction if they were not recognized as human beings” (p. 121). La importancia que Aldrick confiere a esta figura adquiere mayor peso simbólico cuando él habla de reconocimiento, del simple hecho de lograr ser tratados como seres humanos en una sociedad en la que, como plantea René Depestre (2018), el factor racial juega un “papel terrorista, escandalosamente disgregador” (p. 204), equivale a un desequilibrio en la jerarquía establecida, que reconoce únicamente a los blancos.

¿Puede la figura del dragón unir a una sociedad fragmentada?

[...] welcome now to the Hill of accommodation (p. 193).

“The power of the Dragon even to threaten was coming to an end’ (p. 164) piensa resignado Aldrick, a medida que descubre que el poder simbólico del dragón, aunque se esmere en lograr una representación feroz en el Carnaval, no puede contra la resignación de un pueblo que no solo se cansó de esperar el otorgamiento de derechos, sino que también se resignó a la idea de no intentar obtenerlos nunca.

La disminución en el poder de la figura del dragón a lo largo de la novela coincide con la ambigüedad de los sentimientos mismos de Aldrick. El otrora dragón

⁵Puerto España - Capital de Trinidad y Tobago.



Caribbean steel band / Foto: Christof46 / <https://commons.wikimedia.org>

atemorizante, listo para atacar la ciudad de quienes ignoran a los sectores marginados de Calvary Hill, ve con desaliento que algunos habitantes aceptaron pasivamente su condición de inferioridad, se autoconvencieron de que la lucha no era redituable a largo plazo y se resignaron a una vida donde la jerarquía social fuera la norma, hecho que enfurece a Fisheye, quien critica a aquellos que eligen vivir bajo una situación de sistemática desigualdad: “They is traitors, everyone of them. They only want a excuse to be slaves again” (p. 165).

La figura de otro habitante de Calvary Hill, Philo, es sumamente interesante para ejemplificar la idea misma de resistencia y su gradual pérdida de fuerza a lo largo de la novela. Philo, privilegiando su éxito personal, abandona en el calipso⁶ el canto de rebelión por temas menos comprometidos con la lucha colectiva, actitud que no es bien vista por Fisheye, quien cataloga la vida de Philo como un montaje, como una puesta en escena que nada tiene que ver con la dura realidad de quienes eligen seguir de pie por la defensa de los valores guerreros: “We don’t live easy here. Life ain’t no laughing with me, I is a warrior, a bad John” (p. 158).

El cambio musical de Philo refleja lo que Depestre plantea como la “enculturación y asimilación del Occidente colonial” (p. 202), la realidad de quienes de alguna forma han abandonado la guerra y se han visto seducidos por la posibilidad de negociar con el mundo contra el cual la idea misma de resistencia se rebela, dejando a Fisheye, orgullosamente autocatalogado como un bad John (alguien situado por fuera de la ley, con una conducta violenta) en una posición de oposición activa, en una actitud personal y corporal que expresa la lucha, “I have not surrendered” (p. 152).

⁶Composición musical afro-caribeña, en cuyos textos se hace referencia con gran ironía a diferentes personajes y temas sociales.

De la resistencia del dragón a la resistencia activa

Fight the people who keeping down
black people (p. 59).

Como comentamos con anterioridad, todo proceso de independencia supone un gran desafío: reconciliar un pasado de opresión con un presente de libertad⁷. Alejarse de la matriz colonial genera una alteración radical del status quo hasta el momento imperante, supone cambiar el lugar de enunciación y situarse desde una perspectiva nueva, alejarse de una historia que durante siglos fue contada por otros para comenzar a construir una identidad con la historia propia. Pero dejar atrás la esclavitud, aunque parezca la mejor solución, trae aparejado un problema de índole racial, la falta de derechos de los negros en contraposición a los blancos. Como plantea Fanon (1952), con la libertad el negro “pasó de un modo de vida a otro, pero no de una vida a otra” (p.182), la injusticia social siguió firme y la población afro-descendiente se vio desde entonces en la penosa obligación de constantemente luchar por su reconocimiento y su lugar en el mundo.

En relación a lo planteado por Fanon, sin dudas uno de los resabios más crueles del colonialismo es lo que Depestre (2018) llama la “condición negra” (p.253), producto de una deliberada empresa de inferiorización llevada a cabo por los blancos, que no hizo más que calar profundo social y psicológicamente en la población. Como vemos en la novela, la resistencia visceral de personajes como Fisheye intentan devolverle al pueblo su autovaloración, como plantea Laura López (1996), “reconciliar al propio negro con el color de su piel, con sus orígenes, hacerlo que se enorgullezca de los valores de su raza” (p. 15).

Justamente son los valores raciales los que pregonan constantemente Fisheye, tanto en su incredulidad ante la rendición de algunos de sus pares frente a la inequidad, como en la búsqueda constante de formas de toma de poder, que llegan a involucrar inclusive el secuestro de una patrulla de policía, advirtiéndole a la población de Port of Spain que no teme cometer un acto de extrema violencia si no se reconocen finalmente los derechos de todos los habitantes de manera igualitaria. No es casual que el grupo que llevó a cabo el secuestro se diera a conocer como ‘People’s Liberation Army’. Algo llamativo en relación a este episodio policial es que los agentes que perseguían a Fisheye y sus cómplices (entre quienes se



Moko Somōkōw
Foto: Shaun Rambaran
www.nikonrumors.com

encontraba Aldrick) no perpetraron la detención de los involucrados en el hecho, explicando lo ocurrido como algo no más que un simple acto de demostración de amenaza que no logró el efecto deseado: "the authorities [...] trusted that they would be unable to make of their frustration anything better than a dragon dance" (p. 183).

Trayendo nuevamente a Todorov a nuestro desarrollo, coincidimos en que "la interpretación de un elemento de la obra es diferente [...] según la época" (p. 156), por lo que, teniendo en cuenta lo señalado anteriormente acerca de la dicotomía entre resistencia y resignación entre la población en Calvary Hill, la interpretación de la figura del dragón posee una fuerza que indefectiblemente disminuye su poder en medio de una sociedad fragmentada y resignada, quedando inevitablemente relegada a solo una demostración de amenaza que no logra una manifestación concreta.

Conclusión

A modo de conclusión creemos que es pertinente preguntarnos si la fuerza simbólica en la figura del dragón realmente sirve como demostración efectiva de amenaza ante los opresores, de unión popular ante la injusticia. Teniendo como eje una interpretación social de la novela, creemos que el dragón como legado de un pasado de lucha, no posee el peso suficiente como para representar un verdadero estado de empatía y unión societaria.

Teniendo en cuenta el episodio que tiene lugar en la novela con el secuestro de la patrulla, consideramos importante plantear si es necesario el factor de violencia para la visibilización de los sectores oprimidos, si el acceso al poder del pueblo tiene que involucrar necesariamente acciones que provoquen un disturbio en la sociedad y poco rédito para quienes llevan a cabo estos gestos revolucionarios. Podemos cuestionar cuál es el camino más adecuado a seguir, si recurrir a hechos disruptivos para lograr la visibilización o si trabajar en pos de una solidificación de una identidad comunitaria, no para lograr la atención de un otro, sino para el fortalecimiento popular en la adquisición de poder y el acceso a los derechos negados.

Creemos que el refuerzo continuo de la negritud en tanto movimiento debe mantenerse como un compromiso que debe interpelar a los ciudadanos en su rol como actores de una comunidad en constante construcción de su historia, una historia que sepa dar cuenta de las tensiones sociales propias de todo cambio radical pero que también adopte una mirada comprensiva de la diversidad, para que la figura del dragón no sea solo una reparación social con el pasado esclavo, sino el símbolo de un verdadero trabajo mancomunado en pos de un presente digno.

Referencias

- Benítez Rojo, A. (1989) Introducción. En: *La isla que se repite*. El Caribe y la perspectiva posmoderna. Hanover: Ediciones del norte.
- Depestre, R., León, C. V., Voltaire, F., Trouillot, M.-R., Castor, S., Pierre-Charles, G., Casimir, J., Hurbon, L., Moïse, C., Ollivier, É., Manigat, L. F., Anglade, M. N., Bellande, A., Dominique, M., Alexis, J. S., & Danticat, E. (2018). "Buenos días y Adiós a la Negritud". En: *Antología del pensamiento crítico haitiano contemporáneo* (pp. 201–256). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0jsn.9>
- Fanon, F. (1952). *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal (2009)
- González, Mirel (2015). The Women of Earl Lovelace's *The Dragon Can't Dance*. En *Caribbean Without Borders: Beyond Can[n]on's Range*. María del Carmen Quintero Aguiló, Gabriel J. Jiménez Fuentes, Marisol Joseph Haynes, Gabriel Mejía González and Diana Ursulin Mopsus, Editores. Newcastle upon Tyne, pp. 35-44.
- López, L. (1996). "Literatura francófona de las Antillas". En: López Laura (Ed.). *Literatura francófona*. II. México: FCE, 1996.
- Lovelace, E. (1979). *The Dragon can't Dance*. Persea Books.
- Lovelace, E. (1998). The Emancipation-Jouvay. Tradition and the Almost Loss of Pan. TDR (1988), 42(3), pp. 54–60. <http://www.jstor.org/stable/1146680>
- McGuire, R. (2016) To Be Dragon and Man: The Cultural Politics of Carnival in Earl Lovelace's *The Dragon Can't Dance*. *Anthurium*, 13(2), p. 6. <http://doi.org/10.33596/anth.318>
- Ramchand, K. (1988). Why The Dragon Can't Dance: an examination of Indian-African Relations in Lovelace's "THE DRAGON CAN'T DANCE." *Journal of West Indian Literature*, 2 (2), pp. 1–14. <http://www.jstor.org/stable/23019600>
- Rojas, R. (2021) "El Caribe, una mirada histórica y geopolítica" <https://jesuitas.lat/noticias/14-nivel-1/6174-ponencia-el-caribe-una-mirada-historica-y-geopolitica>. Ponencia presentada por el canal Somos Jesuitas en YouTube el día 23 de marzo como parte del segmento 'Análisis de la realidad'
- Simmonds, A. M. (2019). The Complexities of Carnival Identities in Earl Lovelace's *The Dragon Can't Dance*. *Cankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 13 (1), pp. 39-49. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cankujhss/issue/46694/585514>
- Todorov, Tzvetan (1970). "Las categorías del relato literario". En: *Análisis estructural del relato*. Editorial Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires, pp.155-192.
- Woo, H. (2014). Plural Masculinities and Postcoloniality in Earl Lovelace's *The Dragon Can't Dance*. *American Studies*, 37(2), pp. 159-186. https://www.kci.go.kr/kciportal/landing/article.kci?arti_id=ART001955647#none



La configuración del ciudadano prosumidor en la sociedad hipermediada¹

Manipulación digital de “Edificios De Gran Altura Durante La Noche Foto” / www.pexels.com

Recibido: 23-02-2022

Rocío Márquez Romero²

Aprobado: 30-03-2022

Universidad de Los Andes, Táchira, Venezuela

rociodinor@gmail.com

Resumen: En la sociedad hipermediada tienen lugar nuevas formas de producción y comunicación; y por tanto el uso de la información y el conocimiento como materia prima. Asimismo, en esta sociedad se construye una nueva subjetividad, que se consolida a partir de la hipermediación y de las relaciones que genera. El prosumidor —productor y consumidor de información— se convierte así en el actor protagonista de la era digital. Considerando lo anterior, este estudio utiliza la técnica de investigación documental y propone la configuración de un ciudadano prosumidor. Para ello, extrapola a la comunicación los planteamientos de Del Búfalo (1997) sobre las relaciones mercantiles, y reflexiona sobre el ciudadano prosumidor como un “individuo soberano” que se apropia de la información y articula los medios para generar nueva información y experiencias. A partir de ello, concluye que el ciudadano prosumidor es un individuo tecnológico que establece relaciones entre iguales al comunicarse, a pesar de desenvolverse en medio de relaciones despóticas. Por ende, es un actor de la comunicación; soberano, no en la medida en que escapa de las relaciones de poder, sino a pesar de esas relaciones.

Palabras claves: ciudadano prosumidor; comunicación digital; sociedad hipermediada; hipermediación; relaciones despóticas; relaciones mercantiles.

¹El artículo es el resultado parcial de la Tesis Doctoral “Comunicación del ciudadano prosumidor con los gobiernos locales a partir de la hipermediación en Twitter®. Caso: Cuentas de Twitter® de las alcaldías del estado Táchira” y del Proyecto de Investigación titulado: “La configuración del ciudadano prosumidor. De las relaciones despóticas a las relaciones de intercambio” aprobado por el Grupo de Investigación Bordes con el código GRUINBO-01- 2021 de fecha 12-11-2021.

²Profesora de la Universidad de Los Andes, Núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, Táchira, en la Escuela de Comunicación Social y en la Especialización Periodismo en Medios Digitales. Miembro del Grupo de investigación Comunicación, Cultura y Sociedad adscrito a la Universidad de Los Andes. Licenciada en Comunicación Social (ULA), Magíster en Ciencias de la Comunicación mención Gerencia de la Comunicación (LUZ), y Candidata a Doctora en el programa doctoral en Ciencias Humanas de la Universidad de Los Andes, Venezuela. ORCID: 0000-0003-1306-2692.

Configuration of the prosumer citizen in the hypermediated society

Abstract: In the hypermediated society, new forms of production and communication take place, and, therefore, so does the use of information and knowledge as raw material. Likewise, in this society a new subjectivity is constructed, which is consolidated on the basis of hypermediation and the relationships it generates. The prosumer —i. e. producer and consumer of information— thus becomes the protagonist of the digital era. Considering the above, this study uses the documentary research technique and proposes the configuration of a prosumer citizen. To this end, it extrapolates the approaches of Del Búfalo (1997) on mercantile relations to communication, and reflects on the prosumer citizen as a “sovereign individual” who appropriates information and articulates the media to generate new information and experiences. From this, he concludes that the prosumer citizen is a technological individual who establishes relationships among equals by communicating, despite coping despotic relationships. Therefore, he is an actor of communication, sovereign not to the extent that he escapes from power relations, but in spite of those relations.

Keywords: prosumer citizen; digital communication; hypermediated society; hypermediation; despotic relations; mercantile relations.

1. Introducción

No cabe duda de que, en la sociedad actual, estamos hiperconectados, y de que esa hiperconexión influye en nuestras relaciones. La relación del usuario con el medio, la relación del usuario con el contenido, la relación del usuario con otros usuarios. Incluso la relación del usuario con el tiempo y el espacio.

Este conjunto de relaciones, que tienen lugar simultáneamente, da paso a los hábitos e innovaciones en la cotidianidad, pero también altera la subjetividad. En otras palabras, construye una nueva subjetividad modificada continuamente por las interacciones establecidas. Esto se debe a que, como afirma Del Búfalo (1997), “la subjetividad [...] tiene su génesis material en aquellos procesos que denominamos prácticas sociales que son procesos socializadores por excelencia” (p. 17); o, en otras palabras, en el espacio que forman la red de prácticas sociales que relacionan a los humanos entre sí.

El presente trabajo parte de este planteamiento, y reflexiona sobre una nueva subjetividad: la del ciudadano prosumidor.

De esta manera, lo caracteriza a partir de tres consideraciones:

- 1) por su relación con el Estado,
- 2) por su relación con la tecnología,
- 3) por su papel como intercambiante.

Sin embargo, aunque todas las caracterizaciones son necesarias para entender la subjetividad del ciudadano prosumidor, se destaca la tercera, por ser la más novedosa.

En este sentido, se utiliza la técnica de investigación documental para hacer una discusión teórica basada en los planteamientos de Del Búfalo (1997), Desiato (1998) y Valdettaro (2015); y se propone que el ciudadano prosumidor es un intercambiante y que, por lo tanto, las relaciones de intercambio que sostiene son relaciones entre iguales. De esta manera, extrapolamos a la comunicación los planteamientos de Del Búfalo (1997) sobre las relaciones mercantiles, para reflexionar sobre el ciudadano prosumidor como un “individuo soberano” que se apropia de la información y articula los medios para generar nueva información y novedosas experiencias.

2. Metodología

El estudio se basa en la técnica de investigación documental, dado que es una técnica de investigación cualitativa útil para organizar, seleccionar y recopilar información de la literatura especializada.

3. Discusión teórica

3.1 La configuración del ciudadano prosumidor

La serie de interacciones que se produce y se reproducen en la sociedad hipermediada, da cuenta de una multiplicidad de medios y formas de comunicación. Asimismo, de nuevos sistemas de intercambio simbólico que reconfiguran la realidad social.

En este espacio comunicativo en el que las redes tejen nuevas formas de relacionarse y se generan nuevas maneras de hacer las cosas, es el prosumidor —como productor y consumidor al mismo tiempo— quien inventa y reinventa los usos de las tecnologías, y protagoniza los procesos de transformación social.

3.2 ¿Cómo se configura el ciudadano prosumidor?

La primera relación que podríamos señalar para responder esta pregunta es la relación del hombre con el Estado. Dicha relación forma parte de las relaciones despóticas. Por lo cual implica una estructura vertical.

Sin embargo, es necesario responder ¿qué es el Estado? Del Búfalo (1997) lo define como “el conjunto de instituciones y funciones que están siempre motivadas por el interés público, entendiendo por público aquello que concierne a la comunidad como un todo sin diferencia de partes” (p. 51). En este sentido, la comunidad se consolida en lo público; por lo cual el Estado

es la negación de lo privado³, lo que hace posible la comunidad, dice Del Búfalo. Y agrega: “El Estado es, pues, siempre el lugar donde la comunidad se manifiesta, donde [...] la multitud se constituye en sociedad” (p. 51).

Del Búfalo afirma que la palabra *estado* es usada por primera vez por Maquiavelo⁴ para señalar una realidad distinta a la pura estructura despótica de la sociedad.



Fragmento de Retrato de Nicolás Maquiavelo por Santi di Tito / www.kurir.rs

El soberano sigue siendo un príncipe, pero este ya no es el único individuo de derecho, sino uno entre muchos el cual, apropiándose del Estado, personifica la soberanía social. En otras palabras, la soberanía como potencia de la sociedad ya no se concibe como un atributo natural del cuerpo del déspota... El Estado es la soberanía social apropiable por un individuo en una sociedad de individuos soberanos. [...] Por lo tanto, si nos atenemos al significado que le otorgó el contexto social en el momento histórico en que surgió la palabra Estado, debemos concluir que tan solo existe Estado en una sociedad de individuos soberanos, aunque estos individuos estén sometidos a un régimen autoritario o totalitario. (Del Búfalo, 1997, p. 52)

De esta forma, “El Estado nace con la sociedad moderna y es producto de las prácticas sociales que la configuran” (p. 52). Por ende, el escritor señala que el Estado “solo es aplicable a sociedades como la moderna donde las prácticas sociales despóticas se entrecruzan con las prácticas sociales mercantiles que producen la figura del individuo soberano” (pp. 53-54). Siguiendo a Del Búfalo, son esas prácticas mercantiles las que conceden al intercambiante una plenitud social.

³Según Hermann Heller (1971), la evolución que se llevó a cabo desde la organización feudal hacia el Estado moderno “consistió en que los medios reales de autoridad y administración, que eran posesión privada, se convierten en propiedad pública y en que el poder de mando que se venía ejerciendo como un derecho del sujeto se expropia en beneficio del príncipe absoluto primero y luego del Estado” (p. 146).

⁴Como explica Heller (Op. cit. p. 145), “los orígenes propiamente dichos del Estado moderno y de las ideas que a él corresponden hay que buscarlos... en las ciudades-repúblicas de la Italia septentrional en el renacimiento. De Florencia era Nicolás Maquiavelo, cuyo *Príncipe* introduce en la literatura el término *lo stato* para designar el nuevo *status* político”.

Aparece entonces el ciudadano libre, jurídica y políticamente igual, el hombre racional sujeto de conocimiento que se aloja en el mismo cuerpo del intercambiante para formar al individuo. [...] Como individuo soberano implica que habla y piensa según las reglas de la razón, es dueño de su cuerpo, y se pone frente al Estado como sujeto libre, que obedece las leyes y sufre un castigo por su quebrantamiento, es moralmente responsable de sus actos — y solo de sus actos, de los cuales responde tan sólo a su conciencia y como agente económico toma decisiones libres de acuerdo a las reglas del mercado. (p. 55)

Por consiguiente, es el intercambiante el que da paso al ciudadano. Es decir, el ciudadano y el individuo soberano son la misma persona, solo que con otra conciencia. Por ello, el ciudadano se configura como tal, en la medida en que se hace consciente y reconoce su individualidad. Se asemeja así, al “individuo como valor” que describe Massimo Desiato (1998), o “individuo-en-el-mundo”. El autor sostiene que:

El individuo en el mundo termina pareciéndose cada vez más a la enunciación que Descartes hiciera del sujeto: la interioridad prevalece sobre la exterioridad. El individuo como valor es menos un cuerpo que una conciencia, un “yo pienso” [...]. Su ser se encuentra en el pensamiento y en la enunciación. (p. 36)

De esta forma, el valor procede del hecho de ser individuo con conciencia. “Ni la comunidad ni Dios lo fundamentan, el individuo como valor se autofundamenta” (Loc. cit.), porque se convierte en el centro de la decisión, de donde se origina el principio de la igualdad. “Al descubrir que la voz de la conciencia no es la voz de Dios, sino la voz de otros hombres iguales a él [...], el individuo se percibe libre de cualquier atadura” (Ídem). Entonces, se da cuenta de que es un individuo de derecho. Así, en esta ilación, un individuo soberano es ciudadano en tanto se reconoce como igual a otro; y, además, comprende que tiene derechos, y por encima de ellos el derecho a participar del Estado. Aun cuando entenderlo implica que, como ciudadano también tiene deberes, porque “el individuo en el mundo es un sujeto político, un ciudadano que no está solo sujeto al dominio de su gobernante, sino que puede en cualquier momento modificar las relaciones de poder, obrar de vuelta y ser activo” (Desiato, 1998, p. 35). De esta manera, es un producto social. “El valor le viene dado desde fuera, desde los procesos sociales en su concreción histórica [...]. Su mismidad se desarrolla [...] como resultado de sus relaciones sociales” (p. 40).

Así, para llegar a un concepto de **ciudadano prosumidor** hay que partir de esa premisa. También hay que considerar otras más. Ciertamente, los avances tecnológicos no pueden considerarse un elemento externo de esa subjetividad. Son parte de ella. Veamos por qué.

El aumento de la complejidad del sistema de medios hace más compleja la producción y transmisión de información. Esto plantea nuevos escenarios debido a los cambios de las relaciones mismas entre los actores

(prosumidores) de la comunicación. Por ende, lo nuevo, como afirman Álvarez y Botero (2015, p. 15) no es el uso de la tecnología en sí, sino la posibilidad de abrir canales de comunicación más directos para acercar a los seres humanos. Es una nueva forma de mediación y remediación que afecta, sin duda alguna, los esquemas tradicionales de representación. De allí que se producen otras maneras de concebir a los actores y las relaciones que sostienen entre ellos.

Señala Lastra (2015) que “el cuándo, dónde y cómo se reproduce un contenido, se ha convertido en una elección personal del espectador [...]. Este mismo espectador ha modificado su comportamiento respecto al contenido que consume, llegando a convertirse en una persona multitarea” (p. 74): búsqueda de contenidos, emisión de opiniones y valoraciones, distribución de contenidos a otros prosumidores, e incluso creación o producción de contenidos propios. Sampayo-Novoa y Domínguez-Fernández (2017) aseguran que, en este escenario, “los medios de comunicación, las redes sociales y las tecnologías emergentes crean (refuerzan y ocultan) actitudes sociales y críticas respecto a la realidad” (p. 2). Por ello, plantean como reto avanzar desde la educación y los medios de comunicación hacia una “nueva e-generación de ciudadanía más crítica” (p.2).

Esta influencia de la tecnología constituye la segunda premisa que debemos tener presente al intentar definir al ciudadano prosumidor, puesto que al hablar de ciudadano prosumidor nos referimos expresamente a un ciudadano en relación con las tecnologías de información y comunicación. Así que, para pensar en la configuración de la subjetividad del ciudadano prosumidor, es necesario comprenderlo como actor de distintas modalidades de producción, consumo e intercambio de información; por tanto, productor de sentido a través de medios tecnológicos. García-Ruiz, Ramírez-García y Rodríguez-Rosell (2014) lo denominan un “prosumidor tecnológico” (p. 16). En este orden de ideas, Sánchez y Contreras (2012) señalan:

Ser prosumidor, en el sentido digital, es ser un ciudadano en el entorno 2.0, capaz de producir y de consumir información. Para ello utiliza el conjunto creciente de herramientas multimedia que le permiten expresarse y compartir con la ciudadanía del ciberespacio. (p. 81)

En concordancia con esta idea, Medina-Vicent (2017) destaca dos rasgos importantes en los nuevos usuarios de los medios: “El interés y capacidad de crear contenidos y



Foto: Darlene Alderson
www.pexels.com

consumirlos, así como la capacidad de influir en los procesos económicos y políticos” (p. 21). Lo cual constituye una realidad que plantea la reformulación del modelo comunicativo, “que no puede actuar de espaldas al público” (p. 21). Esto quiere decir que los prosumidores no guardan relación con los receptores pasivos y aislados de los que se hablaba en el pasado, “sino con otros dispuestos a participar” (p. 21).

Estos rasgos que definen al prosumidor, y con los cuales intentamos caracterizar al ciudadano prosumidor, necesariamente influyen en el ecosistema comunicativo. Dado que, al modificarse el papel de uno de los actores se transforman las relaciones que establece, e incide a su vez sobre los otros actores. Por ende, ¿dónde comienza o termina el emisor y el receptor en este contexto? El prosumidor desaparece los límites entre cada rol y resignifica la realidad comunicativa.

3.3 De las relaciones despóticas a las relaciones de intercambio

Los argumentos anteriores nos conducen a otra de las premisas necesarias para definir al ciudadano prosumidor: La necesidad de comprender a la comunicación como mercado. Es decir, como “ámbito de producción, circulación y consumo de bienes simbólicos” (Valdettaro, 2015, p. 14), en el cual destaca la “capacidad comunicativa inherente a la especie como principal fuerza productiva” (p. 14).

Ahora, esa producción, consumo e intercambio de información conlleva no sólo la visión de la comunicación como mercado simbólico. También “supone un enfoque diferente de comprender los mercados, de dar y recibir” (Sánchez y Contreras, 2012, p. 67); una nueva noción de mercado en plena mutación, o un nuevo mercado. Se trata de la aparición de “un espacio de transacción cualitativamente distinto, en el que los roles respectivos de los consumidores, los productores y los intermediarios, se transforman profundamente” (Levy, 1999, p. 48).

Siguiendo a Valdettaro, esta nueva concepción de mercado se refiere al intercambio de bienes, “no sólo desde un punto de vista económico, sino en el sentido más general de circulación de toda una cadena de valores agregados, simbólicos —los llamados ‘intangibles’” (p. 15).

Medina-Vicent (2017) insiste en que se debe reconocer que en el mercado de la comunicación hay nuevas audiencias que actúan como productoras y consumidoras de contenidos, gracias a las oportunidades que otorga el escenario tecnológico para que los ciudadanos influyan tanto en los procesos políticos como empresariales. “La práctica de monitorización de la actividad política es un claro ejemplo del papel activo que toma el público, y esto no se puede obviar” (p. 21), pues tal como afirma Medina-Vicent, influye en los procesos de consumo y en la forma como la gente se relaciona con las

organizaciones.

“El acto puro de cambio define las reglas propias de una práctica social específica de transferencia de bienes” (Del Búfalo, 1997, p. 55). Mas, ese intercambio aporta los valores agregados en el mercado de la comunicación. Las modificaciones que ocurren en las relaciones y los actores del proceso comunicativo. Pero también los posibles cambios sociales que puedan generarse en el contexto en cual se produce el intercambio simbólico.

Una de esas modificaciones tiene que ver con el paso de las relaciones despóticas a las relaciones mercantiles en la comunicación. Para ver esto con mayor claridad, podemos recurrir a Del Búfalo (1997, p. 54), quien explica “la génesis mercantil de la igualdad”:

El mercado como conjunto de las prácticas sociales, regidas por el acto de intercambio mercantil, es el lugar genético del concepto de igualdad. En efecto, la igualdad como *equi-valencia* formal surge antes que nada de la acción práctica de los sujetos sociales que protagonizan el acto puro de intercambio mercantil. Esta igualdad es formal en sentido estricto, pues atañe a una figura social: el *intercambiante*; y a una regla socialmente constituida que se aplica al mundo heterogéneo de las cosas que es el *acto puro de intercambio mercantil*. Este se rige por la ecuación de cambio expresada por la fórmula:

$$XA = y B$$

Esta ecuación postula necesariamente la igualdad formal de los intercambiantes en tanto que propietarios privados de la cosa **A** y de la cosa **B**, respectivamente. En efecto, la ecuación mide la transferencia recíproca de **A** y **B** bajo la condición de que el valor de la propiedad de cada intercambiante no se vea alterada [...]. La cosa **A** pasa del ámbito de propiedad del intercambiante a al del intercambiante *b*, al tiempo que la cosa **B** pasa de *b* al intercambiante *a*. [...] El cambio se produce entre las cosas, mientras los intercambiantes se reconocen como formalmente iguales y por eso se entregan igual valor por igual valor. (p. 54)

Así pues, si entendemos a la comunicación como mercado, o conjuntos de prácticas sociales mercantiles, según lo describe Del Búfalo, también es de considerar la equivalencia de los individuos intercambiantes (prosumidores) que transfieren o intercambian, en este caso, información o experiencias. Igualmente, no solo tiene valor la información, también la capacidad para compartir y transformar esa información que aumenta con la amplificación de las conexiones y enlaces. En palabras de Levine, Locke, Searls y Weinberger (2000, p. 6), los hiperenlaces socavan las jerarquías.

Esta visión modifica el contexto comunicativo en el cual actúa el prosumidor. Por supuesto, se sigue desarrollando en medio de relaciones despóticas, pero respecto de la información que intercambia es un individuo, o como dice Del Búfalo, un “propietario privado” (p. 76).

De esta manera la relación despótica entre emisor y receptor adquiere rasgos mercantiles, que influyen en la estructura social donde el prosumidor desarrolla su papel como actor.

Por otro lado, para Levy (1999), es en la relación del hombre con el objeto donde se suspenden las relaciones de depredación, de apropiación y de poder. Pues, aunque en el ciberespacio estas relaciones se reactivan a gran escala, “En su entorno, este tipo de relaciones se suspende momentáneamente” (p. 105). Ello tiene que ver con que el objeto sostiene lo virtual, explica Levy, debido a su desterritorialización; a su paso de lo privado a lo público y de lo local a lo global, recíprocamente. El objeto se actualiza permanentemente en procesos sociales, o actos, o afectos, en nuevas experiencias.

3.4 Definición del ciudadano prosumidor

Teniendo presentes estas premisas, proponemos definir al **ciudadano prosumidor** como un individuo que comprende su individualidad y por tanto la importancia de la información que maneja. Que se inserta en el acto comunicativo de manera voluntaria y libre, consciente de su derecho a participar, por lo cual tiene la voluntad y el interés de hacerlo. Para ello usa las oportunidades que ofrece la tecnología, con el fin de buscar, consumir, compartir y producir información. Es decir, es un individuo tecnológico que establece relaciones entre iguales al comunicarse; a pesar de desenvolverse en medio de relaciones personales y despóticas. Por ende, es un actor de la comunicación.

Es en la comunicación, como conjunto de prácticas mercantiles, donde el ciudadano prosumidor configura su subjetividad. Por tanto, asumir ese rol le va otorgando “plenitud social” (Del Búfalo, 1997, p. 55). Pero también la misma relación del prosumidor con el objeto contribuye a la construcción de su identidad⁵. Una relación que implica precisamente búsqueda de información, consumo, producción, intercambio. O sea, el prosumo. También se manifiesta en las redes de colaboración.

El sujeto de la comunicación en el entorno digital, base para la sociedad del conocimiento, se constituye en las prácticas de producción social de conocimiento; que dichas prácticas están mediadas a su vez, tanto por el empleo pragmático de medios como por el diseño e implementación de estrategias para la formulación en el lenguaje (en el eje de la dinámica de espacialización del tiempo/temporalización del espacio); que en virtud del ejercicio de las prácticas se puede construir dialógicamente conocimiento, pero también comunidad donde este pueda tener valor; por tanto, el sujeto puede practicar la democracia deliberativa en la constitución de comunidades de habla, y autonomizarse dentro de multitudes, como productor de conocimiento, constituyendo identidades en los espacios de intercambio (públicos) a partir del orden de lo intercambiado: poder (infocidadano) o mercancías (prosumidor), principalmente. (Delgado-Flores, 2019, p. 36)

⁵Castells (2003) entiende por identidad “la fuente de **sentido** y experiencia para la gente” (p. 34), definiendo sentido como “la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción” (p. 35). La construcción de la identidad del prosumidor puede ubicarse en la **identidad proyecto** según la clasificación que propone el autor, debido a que redefine su posición como actor de la sociedad, y al hacerlo provoca una transformación de la estructura social.

De allí que el ciudadano prosumidor construye su subjetividad en la medida en que asume su papel como “intercambiante” (p. 56) en la comunicación. Nuevamente, extrapolando el planteamiento de Del Búfalo, el ciudadano prosumidor establece una relación entre iguales en el acto comunicativo, sujeto a sujeto; y en la medida que mantiene su relación con el objeto. “Esto es así incluso cuando permanece atado a toda una serie de relaciones sociales diferentes que determinan su vida” ... En ese momento —aunque sea tan solo en ese momento— se convierte en propietario privado” (p. 56). O como expone Desiato (1998), el sujeto se entiende como un yo capaz de reconocerse en diálogo con ideas que él hace suyas” (p. 65).

No obstante, un único acto de intercambio aislado no es suficiente para configurar la subjetividad del ciudadano prosumidor. Es necesaria la reiteración, que permitirá cambiar la estructura social, el modelo comunicativo, y dar forma al ciudadano prosumidor como sujeto.

Por último, cada una de esas reiteraciones representa también la expresión de relaciones que evolucionan al mismo tiempo que la sociedad de la era digital y del propio sistema de comunicación tecnológico. Entre ellas también relaciones de poder que dependerán de elementos como el desarrollo de las infraestructuras de comunicación; incluso del poder adquisitivo de los ciudadanos y de la capacidad para producir contenido. Lo cierto es que no se puede obviar las transformaciones que suceden en el nuevo sistema de medios donde los ciudadanos reafirman su libertad para hacerse de un espacio. Aunque también haya que asumirlo, esos cambios surgen configurados a partir de la estructura de intereses y valores existentes en la sociedad (Castells, 2009).

Sin embargo, el prosumidor es la esencia de una nueva forma de comunicación que Castells denomina *autocomunicación*, donde el mismo actor “genera el mensaje, define los posibles receptores y selecciona los mensajes concretos... que quiere recuperar” (p. 88); y, además, donde las tres formas de comunicación —interpersonal, comunicación de masas y autocomunicación de masas—coexisten, interactúan y se complementan entre sí, como asegura el propio Castells.

3.5 Las redes de colaboración y el ciudadano prosumidor

Ciertamente, el ciudadano prosumidor se conforma en la medida que establece redes de cooperación, y por tanto de participación. En este sentido, no solamente configura su subjetividad a partir de su relación comunicativa con el Estado, sino también en sus intercambios



Manuel Castells
<https://commons.wikimedia.org>

simbólicos con otros ciudadanos. Es, por ende, un actor digital, que adapta y produce significados a partir del consumo y el uso de información. Por tanto, resignifica la práctica de producción y consumo (prosumo) de contenidos en las nuevas tecnologías.

Ahora, ¿dónde está el valor agregado que aporta el prosumo si no se puede medir en valor económico para los intercambiantes? Podemos decir que “no solo la utilidad de una cosa la hace entrar en la circulación mercantil convirtiéndola en un bien de valor económico” (Del Búfalo, 1997, p. 271). Pues el intercambio se convierte en un fenómeno social. Así, las interacciones, la red de relaciones que se establecen o se construyen, las hibridaciones, constituyen un valor agregado provocado por el prosumo como práctica social.

3.6 ¿En qué medida es libre el ciudadano prosumidor?

Al establecer los límites de la economía de mercado, Del Búfalo (1997) plantea una serie de preguntas que nos permiten aventurarnos a cuestionar los límites del ciudadano prosumidor, en la inquietud por no idealizar dicha figura, sino de atravesarla con las dudas que se derivan de su configuración.

Ciertamente, como señala Rosique (2010), “Internet ha creado lugares-extensiones de formas tradicionales de socialización que antes tenían lugar en el ágora, la plaza pública y la calle, y que hoy son una realidad al alcance de todo aquél que posea un ordenador” (p. 157).

Ahora bien, si la expansión de la tecnología ha diversificado los canales de comunicación, esa misma expansión puede convertirse en una nueva forma de poder despótico. Esto plantea algunas interrogantes: ¿Los medios de comunicación de la era digital constituyen una reestructuración del poder que pretende establecer relaciones despóticas a través de ellos? ¿La diversificación de los canales de comunicación y las oportunidades de participación no buscan una profundización de las relaciones mercantiles? Entonces, ¿hasta dónde llega la libertad del ciudadano prosumidor?

Como señala López-López (2018), “La nueva (o novísima) sociedad digital reafirma a la información como la mejor herramienta del sistema para aumentar derechos, aunque también para sumar rendimientos, reforzar a las oligarquías y generar desigualdades sociales y comunicativas” (p. 321). De acuerdo con ello, Álvarez Pousa (2018) asegura:

La experiencia constata que si bien es cierto que las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) multiplican nuestra capacidad productiva, nuestra creatividad cultural y nuestro potencial comunicativo, no lo es menos que también son utilizadas y acaban siendo eficaces en determinadas circunstancias y con determinados usos en eso de privar de sus derechos ciudadanos a las sociedades y a los individuos que conviven en ellas. (p. 325)

Cabe recordar que, de acuerdo con Del Búfalo, el individuo moderno vive en medio de relaciones personales, despóticas y mercantiles. Ello permite hablar de un ecosistema. Desde esta óptica, Scolari (2008) plantea que la sensación de poder y control del nuevo usuario se opone a los límites que impone a su libertad el creador del entorno donde se desenvuelve. En todo caso, existen unas condiciones de uso de los medios, y unas opciones de dónde elegir. Además, la información de la actividad del usuario es conservada por el sistema. Así que todo esto puede llevar a concluir fácilmente que la relación usuario-medio es despótica, y que la idea del poder emancipador del prosumidor es una fantasía.

Para Scolari (2008), los nuevos medios son escenarios donde se desarrollan conflictos y se construyen hegemonías sociales. “En las redes, como en los ecosistemas, hay jerarquías, conflictos y acuerdos entre actores que reconfiguran las relaciones en cada momento” (p. 292).

Sin embargo, valga decir que “Lo que verdaderamente mueve a la sociedad digital es el diálogo constante que se da de muy diversas formas entre las organizaciones, los medios de comunicación y los ciudadanos” (López-López, 2018, p. 321).

Indisputablemente, la sociedad se ha encaminado hacia posiciones más horizontales y modelos reticulares que han transformado el proceso comunicativo, al menos parcialmente. Ejemplo de ello lo constituyen las empresas, quienes han entendido la importancia de abrir canales de comunicación con el público e integrarlo al propio proceso productivo.

Asimismo, hay que detenerse a mirar las oportunidades que ofrecen los rasgos de los nuevos medios. Para Heeter (1989) la principal característica de estos es la interactividad, que favorece un usuario más fuerte. Ello nos conduce a ver la tecnología, y la manera como ha modificado nuestras relaciones con los otros, e incluso con nosotros mismos. Los nuevos instrumentos de conversación de la sociedad como espacio. Son el ambiente donde los actores de la comunicación producen sentido, resignifican el proceso comunicativo, construyen códigos y conforman su subjetividad. Incluyendo a los medios no solamente como la realidad física, sino todo el conjunto de relaciones y cambios que se producen a partir de su aparición.

También es necesario observar al usuario. El usuario como medio mismo. “Porque es el auténtico protagonista [...]. Él es el factor definitivo que articula y pone en funcionamiento el arsenal mediático puesto a su alcance. Es emisor y receptor. Autor, actor, y espectador al mismo tiempo (Sempere, 2007, p. 145).

De esta forma, el prosumidor se configura a partir del uso de los medios, y estos últimos también se reconstruyen y se adaptan desde la información que genera el usuario en su práctica. Por tanto, ambos, medio y usuario, se configuran socialmente. Así tiene lugar la conversión de usuario a productor que experimenta el prosumidor. Toma decisiones, elige, produce y reproduce, intercambia información o contenido. La interactividad profundiza

esa transformación, le otorga mayor poder de participación. Si bien no es poder absoluto, la capacidad de participación altera su subjetividad, sus interacciones, los medios, al igual que al contexto social en el cual se desarrolla.

4. Conclusiones

Aunque es cierto que la democratización de la comunicación debe ser un pacto social entre medios, actores políticos y ciudadanos; no es menos cierto que, como protagonista de la era digital, el ciudadano prosumidor debe convertirse en uno de los principales catalizadores para la democratización informativa, y en un activo para la construcción de un modelo dialógico de comunicación entre organizaciones y ciudadanía. Es una estrategia en la que deben converger los ciudadanos prosumidores como actores sociales de esta sociedad para consolidar la soberanía del individuo. Esta no es una responsabilidad ética que corresponda solo a los medios o a los gobiernos.

Cabe apostar por un ciudadano prosumidor que, en medio de la sociedad red, asuma sus derechos como ciudadano y se valga de los nuevos medios para hacerlo posible. En la práctica, tiene que ver con el acceso y búsqueda de información; con la voluntad de cooperación y participación, de establecer redes de comunicación, exigir respuestas y ser escuchados. Es decir, de participar en la práctica de las relaciones comunicativas, asumiendo el papel como actor de la comunicación.

Asimismo, pese a las relaciones despóticas —que pueden rodear y afectar directamente al ciudadano prosumidor, hasta ponerlo en una posición que puede seguir pareciendo vulnerable— en medio de las nuevas demandas y la segmentación de los públicos, los ciudadanos han generado espacios colectivos donde expresan sus opiniones y participan.

Finalmente, cabe destacar que, aun inserto en las relaciones de poder a las que el individuo digital está sometido debido al papel de las grandes compañías y de los gobiernos, el ciudadano no es prosumidor en la medida que escapa de esas relaciones verticales; sino a pesar de esas relaciones, en la medida que es igual a otro para consumir, producir e intercambiar información.

Referencias

- Álvarez Moreno, Mauricio & Botero Montoya, Luis (2015). De Ciudadanos a Prosumidores. Nuevas representaciones y consumo. *Anagramas: Rumbos y sentidos de la comunicación*, 13(26) [enero-junio 2015], pp. 11-15. Recuperado de: <https://revistas.udem.edu.co/index.php/anagramas/article/view/1177>
- Álvarez Pousa, Luis (2018). Medios de Comunicación, Democracia y Ciudadanía. En: López Golán, Mónica; Campos Freire, Francisco; López L, Paulo C. & Rivas Echeverría Francklin [Editores] (2018). *La comunicación en la nueva sociedad digital*, pp. 325-343. Quito, Ecuador: Universidad Pontificia de Ecuador. Centro de Publicaciones. Recuperado de: https://www.amic.media/media/files/file_352_1557.pdf
- Castells, Manuel (2009). *Comunicación y Poder*. Madrid, España: Alianza Editorial. Recuperado de: <https://www.felsemiotica.com/descargas/Castells-Manuel-Comunicaci%C3%B3n-y-poder.pdf>
- Del Búfalo, Enzo (1997). *El sujeto encadenado. Estado y mercado en la genealogía del individuo social*. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Delgado Flores, Carlos (2019). Investigación venezolana en mediaciones digitales (2008-2018). Apuntes para un estado del arte. *Revista Comunicación* n.º 185 [1º Trimestre 2019], pp. 39-46. Recuperado de: https://comunicacion.gumilla.org/wp-content/uploads/2019/06/COM_2019_185_39-46.pdf
- Desiato, Masimo (1998). *La configuración del sujeto en el mundo de la imagen audiovisual. Emancipación y comunicación generalizada*. Caracas, Venezuela: Ediciones Fundación Polar, Universidad Católica Andrés Bello.
- García R., Rosa; Ramírez G., Antonia & Rodríguez R., María del Mar (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 43(22), pp. 15-23. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=43&articulo=43-2014-01>
- Heeter, Carrie (1989). Implications of New Interactive Technologies for Conceptualizing Communication. En: Salvaggio, Jerry L. & Bryant Jennings. [Eds.] (1989). *Media use in the information age: emerging patterns of adoption and consumer use*. Nueva Jersey, USA: Lawrence. Erlbaum Associates. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/246430415_Implications_of_New_Interactive_Technologies_for_Conceptualizing_Communication
- Lastra, Ana (2015). El poder del prosumidor: Identificación de sus necesidades y repercusión en la producción audiovisual transmedia. *Revista Icono* 14, 14(1), pp. 71-94. Recuperado de: <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/902/542>
- Levine, Rick; Locke, Christopher; Searls, Doc & Weinberger, David (2000). *The Cluetrain*

- Manifesto: The End of Business as Usual*. Cambridge [MA], USA: Perseus Books Group. Recuperado de: <https://ubereye.files.wordpress.com/2009/04/the-cluetrain-manifesto.pdf>
- Lévy, Pierre (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona, España: Editorial Paidós. Recuperado de: https://frrq.cvg.utn.edu.ar/pluginfile.php/6020/mod_resource/content/1/Levy-Que_es_lo_virtual.PDF
- López López, Paulo Carlos (2018). Comunicación Política, Transparencia y Democratización en la Sociedad Digital. En: López Golán, Mónica; Campos Freire, Francisco; López L. Paulo C. & Rivas Echeverría, Francklin [Editores] (2018). *La comunicación en la nueva sociedad digital*, pp. 321-324. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes, Consejo de Publicaciones; Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra (PUCESI); Universidad Pontificia de Ecuador; Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL); Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) Universidad de Santiago de Compostela (USC). Recuperado de: https://www.amic.media/media/files/file_352_1557.pdf
- Medina Vicent, María (2017). Exigencias éticas del prosumidor-ciudadano frente a las empresas. *Quaderns de Filosofia*, 4(2), pp. 11-34 Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/171917>
- Rosique Cedillo, Gloria (2010). El papel del telespectador en los medios audiovisuales *Revista Icono* 14, n.º 5, pp. 147-163. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3301335.pdf>
- Sampayo Novoa, Antonio & Domínguez Fernández, Guillermo [Editores temáticos] (2017). Ciudadanía crítica y empoderamiento social en la emergente cibersociedad [Presentación Monográfico] *Revista Comunicar*, 53(25), pp.1-6. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/pdf/53/presentacion-es.pdf>
- Sánchez Carrero, Jacqueline & Contreras Pulido Paloma (2012). De cara al prosumidor: producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Revista Icono* 14. 10(3), pp. 62-84. Recuperado de: <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/210/376>
- Scolari, Carlos A. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona, España: Editorial Gedisa
- Sempere, Pedro (2007). *McLuhan en la era de Google. Memorias y profecías de la Aldea global*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Valdettaro, Sandra (2015). *Epistemología de la comunicación. Una introducción crítica*. [1ra. edición]. Buenos Aires, Argentina: Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de: https://cim.unr.edu.ar/assets/archivos/sandra_valdettaro-epistemolog_a_de_la_comunicaci_n-ebook.pdf



Cultura política, capital social y familia

Gente Caminando Por El Puente / Thiago Matos / www.pexels.com

Recibido: 30 - 07- 2020

Aceptado: 15 - 01- 2021

Lisette M. Bisogno Fuchs ¹

Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela

lissettepsi@yahoo.com

Resumen: El problema planteado se centró en la factibilidad de lograr una sociedad próspera por medio de un equilibrio de los aspectos ambientales, sociales y económicos, tal como se propone en el paradigma de la sostenibilidad (UNESCO, 2016). Para sustentar la factibilidad de la existencia de una sociedad próspera, se abordaron conceptos centrales como Cultura Política, Capital Social y Familia. El objetivo de la investigación se centró en describir la influencia de la Cultura Política, el Capital Social y la Familia en la aparición de sociedades prósperas. El método de investigación fue documental. Entre las conclusiones más resaltantes está que la Cultura Política incluye constructos psicológicos, sociológicos y espirituales cuyas manifestaciones se dan en las actitudes políticas manifestadas por el Capital Social, el cual es determinante para lograr el éxito y desarrollo económico de una nación.

Palabras clave: Desarrollo; Confianza; Bienestar; Sociedad.

¹Psicóloga, Especialista en Analisis de Datos en Ciencias Sociales, Doctorante de Ciencias Sociales y Humanidades. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9773-3918>

Political culture, social capital and family

Abstract: The problem posed focused on the feasibility of achieving a prosperous society through a balance of environmental, social and economic aspects, as proposed in the sustainability paradigm (UNESCO, 2016). To support the feasibility of the existence of a prosperous society, it studied central concepts such as Political Culture, Social Capital and Family were addressed. The objective of the research focused on describing the influence of Political Culture, Social Capital and the Family on the emergence of prosperous societies. The research method was documentary. Among the most outstanding conclusions is that Political Culture includes psychological, sociological and spiritual constructs whose manifestations are given in the political attitudes manifested by Social Capital, which is decisive for achieving the success and economic development of a nation.

Keywords: Development; Trust; Well-being; Society.

La cultura y sus implicaciones

La cultura se entiende como un conjunto de disposiciones conductuales, ideológicas y emocionales que, principalmente, son características de un determinado conglomerado de personas; es así que puede definirse como la “suma de valores, expectativas, aptitudes, creencias y costumbres compartidas por miembros de un grupo, nación o religión, y sus productos” (Doyle y McKeachie, 1973, p. 37). Entonces, cualquier agrupación tiene un conjunto de características esperadas y compartidas entre sí, por ello en cualquier ámbito es posible la atribución de una determinada cultura. En este sentido, en el área de las artes existe una cultura, en una universidad determinada existe, también, una cultura propia, etc. Así, la cultura política de un país en específico hace alusión a la “distribución particular de actitudes, valores, sentimientos, información y habilidades políticas” (Almond y Powell Jr., 1980, p. 42, citado por Varnagy, s/f). Esta definición apunta a un conjunto de personas cuyas disposiciones comportamentales se estructuran dentro de un marco de expectativas propias, que pueden llegar a convertirse en un patrón tradicional de comportamiento dentro del espacio político.

Estas tendencias conductuales que categorizan, dan matices a todo el espectro de intercambio tanto intrínseco como extrínseco de los individuos consigo mismo y con los otros circundantes, por lo cual, cada grupo categorizado podrá describirse con particularidades respecto a sus patrones o hábitos que muestran como resultado de pertenecer a un grupo que puede estar referido a un país, a una familia, a una asociación, entre otros. De esta manera, la cultura política engloba lo que se denomina como *Capital Social*, que según Varnagy (s/f) indica “diferentes grados en los cuales una sociedad teje sus redes de relaciones, en términos de confianza interpersonal y en las instituciones políticas y sociales de la misma” (p. 2).

El capital social se establece por tres factores: confianza interpersonal, satisfacción en la vida y apoyo al cambio (Inglehart, 1988, citado por Varnagy, s/f). Este capital social,

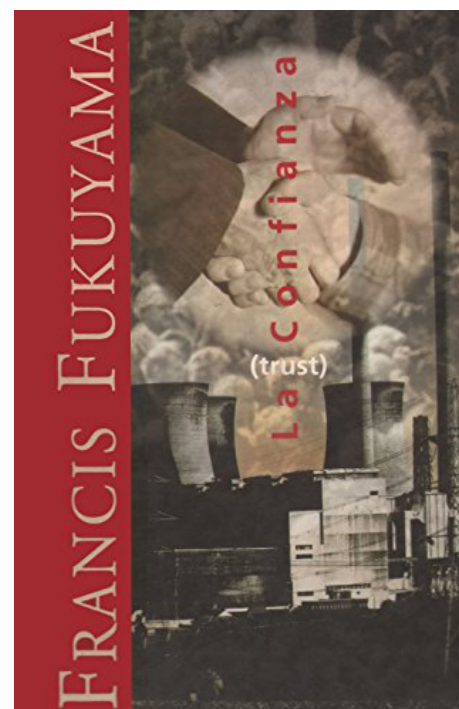
lejos de referirse a algún elemento de tipo material, hace especial mención a un constructo de carácter inmaterial, más bien un constructo de matiz ético-moral que está conceptualizado como núcleo de una cultura política y cuyos cimientos no están en las regulaciones constitucionales y/o gubernamentales, sino en los estándares de comportamiento esperados dentro de una cultura que ha sido transmitida por herencia, haciéndose costumbre en el grupo en cuestión.

Al respecto de la confianza, Fukuyama (1996) afirma que las sociedades que han sido económicamente exitosas, están unidas gracias a la confianza mutua. Esta disposición a tener la seguridad en que el otro actuará en función de las expectativas, permite observar fluidez en el curso de los acontecimientos sin mayor aparición de conflictos, debido a las conductas disruptivas de lo esperado; es decir, se mantiene el funcionamiento conforme a los valores compartidos.

El capital humano, en la actualidad, no solamente está representado por las fábricas, la tierra, las máquinas y las herramientas, sino en mayor medida por el conocimiento y las habilidades de las personas (Coleman, 1990 citado por Fukuyama, 1996). Esto indica que se ha vuelto el reconocimiento del ser humano, como protagonista de los sucesos inherentes a la aparición de eventos, siendo de vital importancia considerar aspectos referentes a su psiquis y al intercambio social; lo que implica una vista a la humanidad como tal, no exclusivamente, a la producción mecánica y sistemática en donde el hombre es un “artículo desechable”. También señala Coleman (1990) citado por Fukuyama (1996), que la capacidad de las personas para asociarse es fundamental tanto para los aspectos económicos como para los aspectos de existencia social de una comunidad. Agrega Coleman (1990) citado por Fukuyama (1996), que esta capacidad de asociación depende:

[...] del grado en que los integrantes de una comunidad comparten normas y valores, así como de su facilidad para subordinar los intereses individuales a los más amplios del grupo. A partir de esos valores compartidos nace la confianza, y la confianza...tiene un valor económico amplio y medible. (p. 29)

Es evidente que expertos sociólogos, economistas, políticos, psicólogos, entre otros, han derivado sus conclusiones, no sólo de sus análisis teóricos (deductivos), sino que han dirigido su atención a la inducción, pues ésta le ha permitido ir a los datos, a los hechos, para luego teorizar. Al realizar aseveraciones



Fukuyama, F.
Confianza
phpconnect.me

sobre estilos o sistemas políticos, lo han hecho en función de los resultados, de las evidencias a lo largo de la historia. Así la democracia y el capitalismo considerada por Dewey (1927) citado por Dahl (s/f), es la forma de gobierno más deseable porque permite la libertad necesaria para el autodesarrollo, para el crecimiento individual, para intercambiar ideas, para asociarse, todo con la meta de lograr objetivos comunes, de tener la libertad de establecer la concepción de una vida buena. Añade el autor que la democracia da paso a una forma de vida asociado, por medio del cual los ciudadanos cooperan para alcanzar soluciones a problemas que los afectan, utilizando la racionalidad.

Es de entender que los estilos de gobiernos pueden propiciar el establecimiento de redes de relaciones cuyas bases éticas y morales determinarán su éxito o fracaso. Fukuyama (1996) afirma que las leyes, contratos y raciocino económico no son suficientes para alcanzar la prosperidad y la estabilidad en las sociedades de la era posindustrial, es condición *sine qua non* para el éxito la inmersión de la comunidad en la reciprocidad, el deber moral, deber hacia la comunidad y confianza con asidero en el hábito. Según Montesquieu (1748) citado por Dahl (s/f), la condición necesaria para que exista un gobierno democrático es que las personas que tengan el poder sean cualificadas con la virtud pública, lo que significa que su motivación debe estar anclada en el alcance del bien común.

Considerando que los estilos de gobierno propician actitudes en las personas, es de vital importancia conocer cuáles son las posibilidades de acción colectiva que incentivan y refuerzan tendencias conductuales que reflejan valores sociales y familiares que proyectan la comunidad y la nación, no solamente, hacia el éxito económico sino también hacia la salud física, mental y espiritual, evitando así los costos que genera la decadencia ética y moral que pueden llegar a la desaparición de la comunidad, en cuestión.

Dahl (s/f), propone que una democracia ideal tiene las siguientes características: participación efectiva, igualdad de votos, electorado informado, control ciudadano del programa de acción, inclusión y derechos fundamentales. El autor, además, agrega características consideradas por otras instituciones: elecciones libres, limpias y periódicas, libertad de expresión, fuentes de información independientes, libertad de asociación.

Indiscutiblemente que las características mencionadas sólo pueden florecer en una sociedad en donde valores como el respeto mutuo, la consideración del bien común, la confianza en el buen proceder, en fin, la *consciencia colectiva* de entender y aceptar que el ser humano está en constante interdependencia entre sí, lo cual determina de forma irrestricta su éxito o fracaso como especie viviente en el planeta Tierra. Examinando la necesidad de persistir como raza humana con condiciones indispensables para la superación, es cuando la trasmisión y comunicación del conocimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje hace su aparición como actividad fundamental de los grupos humanos (y no humanos). El grupo social inicial

o célula de la sociedad conocido como la familia, es el núcleo del proceso enseñanza-aprendizaje, y se define de la siguiente manera:

La concepción que se maneja de familia es que es una unidad bio-psico-social básica y constituye el grupo social primario por excelencia y desempeña un importante papel en la formación integral del hombre. El medio familiar es decisivo para el desarrollo del niño, puesto que a través de él, recibe los estímulos de sus padres y del mundo que lo rodea. La familia es considerada el medio más propicio y adecuado para su óptimo desarrollo biológico, psicológico y social, igualmente transmite metas culturales, valores, creencias, tradiciones, actitudes, normas sociales y motiva al niño a aceptarlas por sí mismo, estableciendo así los fundamentos de su futura integración a la sociedad. (Venezuela: Programa Familia, s/f, citado por UNESCO, 2004)



Foto de cottonbro studio.
www.pexels.com

Luego de revisar la definición inmediatamente anterior, se entienden los motivos por los cuales es de vital importancia (con todas las implicaciones que la palabra *vital* conlleva), dar atención y vigilancia a la educación del niño(a), ya que serán los transmisores del conglomerado cultural, espiritual y actitudinal que hayan internalizado; es decir, será muy diferente lo que transmita un adulto cuya vivencia familiar haya sido traumática o deficiente, a lo que pueda transmitir aquel cuya experiencia haya sido enriquecedora y estimulante para su desarrollo. Cada adulto formará una sociedad diferente en función de las condiciones que experimentaron en edad temprana. “Las evidencias entregadas por la investigación desde el campo de la Psicología, la Nutrición y las Neurociencias, indican que los primeros años de vida son críticos en la formación de la inteligencia, la personalidad y las conductas sociales” (UNESCO, 2004, p.16).

Dewey (1916) en *Democracia y Educación* citado por Dahl (s/f), afirma que la democracia va más allá de una forma de gobierno, puede decirse que es un modo de vida asociada en donde los ciudadanos cooperan para dar soluciones a los problemas comunes por medio del raciocinio, con un espíritu de respeto y buena voluntad. El autor asegura que las instituciones políticas deben estar en constante revisión para que sean adaptables a las circunstancias históricas y al bien común. “La participación en una democracia,...exige hábitos mentales críticos e inquisitivos, una inclinación hacia la cooperación con otros, y un sentimiento de fogosidad pública y un deseo de alcanzar el bien común” (Dewey, 1916, citado por Dahl, s/f, p. 32). Reconocer que la democracia no solo es una inclinación por un

sistema político que permite el desarrollo económico, sino que también son actitudes que deben ser transmitidas desde el nacimiento mismo, es condición, excluyente, para que el tan deseado crecimiento, desarrollo y expansión económica se logre con la participación del capital social positivo. Según Dewey (1916) citado por Dahl (s/f), las escuelas públicas son las *iglesias de la democracia* (el resaltado es propio).

Con estas descripciones de actitudes necesarias para alcanzar un estado, no exclusivamente de desarrollo económico, sino de satisfacción colectiva en las áreas de salud, ambiental, cultural y espiritual, se percibe que un sistema político ideal con las características que éste implica, debe tornar sus acciones en las células de la sociedad, ya que sólo por convicción y repetición mecánica de sus beneficios, lejos estará la sociedad de lograr el estado de bienestar que el mismo pregona.

La articulación familia-escuela se traduce en actividades llevadas a cabo por las madres, los padres y docentes, con el objetivo de dar coherencia a las intenciones y acciones educativas que son realizadas en el hogar y en la escuela para mejorar el aprendizaje de los niños(as), potenciando su desarrollo (UNESCO, 2004).

Esta articulación mencionada, exige un acuerdo, un consenso entre la sociedad en general, y entre los miembros de la familia y la escuela, con respecto a qué tipo de sistema social se desea alcanzar, mantener y/o mejorar. Por esto, sería conveniente acudir a la ética como rama de la filosofía que estudia las acciones de los individuos, juzgados por sus valores (Ferrater, 1974).

Se hace imprescindible adoptar un único proyecto cuyo curso de acción esté dirigido al logro de una vida positiva y en salud para todos los hombres, todas las civilizaciones, considerando las circunstancias objetivas, biológicas y sociales para la preservación del hombre en la Tierra (Stern, 1993).

Es necesario, indudablemente, la inclusión de enseñanzas que estimulen a la formación de un ser humano que entienda que forma parte de un complejo sistema que involucra una red de relaciones, en donde las acciones individuales tienen repercusiones en niveles que van desde lo subatómico hasta los niveles materiales e ideales, que están dentro y fuera de las concepciones teóricas y empíricas del ser humano. Realizar un simple insight que le permita ubicarse más allá de sus propios límites sensoriales, límites espaciales, mentales, límites que lo dotan de la inmediatez en todas sus acciones; entonces y sólo entonces podrá trascenderse a sí mismo, compaginando de una vez por todas el interés individual con el interés social, nacional, mundial y universal. (Bisogno, 2001)

Familia: un actor social y político

La familia es la clave para la implantación, mantenimiento y mejoramiento de un sistema político, ya que, como primer ente socializador del ser humano tiene la posibilidad de transmitir valores, tradiciones, costumbres, que van a conformar el acervo hereditario en una sociedad. Así pues, las generaciones van recibiendo las actitudes esperadas para afrontar el diario vivir cuando se pertenece a determinados grupos, llámese familia, asociación, país o nación.



Enfoque De 4 Figura De Peón De Madera / de pixabay /www.pexels.com.

Un grupo de personas cuyas tendencias conductuales estén dirigidas por intereses, exclusivamente y excluyentemente individuales, sin demarcar actividades consensuadas por el bienestar común, estará implementando una serie de acciones que serán, en el mejor de los casos, contradictorias, por lo que puede conducir a un desmembramiento social que confluye en la degradación humana con la ulterior consecuencia que es su desaparición. Por ello, es decisivo aceptar lo que menciona Stern (1993) con respecto a lo imprescindible de adoptar un único proyecto encaminado al logro de una vida positiva y en salud para todos los hombres.

Como autora del presente artículo, está claro, que considero a la familia como una asociación fundamental para el desarrollo pleno de sus miembros, independientemente de la edad de los mismos. El hecho de que las posibilidades de comunicación, de estar informado, de participar, de recibir y dar respeto, elegir de forma libre, estén identificadas con un sistema político en particular, como lo es la democracia, hace entender que no es el sistema político el que define a las sociedades, sino que más bien, son las características del acervo histórico-cultural y de las circunstancias del momento las que van a definir cuál es el sistema político que encontrará las condiciones apropiadas para su surgimiento y mantenimiento en un determinado grupo social.

Aquí es en donde la familia se deslinda de esa imagen romántica y estereotipada para proyectar su determinante influencia en el comportamiento social, nacional, etc. Podría considerarse como un actor político no reconocido públicamente, pero que su poder de dirección de los individuos es indudable e incuestionable a lo largo de la historia de la humanidad.

Fukuyama (1996) asegura que las sociedades económicamente exitosas, están unidas debido a la confianza mutua. Este valor sólo puede emerger, implantarse y mantenerse, cuando desde la célula de la sociedad se han creado las condiciones de reforzamiento y transmisión de las conductas que reflejan el mismo como pilar del intercambio entre los seres humanos. Allí está la clave del funcionamiento de entes como las bolsas de valores cuya fluidez se centra en expectativas, el índice de riesgo país, entre otros indicadores macro y microeconómicos que pueden definir el quiebre o el desarrollo de una nación, por ende, la sobrevivencia de sus habitantes.

Está claro, que un elemento de carácter inmaterial está determinando, de manera drástica y definitiva, elementos de carácter material como los ingresos económicos, desarrollo tecnológico, acceso a la educación, a la vivienda, etc. Todo esto centrado en una disposición hacia el buen vivir en sociedad, para mejorar y desarrollarse en donde las actitudes de respeto y consideración están penetrando, constantemente, los lineamientos de la toma de decisiones. “Cuando los gentiles, que no tienen ley, obran naturalmente conforme a la ley, no teniendo ley, son ley para sí mismos; mostrando tener la realidad de la ley escrita en su corazón” (Caffarena, 1992, p. 178).

Conclusiones

La Cultura Política incluye constructos psicológicos, sociológicos y espirituales cuyas manifestaciones se dan en las actitudes políticas. El Capital Social incluye la certeza de que el entorno humano actuará conforme a las expectativas cuyos fines ulteriores están cimentados en un bienestar común, el cual está relacionado con el éxito y desarrollo económico de una nación. La Familia como célula de la sociedad, direcciona las posibilidades del surgimiento de un determinado sistema político. El Desarrollo, en términos generales, está en dependencia de las acciones dentro del núcleo familiar, que permitirán generar condiciones óptimas para el desarrollo del infante, y para que el adulto en pleno desarrollo genere el ciclo de condiciones adecuadas para continuar con el avance desde su núcleo familiar, hasta asociaciones más complejas como la nación, la región, etc.

Referencias

- Bisogno, L. (2001). *Ética y Futuro Ejercicio Profesional: Un estudio con alumnos de la Escuela de Psicología de la UCV*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Caffarena, M. (1992). La ética de los Gentiles. En: Vidal, M. Trotta, *Conceptos Fundamentales de la Ética Teológica*. (pp. 283-290). Madrid.
- Dahl, R. (s/f). Democracia. Recuperado en: <http://sociologiapolitica.sociales.uba.ar/files/2013/09/Dahl-POstdata.pdf>
- Doyle, C. y McKeachie, W. (1973). *Psicología*. E.U.A.: Fondo Educativo Interamericano, S.A.
- Ferrater, J. (1974). *Diccionario de Filosofía Abreviado*. Buenos Aires: Sudamérica.
- Fukuyama, F. (1996). *Confianza (Trust)*. Madrid: Editorial Atlántida.
- Stern, A. (1993). *La Filosofía de la Historia y el Problema de los Valores*. Bogotá: Sur América.
- UN Documents (s/f). Gathering a body of global agreements. Our Common Future, Chapter 2: Towards Sustainable Development. Recuperado en: <http://www.un-documents.net/ocf-02.htm#l>
- UNESCO (2004). *Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana*. Chile: Editorial Trineo S.A. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf>
- UNESCO (2016). Educación. Recuperado en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/sustainable-development/>
- Varnagy, D. (s/f). *Capital Social, ética y Desarrollo*. Universidad Central de Venezuela.



EL TACHIRA FRONTERIZO EN LA HISTORIA REGIONAL DE VENEZUELA.

Puente internacional 'Unión' empalme de
F. G. Cuatrecasas y Táchira / Foto Arenas, 1930
bitacorasanjuan.blogspot.com

Reflexiones y visiones desde las perspectivas heurística y comparativa para la comprensión de la frontera colombo-venezolana durante el siglo XIX

Recibido: 07- 05 - 2022

Gladys Teresa Niño Sánchez¹

Aceptado: 30 - 06- 2022

Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira, Venezuela

gterenino@ula.ve / gterenino@gmail.com

Resumen: En este artículo presentamos un ensayo introductorio sobre el crecimiento de los estudios regionales y locales venezolanos, con importante valor historiográfico para la explicación histórica del Táchira colombo-venezolano, específicamente en torno al proceso histórico de la subregión andina y sus vínculos con Norte de Santander-Colombia durante el siglo XIX. Estos territorios y sus poblaciones hacían parte de la jurisdicción del Virreinato de la Nueva Granada. La formación profesional de los historiadores y los debates producidos durante las décadas de 1970 y 1980 contribuyeron a clarificar los propósitos de investigación que motivaron la nueva historia regional y local latinoamericana. Desde 1990 el debate se ha ampliado, contribuyendo a la creación y renovación de importantes ambientes historiográficos, orientados a la crítica y actualización teórico-metodológica de la cuestión regional en Venezuela y América Latina y atendiendo a la evolución y complejidad de ciertas dinámicas de la frontera geopolítica y cultural colombo-venezolana.

Palabras clave: Historia regional; Región fronteriza; Heurística; Región histórica; Historia comparada; Táchira-Venezuela; Norte de Santander-Colombia.

¹Licenciada de Historia de América y Venezuela por la Escuela de Historia-ULA. Magister en Historia de Venezuela por la UCAB-Caracas. Candidata a Doctora en Ciencias Humanas por la Universidad de Los Andes/Venezuela. Profesora Titular del Núcleo Universitario del Táchira-ULA. Autora de artículos y libros sobre los procesos históricos, políticos y culturales de la región andina venezolana fronteriza con Colombia durante el siglo XIX. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8628-9356>.

THE BORDER TACHIRA IN THE REGIONAL HISTORY OF VENEZUELA. Reflections and visions from the heuristic and comparative perspectives for the understanding of the Colombian-Venezuelan border during the XIX century

Abstract: In this article we present an introductory essay on the growth of Venezuelan regional and local studies, with significant historiographic value for the historical explanation of the Colombian-Venezuelan Táchira, specifically around the historical process of the Andean subregion and its links with Norte de Santander-Colombia during the nineteenth century. These territories and their populations were part of the jurisdiction of the Viceroyalty of New Granada. The professional training of historians and the debates produced during the 1970s and 1980s contributed to clarify the research purposes that motivated the new Latin American regional and local history. Since 1990 the debate has expanded, contributing to the creation and renovation of important historiographic environments, oriented to the critique and theoretical-methodological updating of the regional question in Venezuela and Latin America and attending to the evolution and complexity of certain dynamics of the Colombian-Venezuelan geopolitical and cultural frontier.

Key words: Regional history; Border region; Heuristics; Historical region; Comparative history; Táchira-Venezuela; Norte de Santander-Colombia.

Introducción

Las reflexiones que se recogen en este ensayo introductorio sobre los estudios históricos de la región andina del Táchira fronterizo con el Norte de Santander de Colombia, tiene sus orígenes en algunos de los memorables encuentros académicos que se produjeron en Venezuela, Cuba, Colombia y México (1970-2000). Estos nuevos escenarios de reflexión histórica e historiográfica fueron propiciados, principalmente, por profesionales de la Historia, formados en las primeras Escuelas de Historia (1955-1958) de las universidades más antiguas del país (Universidad Central de Venezuela y Universidad de Los Andes). Sus discípulos, oficiantes de la historia, así como otros investigadores sociales del país, pertenecientes a destacadas universidades venezolanas (LUZ, UCAB-Caracas) y de América Latina, asistieron, al mismo tiempo, a los controversiales debates sobre el enorme problema del quehacer historiográfico contemporáneo y sus grandes líneas evolutivas en Venezuela, América Latina y el resto del mundo occidental durante los siglos XIX y XX (Aguirre Rojas, C., Tierra Firme, N.º 65, Caracas, 1999). Se trataba entonces de reflexionar sobre las formas de ejercer el oficio de historiador, sobre los cambios ocurridos en ese ámbito historiográfico y de analizar el inexorable quiebre producido en el llamado “consenso tradicional” historiográfico de los historiadores de la primera mitad del siglo XX. Se inicia, entonces, un nuevo panorama historiográfico (1960-1970), un movimiento de cierta <<renovación historiográfica>> en el que coexisten diversos enfoques y reacciones críticas, que estimularon la aparición de <<distintos tipos de historia>> y diversos

<<ambientes historiográficos>> orientados, no solo al diálogo crítico-histórico, sino al intercambio científico entre pares y a entender el valor de las fuentes como parte del oficio de pesquisar los procesos y cambios producidos en el arco temporal, así como en las formas de escribir y divulgar la historia.

1. La importancia de la divulgación científica de los estudios históricos regionales y locales: introducción a la innovación historiográfica

En el caso venezolano, al movimiento crítico frente a los paradigmas tradicionales y hegemónicos, y a la historia oficial en Venezuela, se sumó un creciente interés por escribir la historia desde las regiones y localidades, incluso por la microhistoria (1980-1990). Esta tendencia se amplió, a su vez, con renovados enfoques metodológicos, como el heurístico y comparado en el abordaje de los procesos históricos, con el propósito de profundizar en sus particularidades y en la comprensión histórica integral de los procesos de contacto y expansión fronteriza en las denominadas <<fronteras vivas>> de Venezuela con Colombia y Brasil (1990-2000). Al respecto, es pertinente acotar en este itinerario, la perspectiva científica que se abrió para los estudios regionales y fronterizos de Los Andes venezolanos, a raíz de la creación del Centro de Estudios de Fronteras e Integración “Dr. José Manuel Briceño Monzillo (CEFI), creado en 1985, en el Núcleo Universitario del Táchira “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”-ULA-Venezuela. En junio de 1999, este centro de estudios organizó el primer *Curso-taller sobre Fronteras y Límites desde una perspectiva historiográfica*, curso que marcó un hito en la comunidad de investigadores colombo-venezolanos porque reunió a investigadores de la Historia con investigadores del amplio espectro de las Ciencias Humanas, creando las condiciones para el anhelado <<diálogo transdisciplinar>> sugerido de manera reiterada por el historiador británico Peter Burke, a fin de estimular la denominada <<intersección disciplinar>> (1996, pp.11-37). En este sentido, se incorporó a la praxis del investigador social el conocimiento de la investigación histórica e historiográfica, vinculado con la cuestión regional fronteriza y haciendo énfasis en el estudio del Táchira fronterizo con el Norte de Santander, Colombia. En ese momento asistimos al referido taller, en donde se destacó entre sus profesores e invitados internacionales, el historiador cubano, Dr. Hernán Venegas Delgado, de la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” de Cuba, autor de la obra titulada



Puente internacional Bolívar en la frontera colombo venezolana
<http://cronicasdecucuta.blogspot.com/>

Provincias, Regiones y Localidades. Historia Regional Cubana (Caracas, 1993) y fundador de los estudios sobre <<regionalística cubana>>. Entre los historiadores venezolanos, se contó con los aportes de Arístides Medina Rubio, quien coordinaba el Proyecto de Historia Regional en el Instituto de Estudios Hispanoamericanos de la Universidad Central de Venezuela (Caracas), compilador de la obra titulada *Historia Regional. Siete ensayos sobre teoría y método* (Caracas, 1986); y con el aporte de Ramón González Escorihuela, autor del libro titulado *Las ideas políticas en el Táchira. De los años 70 del siglo XIX a la segunda década del siglo XX* (Caracas, BATT, 1994, 115).

En este orden de ideas y con el advenimiento del nuevo milenio, el debate se orientó hacia la redefinición de las perspectivas histórica e historiográfica sobre la región del Táchira fronterizo. En el marco de los cursos, simposios y congresos regionales y nacionales, se comenzaron a formular preguntas y argumentar propuestas metodológicas en torno a la Historia Regional, al concepto de región y a la categoría de <<región histórica>> con el propósito de examinar desde la perspectiva histórica, la tesis de la llamada <<unidad histórica del occidente venezolano>>, sus regiones y subregiones históricas, los períodos de formación (XVI-XX), los comportamientos e incidencias de aquéllas en el conjunto regional del occidente venezolano y el valor heurístico de las fuentes históricas (Cardozo Galué, 1987).

De nuevo, la reflexión se centra en responder a las preguntas: ¿Cómo comprender y explicar el fenómeno histórico regional en Venezuela?, ¿Cómo entender la región histórica?, ¿Cuáles son los rasgos geo-históricos del occidente venezolano?, ¿Cómo se formó la sociedad regional tachireNSE?, ¿Cómo entender el llamado <<aislamiento regional>> de la sociedad andina venezolana?, ¿Cómo influyó el Táchira en la extensa frontera colombo-venezolana? Algunas de las respuestas formaron parte del trabajo de investigación que llevó a cabo en Venezuela y Colombia (1973-1975), el historiador norteamericano, de origen mexicano, Arturo Guillermo Muñoz, autor de la obra titulada, *El Táchira Fronterizo. El aislamiento regional y la integración nacional en el caso de Los Andes (1881-1899)*, publicada por la valiosa Biblioteca de Autores y Temas Tachirenses (1985). Propone Muñoz que la configuración del proceso de expansión fronteriza, se puede comprender a través de los denominados <<patrones de enlace>> noción que se constituye en “[...] un factor básico en las diferentes reacciones del ambiente fronterizo en diversos países [...]”. (1985, p. 62). También Muñoz valora las fuentes de información histórica (escritas y orales) para reconstruir el proceso de inmigración y de expansión fronteriza del Táchira con el Norte de Santander-Colombia, y profundizar sobre la configuración de la identidad del tachireNSE (1985, p. 65). Otro aporte importante de Muñoz, es la propuesta de comparar <<los procesos de expansión de las fronteras latinoamericanas con las de Norteamérica>>, con el propósito de analizar las diferencias, similitudes y contrastes de las regiones, sus espacios y dinámicas fronterizas.

Hasta aquí hemos considerado importante aproximarnos al progreso de la historia regional que se ocupa de investigar la región andina venezolana y el proceso histórico del Táchira como región fronteriza. No obstante, hay que sumarle a estas reflexiones y visiones historiográficas otro referente importante para la comprensión historiográfica del Táchira fronterizo, que se convirtió en el occidente venezolano en un espacio de divulgación, por excelencia, de los estudios regionales y fronterizos en Venezuela y Colombia. Nos



Portada de revista
Aldea Mundo Núm. 3
mayo - octubre 1997 /
<http://erevistas.saber.ula.ve/>

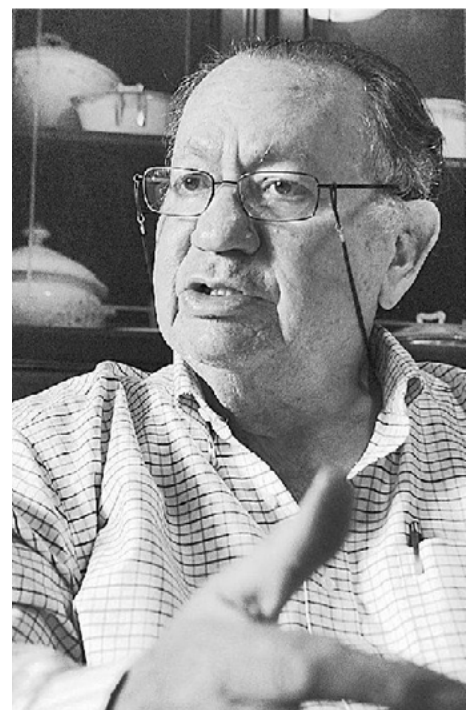
referimos a *Aldea Mundo* (1996-2022), revista sobre Fronteras e Integración del Centro de Estudios de Fronteras e Integración “Dr. José Manuel Briceño Monzillo” (CEFI) del Núcleo Universitario del Táchira de la Universidad de Los Andes; una publicación semestral con 52 números y más de veinticinco años de divulgación continua en el país, de alto impacto historiográfico binacional e internacional. A través del <<índice acumulado>> de la revista, se puede rastrear las líneas de investigación sobre la región fronteriza de Venezuela con Colombia y los resultados investigativos (artículos, recensiones, proyectos y programas de desarrollo binacional, entre otros productos y aportes), que dan cuenta del desarrollo regional fronterizo y del proceso de integración colombo-venezolana, así como de las múltiples aristas existentes en la vasta región fronteriza venezolana, más allá de su frontera con Colombia. El abordaje de los problemas migratorios, de educación, ecología y medio ambiente, económicos, geopolíticos y políticos, forman parte de las contribuciones al conocimiento histórico del Táchira fronterizo. Al respecto, son valiosos también los aportes historiográficos que encontramos en los artículos de esta revista de los historiadores venezolanos Francisco Armando Castillo Linares, Claudio Alberto Briceño Monzón, Alfredo Angulo Rivas, Yuleida Artigas, Gladys Niño, Pascual Mora, Temístocles Salazar, José Armando Santiago Rivera y Ramón González Escorihuela (Índice acumulado. *Aldea Mundo*, Números 1-52, 1996-2022).

Por otra parte, en el año 2004, se publica en Bogotá una obra colectiva de especial interés historiográfico para la comunidad latinoamericana de investigadores regionales. Nos referimos al libro titulado *Integración regional, fronteras y globalización en el continente americano*, editado y compilado por Carlos Martínez Becerra (1947), Economista, Profesor de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Colombia. Se trata de una compilación de trabajos de investigación presentados en el, realizado en Bogotá, en octubre del 2003. Hay que resaltar que estos trabajos fueron coordinados por el Seminario Permanente de Estudios Chicanos y de Fronteras (INAH-SEP) de México, el Centro de Estudios de Frontera e Integración (CEFI) del Núcleo Universitario del Táchira de la Universidad de Los Andes, Venezuela, el Grupo de Investigación en Economía Internacional (GREI) de la Universidad Nacional de Colombia, con el apoyo institucional y financiero de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Colombia y la Embajada de Francia en Colombia. (Martínez Becerra, 2004). Consideramos notable la contribución de esta obra de carácter transdisciplinario a los

estudios de la región fronteriza y para la historia de la región del Táchira fronterizo.

2. De la autobiografía al testimonio en la narración histórica de la región decimonónica

En la historia de la historiografía venezolana, examinada por notables historiadores venezolanos, entre los que se destacan Germán Carrera Damas (1930) y Manuel Pérez Vila (1922-1991), la explicación historiográfica decimonónica privilegió al testimonio. La reflexión de estos actores-autores, sobre su propio tiempo se ha preservado en las memorias, biografías y autobiografías. En este sentido, la fiel relación de los hechos, su condición testimonial apoyada en la evocada <<sinceridad y exactitud>>, así como los recursos documentales como soporte de la veracidad, son los pivotes de esta historiografía substanciada en la obra escrita, legada por hombres que encarnaron en arquetipos de la vida política y militar del siglo XIX venezolano. En consecuencia, el tema de la historiografía venezolana del siglo XIX, nos refiere a problemas de carácter teórico-metodológico en el oficio de historiar las regiones y localidades, cuestiones aún presentes y a dilucidar por parte del historiador contemporáneo. Nos referimos, en este caso a cuatro aspectos fundamentales a tener en cuenta en todo análisis teórico-metodológico historiográfico: la objetividad, imparcialidad, exactitud y veracidad. Estos supuestos de la ciencia histórica moderna, a su vez, contienen sus propios estatutos contradictorios, la subjetividad y parcialidad, que colocan en tela de juicio la fidelidad y verdad de los hechos históricos narrados. En este sentido, son pertinentes las apreciaciones de Germán Carrera Damas, en relación con las características y periodificación de la historiografía venezolana del siglo XIX. En la década de 1960, Carrera Damas deslinda algunos problemas básicos de la Historia de la Historiografía venezolana en su ensayo titulado “Sobre la historiografía venezolana”, que forma parte de la introducción a la primera edición de su obra, titulada *Historia de la Historiografía venezolana (textos para su estudio)* publicada en tres tomos en 1961. Su aporte a la línea evolutiva historiográfica está en la delimitación de estos tres momentos: el primero, enmarcado en la definición de la literatura nacional; el segundo, como parte del campo de la historia de las ideas y, el tercero, como disciplina específica ocupada del estudio de la formación e implementación de la conciencia histórica de los venezolanos. Estos momentos



Germán Carrera
Damas
<http://lbarragan.blogspot.com/>

están imbricados en la historia de la Historiografía republicana, que se fragua con el surgimiento, conformación y evolución de lo que hoy es Venezuela. Apreciaciones que permiten ubicar a la corriente biográfica, autobiográfica y testimonial del siglo XIX en el proceso de conformación de la Historia Nacional, sustentadora del proyecto nacional y creadora de una “historia patria” supeditada a los requerimientos ideológico-políticos de poder público. Su centro de interés y eje temático-historiográfico son los héroes de la Independencia y los avatares militares que se suceden durante el siglo XIX. Resalta, también, como características de esta historia la presencia de una fuerte carga literaria, el desorbitado culto al héroe, así como una fuerte carga anecdótica y su estrecha relación con el poder público. En síntesis, según Carrera Damas, la periodificación de la Historia de la Historiografía venezolana es fiel exponente de la *historiografía de la Independencia* que deviene en <<historiografía romántica>>, cronológicamente se data desde 1810-1811 hasta 1890, cuando el método positivo reorienta gran parte del quehacer historiográfico venezolano (1890-1940). En cuanto al marco referencial de los autores del siglo XIX, tenemos que los testimonios y documentos escritos son los soportes de la interpretación histórica decimonónica. En este sentido, la palabra, la memoria y los documentos se constituyeron en pruebas irrefutables de la narración, histórica, que avalaron las tesis de las historias de sus autores-actores. En suma, solo cabe destacar algunas obras y sus autores en el ámbito regional tachirenses que estuvieron vinculadas con autores/actores poco conocidos en la historiografía nacional de los siglos XIX y XX, quienes legaron una parte importante y representativa de sus *memorias y crónicas*, en las cuales se recogen los avatares políticos y militares ocurridos en las regiones y localidades andinas: la escrita por el General Francisco Alvarado, *Memorias de un Tachirenses del Siglo XIX (1860-1887)*; General Santiago Briceño, *Cartas sobre el Táchira (1898-1903)*; Alirio Díaz Guerra, *Diez Años en Venezuela (1885-1895)*; General Manuel Modesto Gallegos, *Anales contemporáneos: Memorias del General Modesto Gallegos (1925- 1926)*.

3. Algunas consideraciones finales

Consideramos como aspectos básicos a desarrollar en el estudio de la historia de la historiografía regional del Táchira y del occidente venezolano, la delimitación temporal de la región en su proceso de configuración y de cambios geohistóricos, económicos, políticos y culturales. Asimismo, tener en cuenta que la noción de región histórica es un enunciado y que su conceptualización heurística proviene del análisis de la información de las fuentes históricas; los estudios comparados contribuyen a la comprensión y explicación de los procesos históricos que particularizan a las regiones y localidades en el conjunto regional del occidente venezolano. El abordaje del pasado y presente de nuestra vasta región fronteriza merece una explicación crítica y transdisciplinar.

Referencias

- Aguirre Rojas, Carlos A. (1999), "Itinerario de la historiografía del siglo XX. Una visión desde la larga duración", en *Tierra Firme, Revista de Historia y Ciencias Sociales*, N° 65, Año 17, Vol. XVII, Caracas-Venezuela, p.p.7-22.
- _____.(2005). *Antimanual del mal historiador o ¿Cómo hacer una buena historia crítica?* Ed. Contrahistorias, 5ª edición en español.
- Burke, Peter (1996). "Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro". En Peter Burke, et.al. *Formas de hacer historia*. Versión española de José Luis Gil Aristu. Segunda reimpresión. Madrid, Alianza Universidad, pp. 11-37.
- Carrera Damas, Germán (1961). *Historia de la historiografía venezolana (textos para su estudio)*. Caracas, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Cardozo Galué, Germán (1987). "Hacia una conceptualización de la región histórica". En Germán Cardozo Galué, et.al. *La Región Histórica*. Caracas, Fondo Editorial Tropykos, pp. 11-20.
- Contreras Moreno, María Lourdes (S/F). *Aproximación a la historiografía sobre el Estado Táchira: Primera etapa, 1877-1981*. Caracas, Biblioteca de Autores y Temas Tachirenses, 212.
- Martínez Becerra, Carlos (Editor y compilador) (2004). *Integración regional, fronteras y globalización en el continente americano*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Medina Rubio, Arístides (1986). "Teoría, fuentes y método en historia regional". En *Historia Regional. Siete ensayos sobre teoría y método*. Caracas, Fondo editorial Tropykos. Serie Estudios Regionales 1, pp. 25-52.
- Muñoz, Arturo Guillermo (1985). *El Táchira Fronterizo. El aislamiento regional y la integración nacional en el caso de Los Andes (1881-1899)*. Caracas, Biblioteca de Autores y Temas Tachirenses, 86.
- Venegas Delgado, Hernán (1993). *Provincias, Regiones y Localidades. Historiografía Regional Cubana*. Caracas, Editorial Tropykos



La innovación del positivismo pedagógico en la geografía escolar con los fundamentos del enfoque cualitativo

Manipulación digital de portada de “Por otra globalización. Del pensamiento único a la conciencia universal”
<http://miltontsantos.com.br/site/livros/>

Recibido: 15- 04- 2022

Aprobado: 30- 05- 2022

José Armando Santiago Rivera¹

Universidad de Los Andes

Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, Venezuela

jasantiar@yahoo.com, asantia@ula.ve

Resumen: El artículo analiza la innovación del positivismo pedagógico en la geografía escolar con los fundamentos del enfoque cualitativo. Considera como obstáculo epistémico la firmeza de los conocimientos y prácticas positivas promovidas en el acto educante de la enseñanza geográfica, a partir del siglo XIX. El problema es que impide asumir críticamente las situaciones geográficas comunitarias de la época contemporánea. Eso determinó metodológicamente realizar una revisión bibliográfica para estructurar una explicación sobre la enseñanza de la geografía positiva y el cambio del positivismo a la ciencia cualitativa en este ámbito pedagógico. Concluye al proponer la alfabetización ciudadana en su propio desempeño de habitante comunitario, al estudiar las temáticas y problemáticas identificadas en su propio lugar. Se trata de reivindicar la condición de actores de la vida cotidiana, con excelentes posibilidades para humanizar con conciencia crítica, la intervención del territorio y la organización de su espacio geográfico.

Palabras Claves: Positivismo; Ciencia Cualitativa; Innovación; Geografía Escolar.

¹Profesor titular. Profesor en Geografía e Historia (Instituto Pedagógico de Caracas, 1970), Licenciado en Educación, mención Geografía (Universidad de Los Andes, 1981), Magíster en Educación, mención: Docencia Universitaria (Instituto Pedagógico de Barquisimeto, 1985), Magíster en Educación Agrícola (Universidad Rafael Urdaneta, 1989), Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Santa María, 2003), Postdoctorado en Educación Latinoamericana (UPEL, 2013). Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2355-0238>.

The innovation of pedagogical positivism in school geography with the fundamentals of the qualitative approach

Abstract: The article analyzes the innovation of pedagogical positivism in school geography with the foundations of the qualitative approach. It considers as an epistemic obstacle the firmness of the knowledge and positive practices promoted in the educational act of geographical teaching, starting in the 19th century. The problem is that it prevents critically assuming the community geographic situations of contemporary times. This determined methodologically to carry out a bibliographic review to structure an explanation about the teaching of positive geography and the change from positivism to qualitative science in this pedagogical field. It concludes by proposing citizen literacy in its own performance as a community inhabitant, by studying the themes and problems identified in its own place. It is about claiming the condition of actors of daily life, with excellent possibilities to humanize with critical conscience, the intervention of the territory and the organization of its geographical space.

Keywords: Positivism; Qualitative Science; Innovation; School Geography.

Introducción

Los sucesos ocurridos luego de la segunda guerra mundial hacia el inicio del nuevo milenio, en el siglo XX, revelaron la anomalía paradigmática del positivismo y con eso la ruptura de su exclusividad como orientación para validar el conocimiento como científico. Un motivo fue la emergencia de la ciencia cualitativa con fundamentos epistémicos innovadores en la acción constructiva de conocer; es decir, otra forma de concebir la verdad científica al superar la contemplación de lo real por la vivencia del acto investigativo.

Esta situación trajo trastocó el modelo educativo vigente afecto a la transmisión de contenidos programáticos con la finalidad de formar ciudadanos intelectuales. La educación dedicada a transmitir conocimientos se vio en la necesidad de dar un viraje de su esfuerzo formativo hacia la humanización de los ciudadanos con conciencia crítica sobre complicadas circunstancias vividas. Necesariamente, el cambio de rumbo apuntó hacia el desarrollo del acto educante para promover la formación integral del individuo.

La opción planteada para innovar la acción educativa centró su innovación en el cambio paradigmático y epistemológico, al pretender el cambio de la transmisión hacia la elaboración del conocimiento. Fue obligante estimular la participación y el protagonismo del docente y de sus estudiantes en la explicación analítico-explicativa de su realidad geográfica comunitaria. Al respecto, procesos de enseñanza y de aprendizaje en que ambos actores, se deben involucrar en el análisis vivencial de los temas y problemáticas del lugar.

La gestión enfiló hacia la revisión del acto educante desenvuelto en el aula de clase, en especial, en la enseñanza de la geografía, dado a que los expertos identificaron

allí, rasgos de atraso y obsolescencia. El cuestionamiento se concentró en la merma de las influencias de los conocimientos y prácticas del positivismo, como base justificadora de la transmisividad de contenidos programáticos, ahora valorada como obstáculo epistémico que contraviene la naturaleza explicativa de la ciencia geográfica y de su enseñanza.

Asumir en forma analítica esta problemática, determinó practicar la revisión bibliográfica, de tal manera de estructurar un planteamiento con el propósito entender el salto epistemológico desde los fundamentos del positivismo, al enfoque cualitativo. Eso se tradujo en reflexionar sobre la acción pedagógica de esta labor formativa, a partir de la ciencia positiva y, a continuación, exponer las razones del viraje de la enseñanza geográfica al aprovechar los fundamentos del enfoque cualitativo como opción innovadora.

Enseñar geografía desde los fundamentos de la ciencia positiva

Cuando se desarrolla la explicación del cambio paradigmático y epistemológico del mundo contemporáneo, se ha impuesto la necesidad de acudir a la evolución histórica porque a partir del siglo XVII, se han manifestado la controversia entre la especulación metafísica y el surgimiento de la ciencia positiva. Se trata del debate sobre la verdad medieval y la verdad originada del razonamiento analítico sostenido en la inducción y la deducción, para entender la realidad, el mundo y la vida (Ander-Egg, 2004).

La situación geográfica fue entendida como la expresión de constructo divino y sus sucesos emanaban de la acción celestial. Se consideraba que lo prioritario estaba en la creencia en Dios, porque derivaban de los designios ocurridos en el ámbito terrenal. Ejemplo de esta situación, lo constituyen las pinturas de la época en que se resaltó el testimonio del mandato santo e inmaculado, pues se proclamó que la conducta terrenal obediente y lo real, dependía del designio omnipotente del creador supremo.

La debilidad de su vigencia se hizo inocultable en los sucesos sociohistóricos pues mostraron las anomalías paradigmáticas fundadas en la renovación filosófica, la ruptura religiosa protestante en el catolicismo, la consolidación de los fundamentos de la ciencia positiva, el impulso de la revolución industrial, entre otros cambios de la época. Por cierto, estos



Map Islandia de
Abraham Ortelius
1527 1598
multinasara.blogspot.
com

hechos colocaron en tela de juicio al efecto religioso en la comprensión de lo real, al profundizar la crisis de las explicaciones divinas a los eventos terrenales (Calvo, 2009).

A fines del siglo XVIII, el agotamiento fue una circunstancia histórica para esta forma de concebir lo real originada en el medioevo, pues estaba en desarrollo la controversia a la concepción de la verdad sostenida en la fe, el dogma y la convicción divina. Ya la crisis del paradigma vigente en la edad media, mostraba su decaimiento, por estar fundado en las creencias sostenidas en la autoridad e influencia asignada a la certeza religiosa. Con eso, el desaliento de la certidumbre sustentada en el testimonio celestial.

En la perspectiva de Martínez (2004), se hizo indiscutible la emergencia de otra opción de verdad sustentada en la certeza de lo concreto, lo innegable y lo cierto; es decir, se podía apreciar la realidad en su existencia inobjetable, inequívoca e irrefutable. Por tanto, fue insostenible preservar una visión de lo real instituida desde los argumentos de la religiosidad, como base de los fundamentos garantes de la convicción dogmática y auténtica, fundada en el testimonio de la lealtad, la promesa y la fe.

En ese tiempo, a fines del siglo XVIII, la realidad se comenzó a estimar en lo que es, en su existencia práctica, cierta, auténtica y evidente. Se trata de la presencia concreta de la superficie terrestre, en sus lugares y regiones, con su propia identidad y caracterización estimada con la percepción directa del escenario geográfico, en sus territorios y en su objetividad real. Ahora los eventos se pudieron apreciar en su desenvolvimiento de hecho existente, perceptible, fidedigno y verídico (Gómez y López, 2008).

Esta contundente concepción de la realidad se consideró como la alternativa válida para analizar el desenvolvimiento de los problemas ambientales, geográficos y sociales, a partir del siglo XIX. El aval de su influencia innovadora se expuso con una modificación epistémica que fue conocida como el positivismo y apoyada en fundamentos teóricos y metodológicos aseguradores de la validez y la confiabilidad de la verdad objetiva, imparcial y justa de lo innegable, lo cierto y lo axiomático.

Una referencia explicativa y demostrativa de esta evolución histórica, la plantea Krygier (2000), para quien el positivismo se forjó como orientación de la ciencia, a partir al explicar la realidad desde los conocimientos y prácticas derivadas del desciframiento de los mecanismos naturales erigidos como garantía de verdad. Al respecto, el acento paradigmático se originó al concebir como resultado del análisis simplificador de lo real en sus partes constitutivas, tanto como fuese posible.

En este contexto histórico, el objeto de estudio fue conocer las potencialidades de la naturaleza; en especial, aquellas posibilidades requeridas por las exigencias de la revolución industrial, ante el requerimiento de materias primas, dado el impulso del creciente mercado, no solo europeo, sino también hacia las colonias allende el atlántico. El resultado fue realizar la acción exploratoria en diversas regiones de Europa occidental y hacia el continente americano estimulada por las Sociedades Geográficas (Santiago, 2017).

El contacto inicial con lo natural estuvo centrado en simplemente describir los rasgos de la superficie terrestre, con la observación-narración de sus características. Es entonces una visión de enumeración, clasificación y puntualización de la fisonomía de los territorios. En la perspectiva de Plans (1962), esta labor es: “[...] más bien descriptiva, nunca

explicativa, pero capaz de proporcionar una imagen simple de la tierra y de los fenómenos físicos y humanos que en ella tienen lugar” (p. 20).

Al contactar los territorios americanos fue obligatorio comprender analítica a las nuevas realidades diferentes a los escenarios de Europa. Por tanto, ya no fue tan solo describir, sino también explicar las características físico-naturales del territorio, sino también sus potencialidades. Así, la formulación de preguntas ante lo observado, forzó la búsqueda de respuestas y, con eso, la interpretación razonada y metódica. En consecuencia, se hizo imprescindible ahondar en el porqué de las situaciones hasta ahora extrañas a la cultura y la civilización europea, localizadas fuera de ese continente.

La intervención sistemática de la naturaleza, aseguró apreciar los territorios con fines de aprovechar sus recursos. De allí la iniciativa de descifrar los sistemas naturales y su funcionamiento y se inició el estudio analítico-interpretativo de los territorios con fines de comprender sus sistemas, identificar recursos y las facilidades para su explotación y beneficios. Esta tarea tuvo en el positivismo los fundamentos esenciales en la gestión mediadora, pues de acuerdo con Dobson (1997), se aplicaron los aportes de:

[...] Bacon quien se apoyó en métodos que para la ciencia implicaban el dominio y control de la naturaleza; Descartes insistió en que incluso el mundo orgánico era simplemente una extensión de la naturaleza mecánica general del universo; y Newton sostuvo que las operaciones de este universo-maquina se podían entender reduciéndolo a una colección de partículas movibles, impenetrables, duras, macizas, sólidas. (p. 62)

Estas contribuciones epistémicas facilitaron el desciframiento de lo natural, al confirmar con certeza lo percibido, asegurado desde la objetividad, el mecanicismo, la funcionalidad, la linealidad, entre otros aspectos. Lo cierto es que eso se tradujo en la exigencia de la imparcialidad, la neutralidad, el rigor, el apoliticismo; es decir, apreciar la realidad desde la contemplación justa y reproducir con exactitud el objeto de estudio sin interferir la explicación con juicios de valor, debido a su efecto distorsionador.

Indiscutiblemente eso fue determinante para la enseñanza de la geografía, pues tuvo que orientar sus procesos pedagógicos y didácticos hacia la reproducción fiel y exacta de los aspectos establecidos como contenidos programáticos, a través del dibujo la copia, el calcado y el dictado. De esta forma, la enseñanza geográfica instituyó como la actividad formativa esencial del acto educante a la transcripción del libro al cuaderno.

La acción pedagógica reproductora de contenidos programáticos en las asignaturas geográficas significó para el punto de vista de Finocchio, García, Iaies y Segal (1998): “[...] considerar que el mundo está constituido por aquello que puede ser percibirse, observarse, que no existe nada más allá de los fenómenos captados por los sentidos” (p. 55). Así, se hizo común cuidar en la formación educativa, a la objetividad como uno de sus requerimientos más fundamentales de la garantía académica.

Precisamente, esta orientación didáctica obedece al afinamiento de la explicación de los procesos derivado de concebir lo científico desde la funcionalidad y el mecanicismo hacia la formulación del conocimiento como válido y cierto. Al reflexionar sobre esta circunstancia Martínez (2004), resaltó que esta forma de conocer se tradujo en la exigencia

de la aplicación de métodos, técnicas y procedimientos imparciales, ecuanímenes, despolitizados y desideologizados, aplicados con sentido rígido, estricto y riguroso.

Otro fundamento afianzado y arraigado en la perspectiva científica positiva fue su acento infalible, ineludible y certero. Indiscutiblemente con estos planteamientos teóricos y metodologías, aseguró la validez para conocer y la confiabilidad social de lo cierto, lo innegable e indudable. Esto lo justifica Camilloni (2001), quien distinguió la importancia adquirida por el positivismo fundado en la severidad, la seguridad y la ecuanimidad, como garantías del conocimiento concebido como verdad científica absoluta.

Durante el siglo XX, el desarrollo de la ciencia y la tecnología contó con el paradigma y los conocimientos y prácticas del positivismo. Aunque cada vez más se afinó para estimar la verdad científica con el análisis de los hechos con la observación neutral y el desenvolvimiento de experiencias controladas. El resultado, la conformación de protocolos para asegurar logros con la capacidad de obtener resultados altamente favorables hacia el bienestar, el progreso y el adelanto científico.

Desde la perspectiva de Santana (2005), de esta forma se elaboró el conocimiento originado de la aplicación de un método estricto, sustentado en la experimentación controlada, registrada y estrictamente fiscalizada. Esta acción para ser válida y confiable, se afincó en el lenguaje matemático y estadístico al avalar lo cierto con lo preciso del método y la convalidación del número. Así, se pudo asegurar que los acontecimientos suceden independientemente de los sentidos y el conocer implica objetivizar lo observado.

Con este planteamiento, el conocimiento científico se ajustó a la observación y la experimentación, como la direccionalidad para asumir el entendimiento de las temáticas y problemáticas, desde sus causas originales y sus efectos. De esta forma, el propósito epistemológico se orientó hacia el logro y aseguramiento de la objetividad emanada del contacto directo facilitado por la convicción apoyada en el hecho de observar y reproducir lo observado con exactitud.

Es indiscutible dejar de mencionar los aportes de la ciencia positiva en los diferentes ámbitos del conocimiento. En la explicación de Mires (1996), sus repercusiones explicativas y de opciones estructuradas en la gestión de mejorar la calidad de vida ciudadana, merecen el reconocimiento por los extraordinarias contribuciones y aportes. Asimismo, desde sus conocimientos y prácticas se estructuró el modelo educativo transmisivo para educar con la facilitación de un conocimiento con procesos de enseñanza y de aprendizaje estrictos y rígidos.

Con el paradigma positivista, se organizó la acción educativa a educar a partir contenidos ordenados y distribuidos previamente, para luego ser transmitidos con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Desde estos fundamentos, la educación asumió la tarea formativa de transferir nociones y conceptos de acento enciclopédico. El modelo educativo transmisivo se dedicó a aportar el bagaje cultural de las generaciones pasadas, a la actual generación y desarrollar la capacidad intelectual de los educandos (Mejía, 2011).

Se trata del culto a la inteligencia forjada desde el aprendizaje reducido a la repetición del enciclopedismo teórico, cedido por el educador con acciones didácticas, como el dictado y la explicación. Es la acción pedagógica apegada a la exclusividad de la transmisión de información, como la base esencial del propósito de educar ciudadanos con la obtención de abundantes datos sobre los diversos ámbitos del conocimiento, desde la enseñanza directiva, memorística y centrada en el aula (Calle, 2012).

Este acontecimiento tuvo notables efectos en la formación educativa de los ciudadanos, pues desde el positivismo, se han sostenido esencialmente dos modelos de educación: el tradicional y el conductismo. En ambas opciones se ha pretendido guiar al acto educante hacia la transmisión contenidos programáticos de acento absoluto y categórico, estructurados por los expertos, con el propósito que sean facilitados a los estudiantes, para ser reproducidos y memorizados como revelación de aprendizaje (Llancavil, 2014).

En efecto, desde estos modelos, educar implica utilizar rigurosas pautas conceptuales y metodológicas para enseñar y aprender, a la vez que verificar lo aprendido con el uso de pruebas objetivas, elaboradas bajo el formato del test psicológico y asegurar la eficacia e importancia formativa del acto educante. De esta forma se certifica la validez y la confiabilidad de la pretendida calidad formativa de la enseñanza de la geografía.

Esta labor pedagógica, de acuerdo con Aiello (2005), se desenvuelve en una actividad pedagógica y didáctica centrada en el educador, quien proporciona el conocimiento que deben saber los educandos; en la generalidad de los casos, obtenido en el libro concebido como el recurso didáctico fundamental, pues contiene los contenidos a enseñar, como también caracterizado por su sentido imparcial, absoluto e inmutable.

En base a los aspectos enunciados, en su momento, el positivismo cumplió una excelente función formativa que no se puede desconocer. Su efecto pedagógico y didáctico educó generaciones de ciudadanos desde la transmisión del conocimiento en los espacios escolares. Eso se tradujo en la formación de letrados, intelectuales y con excelente dominio conceptual, obtenido desde la lectura bibliográfica, aunque se afincada en la actuación disciplinada, pasiva, receptora y espectadora de los estudiantes.

Es un circuito educativo descrito a fines de los años cincuenta del siglo XX, por Ferriere (1959), de la manera siguiente: “[...] el alumno aprende lo que quiere decir que trata de memorizar la mayor o menor cantidad de materia para recitarla en la lección siguiente y en el examen que cerrará el año escolar” (p. 65). Lo inquietante es percibir todavía este desempeño rutinario en la práctica escolar cotidiana, a pesar de las innovaciones educativas, pedagógicas, didácticas y geográficas del mundo contemporáneo.

La cita a Ferriere (1959) obedece a las implicaciones didácticas derivadas de la actividad pedagógica circunscrita a la retención mental de nociones y conceptos todavía de actualidad en las aulas escolares, reveladas en la tenaz competencia

entre los estudiantes por obtener alta calificación, en la mayoría de las veces sin ejercer el dominio de los contenidos programáticos. Ese aprendizaje contraviene las exigencias de la formación educativa ante la complicada realidad del inicio del nuevo milenio.

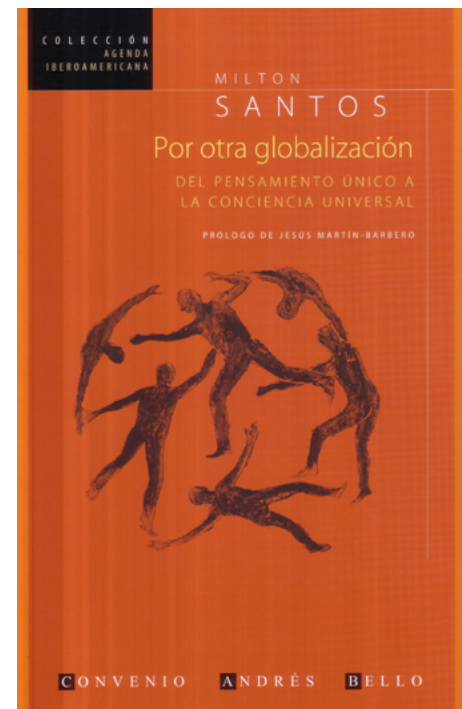
En este contexto, la enseñanza geográfica se ha orientado a promover procesos formativos afectos a concepción de la geografía descriptiva y el apego de la pedagogía y la didáctica del siglo XVII. Lo criticable en la actualidad, es educar geográficamente los ciudadanos con la enumeración de detalles físico-naturales de la naturaleza, al facilitar actividades reproductoras para fijar en la mente de los educandos, nociones y conceptos, como fines alfabetizadores de los ciudadanos en una situación compleja, dinámica y difícil.

Del positivismo a la ciencia cualitativa en la enseñanza geográfica

Entre los rasgos cotidianos característicos de las condiciones socio-históricas del mundo contemporáneo, se cita con frecuencia el suceder de acontecimientos, cuya explicación exige justificar una explicación acorde con la significativa transformación histórica actual de acento revolucionario y acentuadamente innovador y creativo. Por cierto, a fines del siglo XX, se manifestaban abiertamente situaciones asombrosas, sorprendentes, admirables y atractivas (Rivera y Cárdenas, 2004).

En ese contexto, la colectividad mundial comenzó a vivenciar; por ejemplo, el sentido del tiempo acelerado, la incertidumbre, la paradoja y el contrasentido. Asimismo, la inestabilidad, la debilidad y la fragilidad cada vez más destacadas, porque dieron origen a una novedosa realidad donde igualmente se hizo usual el cuestionamiento a la rigidez del mecanismo, la certeza y lo riguroso, porque evidentemente estaban afectadas por la agilidad, la inestabilidad, la falibilidad y el relativismo (García-Lastra, 2013).

Otro aspecto a resaltar lo constituye la intensa modificación conceptual y metodológica con repercusiones en la evolución científica, ahora más abierta a la generación del conocimiento, con rasgos, tales como: la objetividad da paso a la relatividad; la acumulación cambia ante la transformación conceptual; la contemplación de los sucesos, implica involucrarse en ellos, para explicar sus desenvolvimientos. Esta



Por otra globalización.
Del pensamiento
único a la conciencia
universal
<http://miltonsantos.com.br/site/livros/>

fisonomía muestra la ruptura con el paradigma cuantitativo-exacto-matemático-lógico e hipotético-deductivo.

En la ciencia geográfica, en los planteamientos de Santos (2004), ese suceso se comenzó a apreciar en sus objetos de estudio, por ejemplo, no son solamente son investigaciones descriptivas, cuantitativas y de la percepción, sino también fenomenológicas y etnográficas. Igualmente han adquirido importancia las indagaciones desde la orientación de la geografía radical, humanística y cultural. En efecto, así se ha revelado el viraje paradigmático y epistemológico sustentado en el enfoque cualitativo-relativo-flexible-heurístico.

Desde esta innovación ahora los atributos y rasgos de la vulgaridad, antes descalificados por la ciencia positiva, tienen hoy día valioso sentido y significado en la elaboración del conocimiento científico. Eso ha representado comprender que, además de la rigurosidad, la coherencia, la pertinencia, la pluralidad y la diversidad informativa, el conocimiento geográfico también puede ser provisional, transitorio y perecedero, dada su falibilidad, al mismo tiempo de encontrarse humanamente contaminado (Arenas y Salinas, 2013).

Es otra mirada hacia donde no se había visto; es decir, es otra posibilidad donde el acto puede esculcar lo estudiado, pero donde es necesario acudir al punto de vista de sus actores, con el propósito de descifrar las internalidades evadidas por la objetividad positiva. En esa dirección, se reivindica el sentido común y la intuición, desde donde las personas explican lo vivido. Allí, se origina otra forma de rigurosidad que considera lo cierto con la expresión del testimonio emitido. En efecto, con los planteamientos de Hernández (1996):

Siendo pensantes, elaboramos el mundo que nos rodea, tal como lo haría cualquier otro ser viviente. La ciencia vuelve la mirada hacia el sentido común. La realidad no se puede tratar como suma de elementos pues dada quien tiene información del todo... y es imposible ser neutral. (p. 23)

Con esta novedosa perspectiva se hizo indispensable revisar los procesos para conocer en un contexto histórico complicado, caótico y de cambio violento. Es comprender en palabras de Mires (1996) los cambios sociohistóricos en un escenario globalizado, donde las culturas y civilizaciones, ante la tendencia homogeneizadora, procuran preservar sus tradiciones, costumbres y usanzas respetadas de generación en generación. Es la resistencia a la imposición hegemónica del nuevo orden económico mundial.

Ahora la ciencia geográfica tiene la oportunidad de desarrollar la investigación sobre sus temáticas y problemáticas en forma acorde, coherente y pertinente con la situación asumida como el objeto de estudio. Significa que ahora la geografía no se limita a un solo paradigma y epistemología, como ha sido tradicional, sino que se ha producido una apertura paradigmática y explicar los sucesos, analizados en el ámbito de los cambios vertiginosos y tendencias impredecibles (Santiago, 2016).

Este cambio coloca en el primer plano a la crisis de la visión mecánica fundada por Newton, quien propuso que la construcción del conocimiento debe realizarse con

sentido perdurable y absoluto. Por tanto, elaborado con eventos empíricos diseñados para objetivamente reproducir la realidad, desde procesos confiables, válidos y aceptados por la comunidad científica, con condiciones de neutralidad, apoliticismo y desideologización; en especial, en el ámbito social, pues en palabras de Graffe (1990):

La visión del mundo y de la realidad empiezan a cambiar con las teorías de Einstein sobre la relatividad y la física cuántica que cuestiona la concepción tradicional de la materia como algo estable, se pone en tela de juicio la noción de objetividad y se introduce al observador como parte del experimento. (p. 58)

Esto ocurre a fines del siglo XX e inicio del nuevo siglo, a pesar que el positivismo todavía era la única opción epistémica para elaborar el conocimiento científico. La ruptura de la exclusividad tuvo como marco contextual, a la situación sociohistórica, caracterizada por el sentido relativo de los sucesos, la complejidad de la dinámica social, la necesidad que el investigador se inmiscuya en la explicación del objeto de estudio y la importancia de apreciación subjetiva de la realidad, desde la opinión de las personas, entre otros aspectos.

Lo descrito es analizado por Bolívar (1996), para quien el cambio es que el conocimiento de la realidad, también se puede construir desde la emisión de los puntos de vista originados en la subjetividad de sus actores. Esta novedad epistemológica echa las bases del viraje de la ciencia hacia lo cualitativo, como otra perspectiva científica. En este momento, generar el conocimiento implica sustentarse en múltiples y diversos significados reveladores de quienes se involucran en forma protagónica en los temas y problemáticas.

Para la geografía y su enseñanza esta novedad epistémica favorece la oportunidad de diversificar la acción pedagógica y didáctica e innovar sus procesos formativos. Es entonces; por ejemplo, una opción en la dirección de aplicar los contenidos programáticos con estrategias de enseñanza centradas en la investigación. De esta forma, el contenido geográfico escolar se puede problematizar e indagar su existencia y transformación desde la consulta de los criterios personales de los habitantes involucrados en lo estudiado.

Allí, es una prioridad el acercamiento vivencial del investigador en la problemática investigada; aspecto reivindicado por Rivera y Cárdenas (2004), al destacar los desafíos que enfrenta la formación del ciudadano del siglo XXI, deben ser acometidos desde una labor integral de conocimientos, investigación y actitudes. Esencialmente es educar para fortalecer la conciencia crítica, al participar en la búsqueda, el procesamiento y la elaboración de conocimientos.

Este planteamiento determina para la práctica escolar cotidiana de la enseñanza geográfica, ser acorde con la revolución paradigmática y epistemológica en plena transformación, tanto en el positivismo como

en el enfoque cualitativo (Santana, 2005). Por tanto, el acto educante debe revisar las formas de explicar la complejidad del mundo vivido, y obtener el conocimiento coherente que facilite la comprensión de las cambiantes circunstancias, desde la perspectiva de las personas.

Se trata de un cambio significativo ante la posibilidad que los habitantes de la comunidad expliquen sus propias realidades, a partir de las representaciones previas elaboradas a partir el desempeño ciudadano en los hechos comunitarios vividos. En consecuencia, es otra opción para analizar el acontecimiento ambiental, geográfico y social en el contexto socio-cultural y entender la complejidad del mundo vivido, desde las propias vivencias de los ciudadanos (Santiago, 2013).

Entonces la enseñanza de la geografía puede reivindicar los saberes empíricos, naturales y espontáneos, originados en el protagonismo en sus prácticas geográficas cotidianas. De esta forma, se hace posible desarrollar explicaciones para descifrar la racionalidad abierta al diálogo en/con la realidad habitual. Es la orientación cualitativa que rescata el sentido común, la intuición, la experiencia y la investigación en la calle, activos en el desempeño ciudadano del habitante de la comunidad (Álvarez-Cruz, 2012).

En la construcción del conocimiento geográfico, se presenta la valiosa oportunidad de valorizar las lecturas empíricas de las personas sobre su propia realidad. En este sentido, al analizar este planteamiento, Rueda y González (1998), que, al asumir científicamente la realidad, traduce reivindicar la opción de escuchar de viva voz a los actores, quienes pueden exponer sus constructos elaborados en su desempeño en su mundo inmediato.

Enseñar geografía desde lo expuesto, traduce en la ruptura con las ataduras del aula de clase para ir al entorno inmediato a consultar la opinión sobre las concepciones elaboradas por los ciudadanos sobre los temas y problemáticas ambientales, geográficas y sociales. Es rescatar la opinión personal sobre las circunstancias vividas; en especial, las dificultades confrontadas por las comunidades en las perspectivas de los habitantes quienes las viven en forma cotidiana. Es la dialogicidad comunitaria reivindicada como base de una renovada apreciación de la realidad geográfica en las representaciones sociales de acento empírico, práctico y habitual originado en la vivencia y convivencia comunitaria.

Desde esta perspectiva, elaborar el conocimiento implica el apoyo del uso del lenguaje, como medio que utilizan las



*Hombres Soplando
Instrumentos
Musicales*
foto de saroj gajurel
www.pexels.com

personas para comunicarse abiertamente con sus semejantes en el escenario natural y espontáneo de la vida diaria (Ríos, 2004). Es la geografía vivida revelada en la expresión de lo que se piensa el común, tradicionalmente concebido como el saber vulgar. Es la realidad interpretada en la interacción continua entre quienes la construyen en su accionar como habitante de la localidad. En efecto, la enseñanza geográfica tiene la posibilidad pedagógica y didáctica de debatir la teoría de los problemas en el aula y consultar luego las concepciones elaboradas por las personas al respecto.

Indiscutiblemente que de allí derivará un nuevo conocer producto de esta innovadora vía explicativa de lo real. El lenguaje permitirá desarrollar una innovadora hermenéutica que, al triangularse con las revelaciones personales, facilita comprender la explicación social plural y diversa manifestada sobre el objeto de conocimiento. Ahora, en las palabras de Sant Louis de Vivas (1994), la exposición verbal expuesta por los propios actores, facilitará “[...] reconstruir el mundo que existe en la mente de sus constructores” (pp. 10-11).

Significa que la dialogicidad potencia la posibilidad de las personas para observar, describir, explicar y evaluar desde sus puntos de vista la realidad inmediata. En los planteamientos de la evolución paradigmática y epistemológica actual, Martínez (2016) reconoce esa eventualidad al concebirlo siguiente: a) Toda observación es relativa al punto de vista del observador. b) Toda observación se hace desde una teoría; c) Toda observación afecta al fenómeno observado y d) No existen hechos solo interpretaciones colectivas.

Estos fundamentos epistemológicos han repercutido notablemente en la educación, la pedagogía, la didáctica y en la enseñanza de la geografía específicamente, pues han permitido observar la realidad de la práctica escolar cotidiana, conversar con los actores que la protagonizan, a la vez poder descifrar las explicaciones elaboradas desde sus actuaciones y saberes obtenidos en condición de ciudadanos (Perafán, 2004).

Al analizar esta situación, Ríos (2004), expuso que la importancia de asumir las acciones realizadas por los docentes y los estudiantes en los escenarios escolares, además qué piensan y opinan sobre los temas de su actividad educativa; en especial, sobre la geografía de su comunidad. Ahora se hace viable reivindicar su desempeño y experiencia sobre la finalidad educativa, como de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A fin del siglo XX, cuando el cambio histórico fue evidente, al analizar la elaboración del conocimiento, Posner (1998) destacó la relevancia obtenida por la renovación paradigmática y epistemológica, al facilitar comprender el desenvolvimiento de la acción educativa en el pensamiento y voz de los educadores y de sus estudiantes; también mejorar la capacidad de pensar en forma abierta y flexible, como desplegar ejercicios pedagógicos para resolver problemas críticamente, al estudiar los problemas comunitarios y del aula.

Por cierto, al iniciarse el nuevo milenio, cuando se conoció esta opción investigativa reveladora de la realidad avalada por las concepciones elaboradas desde la participación y el protagonismo social, se hizo posible aprender a involucrarse en la comunidad, comunicar, discutir, razonar e indagar nuevos conocimientos, desde una acción pedagógica y didáctica potenciadora de la lectura, la escritura, la reflexión, la criticidad y la creatividad.

Esta epistemología, desde la perspectiva de Villegas (2001), implica avanzar más allá de la simple contemplación de lo real, pues ahora la verdad es un conocimiento construido

al interpretar el contexto ambiental, geográfico y social. Eso supone colocar en el primer plano a la importancia de las concepciones del mundo, la realidad y la vida de sujetos históricos, reflexivos y analíticos. Ahora es posible que ellos puedan tomar decisiones, emitir juicios y desarrollar comportamientos democráticos, desde sus propias creencias.

La apertura epistémica, en el punto de vista de Perafán (2004), traduce lo valorable de asumir la experiencia directa, el significado del mundo de la vida diaria y los aprendizajes empíricos obtenidos en la vida cotidiana. Allí, lo relevante es colocar en el primer plano los saberes personales fundados en conocimientos, experiencias y prácticas desenvueltos en las vivencias, costumbres y rutinas ocurridas en su entorno.

Al respecto, en su momento, Nozenko y Fornari (1995), colocaron en el primer plano a los significados de los educadores y de sus estudiantes sobre las situaciones del aula, la escuela y la comunidad, como expresión de la interpretación de la realidad, desde sus propias perspectivas. En efecto, es la oportunidad para escuchar sus puntos de vista, complementados con el conocimiento y práctica de los expertos hacia la elaboración de nuevos conocimientos más coherentes con la realidad geográfica vivida.

Ahora es posible que el acto educante de la enseñanza geográfica se pueda impregnar del relativismo cotidiano del quehacer comunitario. Este es el escenario donde se conjugan los puntos de vista de los docentes, estudiantes y habitantes, involucrados en un proceso de acción-reflexión-acción, pues allí se hace realidad poder practicar la capacidad interpretativa de los acontecimientos (Álvarez-Cruz, 2012). Un logro formativo será conservar que en la elaboración del conocimiento debe privar la construcción metódica, sistemática y ordenada. Este es también propósito del enfoque cualitativo en que es inevitable preservar lo riguroso, estricto y juicioso, por desenvolverse en una actividad constructiva y reconstructiva de acento hermenéutico, activo, crítico, creativo y liberador.

Esta direccionalidad formativa se concibe como una actividad armónica de efectos pedagógicos en el fortalecimiento de la conciencia crítica y constructiva, como de su traducción efectiva en el desempeño ciudadano. La enseñanza geográfica desde esta perspectiva, debe asumir que el conocimiento no está elaborado. Por tanto, el docente debe desarrollar estrategias vinculantes de las actividades pedagógicas y didácticas ejercitadas en la búsqueda, procesamiento y estructuración de nuevos conocimientos (Villegas, 2001).

Desde esta perspectiva, enseñar geografía debe superar las condiciones características de práctica escolar cotidiana. Una transformación pertinente es promover la investigación como actividad habitual, ante la obligación de descifrar la complejidad de las situaciones convertidas en obstáculos que dificultan el desenvolvimiento ciudadano. Un logro demostrativo del comportamiento democrático será la manifestación de la explicación de la realidad vivida al revelar el sentido y efecto de la conciencia crítica y constructiva.

El cambio repentino, incierto y acelerado de las circunstancias, inciden a revisar el tratamiento pedagógico y didáctico de la enseñanza geográfica al proponer el análisis de las temáticas y problemáticas comunitarias, básicas para entender el mundo vivido. Eso supone refrescar las ópticas epistemológicas con un sentido de apertura y tolerancia hacia la comprensión de la complejidad y velocidad como ocurren los hechos, antes percibidos solamente en conductas y tendencias (Santiago, 2013).

Quiere decir, que con los aportes de la orientación cualitativa de la ciencia, se puede realizar una aproximación más justa a las situaciones de las aulas de clase y de la comunidad, como oportunidad para encontrar allí las razones del cambio pedagógico, pues lo cualitativo traduce asumir el acto educante hacia la explicación razonada de sus circunstancias en correspondencia con el desafío de formar ciudadanos cultos, sanos, creativos, críticos y con conciencia democrática.

Al reflexionar sobre esta situación, Cubero (2005), consideró que con los fundamentos y prácticas de la concepción cualitativa, la escuela puede encontrar en sus actores, conocimientos y opciones cambio para renovar el cambio curricular y los procesos formativos. También elaborar otros planteamientos rigurosos, coherentes y pertinentes. Esta posibilidad incrementará su importancia, al contribuir a mejorar las condiciones y la calidad de vida en los ciudadanos del mundo contemporáneo.

Asimismo, con el enfoque cualitativo, según Martínez (2004), implica leer activamente la vida cotidiana en forma interpretativa, escribir razonada y argumentadamente, exponer ideas coherentes y fortalecer el pensamiento crítico, entre otros aspectos. Es reconstruir la realidad, al vincular lo empírico, el saber escolar y los conceptos, a la vez activar la participación, el ejercicio de la observación analítica e interpretativa y la actitud hacia las opciones de cambio. Así, se podrá explicar críticamente la complejidad de la época vivida.

Consideraciones Finales

En el ámbito del mundo contemporáneo, ante la reiterada exigencia de proponer la formación de ciudadanos, en correspondencia con la complicada, novedosa e interesante realidad socio-histórica contemporánea, se han formulado persistentes cuestionamientos al modelo educativo vigente en la práctica escolar cotidiana. En las abundantes referencias bibliográficas sobre la educación, la pedagogía y la didáctica, se pregonan la apremiante necesidad de dar un viraje a los procesos formativos de enseñanza y de aprendizaje.

Sin embargo, en el cuestionamiento resulta poco citada la influencia de la ciencia positiva, a pesar que subyace en la finalidad educativa, los diseños curriculares, los programas escolares y los procesos pedagógicos y didácticos especialmente. A pesar que, en la generalidad de los casos, se menciona con énfasis la aplicación de estrategias didácticas de signo innovador en el acto educante, es inocultable la influencia del positivismo.

Lo llamativo de esta circunstancia, desde esa perspectiva epistémica, significa que enseñar geografía se limita a transmitir contenidos referidos a los rasgos físico-naturales de la superficie terrestre, los aspectos demográficos y las actividades económicas. Se trata de los conceptos tradicionalmente apreciados en la enseñanza geográfica; por cierto, propuestos en la geografía escolar decimonónica, para conservar la objetividad científica.

El resultado es desviar la atención hacia la comprensión de la realidad geográfica vivida y enfatizar en la persistencia de limitar el acto educante a transmitir contenidos libresco de sentido absoluto. Así, se ha desnaturalizado el apremio social de un modelo educativo orientado a estudiar la complejidad de la época. Por eso se justifica cuestionar la

vigencia de los fundamentos pedagógicos del positivismo en la enseñanza geográfica.

Con la orientación positiva del acto educante, se evita la posibilidad de asumir posturas interpretativas críticas como la pretende el enfoque cualitativo. Significa que mientras el positivismo ejercita la reproducción conceptual, la opción cualitativa reivindica la participación y el activo protagonismo para familiarizarse con lo real y elaborar el conocimiento, como un constructo hermenéutico.

Esta situación tiene como consecuencia, la exigencia del fomento de procesos de enseñanza y de aprendizaje que faciliten a los estudiantes oportunidades de ejercitar en la exposición del sentido común; participen activa y reflexivamente en la indagación conducente a construir el conocimiento y echar las bases de la comprensión razonada básica y fundar un escenario democrático.

Con el enfoque cualitativo será posible otro acto educante más coherente con las necesidades de la sociedad, pues ayudará a entender la naturaleza del territorio habitado, como estar en condiciones de organizar su espacio geográfico en forma más humanizada. Eso conduce a proceder a introducir los fundamentos teóricos y metodológicos de la orientación cualitativa al aportar a la enseñanza de la geografía la posibilidad de intervenir protagónicamente la realidad comunitaria.

En esa dirección, con los conocimientos y prácticas del viejo paradigma y el joven paradigma, se podrá aminorar el notable desfase entre el aula, la escuela y la comunidad, al facilitar la confrontación con la realidad vivida, como permitir la construcción de verdades relativas, flexibles y donde predomine la apertura, la tolerancia y la visión de totalidad.

En las condiciones del mundo contemporáneo se debe asumir el desafío de democratizar la ciencia geográfica y su utilidad en la transformación social. El resultado pedagógico más significativo será, indudablemente, la existencia de una subjetividad más ágil, crítica y constructiva para entender racionalmente la compleja realidad y su efecto más analítico y protagónico en el comportamiento social.

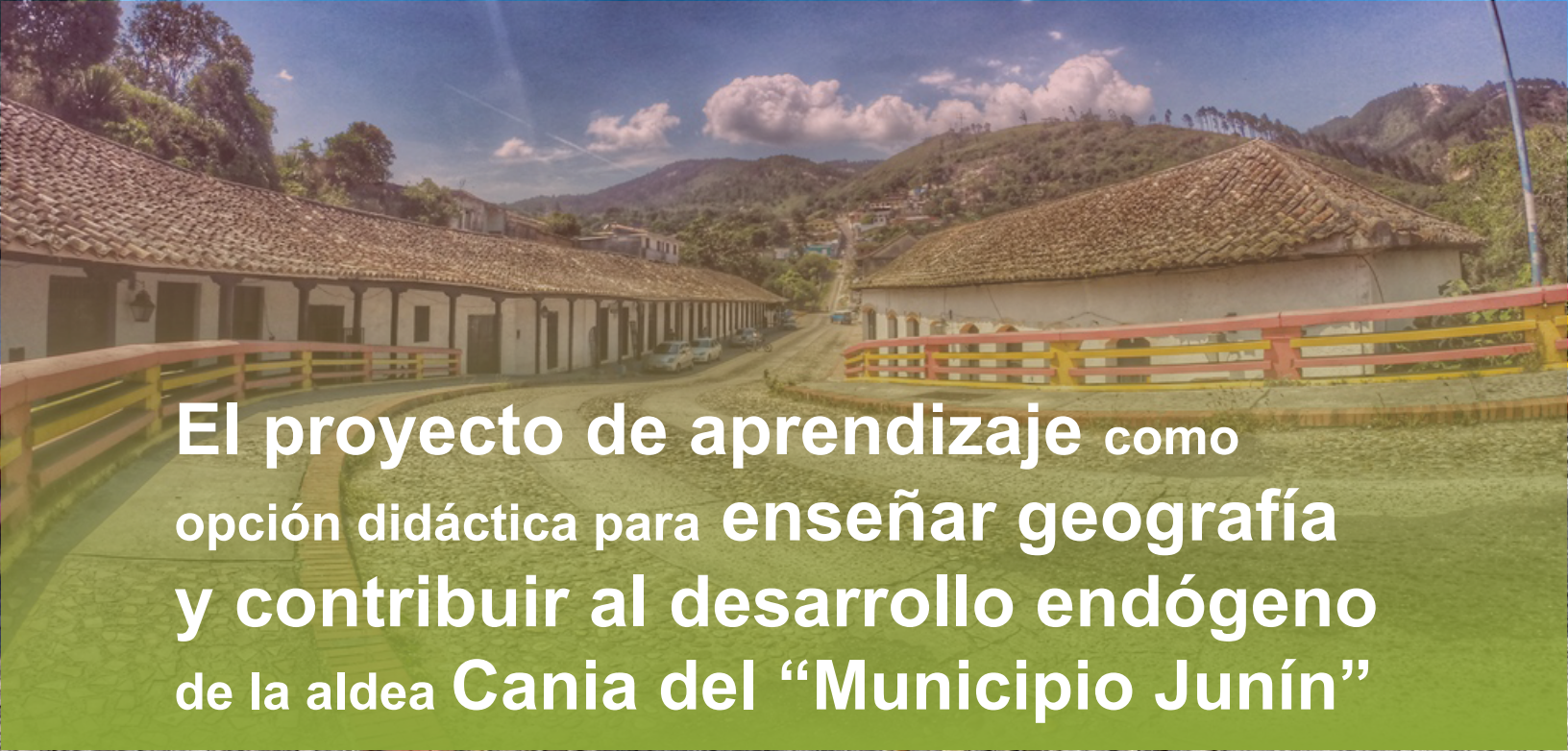
El salto desde el positivismo hacia la aplicación didáctica de los fundamentos teóricos y metodológicos del enfoque cualitativo representa un extraordinario avance en la inquietud por innovar científica y pedagógicamente la enseñanza de la geografía. Es avanzar desde la contemplación neutral hacia la interpretación hermenéutica de la realidad donde conocer se traduce en formación vivencial de la conciencia crítica, como educar para comprender el mundo vivido desde una racionalidad analítica, crítica y constructiva.

Referencias

- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación Docente. *Revista Educere* Año 9, N.º 30, pp. 329-332.
- Álvarez-Cruz, Pedro (2012). Enfoques de la ciencia geográfica y su proyección en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Varona. Revista Científico-Metodológica*, N.º 54, pp. 58-64.

- Ander-Egg, Ezequiel (2004). *Globalización. El proceso en el que estamos metidos*. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas.
- Arenas Martija, A. y Salinas Silva, V. (2013). Giros en la Educación Geográfica: Renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de Geografía Norte Grande*, N.º 56, pp. 143-162.
- Bolívar, A. (1996). *Estudios en el análisis crítico del discurso*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Calle Carracedo, M (2012). La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. *Revista Educación Geográfica Digital*, pp. 33-52.
- Calvo Ortega, F. (2009). La ciencia y la didáctica de la geografía: investigación geográfica y enseñanza escolar. *Revista Cuestiones Pedagógicas*. N.º 20, pp. 269-282.
- Camilloni, A. R. (2001). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona (España): Editorial Gedisa, S.A.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Editorial Graó.
- Dobson, A. (1997). *Pensamiento político verde. Una nueva ideología para el siglo XXI*. Barcelona (España): Ediciones Paidós Ibérica.
- Ferriere, A. (1959). *La escuela sobre la medida a la medida del maestro*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S. A.
- Finocchio, S.; García, P.; Iaies, G: y Segal, A. (1998). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Troquel, S.A.
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*. N.º 62, pp. 199-220.
- Gómez, Sandra y López Pons, Magdalena (2008). La producción de la geografía escolar y su vigilancia epistemológica. *Revista Huellas*, N.º 12, pp. 56-73.
- Graffe, J. E. (1990, agosto 03). Ciencias, espíritu y posmodernidad. *EL NACIONAL*, p. 58.
- Hernández G., A. M. (1996, diciembre 30). El error de pensar en el error. *EL GLOBO*, p. 23.
- Krygier, A. (2000, marzo 14). Pensamiento sistémico. *EL NACIONAL*, p. A-4.
- Llancavil Llancavil, D. (2014). Un enfoque didáctico para la enseñanza del espacio geográfico. *Revista Electrónica Diálogos Educativos* Vol. 14, N.º 28 (2014), pp. 64-91.
- Martínez M. M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas, S. A. de C.V.
- Martínez M., M. (2016). *El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI*, Segunda Edición, Editorial Trillas, Ciudad de México, México.

- Mejía, Marco R. (2011). *Pensar la educación y la pedagogía en el siglo XXI*, Universidad Pedagogía y tecnológica de Colombia, Tunja, Boyacá, Colombia.
- Mires, F. (1996). *La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Nozenko K., L. y Fornari Z., G. (1995). *Currículo: concepciones y fundamentos*. Caracas: Liberil, S. R. L.
- Perafán Echeverri, G. A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Plans, Pedro (1962). La enseñanza de la geografía en la escuela primaria. *Revista Vida Escolar*. Año V., N.º 35-36-, pp. 19-21.
- Ríos, P. (2004). La aventura de aprender. *Ponencia en la Jornada sobre Paradigmas y procesos en educación. De la teoría a la práctica*. U.P.E.L. Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, Rubio, Venezuela.
- Rivera J. F. y Cárdenas R., M. L. (2004). La globalización y la escuela. *Revista Presente y Pasado*. Año 9. Volumen 9, N.º 17, pp. 187-193.
- Rueda E., J. E. y González P., M. (1998). *Urdimbres y tramas en la investigación interdisciplinaria*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sant Louis de Vivas, M. (1994). *Investigación Cualitativa*. Caracas: El Juego Ciencias Editores, C. A.
- Santana P., J. M. (2005). *Paradigmas historiográficos contemporáneos*. Barquisimeto (Venezuela): Fundación Burío.
- Santiago R, J.A. (2017). La alfabetización geográfica comunitaria desde la práctica escolar cotidiana de la geografía escolar. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, V. 7, N.º 14, pp. 24-43.
- (2016). La realidad geográfica de la comunidad y la geografía escolar. *Revista Omnia*. Año 22, N.º 1, pp. 46 – 60.
- (2013). *La práctica escolar cotidiana de la enseñanza geográfica como objeto de la investigación pedagógica*. (Capítulo de un Libro). Barquisimeto: Universidad pedagógica Experimental Libertador.
- Santos, Milton (2004). *Por otra globalización. Del pensamiento único a la conciencia universal*. Bogotá: Edición del Convenio Andrés Bello.
- Villegas, M. M. (2001). “La construcción del conocimiento y la subjetividad en el escenario del aula de clase”. *Revista de Pedagogía*, Vol. XXII, Núm. 63, pp. 133-144.



El proyecto de aprendizaje como opción didáctica para enseñar geografía y contribuir al desarrollo endógeno de la aldea Cania del “Municipio Junín”

Los Corredores de Rubio Publicado por H&PV Post en Sitios Turístico / ululeo.com

Recibido: 12- 04- 2022

Aceptado: 15- 06- 2022

Roy Gerardo Roa Nuñez ¹

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Venezuela

roy_groa@yahoo.com

Resumen: La presente investigación tuvo como propósito promover mediante una estrategia didáctica que sustentada en el Proyecto de Aprendizaje y en la enseñanza de la geografía contribuyan a promover el Desarrollo Endógeno, mejorando la calidad de vida de sus habitantes a partir de la escuela como eje de su transformación. Este estudio está enmarcado dentro de la modalidad de proyecto factible. Dicho estudio está ubicado en la U.E. Canea, Aldea Cania del Municipio Junín, del Estado Táchira. En donde se estudió a 35 docentes aplicando un cuestionario. El instrumento arrojó resultados que revelaron que los docentes aún cuando utilizan la metodología de proyectos de aprendizaje, no trabajan temas de políticas educativas pertinentes como es el desarrollo endógeno, debido a la descontextualización de la realidad socioeconómica y productiva de la comunidad, así como la implementación del método científico como herramienta pedagógica. La propuesta dejó planteado con un proyecto de aprendizaje interdisciplinario que contribuya a promover el desarrollo endógeno para la comunidad estudiada.

Palabras claves: Desarrollo endógeno; escuela; proyectos de aprendizaje.

¹Profesor en Educación Integral (UPEL-IPRGR, 2003), Magister en Enseñanza de la Geografía (UPEL-IPRGR, 2008), Estudiante del Doctorado en Educación (UPEL). Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7292-5377>.

The learning project as a didactic option to teach geography and contribute to the endogenous development of the Cania village of the “Municipio Junín”

Abstract: The present investigation had like intention to promote by means of a didactic strategy that sustained in the Project of Learning and the education of geography contributes to promote the Endogenous Development, improving the quality of life of its inhabitants from the school like axis of its transformation. This thesis is framed within the modality of feasible project. This study is located in the U.E. Canea, Cania Village of the Junín Municipality, the Táchira State. In where one studied to 35 educational ones applying a questionnaire. The instrument threw results that revealed that the educational ones even though use the methodology of learning projects, do not work subjects of pertinent educative policies as it is the endogenous development, due to the descontextualización of the socioeconomic and productive reality of the community, as well as the desimplementación of the scientific method like pedagogical tool. The proposal left seated a project of interdisciplinary learning that contributes to promote the endogenous development for the studied community.

Keywords: Endogenous development; School; Projects of learning.

Introducción

Entre las propuestas para el mejoramiento de la calidad formativa en la escuela venezolana, se destaca el aporte de contribuir con el desarrollo endógeno de su comunidad. Eso responde a la exigencia de la revisión seria y concreta de la pertinencia de los contenidos programáticos en los proyectos de aprendizaje. Allí se aprecia la prioridad de contextualizar la acción pedagógica en el ámbito socioeconómico de las comunidades. Se trata de la propuesta por mejorar el compromiso de la escuela y los docentes ahora orientado hacia la reflexión de la manera de enseñar, en especial las ciencias sociales. Es decir, nuevas alternativas que resulten significativas para entender y reflexionar sobre la realidad social y al mismo tiempo generar en los alumnos actitudes críticas y creativas comprometidas con su medio socio natural (Agray, 2010).

El problema se evidenció desde la pertinencia que tienen las políticas educativas sociales y los obstáculos al intentar llegar a la escuela, demostrando que esta mantiene un aislamiento no solo hacia contexto sociocultural, sino el rechazo, ya sea por desconocimiento o indiferencia hacia los cambios educativos, que puedan generar una educación pertinente a la realidad del entorno. Esta alternativa pedagógica obedece a la vigencia en la escuela de la enseñanza de la geografía, limitada a transmitir contenidos programáticos hacia el aprendizaje memorístico. En consecuencia, es una acción pedagógica donde se nota con claridad la falta de integración con la comunidad. La formación educativa se limita al aula de clase y se desfasa de los acontecimientos de su realidad inmediata.

La problemática se abordó desde la perspectiva de cómo el docente aplica estrategias en la planificación para abordar los temas que requieren del desarrollo endógeno rural, desarrollando una investigación de campo, tipo descriptiva, enmarcada dentro del proyecto factible, donde se orientó mediante el análisis cuantitativo de los

instrumentos. La presente se fijó como meta proponer una estrategia didáctica que sustentada en el Proyecto de Aprendizaje y en la enseñanza de la geografía, contribuya a promover el Desarrollo Endógeno que mejore la calidad de vida de sus habitantes a partir de la escuela como eje de su transformación en la Aldea Cania, del Municipio Junín. Para luego formular una propuesta que facilite la integración de las políticas socioeconómicas del estado en las escuelas, facilitando la contextualización de los contenidos y valorando los recursos de la comunidad de la aldea antes mencionada.

Bases Teóricas

La problemática enunciada determinó realizar la consulta bibliografía, con el objetivo de reflexionar sobre la temática estudiada. Al respecto, en primer lugar se analiza lo planeado en la Educación Bolivariana, el Desarrollo Endógeno, la Enseñanza de La Geografía, el Proyecto Educativo Integral Comunitario y su relación con el Proyecto de Aprendizaje. Estos conocimientos van en la dirección de argumentar la comprensión de la problemática que originó esta investigación.

La Educación Bolivariana

La educación bolivariana es considerada como un continuo humano, donde la sustentabilidad en el proceso de formación es fundamental con la participación del Estado, la familia y la sociedad. Existe la necesidad de priorizar y considerar la relación integral de estos agentes que se proyectan por toda la vida escolar y humana del ciudadano. Relación que tiene su manifestación inicial en el lugar (ya sea orgánico como el vientre materno, o territorial social como espacio de la casa, el barrio y la escuela, la comunidad, la región, el país hasta su escala planetaria), para desarrollarse como lo expresa el MED (2004) "progresivamente con la comprensión de su condición de *ciudadano* que le permita responder, corresponder y participar en la creación y cambios de la sociedad en la que vive" (pág. 3). En tal sentido, para el MED (2004) la Educación Bolivariana es:

El sistema que al mismo tiempo resuelve a través de Las Misiones la deuda social generada por el sistema de exclusión y crea el modelo de equilibrio social que atiende integralmente la educación del ser social desde la gestación, con el continuo de programas bandera: Simoncito (educación inicial al niño y la niña en dos períodos, maternal de 0 a 3 años y el segundo, al niño y niña de 4 a 6 años aproximadamente), Escuela Bolivariana (educación al niño y niña entre 6 ó 7 años y los 11 ó 12 años aproximadamente), Liceo Bolivariano (educación a adolescente y jóvenes entre 12 ó 13 años y los 17 ó 18 años aproximadamente), Escuela Técnica Robinsoniana (educación media profesional al (la) joven) y Universidad Bolivariana (educación profesional al (la) joven), cumpliendo con el precepto constitucional de educación integral y de calidad para todos (as). La escala temporal de los niveles por períodos de vida estará determinada por las diferencias individuales y especificidades geohistóricas del desarrollo humano. (p. 3)

Lo anterior supone que uno de los elementos característicos de la Educación Bolivariana, es la consideración integral del ser humano en desarrollo; hecho que demanda

la articulación entre la continuidad curricular y pedagógica en los distintos niveles del Sistema educativo, inclusive las modalidades. Dichos principios permitirán fortalecer a cada estudiante en los siguientes aspectos: como persona, en el conocimiento de sus propias capacidades y competencias, en su formación dentro del concepto de logros sustentado en el planteamiento del MED (2004) por los períodos de vida como continuidad que considera las condicionantes externas en lo antrópico, social, cultural y geohistórico.

En el pensamiento de Belén Sanjuán se recoge asumir como una necesidad para el progreso del país la formación integral de niños, niñas y las/los adolescentes. Hecho que se revela cuanto ella expone "es maestro verdadero quien es capaz de crear, tener su estilo propio, su método y aún trabajando con los métodos ajenos, con las ideas de otros les imprime una fisionomía nueva, un color propio que emerge del intelecto y del sentimiento de quien los usa" (Bracho, 2005, p. 13). De igual manera, la Educación Bolivariana se sustenta en las ideas del maestro Prieto Figueroa que concibe la educación de manera. "Progresiva en el sentido de la formación de un hombre integral, de un hombre libre y responsable con el desarrollo económico y social, como miembro de una comunidad, que trabaje el beneficio social por encima del individual, que implica la satisfacción de las necesidades personales en armonía con la sociedad" (Rodríguez, 2000). Por tanto, dicha educación se enfocada en un humanismo pedagógico.

Desarrollo Endógeno

La teoría del desarrollo endógeno, a diferencia de los modelos neoclásicos, argumenta que cada factor y el conjunto de factores determinantes de la acumulación de capital crean un entorno en el que los procesos de transformación y desarrollo de las economías toman forma. Además, sostiene que la política de desarrollo local permite alcanzar de forma eficiente la respuesta local a los desafíos de la globalización, lo que convierte a la teoría del desarrollo endógeno en una interpretación para la acción. Según Vázquez (1999), define el Desarrollo Endógeno como:

Un hecho que deviene en compendio de todos los derechos humanos fundamentales si se le asume como el derecho de cada persona de participar y contribuir a un desarrollo humano pleno que concilie al hombre consigo mismo, con la sociedad, con su entorno y con las futuras generaciones. (p. 20)



Foto: greta hoffman
www.pexels.com

El argumento anterior plantea que el objetivo del desarrollo endógeno es actuar conjuntamente sobre todos los factores de acumulación, intentando mejorar la sinergia y estimular el proceso de desarrollo de cada localidad o territorio. Pero, la política de desarrollo local es, además, un instrumento que se propone integrar los diversos tipos de acciones de forma cada vez más ajustada a las necesidades de los sistemas productivos y a la demanda de las comunidades (Alvarado, 2019). Es importante, para el presente estudio, conocer a profundidad el modelo de desarrollo en el que se enmarca el país, por cuanto es parte de la filosofía que propugna el nuevo modelo educativo. Por su parte el Ministerio de Información y Comunicación (2005), dentro de su política de estado venezolano explica el término de manera particular:

El Desarrollo Endógeno, significa desarrollo desde adentro. Es un modelo económico en el que las comunidades desarrollan sus propias propuestas. Es decir, el liderazgo nace en la comunidad, y las decisiones parten desde adentro de la comunidad misma. El Desarrollo Endógeno busca la satisfacción de las necesidades básicas, la participación de la comunidad, la protección del ambiente y la localización de la comunidad en un espacio determinado. Busca que los procesos locales y globales se complementen. Su meta es el desarrollo en el nivel local, de la comunidad, pero que este desarrollo trascienda hacia arriba, hacia la economía del país, hacia el mundo. (p. 1)

El concepto endógeno como lo plantea el gobierno nacional, otorga la participación de los entes organizados de la comunidad la responsabilidad de dictar sus propias decisiones contextualizadas bajo una compleja estructura sistemática que va desde lo local a lo global. Esta organización permite a las propias personas cumplir con las necesidades básicas de alimentación, empleo, vestido, salud en completo equilibrio con el ambiente y la naturaleza. Dentro de estas ramas se encuentra inmerso el desarrollo endógeno, afirmando que por medio de las factibilidades de las regiones, estados o municipios se logre la explotación de los recursos y/o potencialidades de manera sustentable con técnicas propias, contribuyendo de este modo a lograr el desarrollo del país desde su base, tomando en cuenta factores como la frontera y la soberanía nacional, vulnerables en zonas límites del país.

Escuela Bolivariana

Para lograr todos estos objetivos es necesaria la integración de la escuela hacia la comunidad y viceversa, por consecuente dentro de la ideología de las escuelas bolivarianas dictadas por el Ministerio de Educación y Deportes (2000) se encuentra comprendida la formulación de estos compromisos, en las direcciones de cambio parágrafo 3 "Una escuela de la comunidad que forma comunidad":

Entendemos que la escuela bolivariana es una institución que pertenece a la comunidad [...] Esto significa que la comunidad tiene la voz principal en la definición del proyecto educativo de la escuela; que la comunidad está presente en la actividad educativa y hace uso racional de los espacios de la escuela; que la comunicación entre la comunidad y su escuela tiene que ser más fluida y significativa; que la escuela es útil a la comunidad y que le sirve para fortalecer su capacidad de organización. De reflexión, de expresión y de acción, y permite su interacción con otros modos de ser, de hacer y pensar. (p. 7)

De este modo se le otorga un papel protagónico a la comunidad para que participe en la formulación de la visión de las políticas educativas de la escuela hacia la comunidad, suministrándole el uso de los espacios educativos para esta labor y así afianzar la organización de la misma en pro del cambio social esperado. De allí el documento: “Escuelas Bolivarianas” *Bases conceptuales y operativas*, sujeto a revisión desde el año 2000, establezca:

Se concibe a la Escuela Bolivariana como un espacio en el cual la familia, la Comunidad, los niños, las Madres, los Padres, las Maestras y los Maestros se integran en el proceso de formación que deciden asumir desde la escuela. No se trata solamente de un proceso Formativo de orden Pedagógico y Didáctico, sino también de orden Sociológico Comunitario, en el que se consideran elementos fundamentales como la Organización para la Salud, para la productividad, para el desarrollo social y cultural, pertinentes con sus realidades y acordes con su toma de decisiones, apostando con ello al fortalecimiento del desarrollo local y su legitimación [...]. (p. 16)

Como fundamentos ideológicos, la educación es un aparato transformador no sólo desde el ámbito pedagógico, lo que se persigue es el desarrollo desde otra perspectiva, social y cultural desde el ámbito local. De esta manera se estará promoviendo el verdadero cambio social, por esta razón el mismo documento manifiestan la idea de construcción de una nueva nación desde la escuela, supone para las Escuelas Bolivarianas que “la educación tiene que ser el espacio donde los actores que han estado relegados, puedan irrumpir en la vida ciudadana, a la partición y a la construcción de una nación, que se sostenga sobre el dialogo y el reconocimiento de los derechos políticos, sociales, económicos y culturales de todos” (p. 2).

En este sentido, el desarrollo endógeno encuentra en las escuelas, una institución de esencial importancia para su promoción como opción de cambio a la realidad geográfica de las comunidades, aunque algunas veces, la educación pareciera no adaptarse a la realidad inmediata y su enseñanza.

La visión pedagógica

En la Relación Pedagogía - Educación como expresión social; la educación ubica al individuo en una praxis humana que coloca la relación prácticas sociales de educadores y educandos en un escenario social en el cual, los sujetos se convierten simultáneamente en productores, y en destinatarios de la práctica educativa, desde su realidad para transformar su vida.

Desde la perspectiva de la educación, la pedagogía habla de una praxis educativa que es recontextualizada por actores diversos con horizontes culturales diversos. Por lo tanto, lo pedagógico no puede reducirse a un simple proceso metodológico. Por tanto, la pedagogía no se entiende en sí misma sino como parte de un proyecto político y cultural en el campo de la educación (Becerra y Moya, 2009).

Por ello no es sólo un saber teórico o práctico de la educación, sino que trae consigo una perspectiva por la cual, educativamente se implica en una reorganización de la

sociedad y la cultura y a su vez reestructura lo educativo para que pueda servir a esos fines que llevan a una construcción de sociedad en un sentido diferente.

Para los educadores enmarcados en la filosofía del desarrollo endógeno es necesario plantearse cómo se da el paso desde estos hábitos de vida cotidiana, de aprendizajes de individuación y de socialización primaria, hacia aprendizajes que buscan afectar, impactar y educar para transformar las instituciones sociales, lo que equivale a decir, educar para producir la participación de y en la totalidad social.

Al respecto, Hisse y Záttera (2005), han planteado que esto se da por las acciones que emprenden las personas excluidas por la realidad tradicional que impera en el campo. En este sentido, persiste en la búsqueda de las redes y de las relaciones de poder presentes en las dinámicas de la exclusión y la dominación, con la intención de transformarlas. Desde este punto de vista, hablamos de una praxis social participativa.

La enseñanza de la Geografía

El espacio es el objeto de estudio de la geografía, es el producto de la acción del hombre sujeto en condiciones históricas dadas; por lo que esta refleja en su estructuración la dimensión tiempo – espacio. Se trata del enfoque geohistórico. Con esta premisa se selecciona el espacio geográfico donde se asienta la Aldea Canea del Municipio Junín del Estado Táchira, a fin de precisar la dinámica que la caracteriza, la cual corresponde al ámbito mayor donde se inscribe esta síntesis espacial (Contreras, 1998). Con esta inquietud surge el estudio de la realidad desde una concepción geohistórica que proporciona la interdisciplinariedad requerida entre la Geografía y la Historia y la Sociología; al respecto Tovar (1984) señala:

Para la explicación de la Ciencia Social Nacional desde la comprensión de la realidad social en su evolución histórica debe dar cuenta de la estructuración–destrucción de la dinámica del espacio de múltiples relaciones económicas, sociales, políticas e ideológicas al poseer un invalorable potencial epistemológico para la reconstrucción de conocimientos. (pág. 5)

La concepción geohistórica propuesta por Tovar (1984) se fundamenta en las categorías tiempo- espacio, lo que lleva a plantear una propuesta pedagógica que tiende a responder desde tales relaciones a lo concreto que se vive y construye, por lo que induce al estudio desde lo local y de allí descubrir relaciones que articulen a lo regional y mundial. La inscripción de la perspectiva Geohistórica en un ámbito social desigual, en el que se manifiestan sus características, políticas, históricas, sociales, conllevan a considerarlo como un medio novedoso en la praxis pedagógica y de conceptualización del currículo de ciencias sociales, como manera de reformular las prácticas de los docentes en torno a una visión novedosa de la escuela, por medio de la democratización de la escuela, la sociedad y el espacio (Rojas, 1999).

Se parte de la relación de afecto por el lugar (Topofilia) e identificación de los elementos intervinientes en el hecho social, es la manera de querer lo que



Pueblo andino / Andean village / 23hq.com

está inmerso en el ser humano, de conocerlo y aprehenderlo como algo que particulariza y obliga a defenderlo en razón al rasgo distintivo e identificativo, determinado por la influencia de los contextos mayores, Rojas (1999) esto lleva a identificarlo con la cotidianidad, es el lugar donde se desenvuelve diariamente, donde transcurre la vida.

El saber valorar los recursos materiales y espirituales de la Aldea Canea; sus tradiciones, costumbres, personajes populares, estudiar su historia y geografía local como una manera de interiorizar el proceso de conformación histórica del lugar. Es llevar a la escuela el estudio de la localidad como una manera para que la enseñanza sea significativa y trabajar sobre la realidad inmediata del niño lo más cercano, lo más próximo a su vida real a fin de tener sentido en lo que el proceso transmite.

Es necesario y pertinente desarrollar un sentimiento por la comunidad, identificar al niño con lo suyo, para que se interesen por lo que está alrededor de ellos y que de alguna forma condiciona su existencia, lo que conlleva a emprender estudios desde la escuela sobre la historia de la Aldea Canea, los cambios espaciales de los caseríos, aldeas, parroquias, el modo de producción de las haciendas, el modelo económico social actual, el significado, los asentamientos campesinos, la prefectura, la alcaldía, las casas coloniales, las esquinas del pueblo, la importancia de las antiguas bodegas entre otras (Santiago, 2017).

El Proyecto Educativo Integral Comunitario y su relación con el Proyecto de Aprendizaje

El Proyecto Educativo Integral Comunitario, es la expresión de la política educativa, y contiene las acciones y la corresponsabilidad de todos los involucrados en el proceso educativo (MED 2005). Asimismo, el Proyecto remite a principios Pedagógicos y Sociales, sin embargo, no es solo explicitación del deber ser de la institución escolar, sino el querer hacer de sus integrantes.

En este sentido, y a partir de los resultados del análisis situacional (FODA) y la incorporación de los acciones de carácter académico, se establecen las temáticas que permitan la construcción de los Proyectos de Aprendizaje, los cuales se conciben como un proceso de planificación metodológico y didáctica que se construyen con la participación de docentes, estudiantes, padres, representantes, responsables y miembros de la comunidad con la finalidad de organizar la práctica educativa para propiciar el proceso de aprendizaje (Aarón, 2017).

Proyecto de aprendizaje (P.A)

Es un instrumento pedagógico de planificación que utiliza el docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para abordar necesidades planteadas en el Proyecto Educativo Integral Comunitario (P.E.I.C), a través de herramientas pedagógicas, metodológicas y organizativas que proporcionan en el estudiante aprendizajes significativos e integrales. El Proyecto de Aprendizaje (P.A) debe involucrar los espacios que propone el Sistema Educativo Bolivariano, para la formación de un ser social en las dimensiones del ser, conocer, hacer y convivir. (MED 2004).

El Proyecto de Aprendizaje como Metodología Didáctica de Investigación propicia la organización de temáticas en torno al estudio de situaciones, intereses y problemáticos generadas en la escuela y a la vez que promueven la integración de conceptos procedimientos y actitudes favoreciendo en los estudiantes la construcción de aprendizajes. Al vincularlos con experiencias significativas derivadas de las actividades de investigación.

En consecuencia, los docentes al realizar el proyecto se inician en un proceso de “investigación activa” y empieza a responder a las demandas del contexto escolar (necesidades de aprendizaje de los educandos que se detectan en diagnósticos iniciales, metas del proyecto educativo, el programa de estudio, necesidades de entorno), los docentes interrogan su práctica diaria, detectan dificultades, inventan alternativas que desean compartir con sus colegas (Alves Do Santos, 2019).

De manera que el Proyecto de Aprendizaje armoniza el desarrollo personal y social del estudiante bajo un enfoque holístico. Es decir, toma en cuenta la institución y la vida para convertirlo en el ciudadano que requiere el país. El Proyecto tiene sentido en la medida que sean considerados los estudiantes como centro del proceso

de aprendizaje, son ellos los que aprenden, desarrollan sus capacidades, transfieren el conocimiento a las diversas situaciones de la vida cotidiana y o las problemáticas planteadas, con el aporte de alternativas de solución. Hecho que implica que los docentes se apropien y retroalimenten las experiencias obtenidas en la interacción.

Metodología

La presente investigación es de gran relevancia para la integración de las políticas socioeconómicas del estado en el marco conceptual de las escuelas, es necesario que se ofrezcan alternativas metodológicas a las escuelas, a través de los proyectos de aprendizaje, que, sobre la base científica, ayuden a mejorar la realidad socioeconómica empobrecida en los sectores rurales. El estudio estuvo enmarcado dentro de la modalidad de proyecto factible. De acuerdo al Manual de Trabajo de Grado, Especialización, Maestría y tesis doctorales (2003):

El Proyecto Factible consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales; puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos. El proyecto debe tener apoyo en una investigación de tipo documental, de campo o un diseño que incluya ambas modalidades. (p. 16)

En este sentido, se elaboró un Proyecto de Aprendizaje para los docentes de la Escuela Bolivariana U.E. "Canea", Aldea Cania del Municipio Junín de Estado Táchira, con el cual, se propuso una serie de actividades destinadas a permitir a la escuela la posibilidad de contribuir con la mejora de la calidad de vida de los educandos de la comunidad. Así mismo, el estudio fue de tipo descriptivo, Hernández, Fernández y Baptista (2003), manifestaron que "los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (p. 117).

Por otra parte, Méndez (2001), señaló que los estudios descriptivos "identifican características del universo investigado, establece comportamientos concretos y comprueba la asociación entre variables de investigación." (p. 137), Estos modelos permiten ahondar en la indagación conductas variables y hacer más científica el trabajo a desarrollar. Al mismo tiempo se apoyó en una investigación de campo, que según el *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales* (2003):

Se entiende por investigación de campo, el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. (p. 14)

Esto permitió analizar de manera interdisciplinaria y metódica los fenómenos que transcurran en la investigación. Asimismo, el proyecto apoyado en una investigación de campo asumió sus fundamentos a través del *Manual de Trabajos de Grado de*

Especialización y Maestría y Tesis Doctorales (2003), donde: “los datos serían recogidos directamente de la realidad con el propósito de que la información sea más veraz” (p. 7).

De esta manera, se analizó sistemáticamente el problema, con el propósito de describirlo, interpretarlo, explicar sus causas y efectos, y a su vez predecir su naturaleza. Por estar enmarcada la investigación dentro de la modalidad de Proyecto Factible fue pertinente su ejecución en tres fases: a) fase diagnóstica; b) fase de factibilidad; c) Procedimiento de la investigación.

La fase diagnóstica tuvo como finalidad el diagnóstico de la situación socioeconómica, cultural y ambiental de la comunidad escolar de la Aldea Cania, por medio de una guía de observación de campo. Así como el conocimiento que tienen los protagonistas principales del proceso educativo, específicamente educandos y personal profesoral de la Escuela Bolivariana Canea, sobre la planificación y ejecución de la enseñanza de la Ciencias Sociales para la promoción del Desarrollo endógeno comunitario.

Este proceso se realizó a través de un cuestionario que permitió recabar la información requerida de una manera clara y directa para luego analizarlos. Según Hernández, Fernández y Baptista (2003), “la población que va a ser estudiada y sobre la cual se pretende generalizar los resultados” (p. 210). Una población es el conjunto de personas con características similares que se encuentran dentro de un espacio determinado, compartiendo valores y costumbres similares, generalmente habitan en comunidades, urbanizaciones, barrios u otros lugares.

De igual forma, Tamayo y Tamayo (1998), describe la población cómo “la totalidad del fenómeno a estudiar en donde las unidades de la población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de investigación” (p.114). Por ello para la ejecución del trabajo de investigación consideró como población los profesores de la Escuela Bolivariana U.E. Canea que cuenta con 35 profesores, incluyendo al personal directivo.

Por otra parte, Hernández, Fernández y Baptista (2003), explican que la muestra “es en esencia, un subgrupo de la población. Digamos que es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población” (p. 207). En tal sentido, para la investigación tomó como muestra doce docentes de aula de la institución, debido a que representan un tercio del personal y es una muestra significativa.

Los datos requeridos en el diagnóstico se recolectaron mediante un cuestionario según Hernández, Fernández y Baptista (2003), “el cuestionario es el instrumento más utilizado para recolectar los datos. Consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (p. 285). Por otra parte, Tamayo y Tamayo (1998), define “el cuestionario como un instrumento formado por una serie de preguntas que se contestan por escrito a fin de obtener la información necesaria para la realización de una investigación” (p. 191).



Mercado Municipal de
rubio, local 548
www.minube.com

Ante la descripción del instrumento se estableció veintitrés preguntas con alternativa de respuesta que serán: nunca (N), A veces (AV), siempre (S). El instrumento en su estructura estuvo conformado de la siguiente manera: a) portada de presentación dirigida a los docentes; b) carta explicativa en solicitud de colaboración para los encuestados; c) instrucciones con la finalidad de orientar a los encuestados; d) ubicación de los ítems correspondientes.

También se utilizó una guía de campo para recolectar datos socioeconómicos, culturales y ambientales de la comunidad de la Aldea Cania. Dicha guía recoge información referida a datos de identificación del sector, instituciones de la comunidad, establecimientos comerciales, servicios, organizaciones existentes, uso de la tierra y las necesidades presentes en dicha comunidad, con los cuales se realizó la explicación del uso del espacio, la dinámica espacial y la representación del sector en una cartografía para su mayor comprensión.

Para Méndez (2001), “la validez puede definirse como el grado en que una prueba mide lo que se propone medir. Dicho de otra manera, establecer la validez de una prueba implica descubrir lo que una prueba mide” (p. 197). La validez se obtuvo a través del procedimiento denominado juicio de experto, para ello se seleccionaron 3 especialistas con maestría, con el fin de determinar el dominio específico de contenido y la correcta construcción de los ítems.

Igualmente, Hernández, Fernández Baptista (2003), “la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados” (p. 242). En este marco, la validez otorgó confiabilidad a la encuesta pues precisó los resultados o las informaciones necesarias para el desarrollo de la investigación.

El procedimiento

En este segmento del estudio se presenta los resultados obtenidos con el desarrollo del procedimiento de la investigación. Con el fin de otorgar respuestas a las interrogantes planteadas en el capítulo I de la investigación, se aplicó el cuestionario el cual constaba de 23 preguntas y estaba diseñado para a los docentes que hicieron parte del proceso de indagación.

Este fue estructurado en tres partes, la primera de ellas era la dimensión planificación de la enseñanza: con las preguntas 01, 02, 03, 04, 05 y 06, en ella se pretendía analizar sobre el proceso de planificación y enseñanza partiendo del diagnóstico, preparación y ejecución de los Proyectos de Aprendizaje, además de la actualización curricular de los docentes. La segunda parte del instrumento conocer sobre la dimensión práctica de la enseñanza, integrada desde la pregunta 06 hasta la 15.

En ella se buscó conocer cómo era la forma de enseñar y evaluar, sobre la base de cuales teorías y bajo que profundidad de pensamiento. En la tercera parte, desde la pregunta 16 hasta la 23, se contrastó un poco, sobre preguntas anteriores, además de profundizarse y ser más puntual en el tema de la tesis, el desarrollo endógeno.

Cada pregunta se analizó por separado, insertando un gráfico circular para representar las alternativas de respuesta nunca, a veces y siempre en porcentajes y luego su explicación. La importancia que tiene este capítulo es fundamental para la ejecución de la propuesta, cada ítem analizado permitió evaluar el sentido que tendrá la idea a la que lleve la investigación. Sin la recolección y análisis de los resultados sería difícil plantear una propuesta seria y efectiva en la institución presta a la aplicación de este trabajo de grado.

Una vez que sean aplicados los instrumentos y recabada la información se inició la tabulación de las respuestas obtenidas en el cuestionario en forma manual por medio de la regla de tres; los datos se vaciaron en un gráfico de tipo circular, las respuestas dadas por los sujetos entrevistados fueron representadas individualmente con las alternativas de respuesta que se presentarán las cuales serán siempre, a veces y nunca.

Con los resultados obtenidos en este segmento (la encuesta), indica una gran relevancia la meta trazada en el planteamiento del problema sobre la importancia de integrar las políticas socioeconómicas en las escuelas y se puede garantizar la enorme posibilidad que existe en lograr la interrelación de los mismos en la ejecución del proyecto de aprendizaje referente al desarrollo endógeno, pues es solo buscar estrategias de análisis e integración de nuevos conocimientos a través de la investigación participación acción.

En cuanto a la actividad escolar de la escuela de la comunidad de Cania, al hacer un análisis global y generalizado de los veintitrés ítems del cuestionario aplicado, se encontró que los docentes en su planificación logran cumplir parte del proceso necesario para impartir la enseñanza, no se construyen continuamente los recursos acordes para complementar las clases, no siempre se culminan dichos proyectos y las áreas de geografía no se utiliza como herramienta para la promoción del desarrollo endógeno; Sin embargo la metodología de proyectos es implementada en casi la totalidad de los docentes.

El desarrollo de la práctica de la enseñanza, se despliega de manera favorable, son aplicadas distintas teorías que ayudan a impartir las clases, se aclaradas ideas y contenidos; sin embargo, se hace evidente que algunos contenidos y el contexto socioeconómico son obviados debido a un desconocimiento de la realidad de la comunidad, aunado a la poca preparación de los docentes en temas de políticas del estado venezolano. La geografía sigue siendo un tema descriptivo y no analítico, el mapa es un instrumento de poco uso, y no son manejados croquis de la colectividad, el desarrollo de la comunidad no es argumentado en el aula de clase, además de no promoverse la investigación para la aplicación del contraste teórico-práctico y a partir de estos establecer proposiciones a la comunidad.

El desconocimiento de los estudiantes por prácticas endógenas revela la importancia de la aplicación de la propuesta, es necesario que la escuela conozca toda la realidad socioeconómica de la comunidad, y para esto es ineludible el desarrollo de propuestas, que a través de la geografía se ayude a contextualizar a la escuela y prepararla para contribuir con el desarrollo comunitario, y de esta forma exista una coherencia entre las políticas del gobierno y la enseñanza primaria.

El proyecto de aprendizaje es la manera más directa de llegar a los conocimientos y pensamientos de los estudiantes, por tal razón y después de entender la manera en que la escuela imparte su enseñanza, y de conocer el impacto en el estudiante, se otorga la veracidad necesaria de una investigación escolar necesaria.

La información recolectada en el instrumento permite avanzar de manera firme en los objetivos propuestos. Es interesante el aporte que estos veintitrés ítems otorgan al proceso investigativo que junto al próximo elemento de recolección permitirá ser más concretos y exactos en el proyecto de aprendizaje realizado.

La investigación partía de la premisa de conocer la realidad académica de la escuela y lo social de la comunidad, para que a partir de ella poder representar mediante un croquis la dinámica espacial, para luego promover la planificación, ejecución e integración de políticas socioeconómicas en el marco de la escuela Canea como eje del desarrollo endógeno.

Consideraciones Finales

Luego de haber efectuado el diagnóstico socioeconómico a través de la encuesta y la observación de campo, se determinó falta de pertinencia contextualizada en la planificación y ejecución de los proyectos de aprendizaje, los docentes no integran la realidad del contexto escolar lo cual dificulta la aplicación de políticas del estado en especial el desarrollo endógeno. El recorrido de campo permitió destacar que Cania es una población rural que está sufriendo las consecuencias del desempleo, sub empleo y la dependencia de insumos de la ciudad capital Rubio, se está convirtiendo en una población dormitorio, posee una cultura diversa por la cantidad de extranjeros que se han arraigado aquí, lo cual la ha hecho muy particular. Con respecto a las características ambientales, se demuestra la tala indiscriminada en algunas zonas, así como problemas de recolección de basura, enclavado y contaminación de las quebradas que atraviesan el sector.

La dinámica espacial de la comunidad revela una alta dependencia hacia la ciudad de Rubio en lo referente a varios tópicos, muchas personas se dedican a realizar labores del hogar en casas de familia, obreros y una cantidad de subempleos que revelan esta característica. La producción en temporada de algunos productos como el café, caña, tomate, pimentón, ají dulce entre otros es llevado a Rubio, San Cristóbal y hasta el centro del país. Los miembros de la comunidad por su parte deben comprar sus insumos en Rubio, surgiendo una situación paradójica a la natural dependencia de la ciudad hacia el campo.

El proyecto de aprendizaje es la herramienta fundamental para promover la planificación, ejecución e integración de políticas socioeconómicas en el marco de la

escuela como eje del desarrollo endógeno, sin embargo, es importante destacar que es necesario un trabajo de reflexión hacia la escuela para que esta se enamore de su contexto y logre integrar la realidad para que la comunidad se convierta en un aula de clases sin paredes que cieguen la verdadera educación pertinente. De esta manera se mejorará en un futuro no muy lejano la calidad de vida de sus habitantes a partir de la escuela como eje de su transformación en la Aldea Cania, del Municipio Junín.

Es necesaria la pertinencia de los proyectos de aprendizaje en función del contexto social del educando, en especial cuando se trata de comunidades rurales atraídas por la pobreza, donde los problemas productivos y ambientales se hacen evidentes en la simple observación del espacio cristalizado.

En este sentido los proyectos de aprendizaje son la alternativa de poder realizar cambios significativos en la educación para el desarrollo endógeno. Dictar charlas a los docentes sobre la importancia del desarrollo endógeno, en función de que exista la pertinencia necesaria en la planificación y ejecución de los proyectos de aprendizaje, y los docentes integran la realidad del contexto escolar facilitando la aplicación de políticas del estado como el desarrollo endógeno.

Dar a conocer a la comunidad la dinámica espacial de su espacio y su alta dependencia hacia la ciudad de Rubio en lo referente a varios tópicos, lo perjudicial del subempleo y el no aprovechamiento y destrucción de los recursos de su localidad, así como también darle alternativas de organización y la posible realización de un mercado en la aldea y así romper con las cadenas de dependencia de la capital del municipio.

El proyecto de aprendizaje como la herramienta fundamental para promover la planificación, ejecución e integración de políticas socioeconómicas en el marco de la escuela como eje del desarrollo endógeno, debe aplicarse no solo en los proyectos de aprendizaje, sino también cabe destacar que es necesario ser reflejado en los proyectos educativos integrales comunitarios, tomando en cuenta su contexto para lograr que la escuela sea partícipe en el desarrollo como eje de la transformación económica y social de la comunidad de la Aldea Cania del municipio Junín del Estado Táchira.

Referencias

- Aarón González, M. A. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Zona Próxima*, N° 25, 34-48.
- Agray Vargas, N (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Revista Signo y Pensamiento*. Vol. XXIX, N° 56, 420-427.
- Alvarado Mendoza, N. J. (2019). Gestión curricular desde la visión del docente como constructor de currículo. *Revista REDINE*, Vol. 11, N° 1, 9 – 22.
- Alves do Santos, L. N. (2019). El profesor de geografía y la construcción curricular: análisis de una comunidad de práctica. *Revista Geográfica de Valparaíso*. N° 56, 1-10.

- Becerra H., R., y Moya R., A. (2009). Pedagogía y Didáctica Crítica. Hacia la construcción de una visión latinoamericana. *Revista Integra Educativa* N° 4 / Vol. II No. 1, 13-23.
- Bracho, A. (2005). *La educación integral en el pensamiento de Miguel Sanjuán*. Caracas: Ministerio de Educación y Deportes.
- Contreras, J (1998). *Trascendencia Histórica de Cania*. Rubio, Ediciones ConBan.
- Hernández S., R.; Fernández S., C. y Baptista L., P. (2003). *Metodología de la investigación*. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill Interamericana.
- Hisse, M.C., y Záttera, O. (2005). *Hacia una mejor calidad de la Educación Rural: Ciencias Sociales*. 2da. Edición. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Méndez A., C. E (2001). *Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Tercera Edición. McGraw Hill. Interamericana S.A
- Ministerio de Educación y Deportes (2004). *Liceo Bolivariano, adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno y soberano*. Caracas.
- Ministerio de Educación y deportes (2005). *El proyecto educativo integral comunitario*. Caracas.
- Ministerio de Educación, Cultura y deportes (2000). *Escuelas Bolivarianas, Bases conceptuales y operativas*. Caracas.
- Ministerio de Información y Comunicación. (2005). *El Desarrollo Endógeno Desde Adentro*.
- Rojas A. (1999). El espacio geográfico venezolano en el contexto de la globalización. *Revista Geodidáctica*. Volumen III, N° 6, 21-44.
- Santiago Rivera, J. A. (2017). La alfabetización geográfica comunitaria desde la práctica escolar cotidiana de la geografía escolar. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, V. 7, N°. 14, 24-43.
- Tamayo y Tamayo, M. (1998). *El proceso de investigación científica*. Madrid: Limusa.
- Tovar López, R. A. (1984). *El enfoque Geohistórico*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Universidad Pedagógica Experimental (2003). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: FEDUPEL Fondo Editorial de la Universidad
- Vázquez-Barquero A. (1998) *Desarrollo local. Una estrategia de creación de empleo*. Madrid, España Editorial Pirámide.



Concepciones Ecopedagógicas en docentes de la Universidad de Los Andes

Manipulación digital foto ULA Tachira / prensa.ula.ve

Recibido: 28-03-2022

Aceptado: 08-05-2022

Gustavo E. Uzcategui–Rosales¹

Universidad de Los Andes - Táchira, Venezuela

guzcateguir@gmail.com

gustavou@ula.ve

Resumen: La publicación presentada a continuación es resultado de una investigación que se encuentra en proceso, por tal motivo pudieran encontrarse algunas ideas y conclusiones que deben corroborarse con datos empíricos a futuro, sin embargo, la orientación temática está fortalecida con suficiencia de criterio, ya que disertar en el tema responde a la insuficiencia de cátedras que instruyen al alumno en el tema ambiental o ecológico, lo cual es notable y se procura incentivar por tanto este conocimiento mediante las áreas de conservación ambiental para orientar el pensamiento ecológico y ambientalista. Es allí donde la Ecopedagogía, como ciencia auxiliar de la geografía, pretende de manera transversal involucrarse en la formación formal del individuo, para que el respeto, la recuperación, mantenimiento y acciones de los futuros profesionales contribuyan a disminuir de manera racional y real las actividades capaces de degradar el ambiente, inculcar valores y conocimientos a los estudiantes de universitarios de la Universidad de Los Andes. El objetivo propuesto, por tanto, es conocer con bases conceptuales, algunas concepciones de la Ecopedagogía durante el camino recorrido para el desarrollo inmediato de trabajos investigativos de campo en pedagogía.

Palabras Clave: Ecopedagogía; Educación ambiental; Concepciones Docentes.

¹Ingeniero Forestal (ULA), Licenciado en Comunicación Social (UNICA), Magister Scientiae en Gerencia Ambiental (UNEFA), Doctorando en Pedagogía (ULA – Táchira). Áreas de estudio: la Ecopedagogía, comportamiento ambiental. Profesor Agregado ULA – Táchira. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0525-7473>

Ecopedagogical conceptions in teachers of the University of Los Andes

Abstract: The publication presented below is the result of an investigation that is in process, for this reason some ideas and conclusions could be found that must be corroborated with empirical data in the future, however, the thematic orientation is strengthened with sufficiency of criteria, since dissertation in the subject responds to the insufficiency of chairs that instruct the student in the environmental or ecological subject, which is notable and therefore seeks to encourage this knowledge through the areas of environmental conservation to guide ecological and environmental thinking. It is there where Ecopedagogy, as an auxiliary science of geography, intends in a transversal way to get involved in the formal formation of the individual, so that the respect, recovery, maintenance and actions of future professionals contribute to reduce in a rational and real way the activities capable of degrading the environment, instilling values and knowledge in university students at the Universidad de Los Andes. The proposed objective, therefore, is to know with conceptual bases, some conceptions of Ecopedagogy during the path traveled for the immediate development of field research work in pedagogy.

Keywords: Ecopedagogy; Environmental education; Teaching conceptions.

Introducción

La Ecopedagogía es una línea interesante de la multiplicidad de elementos vinculados con el objetivo de promulgar la educación por el uso correcto y adecuado de los recursos naturales.

Con la influencia de ambas formaciones, la ecología y la pedagogía, y con la raíz cultural de protagonista por las faenas ejecutadas por el humano para satisfacer sus necesidades entre ellas: vivienda, alimento, fines económicos, farmacéuticos, minero, entre otros incluso en mercantilista son los principales elementos que contribuyen al deterioro del espacio natural.

Las concepciones de la Ecopedagogía provienen de la íntima relación existente entre los diferentes factores que interactúan en la naturaleza, “Ernst H. Haeckel, amigo de Darwin, acuñó este término en 1866 y lo definió como el conjunto de conocimientos que hacen referencia a la economía de la naturaleza, basados en la investigación de las relaciones totales de los animales y las plantas con su ambiente, tanto orgánico como inorgánico.” (Mallart, 2007, p. 2). Cada componente tanto biótico y abiótico procura mantener su espacio y hacerlo respetar con la mínima intención, hasta lograr su objetivo, por ejemplo, la pequeña gota de agua.

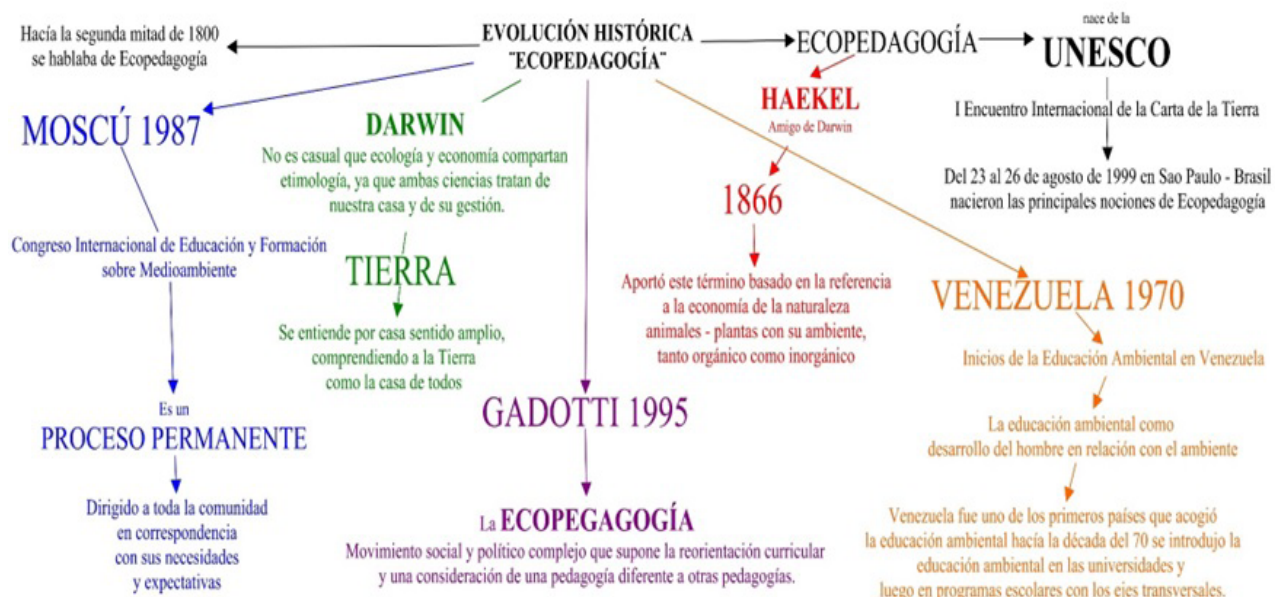


Figura 1. La evolución histórica de la Ecopedagogía

Nota. La evolución histórica de la Ecopedagogía, Mallart, (2007), López (2017), Gadotti (1995), Suarez (2008), Riera (2012), adaptado por el autor para la investigación (junio, 2021).

La Ecopedagogía en Venezuela

En su protagonismo como miembro activo en diferentes alianzas internacionales entre ellas ONU, Unesco y otras, fue uno de los primeros en asumir la responsabilidad ambiental es por eso que luego de 1970 comenzó la implantación de programas académicos transversales con el objetivo de inculcar la educación ambiental en los diferentes niveles de la enseñanza, aunque ya venían planteándose proyectos interesantes en ese sentido.

A partir del primer encuentro internacional de la Carta de la Tierra en la perspectiva de la educación, organizado por el Instituto de Paulo Freire, con el apoyo del consejo de la tierra y de la Unesco del 23 al 26 de agosto de 1999 en Sao Paulo - Brasil, nació las principales nociones de la Ecopedagogía (López, 2017. p. 08).

En Venezuela hacia los años 70 ya existía en la Universidad de Los Andes la Facultad de Forestal, llamada posteriormente Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales, conformada por las Escuelas de Ingeniería Forestal, Geografía y Escuela Técnica Forestal, hoy conocida como Escuela Técnica Superior Forestal. En esta facultad a su vez se crearon diferentes Institutos de Investigación dedicados estudiar el comportamiento de los elementos presentes en el bosque y las especializaciones en tecnología de la madera, manejo de bosques y de cuencas, avanzados los años las creaciones de los jardines botánicos de Mérida y Táchira.

En la diversidad de interrogantes e inquietudes se presenta la formación de los profesores de la Universidad de Los Andes – Táchira y si están adecuados e interesados en asumir la responsabilidad y adecuarse a un programa académico que inculque las concepciones Ecopedagógicas a los estudiantes no sólo a los de geografía e historia.

Orientar al docente en extender su formación continua no sólo con el objetivo de ser formador de formadores sino también para la actuación del individuo que desarrolla un rol en la sociedad. “Al entender la formación como un proceso orientado a la promoción del desarrollo profesional del profesorado, estamos planteando la necesidad de adecuación y perfeccionamiento permanente del docente universitario en función de dar respuestas a los serios cuestionamientos sobre la pertinencia de la docencia universitaria” (Henríquez, Castillo y Rodríguez. 2019, p.120). La preparación del docente se ratifica como proceso continuo en capacitación y tolerancia.

La educación superior

Muchos son los aspectos que llevan a un individuo a procurar la continuación de los estudios a nivel universitario, entre ellos podemos tener la motivación cultural, familiar y obviamente la personal, este argumento también tiene una tilde latitudinal ya que cada sociedad se ajusta a sus realidades, por ejemplo, muchas personas aunque tengan este estímulo necesario no cuentan con los recursos económicos p consideran que su camino no está en la formación académica sino en el emprendimiento, las artes escénicas el deporte u otros.

De acuerdo a lo anteriormente lo que se pretende plantear es que la educación ambiental debería empezar desde el hogar y seguidamente cuando la persona desee empezar con su formación en las instancias iniciales del preescolar ésta sea reforzada y así como otras áreas como sumar y leer o escribir son esenciales la educación ambiental también lo es.

Las tendencias existentes en la formación permanente del docente incitan a la adecuación inquebrantable de los programas a las realidades cambiantes del entorno. “La formación de profesionales competentes; individuos que resuelvan creativamente, es decir, de manera novedosa, eficiente y eficaz, problemas sociales” (Ibáñez. 1994. p. 101). El tema ambiental es un tema renovado constantemente por las devaluaciones de los recursos naturales especialmente el agua y los bosques, asimismo problemas ambientales como los residuos gaseosos, sólidos y líquidos y su depósito final.

Durante la época de sequía se acrecientan los problemas no observados durante las lluvias, por ejemplo, y para citar algunos: las quemas constantes de residuos sólidos y predios para eliminar la maleza, actividades que contaminan el aire y ante la ausencia de lluvias las partículas sólidas como las cenizas ocasionan enfermedades respiratorias. En pocas palabras, estas son actividades que pueden ser controladas y minimizadas a través de la educación y durante años se ha procurado su divulgación, pero sigue sin tener éxito.

Ecoformación

Desde las primeras impresiones históricas y diseños experimentales en los procesos académicos del estudio apostaban a que la educación en tema ambiental es prioritaria, el descontrol desmedido por la explotación de los recursos naturales primarios

para satisfacer necesidades impactó considerablemente, a ello se debe la Ecoformación, actividades que desarrollen capacidades ecológicas para desarrollar actividades que promuevan la creación de estudios teóricos prácticos en el tema ambiental.

Hablar de la Ecología y de todos los elementos que están presentes en la naturaleza es tener presente un compendio transversal de situaciones culturales y formativas. En primer lugar encontramos como en todo proceso la educación del hogar como primer estímulo en la formación social moral y cívica del individuo con el objetivo de orientar sanamente su rol en la sociedad, seguidamente la economía es un atributo importante a considerar ya que “No es casual que ecología y economía compartan etimología ya que ambas ciencias tratan de nuestra casa y de su gestión”. *Se entiende por casa sentido amplio, comprendiendo a la Tierra, como la casa de todos* (Mallart. 2007, p. 02).

La jurisprudencia marca su presencia no sólo con el objetivo de imputar sino ratificar los deberes y derechos del ciudadano con el medioambiente, ya que de esta manera estará ratificando los puntos anteriores. Es así como se podrán sumar especialidades que se encargan de educar al ciudadano y todas tendrán un aporte o beneficio del medioambiente en general, es así como todos tenemos una cuota de responsabilidad para hacer de nuestro espacio un mejor lugar para vivir.

Profesorado en la Universidad de Los Andes –Táchira

El propósito de la Ecopedagogía en los tiempos actuales no sólo tiene la intención de crear pensadores fanáticos a una propuesta elitista de conocimiento absoluto, pero si pretender que a través del conocimiento adquirido con el estudio profundizar en la conciencia del colectivo como elemento multiplicador de las prácticas conservacionistas.

En el caso de la Universidad de los Andes, existe un instrumento normativo que define en toda su extensión la labor del personal docente y de investigación, denominado “Estatuto de Docente y de Investigación Personal” de 1990. Este “Estatuto” indica la obligación del profesor universitario a mejorar su capacidad científica y pedagógica (artículo 58 numeral 2 del Capítulo II. Obligaciones) en consonancia con el artículo 1 del mismo Estatuto que define quienes son los profesores de la Universidad de los Andes. (Suárez. 2006. p. 104)

No es una necesidad social o académica la innovación, adecuación e implementación de programas educativos que estén acordes con la insuficiencia programática educativa, para formar ciudadanos que estén aptos para aportar soluciones y acciones para solventar problemas de esta índole, estando al frente de una organización o desde un emprendimiento personal.



“Ceiba en la Casa del Saber”, foto de Francisco Alexander Hernández Cárdenas / <http://prensa.ula.ve/>

Con el objetivo de mejorar e inducir todo el compendio y patrones científicos de comparación adaptado a los nuevos tiempos se prevé la actualización del programa de estudio de Conservación Ambiental para los estudiantes del sexto semestre de educación mención geografía e historia, procurando actividades de aula abierta para visualizar y entender los agentes degradantes del ambiente.

La Universidad de Los Andes Táchira ha sido realmente protagonista en diferentes ámbitos de la formación académica tanto para los individuos que ingresan a estudiar como a extraños, por ejemplo a los grupos de scouts como a otras organizaciones que realizaban actividades ambientales en estas inmediaciones del jardín botánico.

Conclusiones

La Ecopedagogía no sólo es preponderante para la cotidianidad de las personas, su rol y estatus en la sociedad debe estar presente en todo el proceso de educación desde la inicial hasta la de posgrado.

Los formadores de formadores deberían ser los primeros en incentivar las concepciones ecopedagógicas con protagonismo activo no sólo en aula sino en verbo y acción ya que en ese instante iniciará el cambio.

Contribuir en el cambio de conducta puede generar grandes transformaciones, más allá de todo refrán, eslogan, pensamiento o movimiento social esto debe ser una concepción personal para actuar por criterio y pensamiento, más que por fanatismo.

Referencias

- Antunes, A. y Moacir G. (1998). La Ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de la Carta de la Tierra. <http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/Antunes.pdf>.
- Henríquez, María, Castillo, Humberto, Rodríguez Ciaddy. (2019). Valoración de ámbitos formativos del docente universitario de la carrera educación en la Universidad de Los Andes - Táchira. En: <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3078/1907> (10.08.2021).
- Ibáñez, C. (1994). Pedagogía y psicología interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, (20) 1, 99–113 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2388813> (10.08.2021).
- López, Lina. (2017). Ecopedagogía: Origen de la Ecopedagogía. Bogotá D.C., Fundación Universitaria del Área Andina. 72p.
- Mallart, Jhoan. (2007). Es la hora de la Ecopedagogía. la década de la educación para un futuro sustentable. En www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA25/Joan%20Mallart%20Navarra.pdf. (15-12-2021).
- Suárez, M. (2006). *El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza*. [Tesis doctoral no publicada, Universitat Rovira I Virgili, España]. <http://hdl.handle.net/20.500.11797/TDX700>



El docente de hoy: Formador y cultor de su quehacer pedagógico

Fragmento de foto de: torsten dettlaiff / www.pexels.com

Recibido: 24- 11-2021

Aprobado: 29-12-2021

Carmen Consuelo Trujillo de Zambrano¹

Universidad Nacional Abierta, Táchira-Venezuela

cartrue2002@yahoo.com.

Resumen: La educación es la esperanza de los pueblos pues como práctica social está al servicio del desarrollo continuo de las sociedades y de las personas y es a través de ella que se pueden afrontar los retos, de una realidad cada día más compleja, diversa, pluricultural y donde el docente siendo el factor fundamental de esa formación le corresponde la mayor cuota de responsabilidad. Hoy se requiere de un educador acorde con los nuevos tiempos, actualizado en permanente reajuste y transformación de la cotidianidad en el aula de clase. Ser profesor implica involucrarse y aportar soluciones en todas las esferas sociales, políticas, económicas, ambientales y educativas, porque es en la organización escolar uno de los profesionales con mérito relevante, de allí el objetivo de este ensayo pues consiste en analizar por qué y para qué el docente debe ampliar su perfil y adquirir nuevos saberes, habilidades, destrezas, conocimientos que lo lleven a enriquecer su labor educativa. Sirva la lectura de este artículo una forma de cooperar ante la necesidad de estar al día y poder entrar así en contacto con la complejidad de la enseñanza y potenciar a su vez su desarrollo profesional.

Palabras claves: Educación; docente; formación; actualización; enseñanza; quehacer pedagógico.

¹Doctora en Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira. Máster en Literatura Latinoamericana y del Caribe. Docente Agregado de la Universidad Nacional Abierta. Centro Local Táchira. Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1612-1929>.

The teacher of today: Trainer and cultivator of his pedagogical work

Abstract: Education is the hope of peoples because as social practice is at the service of the continuous development of societies and people and is through it that the challenges can be faced, from a more complex, diverse, pluricultural day and Where the teacher being the fundamental factor of that training corresponds to the greatest share of responsibility. Today, an educator is required according to the new times, updated in permanent readjustment and transformation of daily life in the classroom. Being a teacher involves getting involved and contributing solutions in all social, political, economic, environmental and educational spheres, because it is in the school organization one of the professionals with relevant merit, hence the objective of this essay as it is to analyze why and for What the teacher should expand its profile and acquire new knowledge, skills, skills, knowledge that leads to enrich its educational work. Serve the reading of this article a way to cooperate with the need to be up to date and be able to enter into the complexity of teaching and empower its professional development.

Keywords: Education; teacher; training; updating; teaching; pedagogical work.

INTRODUCCIÓN

El acelerado avance de la ciencia y la tecnología imperante en la sociedad actual la ha revolucionado y como consecuencia de ello exige una educación acorde con los nuevos tiempos. Novedosos métodos y técnicas invaden cada día y abren un panorama innovador que atrae al individuo hacia la búsqueda de un aprendizaje cada vez más apresurado, pues su búsqueda constante es instruirse de manera ilimitada.

Todo ello conlleva a inquirir diversas formas de enseñar y aprender. Realidad experimentada a diario por el docente pues debe hacer frente a un estudiante acostumbrado durante horas y horas a recibir y procesar información de toda índole mediante las redes, sin prestar atención al valor de cada indagación. Situación cada vez más inquietante y de obligatorio análisis sobre todo en la formación del educador actual, pues con pasión y afecto debe prepararse en su labor profesional, para estar a la par de un alumno inquieto y apasionado por conocer procesos y conocimientos que satisfagan su sed de búsqueda.

Es el docente el primero que está en la obligación de ser formador y cultor de su quehacer pedagógico, porque nadie más puede hacerlo ante tan extraordinaria responsabilidad como es la de educar a las generaciones para un futuro donde las expectativas sobre las nuevas tecnologías y paradigmas informáticas son cada vez más exigentes y requieren de un profesional actualizado, creativo, imaginativo, creador, cónsono con la independencia cognoscitiva, capaz de resolver problemas de toda naturaleza.

Frente la panorámica descrita a grandes rasgos este artículo busca destacar la imperiosa necesidad de un docente, con un alto grado de vocación y basado en ella indague nuevas formas y maneras de enseñar, para atraer en su clase a un estudiante desmotivado y desencantado para que se haga más humanizado y menos tecnológico, pues como bien lo dijo Wolf (1996, párr.6):

Había llegado a pensar que la tecnología podría ayudar en la educación. Probablemente haya encabezado esa creencia [...] Pero llegué a la conclusión inevitable de que el problema no es algo que la tecnología pueda esperar solucionar. Lo que no funciona con la educación no se arregla con la tecnología.

Lo expresado por este autor deja entrever que la tecnología nunca puede ser más importante que la labor del docente, sin embargo, es trascendental recalcar que su uso sirve para enriquecer y facilitar el proceso de enseñanza, de allí la necesidad de estar actualizado e incorporarla en el desarrollo de las actividades en el aula de clase, por ello en la cita se ratifica que la tecnología debe ser un medio y no un fin.

De igual forma el artículo quiere dejar como interrogante reflexiva ¿Puede el docente ser formador y cultor de su quehacer pedagógico? Se desarrollará a su vez a través de dos partes donde se hablará en primer lugar de la situación educativa actual y la necesidad de actualizar y modernizar la tarea docente y en una segunda parte el docente constructor de su propia formación y como evolucionar en su quehacer educativo.

La situación educativa y la innovación de la tarea docente

La educación como se ve hoy y siempre estará afectada por la realidad de la sociedad que la envuelve, por tanto, los diversos cambios sociales, culturales, económicos, políticos, inciden de forma determinante en los planteamientos educativos y exigen modificaciones estructurales en los sistemas educativos. Producto de ese dinamismo y para no caer en anacronismos pedagógicos, es que el docente requiere fortalecer sus capacidades ante el gran compromiso consigo mismo y con la sociedad, pues en su desempeño involucra tanto lo intelectual como lo moral. Así lo enfatiza Buedía (2017, párr.4) cuando expresa:

El docente tiene que ser más un intelectual que un instructor, además de ser capaz de entender, y compartir, el alcance político y social de su profesión [...] Nuestra sociedad está fundada en el conocimiento y lo que el docente debe comunicar es el amor por el conocimiento a través de las distintas disciplinas, pero también la actitud cívica y moral necesaria para una convivencia pacífica donde el conflicto se gestione a través del diálogo. Una educación sin este doble componente es una educación incompleta.

Interesante la postura de este autor con respecto al compromiso del docente como tal, pues deja entrever que la tarea docente está inspirada en la ética de la responsabilidad y de los valores que conlleva ejercerla como profesión, toda vez que en sus manos reposa la formación de generaciones de futuros profesionales componentes de una sociedad cada vez más exigente y ante la cual no puede permanecer indiferente.

Los docentes tienen un rol protagónico en la configuración de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, por consiguiente, como agentes de transformación social y líderes gestores de cambio aunado a ser profesionales emancipadores del curriculum, su formación inicial y su desarrollo profesional es cada vez más exigente y apremiante, pues tiene en sus manos una función: orientadora, metodológica e investigativa. Es así pues que: Las nuevas exigencias a los sistemas educacionales demandan de procesos dinámicos

y flexibles, para lo que se requieren profesionales capaces de propiciar aprendizajes que permitan potenciar el desarrollo y calidad de vida de sus educandos (Fundación UNAM, 2013). Cada vez más se necesita de un docente instruido y formado en lo racional como en lo espiritual, lo objetivo y lo subjetivo, imbuido de dominios éticos, morales y didácticos, con actitudes firmes entre el ser y el existir apoyado en valores, saberes, creencias y experiencias.

Lo expuesto son cualidades y pilares fundamentales para renovar su actividad pedagógica y convertirla en un accionar útil y valioso a la sociedad donde a su vez se fomenta lo novedoso y creativo frente a lo mecánico y repetitivo. Caracteres que lo convierten en un ser privilegiado por sembrar con ahínco sus saberes y ser modelo por sus actitudes, acciones valores pues busca cosechar un futuro promisor, por ello debe ejercer con idoneidad su profesión para ser sendero y luz.

En este sentido, Imbernón (1998), plantea:

La función docente comporta un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilización con otros agentes sociales, esto es así puesto que ejerce influencia sobre otros seres humanos y, por lo tanto, no puede ni debe ser una función meramente técnica de expertos infalibles. (p.23)

De acuerdo con la perspectiva de este autor todo docente tiene responsabilidad tanto profesional como social, por cuanto su misión de formador le insta a asumir y reforzar los valores morales, éticos, espirituales, para así dar respuesta a esta sociedad cambiante y en permanente evolución pues exige del educador como sujeto pedagógico estar en constante aprendizaje de nuevos métodos y cumplir cabalmente su papel sociabilizador y orientador siendo a la vez formador y cultor de su quehacer pedagógico.

Dentro de este marco conceptual acerca del docente Remolina, Velásquez y Calle (2004) al respecto expresaron:

No ha de limitarse a ser un simple profesional de la educación, un académico encasillado y enclaustrado en la torre del saber, ajeno a los acontecimientos culturales, políticos, sociales y económicos de su contexto, sino un formador auténtico, un trabajador de la cultura y por ende un defensor de la vida. (p. 265)

Es significativa la importancia del docente en la sociedad. Según el punto de vista de los autores citados no puede ser y actuar de forma aislada como individuo simplemente, sino en comunidad pues es precisamente en ella donde el hombre se desarrolla en plenitud. Debe edificar y construir con la palabra, los hechos y el ejemplo, porque el docente está constituido en su ser, de inteligencia y sentimiento, pero amerita en su actividad pedagógica transformar el mundo en lo cultural y en lo social. La docencia debe ejercerse con compromiso y pasión por lo que se hace y lo que dice, cada encuentro en el aula de clase es convertirse en agente social y transformador del ser humano.

Desde esta perspectiva el maestro debe estar en permanente actitud investigativa con la finalidad de fortalecer su pensamiento indagador y abierto para ser un continuo y curioso epistemológico. Con esa actitud se forma críticamente y puede traducir los

conocimientos en enseñanza de forma organizada y metódica. Todo docente debe tener un talante investigativo pues es parte fundamental de su formación y reflexión para adquirir y propiciar cambios, actualizaciones en su trabajo diario.

Cada avance es una nueva visión y concepción del entendimiento e implica a su vez crecimiento intelectual y acceso actualizado desde una perspectiva integral, crítica e intelectual. En relación con ello Freire (2004) afirmó:

Enseñar exige que los educandos en sus relaciones con el profesor ensayen la experiencia de asumirse como ser social, histórico, ser pensante, comunicante, creador, transformador de sueños. Enseñar es una profesión que implica un alto sentido de responsabilidad. Exigen del profesor, rigor metódico para estudiar, actitud investigativa, un pensamiento acertado, respeto a los saberes de los educandos, reflexión crítica sobre la práctica, una curiosidad epistemológica. (p. 20)

En la cita se enfatiza sobre el papel importante que ejerce en la tarea docente la investigación, pues sólo a través de ella el profesor después de indagar tiene la capacidad para reflexionar, transformar e innovar acerca de su quehacer y enriquecer con ello su práctica educativa. Entre la investigación y la docencia debe existir una ineludible interconexión, pues es necesario contemplar en este proceso formativo: el ser saber y hacer como elementos sólidos de una transformación e innovación, pues ello involucra adquirir nuevas experiencias, conocimientos, aprendizajes.

Cada uno de estos planteamientos deben llevar a detenerse un poco y conocer de cerca cuál es la visión en la actualidad sobre la función del docente. García, al respecto expuso: “El nuevo papel del docente no debe centrarse tanto en “enseñar” conocimientos, sino ayudar a los alumnos a construir su propio conocimiento, con una nueva filosofía que podríamos llamar: “Aprender a aprender” (2019, párr. 6). De lo anterior se desglosa cómo el docente de esta época además de enseñar los contenidos planificados, tiene misión ineludible de prepararse y con ello poder enfrentarse con todas sus capacidades y habilidades, a la solución de los problemas propios de su labor.

Es importante enfatizar aquí, que antes de enseñar al estudiante a “Aprender a aprender” debe ser el docente el primero en aprender a enseñar, por ello debe indagar, conocer nuevas estrategias y formas de hacer llegar los conocimientos mediante la puesta en práctica de un pensamiento crítico y

paulo freire pedagogía de la autonomía

saberes necesarios
para la práctica educativa



Pedagogía de la
autonomía. Paulo
Freire
curriculumnacional.cl

reflexivo, pues es así como fortalece su creatividad, ingenio e imaginación, responsabilidad y autonomía en la toma de decisiones. El docente vive a diario envuelto en una serie de transformaciones: económicas, políticas, sociales, culturales, tecnológicas y por ende educativas, como parte de esta sociedad cambiante donde los retos y desafíos le exhortan a formarse continuamente.

Cada innovación trae consigo una nueva visión sobre el papel del docente en un mundo complejo, donde su misión lo induce a ser cada día más creativo, dinámico, actualizado, cónsono, con la actualidad. Consciente de la necesidad de estar en permanente revisión de su actividad práctica y en estos tiempos de transformación, una de las habilidades que debe fortalecer el educador es la de ser alfarero, para ir construyendo día a día su obra con constancia, sabiduría, para ir como el artista impregnando de valores, de ética y de moral a sus estudiantes, enfatizando en sus clases el amor por la patria, por la vida, la historia, la literatura.

El docente en su papel de formador y cultor del quehacer educativo ante este contexto social en permanente cambio y como innovador de la tarea educativa, debe ver la necesidad de repensar su actividad y adaptarla a los nuevos tiempos, mediante la búsqueda y aplicación de otros entornos, adecuarlos a las necesidades que hoy demanda la educación. La era actual exige la renovación del rol del docente para convertirse en un gestor y guía del aprendizaje en su papel de orientador, más que en el de trasmisor de conocimientos y el reto es ser luz en medio de tanto bombardeo de información e imágenes.

La situación educativa actual requiere de una tarea docente creativa, diversa en sus métodos y contenidos, que sea flexible en la enseñanza y promotora de la curiosidad intelectual. Demanda a su vez como bien lo expone la UNESCO (1998) de un: “docente deseado” o el “docente eficaz” caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador” (p. 170).

Lo expuesto ratifica como la transformación de la educación parte del desempeño del docente y de la necesidad de una preparación cónsona con las exigencias actuales, pues debe abrirse a espacios de construcción significativa. Es precisamente en esa renovación pedagógica mediante la actualización constante y permanente cómo se logra la calidad educativa aunado a la creación de estrategias didácticas innovadoras.

Cada aula de clase es el escenario idóneo para explorar las actuaciones del docente y sus concepciones acerca de cómo concibe, el proceso de enseñanza y aprendizaje, asimismo, de qué manera dinamiza su vida pedagógica cotidiana. Las diversas percepciones y juicios le inducen a evaluar su crecimiento tanto personal como académico, siempre en la búsqueda de efectuar cambios que impliquen mejoras y reestructuraciones pedagógicas.

El docente que lleva en su alma la misión de enseñar debe siempre volver a estudiar lo ya conocido, para enriquecer, descubrir nuevas ideas y potenciar a su vez los saberes. Todo lo expuesto forma parte de su formación permanente y de su responsabilidad tanto moral, política, social, cultural, educativa y humana, ya que ser docente tiene un compromiso consigo mismo y con la sociedad que exige entrega, estudio, aprendizaje y formación. En afinidad con lo esbozado por Espot y Nubiola (2019), expusieron:

Tener alma de profesor significa ser un profesor que vibra en el aula, que está convencido de que su profesión es la mejor del mundo y que una de las mejores cosas que le ha pasado en su vida es ser profesor, es decir, significa ser un profesor con entusiasmo, ilusión y pasión, con ardor docente. (párr.10)

Hermosa metáfora aludida por estos autores que incitan a encender con ahínco y compromiso el ser profesor. Ese despertar va unido al entusiasmo por transmitir los saberes adquiridos a través de la palabra, como demostración profunda de la pasión por estimular en el estudiante su deseo de aprender, además de comprender e internalizar el contenido recibido.

Para enseñar es necesario sentir pasión por hacerlo y descubrir con otra mirada los ámbitos del saber. Implica además de vocación un compromiso social como ya se dijo. Es un trascender en el tiempo para mantener encendida, la llama del saber y facilitar el desenvolvimiento de la sociedad a través de su formación integral porque en su tarea debe ir unida el alma y su disposición convertida en misión y no sólo en profesión.

Ser educador lleva consigo un aprendizaje continuo donde no todo sea instruir sino sembrar y vivir cada experiencia en el aula de clase, de manera que la acción vaya fundida con la reflexión. La pasión por ser docente supone el experimentar, innovar y reinventarse cada proyecto. Participar con entusiasmo y desarrollar al máximo el pensamiento creativo, es la base para crear nuevos entornos de aprendizaje. A modo de complemento a esta reflexión Gimeno (2011) planteó: “Un buen maestro, es aquel que tiene seguridad en sí mismo. Un docente hoy necesita ser un intelectual bien formado en uno o varios campos específicos del saber” (pp.16-17).

Saber y creatividad enlazados para conseguir modernizar la práctica educativa donde las destrezas estimulen actitudes, ideas novedosas que junto a la motivación intrínseca y extrínseca conlleven a una visión holística y optimicen la labor del docente en el aula de clase, pues el maestro de hoy tiene como misión ser un inspirador de esperanzas y un hacedor de futuro por cuanto en sus manos reposa una gran responsabilidad, contribuir en la formación de una sociedad en permanente cambio en todos los niveles, pues ser maestro es asumir un reto de grandes dimensiones y ello exige un docente proactivo, pragmático, versado, productivo, en permanente formación cónsono con los desafíos de esta época tanto a nivel personal como profesional.

El docente debe fomentar el desarrollo del futuro y orientar los conocimientos con maleabilidad epistémica y perspectiva pluriparadigmática. Sobre este enfoque y en total concordancia con lo expuesto, Pacheco (2018, párr. 7) opinó:

Ser maestra, más que una vocación, más que una profesión y, ante todo, más que un empleo, es un Proyecto de Vida. Ser educador es un hacer en construcción permanente y no un producto acabado. El papel de la maestra es aquel que busca permanentemente romper barreras con estrategias pedagógicas pertinentes con las necesidades y diversas situaciones de sus estudiantes a fin de generar oportunidades de aprendizajes. La maestra que ve en cada uno de los sueños de sus estudiantes una posibilidad y oportunidad de acercamiento a la conquista de grandes metas.

Este planteamiento deja en evidencia cómo debe ser un docente y cuáles son las características esenciales de su vida. Cada una de ellas convierten al maestro en un formador de generaciones futuras quien esculpe con maestría y sabiduría, cada ser humano y con el ejemplo y la palabra, educa y transforma, las experiencias en una lección de vida. Acción principalmente del docente que se desempeña en el nivel de primaria por cuanto es un orientador y hacedor de futuro.

El maestro se convierte como un arquitecto que comienza a planificar, moldear, dar vida a las ideas, potenciarlas, construye con paciencia, entrega, dinamismo, cada conocimiento, hacia la visualización concreta de la meta concebida. Afín con estas ideas, Arboleda, Marroquín y Rodríguez (2014) dijeron:

El ser maestro y la arquitectura y la construcción son visibles: la primera alude al ser artista del alma humana, que abre caminos y muestra luces y “planos”. Un arquitecto proyecta, conduce, refleja, espíritu, más allá de las asignaturas y refleja virtud, ya que no hay mejor enseñanza que el ejemplo. (p. 66)

Las ideas expuestas por estos autores destacan como cada docente además de llevar por norte la razón y el corazón también piensan, planean, proyectan y crean como un arquitecto el futuro de cada estudiante. Con su experiencia y visión de vida los invitan a crecer y progresar en conocimientos, pues el ejemplo instruye y de él se aprende, por eso exige vocación de servicio. Por tanto, además de arquitecto es estilista y debe ser embellecedor de almas. El maestro en ese encuentro diario se perfecciona como constructor en la formación de sus discentes.

Finalmente, el deber ser de cada docente ante la situación educativa actual le insta a innovar su tarea educativa y ofrecer de esta manera una educación de calidad, pues él como su principal protagonista está en la obligación de formarse y reflexionar acerca de su profesión como docente pues, su quehacer está vinculado directamente con la eficacia

del sistema educativo toda vez que su hacer está orientado hacia un pensamiento más didáctico, creador, transformador y así consolidar una actividad académica significativa de su perfeccionamiento profesional.

El docente formador y la innovación de su tarea educativa

Cabe al iniciar esta segunda parte de este artículo, preguntarse si el docente debe asumir su propia formación y vivir actualizado e imbuido de los diversos avances que rodea la actualidad en el campo de la educación y la respuesta es ineludiblemente afirmativa pues el maestro como artífice y autor de la invaluable misión como la que tiene, debe reunir conocimientos, cualidades, valores, virtudes pues es el modelo inspirador a seguir por las generaciones.

Ser su guía involucra una gran responsabilidad y presteza, amerita estar en primera fila para conducirlos y abrir los caminos e iluminar con su luz los senderos hacia perspectivas y experiencias nuevas, de esta manera encontrarán la autenticidad de sus interrogantes. La alegoría anteriormente aludida asocia el papel del maestro con el de un constructor y arquitecto y la enlaza a la madurez, seriedad, y compromiso que ello exige. Es un hacedor de futuro, porque en sus manos está lo próximo, lo que está por venir para ese estudiante, porque de una u otra forma, como docente influye no sólo a través del conocimiento sino también en la formación de un profesional de bien.

La misión del maestro además de construir el espíritu del estudiante lo colma de conocimiento, es decir, instruirlo, educarlo, y formarlo para la vida. En este sentido Saiden, Ojeda y García (2012), expresaron:

La figura del maestro se ha constituido en la sociedad de todos los tiempos como la persona que es el ejemplo a seguir, a escuchar, a valorar y a exigir. Los valores del docente tienen una influencia definitiva en la educación, en la formación del hombre y es piedra angular del progreso de muchos pueblos. (párr.18)

En la reflexión de estos autores es significativo enfatizar que la figura del maestro tiene una importancia fundamental en cada sociedad, por cuanto no sólo debe ser formador y facilitador de aprendizajes sino es un ser, donde el compromiso, la responsabilidad, la entrega en su labor pedagógica sea un acontecer diario pues en cada sesión de trabajo fusiona su vida,

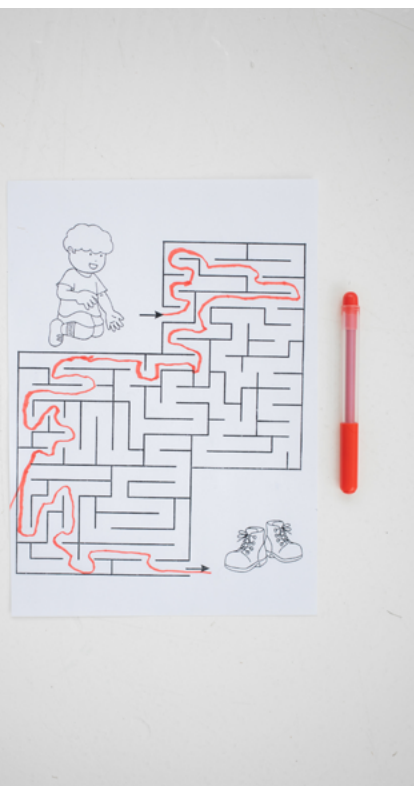


Foto de Monstera:
www.pexels.com

con sus saberes y experiencias y a través de ellos contribuye de una u otra manera al desarrollo de una sociedad donde el futuro se construya sobre bases sólidas apoyadas en la reflexión, la ética y la axiología, como parte de su misión productiva.

Su condición de maestro exige tener una actitud donde involucre la razón y la sensibilidad, pues debe experimentar el saber y vivir afectivamente cada experiencia junto a sus estudiantes, conocerlos, contagiarse de sus simpatías y entusiasmos, compartir con ellos los conocimientos. Ser docente es una de las tareas más nobles por la confianza, comprensión, respeto, paciencia que emana de él. Es un ser privilegiado al permitir que otros individuos vayan de su mano y recorran nuevos espacios, caminos, por ello su actividad formadora requiere de una preparación: técnica, pedagógica y didáctica.

En concordancia con lo ya desarrollado Rattero (2007) expresó: “Cuando decimos la infancia reclama maestros, decimos reclama enseñanzas. Reclama adultos que ofrezcan un saber. Una inquietud en la estela de sus preguntas y sus búsquedas [...]. Un camino de tiempo” (p. 8). Las palabras de esta autora dejan en el maestro una interesante reflexión, es la infancia la que cada día clama por el docente, en él se siente comprendido en su afán por aprender acude en su búsqueda para saciar sus dudas y no vacila en hacerlo. Ese hombre o mujer ha recorrido un largo camino en el tiempo para aprender y dejar huellas en su vida.

Cada práctica concreta dentro del aula es una oportunidad para reflexionar, que debe realizar el docente a diario. Es un acercarse a sí mismo, analizar desde su experiencia, cómo ejecuta el proceso de enseñanza para enriquecerla, profundizarla, por cuanto es una aportación del docente en la formación y construcción del conocimiento mediante el desarrollo y progreso de los contenidos curriculares, hacia su fin específico que es la instrucción, a través de un sistema y un método, donde su núcleo básico es el aprendizaje.

En consonancia, con lo expuesto, Gvirtz y Palamidessi (1998), la definieron como una “Actividad que busca favorecer el aprendizaje. La enseñanza genera un andamiaje para facilitar el aprendizaje de algo que el aprendiz puede hacer si se le brinda una ayuda” (p. 135). Según estos autores, la enseñanza se relaciona con el aprendizaje pues es quien lo facilita, de forma tal que, no se debe concebir la enseñanza sin el aprendizaje, ellos están estrechamente vinculados, como parte fundamental del acto didáctico aunque sean procesos diferentes.

De este modo el uno conduce al otro, en otras palabras es una relación simbiótica o asociante, donde el docente organiza conduce y acompaña, el proceso de aprender por parte del estudiante. En otras palabras, la enseñanza prepara al individuo para su formación y el aprendizaje le provee de conocimientos que hace suyos en su autoformación. Es oportuno entonces hacer mención al respecto, acerca de la opinión de Piaget, citado por Torres (1998), quien planteó:

¿Qué es enseñar? ¿Será que enseñar es transmitir conocimientos? Yo digo que no. El conocimiento no se transmite; el conocimiento se hace, se rehace a través de la acción transformadora de lo real y a través de la comprensión crítica de la transformación que se ha dado antes o que se puede dar mañana [...] Para mí, enseñar es desafiar a los educandos a que piensen su práctica desde la práctica social. Esto significa que enseñar tiene que ver con la unidad dialéctica práctica-teoría. (párr. 18)

En palabras de este afamado autor, la enseñanza es un acto donde se está en constante aprendizaje y no debe existir dicotomía, entre enseñar y aprender, porque cuando se enseña se debe aprender y al aprender se puede enseñar. Asimismo, este escritor define la enseñanza, como el proceso en el que no sólo es transmitir conocimientos, sino donde el individuo puede producir sus propias ideas y construcciones, de allí entonces, la importancia de la labor de enseñar pues es un deber y un derecho del educador, por ello no se puede negar ni dejar al azar.

En todo acto de enseñar, va implícito el formarse porque se aprende al enseñar y se enseña al instruirse, por eso son una unidad lógica, dialéctica, de forma tal que, están interrelacionados pues la enseñanza a pesar de ser una tarea compleja, busca promover el aprendizaje, al tener en cuenta, las experiencias del docente y sus reflexiones acerca de su práctica educativa, pues es su propio crítico, cuestionador, generador de espacios, por ello influye en él, el cambio y la innovación. En este mismo orden de ideas según la apreciación de Latorre (citado por Sthenhouse (1984) afirmó: “La enseñanza como arte debe ser practicada. Pero la práctica debe ser vivida, experienciada, no mecánica; un profesor necesita “mirar” el cotidiano trabajo problemático con ojos frescos” (p. 1).

En la opinión de este autor la enseñanza llevada a la práctica, debe ser un proceso de constante autorreflexión, de continuo aprendizaje, de nuevas dinámicas, como parte del quehacer docente innovador pues el trabajo del docente en el proceso de enseñanza, debe cada día ir, hacia una incesante búsqueda al cambio. Por eso este autor la asemeja, con el mirar de “ojos frescos” del educador, que en otras palabras, se traduce en la capacidad de inventiva de generar nuevos ambientes, para incentivar de esta manera la creatividad, la motivación y la actitud crítica.

El docente debe cada día refrescar con sus ideas novedosas, su práctica pedagógica dejar de ser técnico, mecánico, en su proceso de enseñar para convertirse en un ser reflexivo, analítico, conocedor del contenido, capaz de impartirlo y manejarlo con profesionalidad. Esos ojos frescos, se relacionan con el educador cuando con entusiasmo y creatividad, se remoja y lleno de optimismo, transmite y se emociona al compartir sus conocimientos, para luego recoger los frutos es así como cada conocimiento de tipo pedagógico, psicológico y didáctico, es un rejuvenecer.

El prepararse para enseñar es el tónico con el que se dispone, con antelación y muy buena disposición de manera que las estrategias sean pertinentes y se constituyan, en elementos fundamentales de su formación y autoformación. Todo lo anterior confluye en dar un vuelco innovador y creativo tanto en el ser, saber y

hacer, en la búsqueda de asimilar los aprendizajes y con ellos, lograr pensamientos divergentes, espontáneos y críticos. En ese mismo orden de ideas, Cousinet (1962) puntualizó lo siguiente

Enseñar no es más para el maestro que presentar a sus alumnos conocimientos nuevos; es ayudarlos a tratar de conocer mejor lo que ellos ya conocen, y por consiguiente lo que ellos desean conocer mejor. No es una paradoja decir que uno no aprende lo que no sabe: uno aprende verdaderamente lo que sabe. (p. 43)

Enseñar, según la visión de este autor como ya se dijo va más allá de sólo impartir conocimiento. Es una tarea compleja y debe prepararse con antelación la información, asimismo la explicación, la comprensión, junto a la asimilación, para que así se produzca un conocimiento nuevo y productivo. En otras palabras, el proceso de enseñar implica entonces, un compromiso interno y externo del docente, por ello debe plantearse como meta bien definida y precisa, el conocimiento dado a conocer, para que pueda ser comprobado, verificado y determinar así sus logros.

Repensar la enseñanza, se hace necesario por cuanto es fundamental, dejar de lado la concepción concebida hasta ahora, pues sólo ha sido definida como la transmisión de conceptos, para ser aprendidos, por un proceso, donde ese pensamiento o contenido vaya en comunión, con lo práctico, lo creativo, lo estético, lo lingüístico y le sea a quien lo asimile útil y significativo en su vida, pues es un proceso de creación y asimilación de nuevos conocimientos. Del mismo modo, hay que reconfigurar la docencia como bien lo expresa Narodosky (2011) cuando dijo:

Es menester aclarar que los futuros docentes son ya portadores de valores culturales prefigurativos y su experiencia de vida está ya bien arraigada en los cambios que este escenario posmoderno hubo de instalar. Los docentes hoy en formación son ellos mismos protagonistas de los cambios que a las generaciones anteriores generaban perplejidad. Estos nuevos docentes no habrán de asombrarse por el imperio del canon cultural prefigurativo pues forman o parte de ella. (p. 13)

Para este Pedagogo, aunado a repensar la enseñanza hay también que reconfigurar la docencia por cuanto el docente actual debe estar en permanente actualización, porque los cambios no deben causarles ninguna perplejidad puesto que en su formación tanto inicial como profesional quienes están encargados de su instrucción, han de proveerles de nuevas estrategias tanto conceptuales como metodológicas y así pueda dar rienda suelta a su imaginación y crear una didáctica más asertiva donde el docente no sea solamente su proveedor.

El docente debe entonces tener una actitud abierta y flexible frente a los acontecimientos y cambios que se generen. Requiere de él: adaptación, actualización, renovación constante, en su forma de enseñar para hacerlo más atractivo en los tiempos actuales, lograr que su quehacer pedagógico evolucione en la búsqueda de nuevos conocimientos, para que pueda comprender y enfrentar con otra percepción y visión significativa los diversos problemas en el proceso de enseñanza.

Un docente desde su formación debe ser: abierto, flexible, entusiasta, plantea retos y desafíos interesantes, propicia la reflexión. En ese acontecer el docente amplía su imaginación y autoorganización, refuerza cada día, la iniciativa y la curiosidad, por enriquecer el pensamiento y descubrir nuevos conocimientos. En ese orden de ideas, Menchen (2007) expuso:

El maestro en su función de arquitecto debe ser capaz de soñar, porque su sueño puede enriquecer a sus alumnos, y después debe convertir las ideas en proyectos y asegurarse de que lo que se construye encaja en su entorno y en el espacio disponible en su aula. Debe pensar proyectos aún no creados. El maestro arquitecto debe desarrollar básicamente un proyecto de alto nivel como es la formación de personas con capacidades creadoras. Debe realizar un trabajo excelente, dado que tiene la preocupación de garantizar que en el aula se construyan trabajos y tareas que tienen sentido por sí solas. (p. 285)

Según la perspectiva de este autor la enseñanza creativa permite al docente convertirse en un arquitecto, crear proyectos a largo plazo, con ideas cada vez más productivas de alto nivel, por tanto exigen dinamismo, creatividad, ingenio, imaginación, para no redundar y enfatizar sobre ideas ya fijas deterioradas por el tiempo desvinculadas por el uso que ameritan de una planificación, con visión de futuro adaptable a nuevos paradigmas. Metáfora interesante pues muestra al docente en su misión de planificar y diseñar, construir y proyectar cada estrategia donde todo nuevo proyecto es y debe ser un desafío.

En esa búsqueda incesante del docente por innovar su tarea educativa, debe formarse en creatividad para que pueda mirar hacia el horizonte en esta sociedad líquida, inquieta, cambiante donde la vida se desenvuelve en un constante vaivén y lo impredecible y creativo es la norma, es precisamente en esta perspectiva donde el maestro debe con sus ideas novedosas dejar el mundo pasivo para subirse al cambio y lograr llevar a cabo, la cristalización de estrategias nuevas mediante la creación o invención de técnicas y métodos.

Evidentemente lo expuesto deja entrever como este tipo de enseñanza depone, las limitaciones a un lado y las transforma en fortalezas, porque consiente de una u otra manera que el docente sea independiente y ponga en práctica actividades generadoras de ideas atractivas, donde pueda de diversas formas explicar contenidos para incentivar en el estudiante la imaginación, la reflexión y el razonamiento concreto. Cada uno de ellos, es una forma de enfrentarse con lo atrayente, inesperado y sorprendente.



Foto: ds stories
www.pexels.com

Aprender a ser creativo permite conocer y desarrollar alternativas, dar soluciones inmediatas, a determinadas situaciones y convertirse así en agente de su propio aprendizaje. En afinidad con estas ideas, Chesler-Leiman (2016) enfatizó “La creatividad anima a los docentes y los alumnos a buscar nuevas formas de expresarse, explorar y asumir riesgos. Si nosotros asumimos riesgos, ellos también lo harán y disfrutarán de la recompensa incluso mucho después del colegio” (p. 1).

En esta cita la autora presenta el enseñar con creatividad como una nueva manera, de asumir el papel del mediador mediante el desarrollo de un pensamiento, más reflexivo, crítico, futurista, donde solucione los problemas con iniciativa propia producto de su ingenio e intuición pues la creatividad forma parte del potencial humano porque incentiva, la motivación del docente para: reinventar, transformar e innovar, dar un nuevo enfoque a los contenidos, conceptos, estrategias, que hayan sido encasilladas y convertidos en paradigmas no actualizados por su falta de formación.

La enseñanza creativa logra tanto en el docente como en el estudiante un acercamiento de manera recreativa, en cuanto a aprendizaje se refiere y busca transformarlo en una actividad agradable, satisfactoria, generador de cambios, en un clima de fraternidad, alegría, entusiasmo, donde se pueda experimentar libertad, espontaneidad, para trascender hacia lo distinto lo nuevo, por ello este tipo de enseñanza es básica como bien se ha expresado y de gran relevancia su análisis por cuanto es y debe ser hoy en día una exigencia, tanto en el saber cómo en el hacer de cada docente.

Ante el avance imparable de la información en las redes sociales el papel del docente se convierte cada día en un reto, pues debe crear, enriquecer, fortalecer, las estrategias de enseñanza y hacerlas tan o más atractivas e ilustrativas que las empleadas en los medios digitales, por ello su estilo debe estar acorde con el progreso vertiginoso de la sociedad en este campo. El rol del docente ante esta innegable realidad lo exhorta a diseñar modelos de enseñanza alternativos basados en la creatividad, la lúdica para producir y generar conocimientos de manera activa y actualizada.

Cabe preguntarse en este punto ¿Ante esta realidad qué aspectos esenciales debe poseer un maestro para cumplir su compromiso de formar a las generaciones futuras? ¿Será que solamente debe estar preparado para esta era digital? Al hablar de este tópico tan interesante es importante comprender que la tarea de formar, exige del maestro estar actualizado y en conocimiento de los diversos avances tecnológicos, pero lo primordial es tener un proyecto de vida fundamentado en principios y valores que, junto a lo digital orienten de algún modo su labor educativa.

El maestro siempre debe extender su mano e invitar al estudiante a transitar por las dificultades en la seguridad de llegar a la cima. Todo ello induce a pensar que ser maestro es una tarea delegada, a personas con cualidades y competencias profesionales especiales pues deben cómo ya

se ha dicho, llevar a cabo una misión muy importante: formar generaciones y ser hacedor de su futuro. En consonancia Scott (2000), dijo: “El buen maestro es aquel que entabla una relación educativa que se asemeja a una relación terapéutica, en tanto que él y su alumno buscan conjuntamente la perfección de ambos” (p. 187).

Importante su aseveración con respecto a la afinidad y empatía que debe existir entre docente y estudiante, de allí lo fundamental de su formación porque cada maestro es un ser de inigualables cualidades y competencias profesionales. De esa amistad que surge y debe mantenerse, el profesor tiene que vivir motivado en continuar la búsqueda del conocimiento y a diario está en la obligación de investigar, conocer, escudriñar. Así lo ratificaron (Verloop, Driel y Meijer, 2001) cuando expresaron: “Un buen maestro, es alguien que conoce, aquello que explica” (p. 170).

Lo dicho por estos autores, es una invitación al futuro educador a embarcarse constantemente en un constante viaje hacia el conocimiento, en la búsqueda de engrandecer y profundizar sus lecciones, con la finalidad de convertirlo en un carisma y habilidad. Todo lo mencionado son rasgos fundamentales de todo docente pues estar actualizado le permite conocer nuevos conceptos, enfoques y tener una visión e interpretación distinta del conocimiento

Un educador es quien constantemente motiva el aprendizaje a través de nuevas técnicas y estrategias para que el enseñar esté en permanente movimiento, pero como bien lo expresaron (Martínez y Bujons, 2001): “El buen maestro necesita disponer de un cómo y de un procedimiento adecuado sea este cual sea, que conduzca a la construcción de auténticos escenarios, de aprendizaje” (p. 26). En otras palabras y a manera de resumen el maestro es quien debe ser ante todo un: amigo, investigador y motivador que impulse y estimule con su ejemplo y la palabra al estudiante hacia el aprendizaje. No teme a los cambios busca superarse a sí mismo con entrega y dinamismo, está dispuesto siempre a aprender y potenciar la creatividad.

El docente en su rol de mediador en el proceso de enseñanza no puede ser sólo un transmisor de conocimientos, repetidor de información, facilitador del aprendizaje, sino que su deber ser es convertirse en un profesional constructivo y reflexivo que ayude a aprender por una parte y por la otra cumpla con su función tutorial para fortalecer la esfera motivacional y afectiva, a través de la puesta en práctica de estrategias, procedimientos y técnicas innovadoras, lo transformen así en un profesional productivo donde prevalezcan sus propios textos e interpretaciones.

El aprender a crear lo convierte en un docente práctico y fructífero cuya característica es asumir cada tarea con ahínco, entrega, mediante un análisis crítico, dinámico, constructivista en su quehacer pedagógico, así lo enfatiza Comignaghi (2013) cuando afirmó:

El papel que juega el docente en este proceso de aprendizaje es vital. Adquiere el rol de mediador entre el conocimiento y el aprendizaje y comparte experiencias, transformando la actividad en una construcción de los conocimientos. Será necesario que el docente que aplique este modelo en el aula sea una persona abierta a cambios e innovaciones y que se interese por promover aprendizajes significativos que puedan ser aplicados en la vida cotidiana del alumno. (párr.18)

Se postula en esta cita la prevalencia en el docente de promover procesos activos y erigir conocimientos a través, de su propia construcción e interacción con el medio debido a que el docente debe aprender a enseñar y descubrir, organizar, construir por sí mismo y de manera activa los diversos esquemas cognoscitivos a través de la exploración de nuevas ideas, conceptos y no convertirse en un mero receptor y repetidor de saberes.

Educar por tanto cada día amerita de docentes con grandes iniciativas llenos de visiones originales, innovadoras, arriesgados a afrontar con dinamismo los obstáculos y con libertad imaginativa, enfrentados con lo nuevo para dar respuesta mediante habilidades y destrezas que conlleven al desarrollo y la autorrealización de una escuela más humana, comprensiva y diversificada. Esa búsqueda constante de no quedarse como docente envuelto en esquemas rígidos, conformistas, pasivos, admite estar en constante evolución en vanguardia y progreso, para dar paso a procesos flexibles y más abiertos.

Esta sociedad cambiante cada día exige un docente imbuido de ingenio y libertad creativa que valore otras aptitudes con enfoques mentales diferentes y flexibles como una forma de romper esquemas tradicionales y poder atreverse a explorar nuevas estrategias de enseñanza y con ellas desafiar situaciones complejas, crear soluciones y alternativas novedosas, actualizadas, donde prolifere el autodescubrimiento para con ello dar saltos cualitativos, donde el docente pueda aprender desde el desaprender que no es otra cosa, sino dejar ir modos de aprender y destrezas para dejar desplegar y surgir nuevas ideas y experiencias.

El docente actual tiene la ingeniosa tarea de ser cada día en su aula de clase un emprendedor creativo, actualizado y crecer tanto en lo humano como en lo profesional e impregnar de amor y pedagogía su vida y su profesión. Un docente creativo, ingenioso, debe experimentar nuevas formas de enseñar y llevar a su práctica educativa actividades donde se desarrollen los procesos intelectuales mediante la imaginación, la fantasía y ser un estímulo para sus estudiantes.

En estos tiempos de pandemia el rol del docente formador y la innovación de su tarea educativa es cada día un reto. Los diversos contextos son una nueva forma de aprendizaje, es abrir la ventana y embeberse de aires nuevos cargados de contenidos actualizados, creativos, donde fluya la imaginación. Es desde una perspectiva personal poder entender las

tendencias actuales y estar en permanente investigación, para comprender que cada una de ellas es una posibilidad de dar y recibir.

Finalmente, un educador es quien constantemente motiva el aprendizaje a través de nuevas técnicas y estrategias para que el enseñar esté en permanente movimiento, pero como bien lo expresaron (Martínez y Bujons, 2001): “El buen maestro necesita disponer de un cómo y de un procedimiento adecuado sea este cual sea, que conduzca a la construcción de auténticos escenarios, de aprendizaje” (p. 26).

En otras palabras y a manera de cierre el maestro es quien debe ser ante todo un: amigo, investigador y motivador que impulse y estimule con su ejemplo y la palabra al estudiante hacia el aprendizaje. No teme a los cambios busca superarse a sí mismo con entrega y dinamismo, está dispuesto siempre a aprender y potenciar su creatividad para que su enseñanza sea un aprehender entre la imaginación, innovación y la libertad de pensamiento. El docente de hoy más que nunca debe ser formador y cultor, sembrador de su propio aprendizaje, donde con avidez vaya tras los nuevos saberes y con visión creativa, transformadora sea un generador perenne de conocimientos, cimiente con responsabilidad su compromiso de educar y eleve el compromiso para el que fue llamado.

Referencias

- Arboleda, G., Marroquín, L. Rodríguez, A. (2014). El maestro como arquitecto y constructor de pensamiento. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*.1 (1), pp. 63-68.
- Buedía, P. (2017). Mi compromiso como docente. El diario de la educación. Disponible en: <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/03/13/mi-compromiso-como-docente/>
- Cousinet, R (1962). ¿Qué es enseñar? Revista: *Archivos de Ciencias de la Educación*. (3)39- 45.
- Chesler-Leiman, S. (2016). ¿Qué significa para usted la enseñanza creativa? Recuperado de: <http://blogs.ibo.org/blog/2016/08/31/lang=es>.
- Comignaghi Iglesias, M. (2013). Constructivismo, el rol del docente y la importancia del currículo Disponible en: <https://fido.palermo.https.edu/ser>.
- Espot, M. R. y Nubiola, J (2019). *Alma de profesor: la mejor profesión del mundo*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz y tierra.
- Fundación UNAM. (2013). *El rol del maestro en el siglo XXI, un cambio radical de actitud*. UNAM. Recuperado de <http://www.fundacionunam.org.mx/educacion/el-roldel-maestro-en-el-s-xxiun-cambio-radical-de-actitud/>
- Gimeno, J. (2011). “El docente como servidor social” en ¿Cómo se forma a un buen docente? Cuadernos de discusión 2. Argentina, UNIPE: Editorial. Universitaria, 16-21.

- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC del docente: Curriculum y enseñanza*. Argentina: Editorial AYQUE.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional*. Barcelona: Grao.
- Latorre Beltrán, M.A. (1992). *La reflexión de la formación del profesor*. Universidad de Barcelona.
- Martínez, M., y Bujons, C. (2011) (eds.). *Un lugar llamado escuela*. Barcelona: Ariel
- Menchén, F. (2007). *La creatividad en el aula. Perspectiva teórico-práctica*. Santiago de Chile: Arrayán
- Narodowski, M. (2011). Formar docentes en tiempos de equivalencias generalizadas. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705034.pdf>
- Pacheco Turizo, A. (2018, mayo 21). Ser maestro hoy: un promotor de esperanzas en mundos posibles. [Artículo en un blog]. Compartir palabra maestra. Recuperado de: <http://www.Compartirpalabramaestra/org./actualidad/practicas-educativas/ser-maestro-hoy>.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 4 (sup2)13-54
- Rattero. C. (2007). Ser maestro ¿vale la pena? Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Paraná. Recuperado de: http://168.83.90.80/curriform/publica/ser_maestro_vale.pdf.
- Remolina, N., Velásquez, B. y Calle, M. (2004). El maestro como formador y cultor de la vida. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, (2), 263-281
- Saiden, B., Ojeda, G. y García, R. (2012). El rescate de la vocación en el docente de educación primaria. Recuperado de: <https://llegaralser.wordpress.com/>
- Scott, G. A. (2000). *Plato's Socrates as Educator*. New York: SUNY Press
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata
- Torres, R. M. y Freire, P. (1988). *Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- UNESCO (1998). *Informe Mundial sobre la Educación "Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación"* (Madrid, UNESCO/Santillana), 174 pp.
- Verlop, N., Van Driel, J., y Meijer, P. (2001). *Teacher Knowledge and the Knowledge Base of Teaching*, *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.
- Wolf, S. (1996). *The Next Insanely Great Thing* (continued). *Wired*. 4 de febrero.



Untitled-Viaggio senza fine de Michael Glawogger / movieplayer.it

Antropología visual: de Jean Rouch al contemporáneo “global movie”

Visual anthropology: from Jean Rouch to the contemporary “global movie”

Recibido: 19 - 10 - 2021

Maurizio Fantoni Minnella ¹

Aceptado: 15 - 12- 2021

Escritor, Crítico Cinematográfico, Documentalista / Italia

Traducido por Elsa Minnella y revisado por Mayela Barragán

¹Maurizio Fantoni Minnella es escritor, crítico de cine, ensayista, estudioso de la literatura de viaje y del cine documental. Cineasta, fotógrafo y periodista. Tiene en su haber numerosas publicaciones y películas documentales realizadas en Italia y en el extranjero. Profesor en numerosos institutos culturales italianos de todo el mundo. Colabora con el periódico *Avvenire* y en los blogs culturales de *Fondazione Nenni* y *Elettrevista/Paroles palancate*. También dirige la sección Poevisioni y la Revista de Cine, Poesía y Realidad del Festival Internacional de Poesía de Génova. Entre sus publicaciones recientes destacan las obras de ficción: *Ilviaggiatore delle catastrofi*, Italic Pequod, 2016, *Geronimoèpazzo di nuovo*, Italic Pequod, 2018; las ediciones literarias: *Alejo Carpentier, Visione d'America; Frammenti di una cronaca di viaggi*, Ibis edizioni, 2017; los ensayos: *Il cinema e ioCronaca di un amore*, Giuliano Ladolfeditore, 2017. *Film documentario d'Autore: una storiaparallela*, Odoya, 2019, *Genovaritratto di una città*, Odoya, 2020, *La città che viviamo, ragionamenti di un esploratore urbano*, Giuliano Ladolfeditore, 2019, *Verso Ponente Viaggionelleperiferiedella Superba*, Mimesis, 2021; *gliscritti di viaggio: Geografieerranti, taccuini e pensieri di un viaggiatore*, Giuliano Ladolfeditore, 2018. Y ha realizado las películas documentales: *Noi i Neri*, 2017, *Formiche Rosse*, 2018, *Esilio La passione secondo Lucano*, 2018; *Fantasmicileni*, Libri di sabbia, 2019, y las exposiciones fotográficas: *Mutazioni*, 2017-2018, *Parole di sabbia*, 2020-2021. Página web: <http://www.fantoniminnelladoc.org/>

1. Durante un convenio de etnología celebrado en Dakar en 1965, ante la presencia de Jean Rouch², cineasta francés pionero de la antropología visual³, el cineasta africano Ousmane Sembène⁴, dirigiéndose a este, dijo: "ustedes nos consideran como insectos", aludiendo con ello al hecho de que, a través de la nueva disciplina del conocimiento del otro, dentro de una perspectiva cultural exquisitamente anticolonial, la etnografía seguía siendo un sistema de códigos y observaciones científicas que "enjaulan" la realidad como la observada por un entomólogo a través de una lente, así se expresó el director africano.

Otro tema que conviene abordar es el de la presunta objetividad de la *mirada filmica* que, en realidad como mirada, todavía remite a una subjetividad, la del director, del observador que se superpone a la más neutra del lente cinematográfico o fotográfico. De hecho, la elección voluntaria de un comentario off sobre las imágenes mostradas, que abrió las puertas al llamado film-ensayo y que se convirtió en una práctica común para muchos cineastas franceses, fue la confirmación de que aún existía una subjetividad del autor, aunque fuese mínima.

Jean Rouch era plenamente consciente de ello y, con un objetivo propio tras el que se escondía su conciencia de intelectual y cineasta, quiso dedicar una parte importante de su vida al continente africano, a la investigación de campo en la que no se limitó sólo a documentar rituales nunca antes vistos por un espectador occidental, casi siempre incrédulo y desprevenido, sino que alcanzó un nivel más profundo de comprensión de imágenes de culturas hacia las que este espectador generalmente albergaba y, tal vez, todavía nutre hoy, a pesar de que ha pasado más de un siglo, una especie de desgano natural. Jean Rouch en algunas de sus obras, especialmente en largometrajes (como *Moi un noir*, 1958, *Cocorico Monsieur Poulet*, 1974) adoptó el método

²Director y etnólogo francés, alumno de Marcel Griaule, Jean Rouch, creador del *cinémavérité*, trabajó en numerosos proyectos cinematográficos principalmente entre Ghana y Níger, donde murió en 2004. Nació en París en 1917. Aunque sus intereses fueron más allá del cine de ficción, los autores de la *Nouvelle Vague* lo reconocieron como un maestro por su acercamiento innovador a la narración cinematográfica.

³Disciplina de la imagen codificada por el teórico Paul Hockings en el volumen *Principles of Visual Anthropology*, 1975, pero aplicada "en el campo", por primera vez por el director y etnólogo francés Jean Rouch a partir del 1955, año del primer cortometraje realizado en África. Hagamos nuestras las palabras de un joven sociólogo de la comunicación Francesco D'Ambrosio cuando escribe que: *la originalidad de esta disciplina radica íntegramente en su doble naturaleza. Es a la vez antropología cultural, es decir, una reflexión basada en instrumentos de analistas, intelectuales y científicos; y también pragmática de la comunicación, gracias a la ayuda de recursos técnicos como las cámaras cinematográfica y fotográfica. Y, por tanto, se presenta como el estudio de los modos y formas con los cuales los hombres viven en una sociedad, así como el estudio de las representaciones visuales de esos modos según su propio punto de vista original.*

⁴Uno de los cineastas más importantes de África. Es uno de los fundadores del cine senegalés, en activo tiene películas como: *Borom Sarret*, 1963, *Ilvaglia*, 1968, *Campo Thiaroye*, 1988, *Moolaadé*, 2004, que han obtenido reconocimientos internacionales.

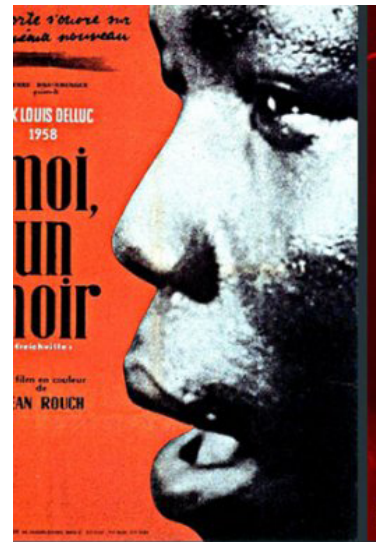
de una narrativa modelada en la vida real; en la vida cotidiana de las personas e interpretada por estas mismas, obteniendo así un efecto de *cinémavérité*⁵ que influyó en la *Nouvelle Vague* francesa la que ciertamente reconoció a Rouch como precursor. También él lo fue por lo que respecta a la construcción del imaginario africano a través de la producción de un material fílmico de impresionante amplitud, dividido entre cortometrajes, medimetros y largometrajes para sumar un total de ¡unos doscientos trabajos!

Un aporte insustituible para la antropología visual, o el encuentro entre la disciplina científica y el lenguaje de las imágenes fílmicas. La realidad en su devenir inmediato es la expresividad constante del director incluso cuando, en *Moi un noir*, filmado en 16 mm y ambientado en un suburbio urbano de Abidjan, la capital de Costa de Marfil, parecía prevalecer una especie de auto-narración, a través de la cual los personajes: siete jóvenes inmigrantes nigerianos con apodos que corresponden a los de actores famosos, reviven su condición humana. Rouch también elaboró en el doblaje el sonido grabado, música con diálogo, (¡ya que la película de 16mm todavía no permitía la grabación directa de sonido e imágenes!), agregando comentarios y reflexiones de los mismos personajes sobre sus vidas reales, y obteniendo así un mayor sentido de alejamiento.

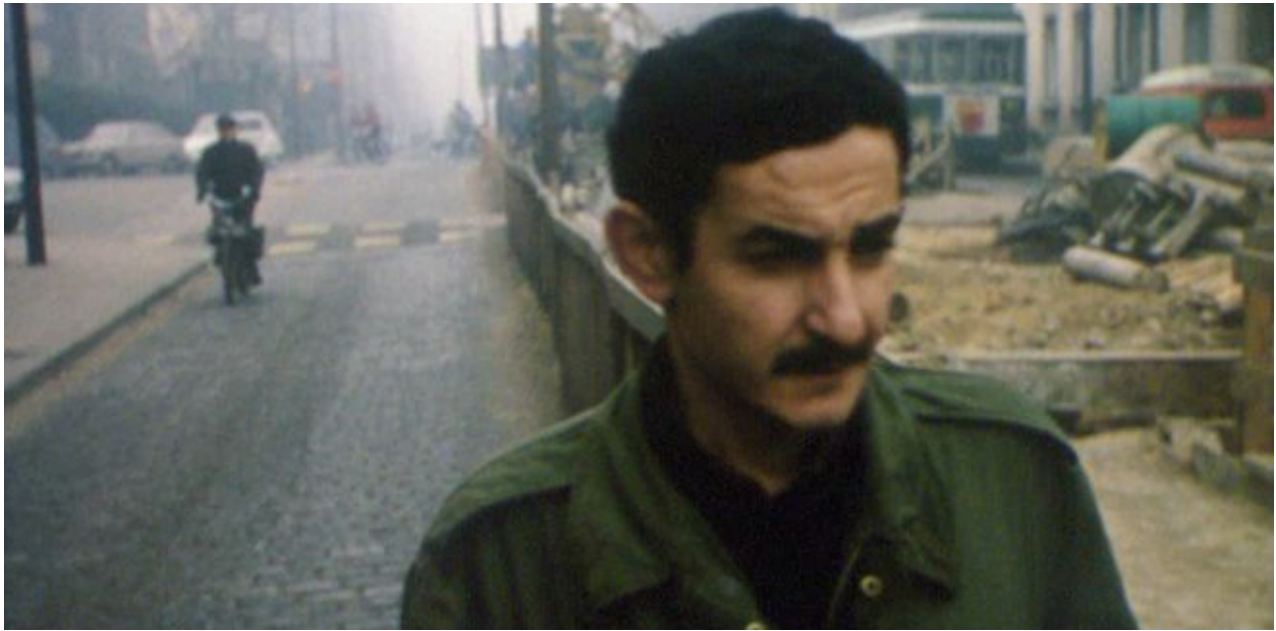
Otro director francés, René Vautier⁶, emprendió en los mismos años un camino similar al de Rouch, pero más parecido al de otro gran documentalista "político", Joris Ivens, al menos en lo que respecta a elecciones lingüísticas, aunque su obra, mucho menos abundante, está impulsada sobre todo por un fuerte sentimiento político anticolonialista constante. Partiendo de *África 50*, 1950, auténtico manifiesto de anticolonialismo, de hecho, censurado en Francia y que le valió varias acusaciones; su obra documental se ha concentrado de hecho en Argelia y en la guerra de liberación siempre del lado del Frente de Liberación Argelino. Así lo atestiguan documentales como *People en Marche*, 1963 (obra colectiva rodada con un grupo de cineastas argelinos) y *Algérie en flammes*, 1958, de los que existen dos versiones,

⁵En los Estados Unidos tomó el nombre de *direct cinema*, en virtud del hecho de que el sonido era grabado directamente por los nuevos equipos de cinematografía de la época, y no sobre una banda separada en la fase de postproducción. Una modalidad similar la encontramos en las recientes videocámaras digitales, cuya sofisticada tecnología y relativa facilidad de uso, han contribuido en gran medida al nacimiento del nuevo documental de autor de la actualidad.

⁶René Vautier (1928-2015), es director, también crítico, pedagogo y ensayista. Es autor de un volumen de memorias *Caméracitoyenne*, 1980, lamentablemente aún inédito en Italia. Debido a su anticolonialismo radical y a su compromiso político y fílmico en diferentes segmentos sociales, Vautier a menudo ha sido objeto de una violenta censura.



affiche moi un noir
institutfrancais.it



Les trois cousins, 1970 / <http://www.imcdb.org/>

una en blanco y negro y otra en color. Pero su compromiso como cineasta auténticamente *engagé* también se expresó en relación con la condición de la clase trabajadora (con la película de 1973 *Transmission d'expérience ouvrière*) y tratando temas como la inmigración y el racismo (así lo demuestra el medimetro *Les trois cousins*, 1970, basado en la experiencia de tres argelinos en París, un ejemplo de *cinémavérité*).

[...] Y aunque estén llenas de cicatrices, escribe Nicole Brenez, esas películas desprenden una auténtica belleza, no sólo visual y estilísticamente, sino como expresión de un cine elevado a la plenitud de su necesidad y de su potencia.

Cine necesario, quizás no para cambiar las cosas sino para alimentar al espectador con una conciencia crítica de los problemas contemporáneos. Y de nuevo: *En todo esto hay una fe increíble, propia de un hombre del siglo XX, una pasión laica, revolucionaria [...]. Para René Vautier, las imágenes argumentan una verdad crítica en un debate visual interminable, cuyo horizonte puede ser una condición más justa en el mundo.*

Una figura incómoda, se puede decir, para una cultura, la francesa que, detrás de su apariencia progresista, aún albergaba un fuerte resentimiento conservador por esa grandeza colonial de la que nunca se liberó realmente.

2. Entre los años 60 y 70 del siglo XX, Italia, que no había tenido una sólida tradición de estudios de etnoantropología en comparación con la vecina Francia, pero que, sin embargo, podía presumir con razón de la misma sólida tradición de exploración no solamente africana⁷ que se remonta al siglo XIX, mucho antes de la desafortunada

⁷Existe una rica tradición de exploradores italianos en África, comenzando por Vittorio Bottego, quien durante los tiempos coloniales, llegó hasta regiones inexploradas, dando una valiosa contribución a la ciencia geográfica, etnológica y botánica, pero al mismo tiempo, alimentando el mito romántico de la aventura en el llamado "Continente Negro". Exploradores como Manfredo Camperio, Gaetano Osculati, Odoardo Beccari, Edoardo D'Albertis, Carlo Piaggia, Giovanni Battista Belzoni, con sus ricos y documentados reportajes de viaje, anticiparon de un siglo a los cineastas itinerantes presentes entre las décadas de 1950 y 1970.

aventura colonial que comenzó con el gobierno de Francesco Crispi (1887 - 1889) y que se retomó con gran fanfarria durante la dictadura fascista de Mussolini, afrontó e interpretó a su manera el tema que se extendía como la pólvora: el del exotismo que, por supuesto, incluía a todo el continente africano. Lo que en primer lugar satisfizo la curiosidad de masas mayoritariamente analfabetas que nunca habían puesto un pie fuera de Italia o de su propia región o país, fueron las novelas de Emilio Salgari, pura fantasía, matizada con precisas referencias, resultado de consultas en Atlas y enciclopedias, luego le siguieron los primeros reportajes de viajes realizados entre las dos guerras mundiales por escritores o periodistas viajeroso incluso antes, hacia principios del siglo XX; textos en gran parte olvidados, pero que se aventuraron en descripciones precisas de lugares y personajes exóticos, de África, Asia, América del Sur y Oceanía, a menudo no exentos de problemas coloniales todavía muy difíciles de erradicar.

Pero el exotismo, o lo que esa palabra mágica supo evocar, también incluyó otro elemento importante: lo erótico que se tradujo de este lado del océano con la llamada “revolución” o “liberación sexual”, mientras más allá, es decir, en otras latitudes como África, en prácticas sexuales tribales. Pero en una perspectiva más amplia, existía en el público de esa década, cada vez más exigente, una nueva necesidad de conocimiento de “geografías desconocidas” con todo lo que ello conllevaba que, fuera del mundo académico, se traducía en una voluntad real de asimilación o, al contrario, en pura y simple moda. Sobre la que una vez superada, quedaba muy poco de las imágenes vistas y de los conocimientos adquiridos. El llamado “mundo del cine”, como se le conocía, una suerte de subgénero cinematográfico en forma de documental, nació precisamente en este clima cultural que hoy, erróneamente, aparece tan lejano. Con respecto a las obras realizadas por cineastas franceses entre los años 40 y 60, y las que pertenecen, por así decirlo, al “global movie”, hay una importante línea divisoria, principalmente de carácter distributivo: mientras que las primeras siguen siendo hoy prerrogativa de un minoría de espectadores “intelectuales”, otros como Franco Prosperi, Gualtiero Jacopetti, Paolo Cavara, Angelo y Alfredo Castiglioni⁸, casi proféticamente, encuentran la llamada “cuadratura del círculo”, en el paso de lo pequeño a la pantalla grande, es decir, en la posibilidad que ofrece el *zeitgeist* (espíritu de los tiempos) y por ello productores de renombre internacional como PEA⁹ de

⁸De sólida formación económica, eran empresarios exitosos, los dos hermanos gemelos de Varese, pequeña ciudad del norte de Italia: Angelo y Alfredo Castiglioni, quienes realizaron una serie de viajes de exploración a Asia, América Latina (Amazonia brasileña y venezolana), pero en particular en África subsahariana, donde a partir del 1971 hicieron cinco documentales y numerosos cortos de tipo etnográfico, sobre rituales sagrados o mágicos y eventos de vida cotidiana de los pueblos indígenas de Togo, Dhomey, Alto Volta (Burkina Faso), Chad y Camerún, ya en peligro de extinción. Posteriormente, los dos dirigieron el interés hacia la arqueología que se materializó en el descubrimiento de la “ciudad secreta” de Adulis en Eritrea (2012) y en la búsqueda de las antiguas civilizaciones nubias de Sudán, cuyo resultado fue otro descubrimiento, ya que hallaron la ciudad enterrada Beatrice Pancrisia. (1989). Durante sus innumerables viajes los hermanos Castiglioni recolectaron innumerables materiales étnicos: joyas, máscaras rituales, estatuas muy antiguas, fósiles y otra variedad de repertos; objetos que desde 1999 han sido catalogadas y coleccionadas en un museo dedicado a los dos hermanos, en la ciudad de Varese.

⁹En 1971, *África ama*, la segunda película de los dos hermanos Castiglioni, se clasificó entre las diez mejores películas de la época, cuando *Decameron* de Pier Paolo Pasolini obtuvo el primer lugar. ¡Un hecho excepcional para un documental etnográfico: un género generalmente confinado a los programas culturales del formato televisivo!

Cinerizy Alberto Grimaldi, trasladaron el tema de su investigación documental al África poscolonial, dentro de una perspectiva fílmica que en contacto con el gran público se convirtió en un cine con todos sus significados. Esto, en virtud del prejuicio según el cual el documental de autor no era cine *toutcourt*, sino televisión o periodismo visual, mientras que los hechos dicen exactamente lo contrario. El asunto de que el género documental (y sería mejor definirlo como lenguaje), irrumpiera repentinamente en la escena comercial (en cierto sentido como sucedió con el erotismo en la trilogía de la vida de Pier Paolo Pasolini), equiparado al cine de ficción, fue ciertamente un hecho innovador, más cercano a nuestro tiempo de lo que pensamos, sin embargo esto tendría algunas implicaciones éticas y estéticas. También es necesario distinguir dentro del subgénero; si, por ejemplo, en *Africaaddio*, 1966, ganador del David di Donatello, los autores Prosperi y Jacopetti hubieran pretendido crear una especie de réquiem polémicamente ideológico y nostálgico sobre el fin del África colonial (en este caso del británico)¹⁰, *África ama*, 1971 de Angelo y Alfredo Castiglioni, el segundo de los cinco largometrajes "africanos", se caracterizó en cambio por un enfoque correcto y respetuoso de las culturas indígenas, aunque el elemento erótico-sexual estuvo presente, como de hecho en las otras películas, de manera relevante.

Así lo demuestran las escenas a menudo toscas, insostenibles e inaceptables para un ojo occidental, como, por ejemplo, la práctica de la clitoridectomía, sobre las chicas de un pueblo, que sin embargo no descuidan enunciar la historia de una de estas muchachas que, firmemente decidió no sufrir un trato tan inhumano, sino que acepta con orgullo la marginación de la gente como consecuencia de su gesto. Esto no quiere decir que la mirada fílmica de los dos hermanos tuviera algo de voyerista (aunque los títulos de las otras películas guiñaban el ojo al sexo), ni que tratara de levantar el escándalo del bien pensar (*épater le bourgeois*) como sucedió con las imágenes de Jacopetti. Se trataba más bien de una mirada sin prejuicios, en la que participaban los gestos expresivos, a veces brutales y insostenibles de las colectividades tribales y de las razones profundas que las determinaban. El comentario externo que, por ejemplo, en *Addiultimo uomo*, se le confió a Alberto Moravia, es ciertamente más de una película educativa que de una película de ensayo, aunque es frecuente la referencia

¹⁰En el *incipit* de la película, los autores afirmaban que: *El África de los grandes exploradores, el inmenso territorio de caza y aventura que, sin saberlo, amaron generaciones enteras de jóvenes, ha desaparecido para siempre. Dijimos Adiós a esa África arcaica, abrumada y destruida por la tremenda velocidad del progreso. La devastación, los estragos, las masacres que presenciamos, pertenecen a una nueva África, a esa África que, aunque resurja de sus ruinas, más moderna, más racional, más funcional, más consciente, será irreconocible. Por otro lado, el mundo corre hacia tiempos mejores. La nueva América se eleva sobre las tumbas de unos pocos blancos, de todos los nativos americanos y sobre los huesos de millones de bisontes. La nueva África resucitará parcelada sobre las tumbas de unos pocos blancos y de millones de negros: inmensos cementerios que alguna vez fueron sus reservas de caza. La empresa es tan moderna y actual que no es necesario discutirla a nivel moral.*

al viaje, al desplazamiento, que había marcado el trabajo de los dos directores-viajeros. Encontrarse en el centro de un interés general de amplio espectáculo con un trabajo metódico y capilar de auténticos etnólogos, en un mundo al borde de la desaparición, pero sin vagos lamentos ideológicos, significaba enfrentarse a una responsabilidad en la producción de imágenes cuya excepcionalidad no puede ni debe ignorarse. A ello responden Angelo y Alfredo Castiglioni sin trucos (como, por ejemplo, la ahora ubicua docu-ficción) quizás mostrando mucha condescendencia hacia un público omnívoro y para los tiempos muy curioso de sensacionalismo, pero permaneciendo, en el conjunto de sus trabajos tanto los cortos como los largometrajes, fieles a una idea de cine etnográfico y de viajes al mismo tiempo.

Mas la verdadera alma del «global movie», esta cosmografía de imágenes reunidas por doquier para dar testimonio de la locura del mundo llamado "civilizado", no puede dejar de identificarse con su progenitor *Mondo Cane*, 1963, primera obra del dúo Prosperi y Jacopetti con Paolo Cavara, fuerte del comentario externo a veces desdeñoso y irónico, otras veces velado de melancolía, que acompañan las imágenes de extravagancia, estupidez colectiva y violencia recogidas de Oriente a Occidente, como para subrayar la presencia de una fina línea que atraviesa los comportamientos humanos más allá de las latitudes. La cámara se pone en marcha en busca de las situaciones más curiosas, pero también las más sangrientas y reprensibles, sin ocultar el obstinado gusto por el escándalo. A su manera, la larga secuencia de la deriva alcohólica fuera de un bar en una ciudad alemana es escalofriante y bien filmada, como la descripción de la agonía de la tortuga marina en la playa desierta. Pero, una vez más, nosotros tenemos que preguntarnos si esta *pietas* secular no contiene también el veneno sutil de un nihilismo que, al no escatimar nada ni a nadie, volvería a elevar ambiguamente, la supremacía cultural de una élite imaginaria. Otra cosa son las acusaciones de falsificación de la realidad a través de reconstrucciones sospechosas, donde al problema técnico (dirección, iluminación, decorado etc.) se superpuso la cuestión ética y moral, ya que, en *África addio*, masacres y ejecuciones sumarias, matanzas, guerras fratricidas se filmaron entre pueblos liberados pero aún inmaduros (según los autores) para gobernar. Si bien sabemos que en otros contextos, al día de hoy, la contaminación de la realidad y la ficción es una práctica casi habitual y solicitada incluso por los productores.

Por último, es curioso recoger el juicio sobre estos autores partiendo de una figura poliédrica como la de Folco Quilici que, si en los años setenta se había opuesto tenazmente a dicha obra, hoy la rehabilita totalmente, quizás porque, al dejar de observarla a través de esas abusadas lentes ideológicas, a partir de la segunda posguerra, dichas imágenes y montajes revelaron, principalmente, la intención de



destapar la “caja de Pandora” de la estupidez planetaria. Sin embargo, queda la duda de que algunas de esas imágenes fueron producidas precisamente para revertir la ecuación de humanidad y progreso en la que se basan las certezas del futuro, con una voluntad cínica que se hace aún más evidente por una cierta habilidad en la dirección.

En una era, la nuestra, marcada por una constante hemorragia de imágenes, a veces violentísimas, y, lo que es más grave, muchas veces descontextualizadas, por lo tanto incapaces de suscitar reproches o el necesario desapego crítico; las imágenes de un África misteriosa y mítica, violenta y crepuscular, muy humana y cruel, realizadas por cineastas aventureros del siglo XX y que se caracterizan por ser etnológicas, políticas, nuevamente etnológicas y, finalmente, provocadores, dedicadas, como se ha visto, a la ahora inevitable decadencia de los dos mundos, “el nuestro” y “el de ellos”, aún conservan, a pesar de las décadas transcurridas, el sentido del descubrimiento de una alteridad que pronto sufriría una transformación radical ante el avance del progreso¹¹. Y es precisamente esto último, para algunos de estos autores, la dramática división entre un mundo todavía regulado por leyes naturales y tribales, y otro destinado a producir nuevas formas de alienación.

3. En un intento de comprensión del funcionamiento de nuestro sistema-mundo, cada vez más complejo y globalizado y, obviamente, sus límites y sus degeneraciones, el cine documental internacional, con el nuevo siglo, ha escuchado los deseos y esperanzas de personas de todo el mundo haciendo retratos individuales en la forma, entre los cuales se pueden mencionar: (*Human*, 2015, de Yannis Arthus-Bertrand); el problema de la eliminación de residuos (*Trashed*, 2012 de Candida Brady); la superpoblación de las megaciudades (*Megacities*, 1998 de Michael Glawogger y *Population Boom*, 2013 de Werner Boote); el fenómeno de la prostitución (*Whore's Glory*, 2011 de Michael Glawogger); los lugares de muerte en el trabajo (*Working's Man Death*, 2006 de Michael Glawogger); la tragedia de las nuevas migraciones (*Human Flow*, 2017 de Ai Wei Wei) e incluso la condición del hombre contemporáneo atrapado en un día (*La vida en un día*, 2011 de Kevin Mac Donald, Loressa Clisby y Tegan Bukowski), sin querer olvidar el más radical de todos, *Untitled-Viaggio senza fine*, 2011, de Michael Glawogger¹² que el gran documentalista austriaco quiso rodar entre Europa y África, intencionalmente sin una trama real ni un título, casi con ganas de reproducir la vida misma

¹¹Es imposible no entrever al menos en filigrana, un cierto resentimiento hacia la idea de progreso (¡que es común tanto al pensamiento socialista como al liberal!) y, además, detectar una nostalgia por el mundo mítico y exótico de los europeos que en términos de crueldad militar, no fueron menos que los africanos. Basta pensar a las masacres causadas por el uso de gas, llevadas a cabo por el régimen fascista en las colonias del Cuerno de África.

¹²Tras la repentina muerte del director, en 2014, causada por una enfermedad tropical: la malaria, contraída durante un viaje a Liberia, la película de Michael Glawogger fue completada por su editora Monika Willi y estrenada póstumamente. Presentada en el Festival de Cine de Berlín, obtuvo un óptimo consenso que causó mucho entusiasmo.

en su hacer y deshacer, con resultados a veces notables, tanto en el plano estrictamente fílmico como en el de la transmisión de un contenido, de un mensaje necesario: una suerte de film documental “global” para un mundo global (película global), cuya peculiaridad es presentar una narrativa articulada sobre un eje geopolítico y urbano múltiple, es decir, distribuida en múltiples lugares de distintas latitudes y continentes¹³. Una *weltanschauung* que, al convertirse en una visión cinematográfica, parece destinada a no agotarse tan rápidamente, mostrando nuevas experiencias de viaje (porque, al fin y al cabo, en esa el viaje, como reducción de las distancias temporales y culturales, es fundamental), ya que a su vez lo convierten en un cine con sentido de realidad.

Para concluir, del “global movie” italiano¹⁴ y más tarde alemán de los años setenta que nació sobre el cuestionable principio de la imagen “shock” desconocida al público, hemos pasado, en los últimos años, a narrar el choque del mundo conocido. Una exploración amplia de una civilización, la nuestra, que es la suma de tierra + hombre, donde todo está interconectado, es decir, es parte integral de una multiplicidad que corre el riesgo de chocar con la incapacidad del hombre para encontrar soluciones que se conviertan en rumbo de vida y no en rumbo de muerte del planeta.



Workingman's death, 2006, de Michael Glawogger / <http://www.persofilmfestival.it/>

¹³Una nueva generación de cineastas italianos como Gianfranco Rosi, Andrea Segre o Maurizio Fantoni Minnella, por citar solo algunos nombres, retomarán su desafío, narrando a través de los medios expresivos del cine documental, una realidad renovada y en evolución: atrás quedó la tribal y se va hacia la global, más móvil y por ende dramática, de las nuevas migraciones de África a Occidente.

¹⁴En Italia, dos cineastas milaneses, Massimo D'Anolfi y Martina Parenti, con *Spira Mirabilis* 2016, le dan la vuelta al mundo y escogieron cuatro lugares ejemplares, para mostrar las virtudes secretas de algunas personas que han alcanzado niveles de excelencia en diferentes campos.



Enderson Ch / Rembrandt y
otros / 2022 /Manipulación
digital de retrato de
Rembrandt

Tito y los animales

Tito and the animals

Douglas Bohórquez¹

Universidad de Los Andes, Venezuela

djbohorquez@gmail.com

Cortóse, por lucir más elegante, / las patas y la trompa un
elefante / Y un hombre que lo vio, / creyéndolo un cochino
lo mató / Por más que se las eche uno de fino / siempre hay
quien lo confunda con un cochino

Aquiles Nazoa

¹Licenciado en Letras (LUZ), Doctor en Semiología de la Universidad de París VII. Ha sido profesor invitado en universidades europeas y de América Latina. Sus áreas de estudio son la literatura venezolana, la literatura latinoamericana y la teoría literaria. Profesor titular de la ULA- Trujillo

Mi hermano Tito es médico veterinario pero aborrece los animales. De niño le daban terror las cucarachas y las taras brujas. Salía huyendo ante la presencia de ratas, ratones y demás roedores. Nunca lo vi acariciar un perro, un gato o un conejo. Cuando íbamos de paseo al zoológico, él rechazaba tajantemente la invitación. Definitivamente los animales no eran su atracción preferida. Evitaba ir al patio pues la arena, las piedras, el polvo molestaban su límpida percepción de la vida. Solía más bien divertirse armando rompecabezas o dibujando aviones, trenes o casas al estilo europeo. Nada tampoco que ver con exponerse al sol en la playa, a la lluvia o jugar tirando piedras en los charcos. Mi madre apreciaba profundamente su sentido de la higiene, lo resguardaba de las subidas a los cerros cercanos con sus amiguitos y estimulaba su inteligencia promoviendo en él nuevos desafíos mentales: memorizar fechas históricas, nombres de países y lejanas capitales del mundo, grandes invenciones de científicos, aprender nuevas y complicadas operaciones aritméticas. Tito se convirtió pronto en un ávido lector de historias referidas a países lejanos, de biografías de científicos y de relatos de aventuras.

Cuando creció Tito se interesó en el aprendizaje de extraños idiomas: el japonés, el chino mandarín y el estonio. Creció viendo películas de suspenso y leyendo novelas y relatos de ciencia ficción. Aldous Huxley, George Orwell, Isaac Asimov eran algunos de sus autores favoritos. Se tornó recurrente en sus sueños, casi una pesadilla, la imagen vista en una película de Alfred Hitchcock en la que una multitud de pájaros ataca a una mujer indefensa. Desde entonces la sola imagen de un zamuro o de un magnífico cóndor le causaba un indescriptible horror. Cuando le preguntaban por sus intereses profesionales decía que le gustaba la ingeniería espacial o la robótica pero evadía las carreras que tuvieran que ver con la electricidad pues una vez intentó abrir la nevera de la casa y casi muere electrocutado.

Nuestro padre se había dedicado con cierto éxito a la crianza de pollos, cabras y cerdos pero la competencia y las nuevas enfermedades de las aves y los porcinos hacían cada vez más difícil el negocio. La familia había entrado en algunos aprietos económicos. Mi padre nos reunió a todos y solemnemente nos explicó la nueva realidad económica y dijo que era conveniente que alguno de sus hijos estudiara una carrera que tuviera que ver con el cuidado de los animales. Se había enterado que acababan de abrir en la Universidad los estudios de medicina veterinaria. Era necesario mejorar y multiplicar la crianza de sus animales que tanto amaba. Tito levantó la mano. Era el hermano mayor. Entendió, dada su agilidad con las matemáticas, que ya las cuentas no daban. Mi madre decía que escaseaban los ingredientes para el lomo negro y para las tortas de cumpleaños. Tito se vio así mismo como el salvavidas de la familia. Todos sabíamos sin embargo



que cualquier detritus, mancha o suciedad que delatara la presencia de algún animal rastrero o sabandija provocaba su alarma. Decía que las moscas y arañas eran sus enemigos personales. Eran para él como la imagen del mal. Mamá le ayudaba a combatirlos. Hacía que ella comprara todo tipo de productos de limpieza. No entendía por qué Dios los había creado.

Una tarde de agosto, después de considerar otras opciones de estudio como la química pura o la física nuclear se decidió por la medicina veterinaria. Fue a la Facultad recién creada y se inscribió como uno de los primero de la lista. Pronto, le dijo un profesor, llamarían a los seleccionados y comenzarían las clases. Le hicieron una pequeña prueba de coeficiente intelectual y resultó muy exitosa.

- De seguro, agregó el profesor, tú entrarás pues tus notas y record académico del bachillerato están perfectos, excelentes. Tito sabía que el estudio de los animales no era su vocación, pero alguien de la familia debía sacrificarse pues en el campo, insistía papá, estaba el sustento de todos.

La Facultad de medicina veterinaria fue para Tito otro mundo. Él nunca había tenido que ocuparse de los animales. Para eso siempre había estado Eustoquio, el capataz de la granja, quien coordinaba los trabajos junto con otros empleados. Tito solo llevaba las cuentas de papá. Pronto en la Facultad tuvo que entrar a laboratorios para hacer pruebas con ratones o manipular cadáveres de animales para estudiar sus anatomías. Esos eran sus peores momentos. Sentía asco. Se resistía a tocar esos huesos. Usaba doble bata blanca, guantes de protección y tapabocas. Los profesores veían exageradas sus medidas de higiene pero lo disculpaban porque era un alumno brillante en las asignaturas teóricas. Su mayor dificultad consistía en las materias prácticas que implicaban asistir a las haciendas rurales en las que tenía que enfrentarse a lo que para él era el nauseabundo estiércol de los cerdos, la bosta de las vacas o el excremento de las ovejas. Además para colmo era conminado por sus profesores a palpar el ano de las vacas para detectar posibles embarazos. Era lo peor que le podía ocurrir. En esas ocasiones hacía un gran esfuerzo pero pensaba en las cuentas de papá, el lomo negro y las tortas de cumpleaños. Destacó sin embargo con notas de excelencia en todo lo que tenía que ver con la salud pública, por lo que pronto fue descubriendo que su verdadera inclinación no era curar perros, pollos, cabras o cerdos sino eliminar animales presuntamente dañinos o peligrosos para la especie humana. Su utopía personal fue creciendo en torno a la idea de un mundo perfectamente aséptico, libre de insectos y de todo tipo de contaminación ambiental.

Pero no todo fue horror para Tito en la Facultad. Allí conoció a Sandra, una bella compañera de estudios que amaba los animales y descollaba por su inteligencia práctica. Se había sentado a su lado en algunas clases de parasitología y de genética animal. Se sentía atraído por ella. Era hermosa. Nunca se había atrevido a hablarle. Era tímido. Habían coincidido también



1.bp.blogspot.com

en varias prácticas de campo. Ahora por fin, después de salir de unos exámenes parciales, y encontrarse por azar frente a frente esperando a otros compañeros, él se atrevía a preguntarle cómo le había ido. Sentía una fuerza irresistible que lo atraía hacia ella, como un empuje un poco brutal ¿Era él también un animal? Había algo feroz en aquel deseo, como la conducta de un toro, que lo llevaba a acercarse a ella y querer tocarla. Lo sentía en su cuerpo. Intentaba dominarse. Lo de la pregunta había sido un pretexto para estar más cerca, para mirarla detenidamente. Era ligeramente morena y de ojos verdes. Tenía aproximadamente su misma estatura y quizás poca diferencia en la edad. Le dijo que admiraba sus destrezas técnicas en las materias prácticas. También ella lo miraba y le sugirió que le explicara fisiología. Acordaron verse otro día para estudiar juntos materias en la que ella le confesaba sus dificultades.

El sábado siguiente por la mañana, se reencontraron en un salón de la Facultad fuera del horario de las prácticas y después de una hora de estudio volvieron a conversar animadamente. Estaban de nuevo cerca y mirándose mutuamente. Habían entrado en confianza. Él le dijo que la admiraba. Ella, sonrosándose y cambiando de tópico, le hizo ver que su decisión de estudiar veterinaria se debía a que conocía algo del comportamiento de algunas especies como perros, gatos, patos, hircos, y era capaz de comunicarse con ellas pues se había criado en una finca, que tenía en la casa de su tía en la ciudad, un loro y una guacamaya con los que dialogaba. Había aprendido a ordeñar las vacas de la pequeña finca de su padre, donde también había un caballo y claro, de tanto lidiar con cosas del monte desde niña era natural ver iguanas, ranas, lagartijas y que además disfrutaba la compañía de los patos y la belleza de los pericos multicolores, que un día lo iba a invitar porque había aprendido que si les cantaba las vacas y las cabras eran más dóciles y daban más leche. Le comentó que su madre también se había criado en el medio rural y le había transmitido el cariño por árboles y animales tropicales. Ahora de nuevo Tito se sentía atraído hacia ella. Se atrevió a tocar sus manos. Le dijo que era bella. También ella le confesó su admiración. Le dijo que se maravillaba de su talento en las disciplinas teóricas, que sus intervenciones en fisiología eran brillantes. Se besaron. Se prometieron seguir juntos, ayudarse en las materias. Fijaron una nueva fecha para estudiar fisiología y estadísticas.

A pesar de que ella era, en muchos aspectos, algo así como su otro lado, Tito enloqueció por Sandra. Se volvieron inseparables, desde aquel momento en que se conocieron, a la altura del tercer año de la carrera. Aquel impulso que los llevaba a buscarse y a estar cerca era algo excepcional en la vida de Tito. Antes solo había sentido una que otra atracción por alguna amiga. Él siempre había sido muy analítico



Oveja
www.klipartz.com

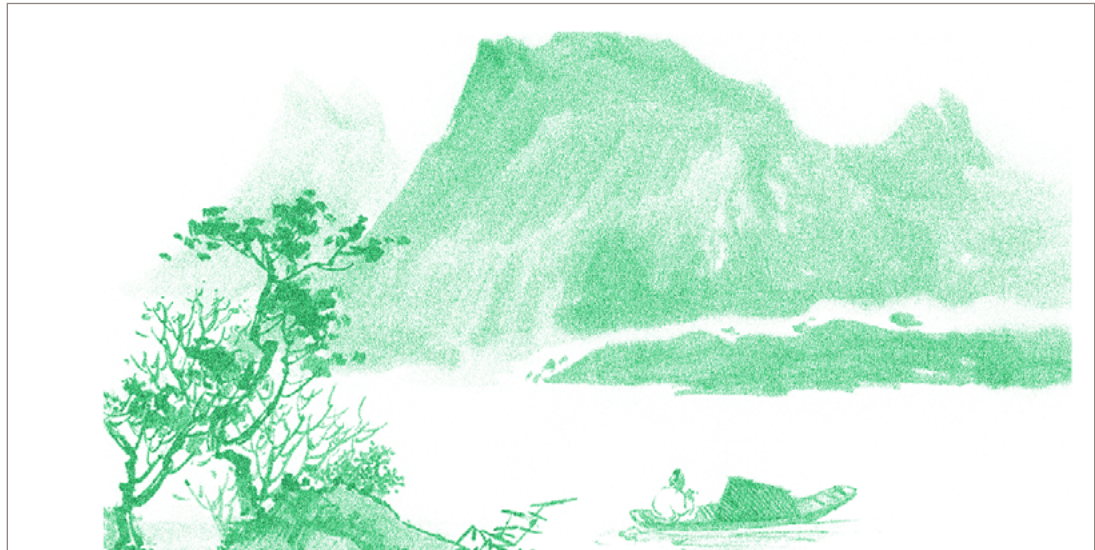


Flor
istockphoto.com

pero aquello era diferente, algo como un empuje ciego. ¿Sería eso también lo que llevaba a los animales a aparearse? Aquello parecía algo más que deseo. ¿Sería amor? Antes había tenido en el liceo algún flirteo ocasional con alguna amiga pero esto era distinto. Por primera vez se sentía extraño. ¿Quién era aquella mujer que estaba cambiando su percepción de la vida, que le hacía ver la naturaleza y particularmente el reino animal desde otra perspectiva. ¿Demonio o ángel, animal o flor? A la vez delicada pero firme en sus actitudes, tierna y espontánea, Sandra era diferente a él pero ¿qué era eso que lo hacía sentirse como encandilado ante su presencia? Había también algo espiritual que los llevaba a confesarse intimidades, a compartir anécdotas y dificultades como la vez que ella enfermó de una bronquitis y él estuvo allí en la clínica y la acompañó y la acariciaba asiduamente. Cada uno se preguntaba qué era aquel impulso que los llevaba a compartirlo todo, a besarse como dos animales que se buscan para conocerse y protegerse. En todo caso ya Tito sabía de su ternura y había comprobado que ella no era como la mantis religiosa que podía matarlo en el apareamiento sexual.

Ahora él podía comprender a través de ella que existía el esplendor y la belleza del reino animal. Una belleza, que entendió, estaba más allá de sus miedos, sus prejuicios y su exacerbado concepto de la limpieza. El sentido de la atracción sexual entre los animales, observó igualmente, no conocía el pecado y los tabúes religiosos que tanto habían limitado su acercamiento a las mujeres. Comenzó a hacerse preguntas en torno al mundo de los animales, si existía algo parecido a un alma animal porque cómo era eso que Sandra decía que hablaba con algunas plantas y animales. Recordó que había leído algo de un psicólogo llamado James Hillman que plantea la existencia de una sensibilidad e inteligencia en los animales y sobre Charles Darwin y su famosa teoría acerca del origen del hombre en la que, según se especulaba, el mono es un eslabón importante en el desarrollo del ser humano. Fue a verse a un espejo y aunque no le agradó la imagen comparativa se prometió indagar más sobre esos temas que le parecían un tanto controvertidos. Ahora su prioridad era Sandra y a ella no la veía como una mona, sino más bien, pensó, como eso que llamaban un ave del paraíso.

Superados los exámenes para obtener los títulos de médicos veterinarios de la Facultad, Sandra le hizo saber a Tito que su comprensión del reino animal era más intuitiva y amorosa que experimental o científica. Eran ya una pareja. Habían formalizado la unión en ceremonia civil sencilla en la casa de su tía, donde vivirían un tiempo. Esa mañana de bodas Sandra le recordó a la familia presente que a pesar de haber logrado el título universitario, mucho de su aprendizaje venía de su madre y de su abuela ya desaparecidas. Les rendía un homenaje en el primer brindis de tan importante ocasión. Ellas, señaló, apelaban a la sabiduría de sus ancestros, a una suerte de conocimiento mágico o mítico que respetaba un orden y una armonía naturales, como si la vida estuviera toda regida por un ritmo sagrado. Sandra no podía ocultar su alegría. También ella estaba profundamente enamorada de Tito, aunque reconocía que la vocación de él, era más el conocimiento teórico y la experimentación científica que la vida rural. Sabía que su marido estaba llamado a hacer carrera científica. Gracias a ella había vencido su resistencia a ciertos animales y le gustaba el trabajo en laboratorios. Otro día, en ocasión de atender ambos una invitación a una hacienda en la que experimentaban un cruce de razas de ganado bovino, Sandra, retomando la vieja conversación con Tito sobre el universo animal, le comenta:

Montañas / www.klipartz.com

- Quizás las mujeres estamos más cerca de la naturaleza que el hombre. Parimos, criamos, amamantamos, protegemos a nuestros hijos. Tenemos nuestro ciclo menstrual. Nuestra inteligencia es expresión de nuestra sensibilidad pero tenemos a la vez la energía y las capacidades de transformación propias de la naturaleza. Somos receptoras y dadoras de vida. Somos en buena medida naturaleza y entendemos al ser humano y su cultura integrados a ella, como en general los indígenas o algunas etnias africanas que sienten amor y respeto por la tierra pues la consideran una divinidad primordial. Es la Pachamama de las culturas andinas, agregó.

- Si, puede ser- le respondió Tito, por cuya mente se cruzó la sentencia bíblica “polvo eres y en polvo te convertirás”, tan escuchada algunos domingos durante el rito de la misa. Los hombres o varones parece que siempre hemos estado a la ofensiva, conquistando territorios, defendiendo lo que creemos que nos pertenece, aunque eso nos lleve a agredir o destruir. Siempre hemos hecho la guerra mientras la mujer pareciera que históricamente ha propugnado el amor.

- Hay que aceptar no solo la diversidad de especies animales, le dice Sandra, sino también la dignidad de muchas de ellas, mientras cura la pata de Capitán, el perro de la hacienda que, le acotó el dueño, acababa de cumplir los diez años. Fíjate, le dijo, tenemos todos, hombres y mujeres, muchas actitudes en las que nos comportamos como animales. Nuestras necesidades básicas como comer, defecar u orinar son propias de animales. No entiendo por qué las designamos con palabras que consideramos feas o indecentes. Tenemos que aceptar que también somos animales. Nacemos desnudos como los animales y desnudos como ellos hacemos el amor. Es más, en eso los imitamos, que si la posición del perrito o la del mono, la del delfín o la de la mariposa. Claro, nos distinguen muchas cosas, la escritura, por ejemplo, la educación, el sentido del humor, que es una forma de inteligencia, entre tantas. Aunque a veces

somos más salvajes que los propios animales, piensa solo en lo que hicieron los nazis, en cómo se ha torturado y perseguido a los negros, en fin, preguntó Sandra, será por eso que alguien dijo que “cuanto más conozco a los hombres, más quiero a mi perro”.

Tito se desentendió de la pregunta de Sandra pues sabía que ella admiraba la libertad con la que actuaban los animales, sin atenerse a prejuicios o a tantas a veces hipócritas fórmulas morales. Recordó que había leído algo de un tal Aristóteles que hablaba del ser humano como animal político, pero vio que la conversación se extendía hacia temas muy serios, con muchas aristas y optó por invitar a Sandra a un almuerzo, una vez culminada la visita a la hacienda, para celebrar los primeros seis meses de la boda. Sería una comida en la granja de su familia, le explicó, que estaba relativamente cerca. Mi mamá, le dijo, preparó tu apreciada torta de cumpleaños. La ocasión era propicia para volver a brindar, esta vez con algunas cervezas.

- Aunque sé que los humanos somos depredadores, debo reconocer que entre mis preferencias culinarias está las parrilladas de solomo de res o el chivo asado, le advirtió Tito mientras encendía el auto. Tendrían que recorrer un breve trayecto de más de veinte minutos que los llevaría a transitar unos nuevos caminos rurales y a presenciar como la lluvia de la nueva temporada de invierno refrescaba un poco y hacía crecer grandes extensiones de leguminosas y frutales.

Mientras tanto papá, en la granja iniciaba los preparativos para recibir a la pareja. Le había dado la orden a Eustoquio de seleccionar y sacrificar un chivo para comerlo asado. Había visto menguadas sus ganancias, pero tuvo que diversificar su negocio ampliándolo hacia el área de distribución de alimentos para pollos y gallinas. No le iba mal. Ahora cuadraban mejor las cuentas.

Pasado el tiempo Tito se convirtió en un renombrado científico, experto en fisiología animal. Era ahora más tolerante con respecto a hormigas y lagartijas pero continuaba evadiendo las moscas y otros animales rastreros. A pesar del amor por Sandra no había podido desentenderse del horror que le causaban las cucarachas o los murciélagos. Drácula no era su personaje preferido de adolescencia. Más bien recordaba con cierta extraña ternura al lobo de Caperucita Roja. Sandra, gustosa, asesoraba a papá en todo lo relativo a la reproducción de las cabras y los cerdos y en general al tratamiento de los animales. Papá se asombraba pues ella parecía conocer misterios, árboles, frutas medicinales, formas de la naturaleza y comportamientos de especies animales que Tito decía que no enseñaban en la Facultad y escapaban al propio conocimiento de él, de Eustoquio e incluso de la medicina veterinaria. “Así son las mujeres”, decía papá, “saben más que uno, parecen como brujas”. “Esa Sandra”, agregaba, “embrujó a Tito, es tan inteligente y despierta que “atrapa zamuros con las pestañas”.



menstruadora.com



Manipulación digital de foto recuperada de andes-trek.com

Madurar en frío Cold maturing

Yady Campo Ramírez¹

Universidad de Los Andes, Venezuela

yadycamp@gmail.com / @soryady1

Cruzamos Rumichaca el jueves por la tarde. No hacía casi nada de frío así que fuimos directo al Meridiano.

—Aquí, aquí,— dijo Nohah con un entusiasmo que me pareció infantil. Vamos a aprovechar este ángulo- sacando del bolso una Nikon de última generación.

—Chamo, la cámara del Nelson es a re chí si ma.

—Amí esa vaina no me gusta: además de que es choreada tiene más botones que un submarino.

—¡Vaya, un momento kodak, ahí!

Y posamos como los rehuevones que siempre hemos sido.

Los arneces, las botas de escalada, cuerdas, tiza, mosquetón de seguridad y hasta

¹Licenciada en Educación Básica Integral (ULA), Magíster en Literatura Latinoamericana y del Caribe (ULA). Escritora, actualmente reside en Chile. Código Orcid: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-8616-0109>

el piolet de Nohah estaban nuevecitos. Mis cosas parecían provenir de otro siglo; nada más las cuerdas parecían los amarres resecos de un barco fantasma a punto de volver a la bruma espesa de donde salió.

-En la montaña lo único que importa es coronar con vida- pontificó Ramsés, un tipo que se hacía llamar “el Sherpa” y al que le guardaban una absurda veneración que jamás entendí. <<Coronar con vida>>. Jodido es hacerlo muerto.

El tal Ramsés continuó guiándonos soltando su cháchara pavosa y aleccionadora. Dijo perlas como <<Nadie puede actuar de manera individual. La clave es el compañerismo y la comunicación. Las acciones individuales pueden acarrear graves consecuencias>>. ¿Pueden creer esa vaina? El tipo parecía que se acababa de leer un manual de Scout. Nunca tuve más ganas de tener un bate y hacer swing grande a la cabeza de alguien.

A las siete llegamos al refugio José Félix Ribas. Estábamos cagados de frío y hartos de nuestro evangelista de las alturas.

—Qué frío tan verraco, hermano— dijo Johán, con un fraudulento acento caliche.

—No sea flojo, hombeee— le repliqué, pero nadie se rió.

—¡Panas, ya estamos a 4800 metros!— gritó Nohah con un tonito pedagógico, seguramente contagiado por los axiomas de “el Sherpa”.

—Mañana, el que no se ponga pilas, Ramsés lo deja botao— cerró con broche de oro mi amigo y creí advertirle una sonrisilla bobaliconamente orgullosa.

A la vez, reflexioné que si hubiésemos caminado una hora más, el parcha del Nohah y nuestro Coelho andino seguramente compartirían sleeping esa noche.

El refugio olía a naftalina y a baño de carretera. Unos panas enchaquetados con el logo de GEXUNET tenían de mascota a una rubia flaca que no se veía nada mal. En algún momento le escuché un acento extranjero que no tuve ganas de identificar.

Puede que haya sido una estudiante alemana de intercambio o una gringuita en su viaje iniciático por el Sur. Nohah se acomodó los pelos de las cejas y se fue a ver qué tal. Parece que la heterosexualidad le volvió de golpe. Pero La flaca apenas machucaba unas palabritas en español y no fue mucho lo que pudo hacer Nohah con la turista extrema.

—<<Guevón, no se le olvide meter atunes, pepitonas, café instantáneo, arequipe>> me había dicho Johán días antes del viaje. <<El Diablito con galletas de soda le va a parecer un manjar allá arriba>>, recuerdo que me había dicho la vieja y por alguna razón me recordó al bobotín del Ramsés. Lo único que metí en el bolso fueron dos



Manipulación digital
Imagen recuperada de:
mountainschool.com

botellas de Cacique.

Antes de acostarnos, no sé por qué percibí un ligero olor a aguardiente. Seguro los enchaquetados utilizaban el miche local para ablandar al “Frente Alemán”. Nos dormimos como a las once y media, poco después de que alguien apagara las luces del refugio.

El grupo de la alemanita no estaba cuando emprendimos la escalada. Ramsés iba en la vanguardia y por supuesto monologando sus estupideces autoayudas. Me concentré en el camino para no escucharlo. Las rocas tenían una forma picuda. Un resbalón y no te quedaba ni el apellido.

Ya vertical a la pared, mi perspectiva del Cotopaxi era mucho más inalcanzable. La nieve vino apareciendo como a las cuatro horas y, con ella, el desastre. El grupo se había adelantado bastante y ya casi no podía verlos. Se me había empezado a nublar la visión como si tuviera principios de cataratas. No era una ceguera lechosa, sino helada. Sentía minúsculas, pero dolorosísimas puñaladas en el iris. Tanteé el terreno en busca de estabilidad. El arnés sostenía sólo mi peso. No estaba sujeto a nadie y nadie estaba sujeto a mí. Me había quedado solo y ciego a más de 5000 metros de altura sobre el nivel del mar. Una cagada.

Supongo que pasaron siglos antes de que escuchara al “Sherpa” gritar mi nombre. No se la iba a poner fácil al idiota. Me había torturado todo el viaje con sus sabías enseñanzas y era hora de ponerlo a sudar. Guardé silencio y me guarecí en un saliente. Metí la mano en el bolso y saqué una de las botellas de ron. Al tercer trago largo recuperé la visión. Un milagro, sin duda.

El Sherpa seguía gritando cuando me acordé del diablito con galleta de soda de la vieja. <<Tengo que madurar>>, pensé, mientras el ron me aclaraba aún más la visión.



Foto recuperada de
www.naturascape.es



Fragmento de la obra de
Pablo Pérez Godoy.
La pareja
Mixta sobre tela
(2021)

Mitos Personales **en la obra pictórica del artista** **Pablo Pérez Godoy**

Personal myths in the pictorial work of the artist

Pablo Pérez Godoy

Osvaldo Barreto Pérez¹

Grupo de investigación Bordes / Fundación Jóvenes Artistas
Urbanos

San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela
oscuraldo@gmail.com

¹ Osvaldo Barreto Pérez, artista plástico e investigador venezolano. Diseñador Gráfico del Centro de Diseño Taller 5, Bogotá- Colombia; Licenciado en Pedagogías Alternativas, Sub área Arqueología de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida, Kleber Ramírez- Venezuela. Actualmente es restaurador en el Museo del Táchira. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8005-9712>



Pablo Pérez Godoy / *La pareja* / Mixta sobre tela (2021)

Mitos Personales es una muestra pictórica del artista Pablo Pérez Godoy, en la cual lo simbólico juega un papel determinante, en ese sentido analizamos una de las obras más representativas de la muestra para que los espectadores puedan vislumbrar sus implicaciones semánticas y con ello poder aventurarse, por cuenta propia, en interpretaciones personales, como personal es la interpretación que hago a continuación de la obra “*La Pareja*”.

Respecto a lo formal, evidentemente estamos frente a un paisaje bucólico y bastante exuberante donde la naturaleza ocupa los primeros planos y la presencia humana está de fondo y, curiosamente, es amable, está en sintonía, comulga. Se trata de un paisaje de montaña con tres árboles, tres palmeras, tres casas, el cual ostenta una corona de tres flores. Hay una pareja de aves que parecen cuidar su nido en el cual se observan siete huevos. Al fondo se aprecia un camino sinuoso que atraviesa sembradíos diversos en las laderas de la montaña. Además, está lloviendo y por los tonos de color se puede deducir que se trata de un clima frío. Un elemento que llama mucho la atención y que domina toda la composición son las hojas, unas hojas de carácter ambiguo porque en la parte superior derecha estas hojas se han abierto convirtiéndose en un par de ojos que parecen observarlo todo. La perspectiva es poca, pero la profundidad es evidente pues se reconocen varios planos, además está dada a la vieja usanza, muy del primitivismo donde se supone que las cosas abajo están más cerca y arriba más lejos. También es interesante el punto de vista del observador quien estaría en una situación de altura sin llegar a ser aérea, quizá desde otra montaña alta...

Abordemos lo ambiguo-simbólico. Llamemos así a esos elementos que pareciendo una cosa pueden resultar siendo otra, revistiéndose así de un dinámico simbolismo, polisémico por demás.

Tal es el caso de las hojas, pues pueden ser percibidas como frutos (¿cacao?), ojos cerrados que pronto se abrirán, tal vez bocas o vulvas, y pese a que todo ello nos remite a símbolos diferentes, podemos interpretarlo como la madre Tierra, humanizada de alguna manera por esos ojos, para la cual está en todos los niveles del paisaje, tanto en el suelo, como en el follaje, como en el dosel, cerca del cielo, de esa manera se nos muestra ubicua y omnipresente.

El camino sinuoso es culebrero, recuerda a una anfisbena o culebra de dos cabezas, es un camino de ida y vuelta como el de Ítaca, además se transforma en rama subrayando su carácter ambiguo, pudiendo interpretarse como el camino a la naturaleza o quizá el eterno retorno, y ese retornar supone volver invariablemente a ella, a Natura, Pachamama, Gea, Gaia, es decir; Tellus mater.

La pareja de aves, probablemente unas palomas, que son símbolos telúricos, dominan el centro de la composición ¿o el centro del mundo?, ellas pueden leerse como la negación de la soledad, la necesidad de compañía, la naturaleza del amor, ese amor que construye nido, el nido con los huevos, en

la parte más alta, supone lo elevado, lo excelso, la continuidad de la vida, de una vida “natural”, centrada y en equilibrio. A pesar de que las aves están de espaldas a nosotros los espectadores, parecen mirarnos, estas a su vez están siendo miradas por los ojos-hojas desde lo alto, este juego de miradas, incluida la nuestra, nos convierte en el otro, ese otro que no es de allí, ese otro distante, ese otro que no se autopercibe tan “natural”, ese otro que se siente extranjero ante la naturaleza. Tengamos en cuenta que las aves no están en el nido, solo están cerca de él, tampoco están volando, reposan tranquilas en una rama, esto supone armonía, sosiego, calma y paz, sensaciones de las que el hombre contemporáneo no suele gozar, sensaciones que hacen de este paisaje algo edénico o arcádico, volvemos así a la nostalgia del hombre posmoderno, a sus ansias de paraíso.

Muchos otros símbolos son evocados en esta pintura, símbolos tan importantes como la montaña que, en muchas culturas, incluyendo la andina, se consideran dioses durmientes. Está la lluvia, están los sembradíos, están las palmas; Jean Chevalier dice que Jung vio en la palma el símbolo del alma. Así pues, esta visión bucólica nos confronta, nos reta, nos cuestiona y en eso radica su importancia y su belleza.

Osvaldo Barreto
Grupo de investigación Bordes
Fundación Jóvenes Artistas Urbanos
San Cristóbal, mayo de 2022
oscuraldo@gmail.com

Directrices para autores

Instructivo para colaboradores

BORDES, Revista de Estudios Culturales es una publicación electrónica destinada a publicar resultados desarrollados desde el grupo de investigación en artes, estudios culturales y de la comunicación BORDES, el Museo Antropológico del Táchira, la Fundación Jóvenes Artistas Urbanos JAU, Maestría en Literatura Latinoamericana y del Caribe de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario del Táchira, abierta a la recepción de aportes desde otras instituciones, grupos e individuos con líneas de trabajo afines.

Incluye artículos de investigación con descripción metodológica y también otros formatos como ensayo, crítica, reseña, crónica, entrevista, experiencias pedagógicas en arte, poesía, trabajos de arte visual, sonoro y audiovisual. De acuerdo con el espíritu transdisciplinar que nos guía, se promueven aportes desde diversas disciplinas y quehaceres, dentro de los ejes principales: I) Arte/Estética, II) Estudios Culturales, III) Comunicación.

La revista cuenta con un número semestral (enero-junio/julio- diciembre). Cada número o edición tendrá un tema central que puede ser abordado desde la Estética, el Psicoanálisis, Antropología, Sociología, Psicología, Filosofía, Semiótica, Pedagogía, Literatura, Historia o desde la misma práctica de la investigación artística.

A fin de garantizar la calidad de sus publicaciones, BORDES somete todas las contribuciones a las siguientes normativas:

1. Las contribuciones recibidas deberán ser originales e inéditas sin estar bajo postulación en otra revista al momento del envío y serán remitidas a un comité editorial evaluador.
2. La evaluación de cada material recibido será realizada por un miembro permanente del consejo editorial según su campo de competencia y un árbitro ciego externo, seleccionado por el consejo de acuerdo con la temática del trabajo en consideración. Este proceso puede tomar entre 1 y dos meses a partir de recibido el artículo.
3. Atendiendo a los códigos de ética y la protección intelectual de los productos de investigación, los trabajos serán sometidos a revisión de plagio en softwares disponibles online.
4. Se tomará cuenta la coherencia argumentativa y sustentación teórica en todos los casos, así como su originalidad y aporte en el campo del arte, los estudios culturales y de la comunicación.
- 5 En el caso de contribuciones escritas dentro del género periodístico de opinión (crítica, artículo, etc.) se rechazarán todas aquellas que apunten a la descalificación y/o desprestigio de cualquier individuo o institución. Todo juicio de valor (emitido a libertad y responsabilidad personal del autor) deberá estar correctamente argumentado y expresado sin ofensas.

6. Los autores enviarán sus contribuciones a través del correo electrónico revista@bordes.com.ve (como documento adjunto). En el asunto del mensaje escribir PARAPUBLICAR y en el cuerpo del correo especificar nombre completo, pseudónimo (optativo) y datos de contacto (correo, número telefónico, dirección postal, redes sociales).
7. El trabajo como tal va en archivo adjunto. Imágenes en jpg, videos con enlace a vimeo. Todos los textos (incluyendo descripciones conceptuales y formales de trabajos artísticos enviados en otro tipo de formato), deben ser enviados en formato Word, escrito en fuente Arial 12 puntos a espacio doble. Todas las páginas deben ser enumeradas en el ángulo inferior empezando por el folio del título.
8. En el caso de las reseñas, serán escritas a espacio doble, fuente Arial 12 puntos y deberá enviarse, en un archivo adjunto, una imagen jpg que represente el hecho artístico, evento o texto (portada del libro) a reseñar.
9. La extensión del artículo debe estar entre las 4 y 12 páginas.
10. El título del artículo no debe incluir abreviaturas y debe tener un máximo de 10 palabras. Se sugiere incluir secciones tituladas o subtítulos.
11. Los autores de artículos deben identificarse en el cuerpo del mismo con su nombre y apellido, categoría profesional, filiación institucional, principales líneas de investigación y dirección de correo electrónico.
12. Cada artículo deberá estar precedido por un resumen con una extensión máxima de 200 palabras, en el idioma original del trabajo y en inglés. El mismo debe detallar el problema abordado, tema de estudio, objetivo de la investigación, métodos empleados, resultados y conclusiones más resaltantes.
13. Las palabras claves propuestas serán de 3 a 6 y deben ser representativas, explicativas, escritas en el idioma original e inglés.
14. Dentro de la estructura del texto se situarán las notas a pie de página, sólo para contener texto adicional. Nunca para escribir referencias bibliográficas. Los agradecimientos deben ser expresados sólo a personas e instituciones que hicieron aportaciones relevantes en la investigación. El apoyo financiero, si lo hubo, debe estar escrito en este apartado.
15. Se emplearán apartados y sub apartados de acuerdo a la estructura del texto. Los títulos de los apartados se enumeran por una cifra seguida del punto 1., 2. Y los sub apartados o sub títulos de la siguiente manera 1.1. 1.2.
16. Las abreviaturas y acrónimos se deben explicar sólo la primera vez que se utilicen.
17. Citas dentro del artículo
 - 17.1 Citas y referencias: Las citas textuales menores de cinco líneas, pueden incorporarse directamente al texto, entrecomilladas o en cursivas. Las citas textuales mayores de cinco líneas, deben ir en párrafo aparte, con sangría en el margen derecho (1,5 cm) e izquierdo (1 cm) sin entrecomillar ni en cursiva y a un espacio interlineal. Cuando se han copiado las ideas del autor, inmediatamente, después de la

correspondiente cita, se incorpora entre paréntesis el apellido del autor de la obra, el año de publicación y el número de la página del instructivo para colaboradores donde ha sido tomada la cita. Si al citar se salta alguna parte del texto original (líneas, párrafos, páginas) se debe indicar colocando en la cita, justo en el sitio que corresponde al salto, puntos suspensivos entre paréntesis. Si la cita inicia después de un signo de puntuación que no sea un punto, se debe hacer notar mediante puntos suspensivos. Lo mismo ocurre en el caso de que finalice en signos que no sean punto.

Al citar listados, se debe respetar la forma de presentación que el autor haya hecho, bien sean numerales, ordinales, literales o signos especiales. Al realizar referencias a ideas, conceptualizaciones o categorizaciones de otros autores, sin copiar textualmente; la respectiva referencia se indica mediante la incorporación en el texto, inmediatamente después de mencionar al autor y entre paréntesis, el año de publicación de la obra; la cual también deberá ser mencionada en la bibliografía. En caso de que el autor no sea mencionado directamente en el texto, se incorpora, anteponiéndole al año, el apellido del autor. Cuando por necesidad expositiva se deben aclarar ideas, conceptos o explicar mediante un comentario adicional, que no se desea incorporar directamente en el texto, se elaboran las “notas”. En el punto correspondiente se inserta el símbolo del llamado respectivo, que será un número -en forma cursiva-, formato superíndice, en negrita y entre paréntesis. Las notas se hallarán a pie de página.

- 17.2** Las referencias bibliográficas deben redactarse de la siguiente manera: Tomando en cuenta la importancia que tiene la identificación de los documentos consultados y citados en la redacción de trabajos escritos, se debe cumplir con el siguiente formato, según sea el caso:

Libros: Autor (año). Título de la obra: subtítulo. Ciudad de edición. Editorial. Número de páginas. Se puede agregar, si se considera necesario: número de edición, número de revisión, número de colección, N° de tomo, dirección electrónica del autor o de la editorial. Ejemplo: Arcila, Carlos (coord.) (2008) Comunicación digital y Ciberperiodismo: Nuevas prácticas de la comunicación en los entornos virtuales. Caracas. Universidad Católica Andrés Bello. 345 p.

Artículo en libro (recopilación): Autor (año). Título de capítulo, sección, artículo. Título de la obra (Editor, compilador, director de la obra). Ciudad de edición. Editorial. Página de inicio y página de finalización del capítulo, sección, artículo. Se puede agregar, si se considera necesario: número de edición, número de revisión, número de colección, N° de tomo, dirección electrónica del autor o de la editorial. Ejemplo: Ferrer, Argelia (2006). La divulgación universitaria de la ciencia: entre el deber y el aplauso. En WAA Universidad, comunicación y ciencia: contrastes. Universidad Autónoma de Baja California y Miguel Ángel Porrúa, Editores. México, pp.147-160.

Leyes, reglamentos, códigos: País, Organismo Oficial (año). Título de la ley, reglamento, código. Ciudad de Edición. Editorial. Número de páginas. Ejemplo: Venezuela, Asamblea Nacional (2005). Ley de responsabilidad social en radio y televisión. Caracas. Editora de Textos Legales. 63 p.

Revistas: Ente editor o responsable. País (año). Nombre de la publicación. Ciudad, época lapso. Volumen, año, número. Número de páginas. Dirección electrónica del ente editor o responsable. Ejemplo: Universidad de Los Andes. Venezuela (2000-2001). Aldea Mundo. San Cristóbal, noviembre- abril. N° 10. 92 p.(<http://www.saber.ula.ve/aldeamundo/>).

Artículos de revistas: Autor (año). Título de artículo. Nombre de la publicación. Ente editor o responsable. Ciudad, época, lapso. Volumen, año, número. Página de inicio y página de finalización del artículo. Dirección electrónica del ente editor o responsable. Ejemplo: Cortés, Reinaldo (2000- 2001). Paramilitares. Violencia y Política en Colombia. Aldea Mundo. Talleres Gráficos Universitarios ULA. Mérida. Año 5. N° 10. Pág. 25-32. (<http://www.saber.ula.ve/cefi/aldeamundo/>).

Artículo, información de periódicos: Autor (año).Título de la información. Nombre de la publicación. Ciudad, fecha, número. Página (sección). Dirección electrónica de la publicación. Ejemplo: Espinoza, María D (2005). Seré imparcial pero nunca indiferente a los problemas. El Universal. Caracas, 06 de noviembre. [N° 34.603]. Pág. 1-8 (Política). (<http://www.eluniversal.com/>). Artículo, información de Internet: Autor (Año). Título del artículo/información. Dirección electrónica. (Fecha de consulta). Ejemplo: Watkins, K y Marsick V (1993). Sculpting the Learning Organization. En<http://www.gestiondelconocimiento.com/documentos2/GCasp.PDF>. (10-08-2005). Entrevistas: Autor (año). Título (formato). Fecha (duración). Dirección electrónica del autor o compañía productora. Ejemplo: Valecillos, Carmen (2005). Entrevista personal con Dinora Márquez. (Audio). 24-11-2005. (00:56:34).

Música:Autor (año). Título de la producción o álbum. Ciudad. Compañía productora. Número de pista (Duración). (Formato). Fecha (duración). Díaz, Simón (1980). Caballo viejo. Caracas. Palacio. Track 01: “Caballo viejo” (00:04:16). Películas: Autor (Director/Productor) (Año). Título de la obra. Ciudad. Compañía productora. (Formato). (Duración). (Dirección electrónica del autor o compañía productora).Ejemplo: Chalbaud, Román (Director) (1977). El pez que fuma. Caracas. Gente de Cine C. A. (35 mm - Color Eastmancolor). (01:55:00). Videos: Autor (Año). Título de la obra (Tipo). Ciudad. Compañía productora (Formato y Duración) (Dirección electrónica del autor o compañía productora). Ejemplo: Díaz, Simón (1980). Caballo viejo. (Video clips). Caracas. Palacio. (VHS, 00:04:16). (<http://www.simondiaz.com/>).

Normas para Secciones Especiales

La Revista de Estudios Culturales BORDES comprende 8 secciones especiales. Cada número contendrá al menos dos (2), además de la sección principal de artículos de investigación formal (mínimo 4 artículos).

1. **Artículos:** Trabajos de investigación con descripción metodológica, avances o presentación de resultados.
2. **Ensayos:** Se trata de textos reflexivos o de investigación documental, desarrollados en un estilo personal, libre. Deberán ser de interés para el Editor, por su calidad y/o pertinencia, así como abordar el tema planteado para el número en cuestión.
3. **Experiencias:** Entendemos por experiencias los relatos sobre talleres, vivencias artísticas o de investigación, trabajos de campo, etc., elaborados en estilo narrativo testimonial.
4. **Crónicas:** Entendemos la crónica como lo señala Carlos Monsiváis: “reconstrucción literaria de sucesos o figuras, género donde el empeño formal domina sobre la urgencias informativas”.
5. **Entrevistas:** Aceptamos la inclusión de diálogos con personajes del mundo artístico, académico y cultural en general (lo cual comprende el reconocimiento de figuras denominadas en otros contextos como cultores populares y representantes de pueblos y/o etnias minoritarias).
6. **Reseñas:** En el caso de las reseñas, se aceptarán un mínimo de una (1) y máximo de tres (3) cuartillas escritas a espacio doble, fuente Arial 12 puntos. Deberá enviarse adicional al documento en Word, en archivo adjunto, una imagen jpg en óptima resolución que represente el hecho artístico, película, exposición, evento o texto (portada del libro) a reseñar.
7. **Literatura:** De acuerdo con el espíritu heterodoxo y transdisciplinario de la revista, agradecemos el aporte de textos literarios en cualquier género (poesía o narrativa), cuya extensión mínima sea de una (1) cuartilla y máxima diez (10), escritas a espacio doble, en fuente Arial 12 puntos. Se dará preferencia a textos escritos por autores locales y cuya temática y/o estilo se puedan asociar a la temática del número. La selección estará a cargo del Editor.
8. **Galería:** Incluimos en esta sección muestras de arte visual. Fotografía, plástica, dibujos, preferiblemente de autores regionales o nacionales y cuya temática y/o estilo se puedan asociar a la temática del número. La selección estará a cargo del Editor. Para lo cual se requerirán fotos con buena resolución.

