Mañongo

Revista Semestral de Historia y Ciencias Sociales Nº 40, Vol. XXI, Enero-Junio 2013.
Valencia / Venezuela. ISSN: 1315-267-X Depósito legal: PP 199702 CA 157

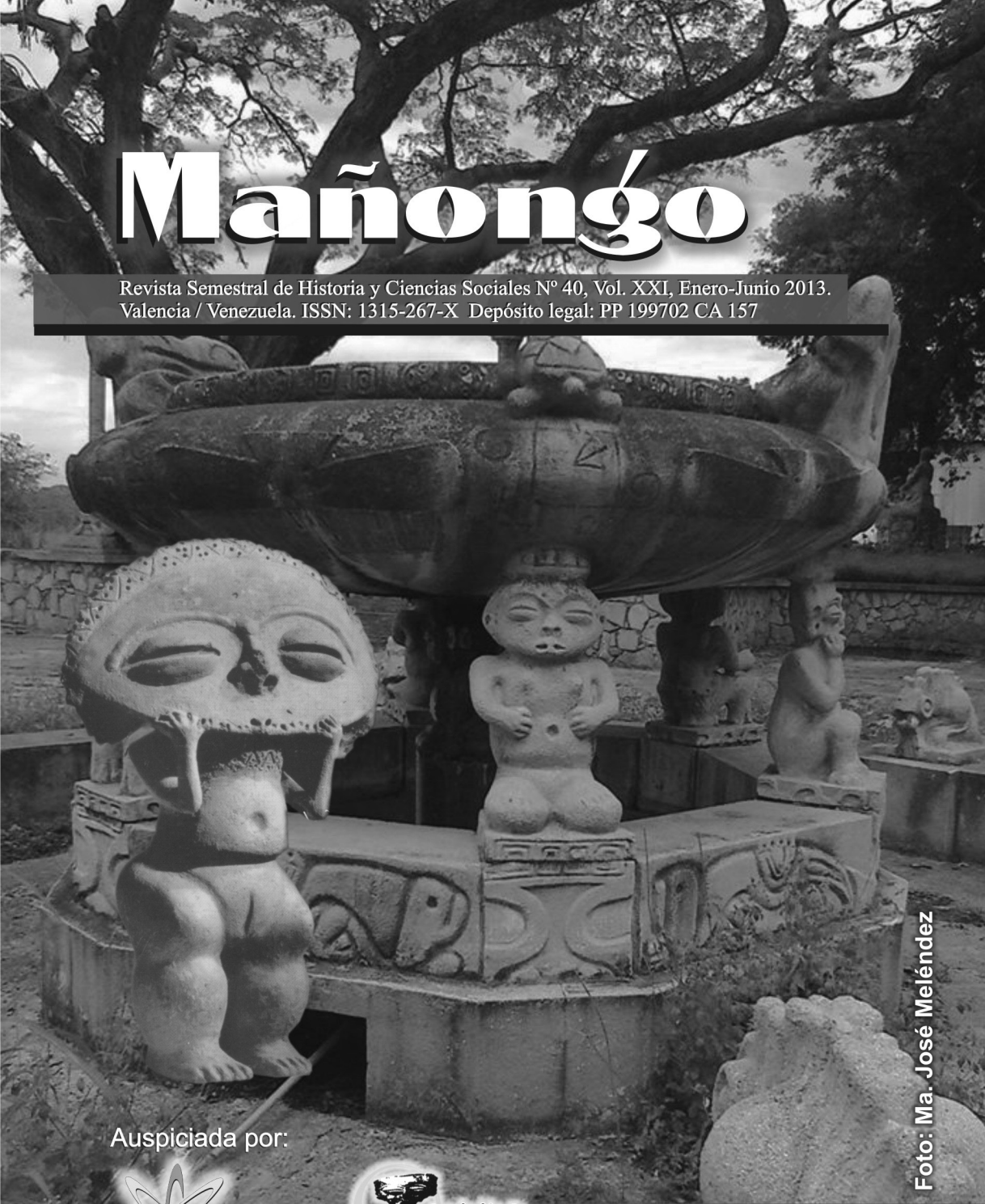

Foto: Ma. José Meléndez

Auspiciada por:

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
CDCH
CONSEJO DE DESARROLLO CIENTIFICO Y HUMANISTICO

Asociación de Historiadores Regionales y Locales del Estado Carabobo

FUENTE /Lago Los Tacariguas
Venezuela

REVISTA MAÑONGO
Vol. XXI, No. 40. Enero-Junio 2013
Publicación Semestral de Historia y Ciencias Sociales
200 ejemplares

Universidad de Carabobo
Facultad de Ciencias de la Educación
Dirección de Postgrado

Dirección de la Revista
Universidad de Carabobo. Campus U.C. Bárbula.
Carabobo - Venezuela. Apartado Postal: 1072
Naguanagua, Edo. Carabobo. Venezuela
revista.manongo@gmail.com.

Depósito Legal: PP 199702 CA 157
ISSN: 1315-267-X

Reservados todos los derechos.
Prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio
o procedimiento, sin la autorización del editor.

Diseño y diagramación: Miriam Ríos

Impresión: Corporación ASM, C.A.

Mañongo

Revista Semestral de Historia y Ciencias Sociales Nº 40, Vol. XXI, Enero-Junio 2013

ISSN: 1315-267-X. / Depósito legal: PP 199702CA157

EQUIPO EDITOR

Raúl Meléndez M.
Director

Luis Rafael García
Subdirector

CONSEJO DE REDACCIÓN

Jaime Ybarra M., Luigi Frassato, Saydith Reyes, Oswaldo Rodríguez, Juan María Jesús Prieto, Jorge Bracho, Tomás Straka, Alfredo Veloz, José Alberto Olivar, David Pacheco, Germán Guía Caripe.

COMITÉ DE ARBITRAJE

María Esté de Villarroel, Miguel Patacón, Gerardo Barbera, Franklin León, Freddy Bello.

ASESORÍA JURÍDICA

Rafael A. Pinto Prada

CORRESPONSALES: En el exterior: Marcela Camargo (Panamá), María Dolores Pérez Murillo (Cádiz-España), Luis León Ganatios (Guanajuato-México), Lácides García(México), Jilma Romero (Nicaragua), Pablo Pozzi (Buenos Aires), Antonio Montenegro (Brasil), Pedro Catellón (Barranquilla-Colombia), Donald Calderón (Tunja-Colombia). En el país: Alí López (Mérida-ULA), María A. Meléndez (El Vigía), Emad Aboaasi El Nimer (Portuguesa), Germán Guía (Vargas), Wilkar Ríos (San Felipe), Simón Fernández (Guárico), Yonezka Rondón (Nueva Esparta).

ARBITRAJE: Los artículos publicados en Mañongo son previamente sometidos a arbitraje de especialistas, quienes dan el visto bueno para su publicación.

COLABORAN CON ESTE NÚMERO: Germán Cardozo Galué, Arlene Urdaneta Quintero, Raúl Meléndez M., Joan Ordóñez, Reina Karina Peña Paredes, Marly Karelia Useche Carvajal, Zandra Herrera Jacobs, Beatriz Arrieta de Meazza, David Ysidro Pacheco Martínez, Franklin León, Donald Freddy Calderón Noguera, Pedro Rodríguez Rojas.

Copyright 2013 de esta edición, Universidad de Carabobo

Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Valencia- Estado Carabobo

Editor: Raúl Meléndez M.

Fotografía: Archivo

Diagramación: Miriam Ríos

Impreso en Venezuela por Corporación ASM, C.A.

La Revista Mañongo se edita bajo los auspicios de:

CONSEJO DE DESARROLLO CIENTÍFICO Y HUMANÍSTICO DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO.

DIRECCION DEL ÁREA DE POSTGRADO. Fa.C.E -UNIVERSIDAD DE CARABOBO.

ASOCIACIÓN DE HISTORIADORES REGIONALES Y LOCALES DE CARABOBO.

Las opiniones expresadas en los artículos son de la absoluta responsabilidad de los autores, por lo que en ningún momento comprometen al equipo editor ni a las instituciones científicas y académicas patrocinantes. El equipo editor autoriza la reproducción siempre y cuando se mencione el lugar de procedencia.

Revista Mañongo

Fundada en 1993. Director Marco Tulio Mérida

Incluida en el Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas Venezolanas del Fondo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (FONACIT), Yale University Latinoamerican Collection. The History Journals Guide. The History Index.

Indexada en REVENCYT: Indice y Directorio de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología, Código RVM003. (Incluida en el Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal) LATINDEX.

Correspondencia a nombre de Raúl Meléndez M. Centro de Investigaciones y Estudios Históricos, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Campus U.C. Bárbula. Carabobo-Venezuela. Apartado Postal: 1072 Valencia-Venezuela

E-mail: revista.manongo@gmail.com / raulmlndez@hotmail.com / raulmlndz@gmail.com

Printed in Venezuela

Mañongo

REVISTA MAÑONGO
Universidad de Carabobo
Nº 40. Vol. XXI
Enero-Junio 2013

Contenido

Presentación 7

ARTÍCULOS

Germán Cardozo Galué y Arlene Urdaneta Quintero 11
La investigación histórica aplicada al estudio de las comunidades y su importancia en el aprendizaje de las ciencias sociales
Historical research applied to the study of communities and its importance in the learning of social sciences

Joan Ordoñez, Raúl Meléndez M. 31
Filosofía y Derecho: caso venezolano como referente independentista frente al gran imperio español en latinoamérica
Philosophy and law: case against venezuelan independence as a reference to great in latin america spanish empire

Reina Karina Peña, Marly Karelia Useche Carvajal 51
Importancia de la biografía en la construcción de historias de vida
Importance of biography in building life stories

Zandra Herrera Jacobs, Beatriz Arrieta de Mezza 67
El análisis psicosocial de la literatura con apoyo de las Tic's como herramienta para el estudio de la historia
The analsis of the literature psychosocial support of ict as a tool for the study of history

David Ysidro Pacheco Martínez 93
Modernidad - postmodernidad - capitalismo, tríada cosificante de la sociedad contemporánea
Modernity - postmodernity - capitalism, triad reifying of contemporary society

Franklin León 111
Ser-relación: en búsqueda de nuestra identidad latinoamericana
Ser-list: in search of our latin american identity

Donald Freddy Calderón Noguera.....129

Variantes léxicas del español hablado en Tunja dentro del marco del proyecto preseea una muestra de la G a la Z
Lexical spanish versions of spoken in tunja project under the sign preseea. A sample G to Z

Pedro Rodríguez Rojas.....159

Sociedad del conocimiento y educación: mitos y realidades de la revolución informática
Knowledge society and education: myths and realities of the computer revolution

PRESENTACION

En esta edición N° 40, "Mañongo" en cumplimiento de una palabra empeñada ante sus respectivos comités organizadores, se complace en presentar una serie de ponencias cuyos autores no solo se dignaron en permitir sus publicaciones, sino que, además, las adaptaron para cumplir con las exigencias de la revista. Estas disertaciones se llevaron a cabo durante el **I Congreso Internacional de Educación. Margarita-Venezuela, febrero 2013. *Reconstruyendo Nuevos Paradigmas* y en el 54 ICA Congreso Internacional de Americanistas. *Construyendo diálogos en las Américas*. Viena-Austria, julio 2012**. En verdad, desde hace mucho tiempo aspirábamos presentar una edición de esta naturaleza; las razones son obvias, toda vez que significa un reconocimiento a aquellos investigadores que con su propio esfuerzo y peculio acuden a estos intercambios de experiencias de carácter internacional.

Los profesores Arlene Urdaneta Quintero y Germán Cardozo Galué del Centro de Estudios Históricos de la Universidad del Zulia, nos presentan: **La investigación histórica aplicada al estudio de las comunidades y su importancia en el aprendizaje de las ciencias sociales**. En este trabajo nos hablan de "…elaborar y socializar historias de comunidades como una estrategia para el aprendizaje de las ciencias sociales…" Por su parte, Raúl Meléndez M. y Joan Ordoñez abordan un tema que ya conocen desde hace cierto tiempo en **Filosofía y Derecho: Caso venezolano como referente independentista frente al gran imperio español en Latinoamérica.** Allí nos plantean algunos "… principios filosóficos y jurídicos de los que se nutrió el movimiento independentista hispanoamericano, considerando, especialmente, el caso venezolano".

Por su parte, Reina Karina Peña Paredes y Marly Karelia Useche Carvajal con su **Importancia de la biografía en la construcción de historias de vida**, intentan resaltar la importancia de los estudios biográficos y sus aportes a la historia. Zandra Herrera Jacobs y Beatriz Arrieta de

Meazza, llevaron al Congreso en Margarita: **El análisis psicosocial de la literatura con apoyo de las tics como herramienta para el estudio de la historia**, destacan que siendo bajo el interés de nuestros estudiantes por la historia, se hace necesario el apoyo de otros instrumentos, las TIcs, por ejemplo. David Ysidro Pacheco Martínez disertó sobre **Modernidad-Postmodernidad-Capitalismo: Tríada cosificante de la sociedad contemporánea.** Franklin León desde la perspectiva filosófica trata de explicar el **Ser-Relación: En búsqueda de nuestra identidad latinoamericana**.

El escritor y docente colombiano Donald Freddy Calderón Noguera, nos trae un interesante trabajo titulado: **Variantes léxicas del español hablado en Tunja dentro del marco del proyecto PRESEEA. Una muestra de la G a la Z**. Con sus propias palabras nos afirma que "...las variantes léxicas corroboran cómo el español expresa su unidad en la variedad mediante procesos metafóricos y cognitivos que posibilitan la relación social y la interacción de los hablantes con su entorno". Por último, Pedro Rodríguez Rojas con su ponencia titulada: **Sociedad del conocimiento y educación: mitos y realidades de la revolución informática**, plantea algunas cuestiones que no parecen ser tan ciertas dentro de la llamada Revolución Informática.

En este año, "Mañongo" arribará a sus primeros veinte años cerrándolo con su edición N° 41, la próxima, dedicada exclusivamente al tema de las relaciones y militares, así como al de la Historia Militar y Naval. Publicación que estará coordinada por los profesores Germán Guía Caripe y Froilán Ramos Rodríguez. ¡Suerte y muchas Gracias!

Raúl Meléndez M.

Ponencias

LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA APLICADA AL ESTUDIO DE LAS COMUNIDADES Y SU IMPORTANCIA EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Germán Cardozo Galué y Arlene Urdaneta Quintero*

Resumen

La iniciativa de elaborar y socializar historias de comunidades como una estrategia para el aprendizaje de las ciencias sociales y para la enseñanza de la historia de Venezuela, responde a la preocupación del Departamento de Historia de la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia por ofrecer herramientas cognitivas y didácticas pertinentes que tomen en cuenta la problemática actual de la enseñanza de la historia. En la asignatura historia del Zulia, a través de la investigación situada, se adiestra al docente-investigador en la elaboración de historias de barrios, sectores, sitios, pueblos, instituciones, entre otros, a partir del diagnóstico de las comunidades, de sus memorias colectivas y de las evidencias de lo histórico en el presente. El manejo de la metodología cualitativa, de las operaciones analíticas-sintéticas del método histórico y de la hermenéutica ha demostrado cómo desde la geohistoria, microhistoria e historia regional se alcanzan procesos de aprendizajes significativos en las ciencias sociales.

Palabras clave: Comunidades, historia, colectivos, memoria, aprendizaje

* Profesores de L.U.Z. y Centro de Estudios Históricos. Universidad del Zulia (C.E.H.L.U.Z.)

Recibido: diciembre 2013 Aceptado: enero 2013

HISTORICAL RESEARCH APPLIED TO THE STUDY OF COMMUNITIES AND ITS IMPORTANCE IN THE LEARNING OF SOCIAL SCIENCES

Abstract

The initiative to develop and socialize stories of communities as a strategy for social science learning and teaching of the Venezuelan history, responds to the concerns of the History Department at the Education School in the University of Zulia to provide cognitive tools and relevant teaching to attend to the current problems ofE history instruction. In the history of Zulia course, through situated investigation, is trained teacher-researcher to develop stories of districts, sectors, places, people and institutions, among others, from the communities' diagnosis, the collective memories and historical evidence of this. The management of qualitative methodology, the history analytic-synthetic operations and the hermeneutic has shown how, from the Geohistory, micro-history and regional history, are achieved significant learning processes in the social sciences.

Keywords: community, history, collective memory, learning

1. Introducción

Desde el año 2000 hasta la fecha, la experiencia docente y de investigación desarrollada en la Universidad del Zulia en torno al estudio de las comunidades como herramienta didáctica para el aprendizaje de las ciencias sociales permitió integrar un equipo interdisciplinario que se ocupó del abordaje y comprensión de los procesos históricos venezolanos a partir de las historias de vida, comunitarias, locales y regionales con la finalidad de fortalecer la identidad regional y nacional.

Al aplicarse en el marco de la reforma curricular un diagnóstico que permitiera evaluar las competencias de los egresados en la Licenciatura en Educación, mención historia y geografía, se evidenció la urgencia de introducir cambios en dicha carrera.

Varios factores incidieron en la concreción de tal propuesta: a) la necesidad de socializar los resultados de las líneas de investigación adscritas al Centro de Estudios Históricos de la Universidad del Zulia; b) el compromiso de diseñar nuevas estrategias de aprendizaje de la historia de Venezuela a través los procesos históricos regional y local; c) difundir una propuesta educativa que tome en cuenta los efectos de la globalización en el debilitamiento de la conciencia nacional; d) ofrecer al docente en formación recursos didácticos apropiados para la enseñanza de una historia de Venezuela adecuada a la realidad del educando en correspondencia con sus intereses y necesidades; e) la necesidad de reorientar la formación del docente para que asuma su rol como actor principal de su aprendizaje y protagonista a la vez de los cambios y transformaciones sociales, que desde sus propios referentes identitarios se inserten en el contexto global.*

En este sentido, las estrategias se han orientado a la formación de un docente investigador e integrador del área de las ciencias sociales, constructor de conocimientos pertinentes, que cuente con las herramientas de investigación para volver la mirada hacia las historias de vida y familiares del alumno como un recurso del aprendizaje en la práctica educativa.

Historias, entendidas como un "vívido en la implicación relacional afectiva y que más que dato, son una práctica en la relación en la que ambos se sitúan... Por eso en cada historia de vida está toda la comunidad tal como vive su pasado y su presente, y tal como proyecta su futuro" (Moreno, 1995:14). Se considera, además, cómo las acciones

* Esta investigación contó con el apoyo institucional y financiero del Consejo de Desarrollo y Científico (CONDES) de la Universidad del Zulia y del Centro Nacional de Historia (CNH) del Ministerio del Poder Popular de la Cultura.

colectivas se concretan en diversos y singulares escenarios sociales factibles de ser identificados, distinguidos y estudiados; espacios urbanos que representan a su vez teatros excepcionales de la acción educativa. (Atencio, 2002)

Se seleccionó como estrategia de aprendizaje la "enseñanza situada", que considera el conocimiento como producto del aprender y del hacer, como acciones inseparables, resultado de un proceso social, parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolló y se utiliza (Díaz, 2006). Se orientó a través de *proyectos de investigación situados:* ello implica diseñar, desarrollar y socializar el conocimiento desde la realidad del alumno, comprensiones que nacen de sus procesos de vida, historias familiares, singularidades comunitarias y procesos históricos locales y regionales.

El punto de partida ha sido enseñar la historia y la geografía de Venezuela a partir de las memorias colectivas, con la finalidad de rescatar procesos inéditos e identificar anónimos actores sociales que también son constructores de la nación venezolana. (Safa, 1998) De este modo, se pretende lograr la integración cabal de contenidos y el reforzamiento de procesos valorativos al establecerse la interconexión entre el conocimiento, las categorías, valores morales y sociales con las experiencias de vidas individuales y colectivas. Por ello, el conocimiento y valoración del pasado, a través del entorno familiar y comunitario del alumno, conduce a descubrir la historia desde "su historia" y "su ambiente"; también favorece el *reconocimiento*, *apreciación y apropiación* del patrimonio natural, histórico y cultural de la sociedad, factores indispensables para reforzar y reafirmar la dignidad y conciencia ciudadana.

2. El reto educativo ante la globalización

La elaboración de la historias de las comunidades responde también a la necesidad de dar repuesta a los avances de un mundo globalizado que amenaza con debilitar las identidades nacionales. Es necesario demostrar la manera cómo los colectivos locales y regionales fueron

actores protagónicos en la conformación de la identidad venezolana a medida que participaban en la formación y consolidación del Estado nacional. En tal cometido, la historia desempeña un papel fundamental, pues debe rescatar los anónimos actores políticos, sociales y económicos de las localidades y regiones que también fueron constructores del país.

Un recorrido por la historia de Venezuela a través de esta perspectiva, induce a considerar cómo los cambios introducidos en la sociedad a partir del proceso de emancipación venezolana se hicieron evidentes en el transcurrir el siglo XIX de la república temprana, y se expresaron con mayor claridad en la Venezuela petrolera del siglo XX. Cada vez se hizo más evidente cómo los mecanismos del Estado para desarrollar una política nacional brindaron nuevas, aunque limitadas, formas de participación de un ciudadano que pugnaba por ampliar sus derechos civiles, sociales y económicos. Por otra parte, la práctica social derivó en una particular percepción de la política, frecuentemente asociada con la defensa de ideales regionales y locales, simbolizados por las luchas federalistas. En los ámbitos más recónditos de la geografía regional las comunidades rurales se debatían por garantizar su sustento y acceder a los escasos cargos públicos que favorecían una cuota de poder en la contienda política.

Como resultado de este proceso y acorde con intereses propios, se puede presumir la configuraron de diversos proyectos "regionales de nación" para la construcción de la nacionalidad. Las representaciones sociales heredadas, y las nuevas construidas en este contexto, se materializan en formas de pensar, crear y recrear la realidad de manera simbólica para reproducir desde una identidad que le sea conocida y familiar, asociada con las experiencias individuales, una identidad nacional. (Cardozo, 2005).

Dos son los procesos a través de los cuales se generan estas representaciones sociales: el primero es definido como anclaje, y supone un proceso de categorización a través del cual clasificamos y damos un nombre a las cosas y a las personas; este proceso permite apropiarse

de un sistema de referentes locales y regionales que nos es propio. El segundo, es definido como objetivación y consiste en transformar entidades abstractas, asociadas con una abstracción como lo era la nación, en algo concreto y material; constituyen productos del pensamiento en realidades físicas, los conceptos en imágenes.

Considerando que la nación e identidad venezolanas son producto de una construcción valorativa-colectiva en el campo de las representaciones sociales, la historia de Venezuela debe explicar la participación de las localidades y regiones en este proceso. El historiar las comunidades, desde los imaginarios y símbolos creados por las representaciones colectivas, favorece alcanzar los propósitos y finalidades de los contenidos de las ciencias sociales, planteados en la propuesta curricular nacional vigente al propiciar el desarrollo de un pensamiento reflexivo e integrador que permita a los alumnos explicar las peculiaridades de su cotidianidad y comprender la sociedad donde mora. De igual modo, favorece también el desarrollo de estrategias de investigación a través de las cuales el alumno se involucre en el proceso de aprendizaje como un sujeto capaz de asumir una actitud responsable ante las transformaciones de la sociedad. Bajo esta perspectiva se logra el objetivo de dar repuesta a las demandas educativas actuales.

De conformidad con este enfoque se presenta en esta ponencia una propuesta de aprendizaje basada en contenidos que se refieren a la historia de la familia, comunidad, municipio, estado o región, analizados a través del tiempo; esto hace el proceso de enseñanza-aprendizaje más pertinente y significativo. Del mismo modo, la enseñanza de lo local y regional, refuerza el carácter integrador que deben tener los contenidos y los procesos valorativos al establecer la interconexión entre el conocimiento, categorías y valores morales y sociales. El conocimiento y valoración del pasado, a través del entorno familiar y comunitario del alumno, conduce a descubrir la geohistoria (Tovar, 1996), desde "su historia" y "su ambiente", reflexión que reconstruye y afianza los sentimientos de identidad local, regional y nacional.

Además, favorece el reconocimiento, apreciación y apropiación del patrimonio natural, histórico y cultural de la sociedad, factores que se consideran indispensables para reforzar y reafirmar la dignidad y conciencia ciudadana.

En la dimensión teórico-metodológica, esta propuesta responde a las actuales demandas del proceso educativo que compromete al docente-investigador con la mediación de aprendizajes a partir de una visión integral y global, en la concepción de la pedagogía dialéctica (Zubiría, 1998). Filosóficamente, se fundamenta en una visión humanística (UNESCO) que ubica al hombre en plena articulación con su entorno, en relación directa con cada uno de los elementos que lo constituyen, en la participación activa y en la transformación positiva de la realidad que le toca vivir. Por lo tanto, el hombre en esta visión humanística no es sólo el centro de los beneficios que pueda recibir del entorno sino responsable de la elevación de la calidad de convivencia que debe asumir para contribuir a un verdadero desarrollo social.

El fenómeno de la globalización o de la mundialización (con todas las ambigüedades y pluralidad de lecturas que merece) nos está obligando cada vez más a entendernos como una macro-sociedad que supera las simples relaciones nacionales y plurinacionales, para vernos como una única sociedad interrelacionada en la que todos somos ya casi directamente responsables de todos. Se impone, por tanto, proyectar una nueva ética mundial que regule esta realidad y que establezca un diálogo entre culturas y entre religiones.

La visión de integralidad y globalidad privilegia la articulación de los principios establecidos por la UNESCO (1996) como *pilares fundamentales para la Educación del siglo XXI: ser, conocer, hacer y convivir;* conocimientos básicos pedagógicos, geográficos e históricos que definen el perfil de un docente para el campo de las ciencias sociales y la concentración de saberes de diversas disciplinas en torno a un eje articulador entre la teoría y la práctica en una relación dialéctica del conocer y hacer.

La propuesta también se enmarca, en gran medida, tanto en la dimensión investigativa como en la práctica, en el paradigma cualitativo, en la modalidad de la investigación situada. El proceso de aprendizaje está orientado por la concepción constructivista que favorece el manejo de procesos conducentes al desarrollo de competencias profesionales integrales, que lo identificarán como un docente contextualizado en la sociedad del siglo XXI, caracterizada por la presencia de profundas transformaciones determinantes de nuevas estructuras sociales que demandan modelos pedagógicos diferentes a los tradicionales. En síntesis, historiar las comunidades como estrategia didáctica tiene como objetivo fundamental –en palabras de los alumnos que la pusieron en práctica– conocer, recuperar, analizar e interpretar la historia de sectores populares a partir de los cambios ocurridos a través del tiempo.

Llevar a la acción educativa estos postulados desde la historia, requiere también del manejo de las técnicas y métodos de distintas disciplinas: las etnográficas para utilizar de manera pertinente el trabajo de campo, la observación y las entrevistas; de la historia para la obtención e interpretación de la fuente oral, documentación histórica manuscrita, impresa, gráfica y cartográfica y la historiografía para la adecuada contextualización de los procesos en los ámbitos locales, regionales y nacional; de las ciencias de la educación para la adecuada construcción de conocimientos significativos y el diseño de herramientas didácticas al socializarlo en el ámbito educativo y comunitario; de la geografía para la caracterización del espacio, región y descripción de elementos bióticos y abióticos de los diferentes escenarios urbanos.

A partir del diagnóstico de la comunidad se adquiere conciencia de las necesidades, problemas o problemática en la cual está inmersa, y al aproximarnos a su historia se precisan sus raíces y singularidades al considerar su geografía, historia, bienes puestos en valor como patrimonio natural y cultural, liderazgos populares, tradiciones, modos de vida, inmigraciones y todo tipo de expresiones culturales; desde estos referentes se pueden establecer los elementos de vinculación

y distintivos con los escenarios urbanos vecinos, con la localidad y la región. Desde la comunidad se construyen a su vez puentes de comunicación para ampliar, enriquecer y fortalecer la identidad nacional en la medida que el colectivo tiene un conocimiento sobre su procedencia y pertenencia, aspectos fundamentales para construir los sentimientos y significaciones valorativas nacionales y latinoamericanos al profundizar la certidumbre de permanencia local y regional. (Urdaneta, Gamero, *et al*, 2009)

3. Pertinencia de la propuesta didáctica

Una sucinta explicación de los alcances de la propuesta induce a señalar algunos aspectos a través de los cuales es posible alcanzar los actuales requerimientos de la educación venezolana. En primer lugar, es necesario destacar cómo las historias elaboradas por los alumnos sobre sus comunidades, muchas de ellas inéditas, lograron extender un puente articulador entre la memoria colectiva (subjetiva y muy personal), la historia profesional (más objetiva e impersonal) y las demandas del currículo vigente. La labor diaria se convierte en una experiencia cotidiana enriquecida, aunque igualmente agotadora, con tantas novedades, sorpresas, creatividades e iniciativas.

Establecer una acertada bisagra entre presente y pasado, como estrategia didáctica, favorece la aproximación de los intereses de los alumnos hacia los contenidos de la historia y la geografía al mediar procesos de aprendizaje en el área de las ciencias sociales. Además, logra alcanzar los objetivos propuestos: comprender quién soy, de dónde vengo y hacia dónde voy. En otras palabras: a dónde pertenezco, de dónde procedo, dónde permaneceré. De allí la utilidad de nuestra profesión como docentes en el área de las ciencias sociales.

En segundo lugar, es necesario tener claro que el punto de partida es la comunidad misma; en sus habitantes permanece la memoria de "su historia", la de vida, la de familia, la de la comunidad. Esta memoria está presente en todo ser humano, recoge las emociones, los sentimientos y los anhelos; son recuerdos de vestigios de acontecimientos

significativos de actores sociales concretos, reflejo de un contexto histórico determinado; es decir, protagonistas de una historia propia factible de ser comprendida al ser situada en un tiempo y un espacio factible de ser precisado.

Aunque en esta memoria prevalezcan vacíos, distorsiones o silencios intencionales, es la que nos da las pistas para comprender la historia de vida, familia, comunidad, localidad o región: sus distintos orígenes, modos de subsanar las dificultades, logros de los vecinos para mejorar el nivel de vida, para progresar: embaulamiento de la cañada, establecimiento de la red de agua, gas y cloacas, construcción de la escuela, dispensario, caseta policial o iglesia, establecimiento de una ruta de transporte, mejoramiento en las vías de comunicación.

En esta memoria se registran los esfuerzos de las mayorías, del pueblo, la gente del común pero también de los líderes de las comunidades, regionales y nacionales. En estas historias los actores sociales se encuentran con sus predecesores, sus hazañas, acciones heroicas que han permitido consolidar el lugar donde viven; esfuerzos que hoy día se disfrutan como un bien heredado, como un patrimonio, que tanta energía exigió para nuestros familiares y que muchas veces, por desconocimiento, no se valoran.

La otra, la historiografía, la elaborada por los profesionales, ofrece las reflexiones que nos permiten interpretar y comprender "mi historia" en la historia de mi región y nación, en el contexto latinoamericano y mundial. La que nutre los textos escolares y manuales del docente que se administran en el quehacer diario del maestro o profesor en aula. Muy útil también pero que hasta el momento, por los usos restringidos del manejo de fuentes documentales, no ha incluido suficientemente las microhistorias donde el estudiante se encuentra con su historia, con los actores históricos del común, la de los héroes anónimos. (González, 1986).

Tan importante es destacar a nuestros héroes de la independencia, gobernadores y presidentes como a los liderazgos comunitarios y

hasta familiares: quién puede negar que en su vida un abuelo o abuela, madre o padre, tío o tía, hermano o hermana u otro ser filial, ha sido también héroe al "echar adelante" a la familia, librarlos de la pobreza y para ofrecer las oportunidades con que hoy día se cuenta. En la actualidad toca elaborar y enseñar una historia más social en la medida que se incluyen a los miles de venezolanos que también han sido los constructores de este país.

4. Algunos alcances para la práctica docente

Un docente-investigador, formado para guiar, mediar, inducir y conducir procesos de aprendizaje en el área de las ciencias sociales, contará con las capacidades y competencias para orientar investigaciones donde los alumnos construyan sus conocimientos; éstos ya no se deben considerar como meros receptores de una información aprendida de manera conductista y por tanto memorística, acrítica e incoherente; no es de extrañar que para la mayoría de los alumnos las asignaturas de historia son -además de aburridas- inútiles. El modelo tradicional, que aún impera en muchas escuelas, ya no da repuesta a los actuales intereses de los estudiantes, ni de la sociedad en general.

Por el contrario, los conocimientos construidos en colectivo, deben tener para todos y cada uno de ellos, un significado especial: en su vida, su familia o comunidad. La tarea que les toca no es fácil, les corresponde innovar, crear, sorprender en sus respectivos sitios de trabajo; "voltear la media", no sin dificultades, pues todo cambio genera resistencias en quienes ya tienen un modo de pensar y proceder. Esta demanda no es una moda a la luz de los actuales vientos educativos ni es una consigna política de cualquier sector; es un compromiso social para quienes decidimos que nuestra profesión será y es la de ser docentes. Los objetivos: conocer para valorar, valorar para fortalecer nuestra identidad y para participar proactivamente en proyectos sociales. Hacerlo implica para el docente un compromiso real y una ética profesional impecable.

Los docentes se convierten en líderes: en las aulas, en la unidad educativa y en la comunidad donde trabajan; se apropian del conocimiento sobre la historia de la comunidad donde se elabora y, gradualmente, serán autores de una historia escrita elaborada, enriquecida, ajustada y mejorada año tras año. Un docente cuya autoridad está basada en la voluntad "del querer" y en la gestión "del hacer".

Este docente-investigador, líder de la enseñanza basada en procesos didácticos, necesita:

1. *Conocerse a sí mismo*: quién es, cuál es su concepción de vida y del mundo, cómo piensa su relación con el entorno, con el otro y con el ambiente, qué puede hacer, cuáles son sus debilidades y fortalezas, cuáles son las filias y también las fobias. En función de este conocimiento, sus acciones responderán a sus capacidades para impulsar la enseñanza de las ciencias sociales; también tendrá conciencia sobre aquellos aspectos que requieren mayor esfuerzo para ampliar las potencialidades.

2. *Construir escenarios positivos* para impulsar la labor en el aula con los alumnos, quienes constituyen el principal equipo de trabajo; con los compañeros de trabajo (colegas, directiva, supervisores) y con otros miembros de la comunidad (padres, representantes, consejos comunales). El trabajo entendido como una labor colectiva, colaborativa, afectiva, efectiva y cordial.

3. *Definir el objetivo a alcanzar*: para qué y para quiénes realizo este trabajo. Qué deseo alcanzar y por qué es importante. Certeza de que la labor siempre es trascendente para la formación del nuevo ciudadano venezolano y constituye un importante aporte a la sociedad con la cual estoy comprometido.

4. *Comprender* que la *labor es ininterrumpida* al entender la práctica docente como un "modo de vida"; el historiar las comunidades como una estrategia didáctica esencial en cuanto permite dar

a los contenidos en historia nuevos significados en la medida que se involucran todos los implicados (alumnos, padres y representantes) en el proceso docente, pues es una tarea donde todos son protagonistas.

Tomando en cuenta todos estos requerimientos nos hemos planteado difundir esta experiencia, en el entendido que aún se encuentra en fase de diseño y experimentación, por tanto es factible de múltiples ajustes. Se han obviado algunas discusiones teóricas para concentrarnos en cómo ejecutarlo en la práctica educativa, con el deseo de ofrecer al docente un plan viable para desarrollar proyectos educativos comunitarios de aula o de plantel.

Algunas interrogantes orientarán las respuestas al docente: ¿Cómo articular las historias de comunidades con la historia de Venezuela? ¿Cómo abordar desde la geohistoria los contenidos exigidos por las instancias de gobiernos responsables de velar por el proceso educativo? ¿Cómo conciliar estas demandas con los contenidos en ciencias sociales utilizando nuevas estrategias didácticas? ¿Cómo involucrar a la comunidad al hacerla partícipe del proceso? ¿Cómo socializar el conocimiento construido en aula y en ó con la comunidad? ¿Cómo articular los contenidos programáticos y estrategias tradicionales con los acontecimientos de sus localidades y regiones?

Algunas respuestas las ofrece la estrategia *historiar la comunidad*, que implica diagnosticar a la comunidad y desde la memoria histórica de sus habitantes elaborar una aproximación de su historia contextualizada en los procesos locales, regionales y nacional para su socialización en el aula o en la comunidad misma.

5. Criterios orientadores de la estrategia didáctica

El docente en ejercicio requiere esclarecer cómo ejecutar la propuesta de historiar las comunidades para articular la aprehensión, generación y aplicación de conocimiento a través del contacto directo con los escenarios de enseñanza-aprendizaje, institucionales y comunitarios.

En este sentido se presenta una experiencia educativa de historiar comunidades en ámbitos urbanos o rurales.

La primera consideración es que la comunidad a investigar *debe responder a los intereses del alumno,* quien es el dueño y responsable de la propuesta. El tema a historiarse puede ser variado, *desde todos y cada uno de ellos se puede contextualizar la historia de la comunidad, localidad, región y nación*. Puede historiarse: la familia (propia o distante), la unidad educativa, un sector del barrio, la parroquia, una edificación significativa, la historia de vida de un líder comunitario o del abuelo, tío, sacerdote o pastor; organización religiosa, asociación deportiva, construcción de una vía de comunicación, un hecho resaltante (la invasión, el establecimiento de un servicio público, una leyenda misteriosa, culto religioso (mariano, patronal, fiestas, ferias, celebraciones, ritos), práctica social (pesquera, comercio formal o informal, las agropecuarias, artesanía, etc.), cultura gastronómica, actividades recreativas, entre muchas más. Las opciones son múltiples y serán producto del interés que surja del alumno. ¿Cómo interesarlo?

El "ver lo nunca visto" es una acción subjetiva que requiere realizar una ***observación*** detallada, guiada por la necesidad de llevar el registro de la información obtenida de la observación personal y de la interacción con la comunidad en el cuaderno de campo y un registro fotográfico y fílmico; estas acciones implican a su vez identificar la información y una descripción. La necesidad de comprender conlleva necesariamente a realizar **entrevistas** para obtener los datos que están resguardados en la memoria de las personas mayores o quienes han heredado la información; éstas entrevistas se realizarán a los informantes claves que usualmente son personalidades que han tenido una labor destacada en la sociedad.

El punto de partida para la construcción de *historiar las comunidades* es *la* ***memoria histórica*** de los habitantes de la comunidad. En consecuencia se deben considerar los referentes de acontecimientos ocurridos en el pasado, presentes en los recuerdos de los informantes claves, como una manera particular de considerar e interpre-

tar el proceso histórico a reconstruir; entendiendo la "memoria colectiva" como una manera parcializada e individual de valorar los acontecimientos ocurridos en el tiempo. Es un valioso recurso al iniciar el abordaje de las historias particulares o microhistorias para comprender la historia de Venezuela desde los referentes inmediatos del alumno.

También, para indicar al docente, quien debe guiar a sus estudiantes para la reconstrucción histórica, cuáles son los intereses particulares de los colectivos involucrados en el conocimiento a construir y en quienes será colectivizada la historia escrita. Al socializar el conocimiento construido, la propuesta inicial es enriquecida por los nuevos aportes de los actores históricos involucrados. Dicho proceso de retroalimentación dinamiza la actividad docente al transferir las experiencias a las unidades educativas de la comunidad en estudio.

De ese modo, el alumno elabora *una historia escrita que nace de la comunidad*, es pertinente a sus intereses y luego regresa a ésta interpretada en los contextos local, regional y nacional; el recuerdo deja su condición de remembranza al pasar a ser un relato ubicado temporal y espacialmente de manera lógica y coherente. Si el proceso investigativo se inicia con la memoria, al alumno hay que capacitarlo para recoger *la información oral* que aportan los *informantes clave*; por tanto, es necesario diseñar un taller de "Historia oral", adecuado al nivel educativo, acerca del apropiado abordaje y sistematización de la información obtenida de los informantes. Constituye un excelente punto de partida para construir conocimientos en el campo de las ciencias sociales, pues usualmente la información está matizada por múltiples datos de otros aspectos de la sociedad.

La narración que se deriva de las historias de las comunidades induce la comprensión de lo social, en cuanto se corresponde con aquellos acontecimientos significativos para sujetos históricos concretos que aportan información desde sus experiencias de vida y prácticas cotidianas. Del mismo modo favorece elaborar un discurso histórico

humanizado y concreto que responde a los intereses de un colectivo particular. Así, construir la historia cotidiana de un modo de vida conlleva a comprender las acciones colectivas de una comunidad a partir de su sentido propio de historia. El alumno-investigador invierte un significativo esfuerzo en aquellos aspectos que a la comunidad le interesa comprender, en vez de los sucesos que prefiere olvidar por la carga negativa registrada en sus recuerdos. En tal sentido, por su aplicación y alcances en el proceso educativo y social, es una historia comprometida.

El conocimiento construido es pertinente para la enseñanza de la historia, como disciplina que orienta la labor hacia el abordaje y *construcción histórica* de la sociedad con el uso del método y técnicas propias del oficio, con la finalidad de elaborar una narración de los sucesos comprensibles para todo público; la tendencia es alejarse de las interpretaciones generalizadoras y excluyentes y aproximarse a las historias particulares. Así, los detalles aparentemente insignificantes de la vida sencilla de actores colectivos se constituyen en los más relevantes a destacar, a medida que se comprueba que son parte de su patrimonio, pues el re-significado de los recuerdos conduce a la apropiación de su historia.

La experiencia ha demostrado que la cotidianidad refleja *las articulaciones con otros escenarios urbanos;* las vías de comunicaciones, por ejemplo, son expresión de estos vínculos. Su construcción, asfaltado o ampliación expresan el sentido histórico de las vías de comunicación en cuanto expresan cambios que pueden ser comprendidos contextualmente. Desde aspectos muy concretos se trata de comprender el modo cómo se han incidido las relaciones con comunidades vecinas, definir las redes de relaciones con el centro local más próximo (área comercial o de servicios médicos, educativos o religiosos) y las dinámicas con las áreas político-administrativas de la ciudad. Es desde la ciudad que se pueden establecer los elementos articuladores de la comunidad con el proceso regional en concordancia con lo nacional.

6. Consideraciones finales

Aproximarse a la historia desde las propias experiencias de los educandos y de "los suyos" adicionaría elementos de interés que facilitan el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales: la motivación y subjetividad. Para ello es necesario utilizar las técnicas y recursos apropiados para la socialización del conocimiento construido. Lograr este objetivo de manera pertinente es para el docente una necesidad apremiante, en cuanto usualmente enfrenta la indiferencia y apatía del alumno producto de un diseño curricular que, apegado a las posturas educativas tradicionales, ofrecen una visión estructuralista y sesgada de la sociedad, además de utilizar estrategias de didácticas igualmente obsoletas que no responden a un estudiante familiarizado con las nuevas tecnologías y sobre estimulado por los mecanismos creados por la actual "sociedad de información" del mundo globalizado.

El "aquí" y el "ahora", a partir de las experiencias y contactos del educando, favorece insertar la investigación en el proceso educativo. Historiar a las comunidades como estrategia didáctica potencia la creatividad del alumno, en cuanto le permite crear, recrear y construir conocimiento a la vez que se motiva en el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales. Del mismo modo, se demuestra que la historia de cada comunidad *no se entiende como una concepción temporal y espacial lineal o simple,* pues responde a la complejidad propia de la vida misma; cada espacio tiene su propia dinámica particular, de allí que desde la multiplicidad de historias se trata de dar una explicación coherente de las regiones y del país.

Hasta el momento se han podido definir cinco etapas para llevar a cabo el objetivo propuesto: a) la introductoria-formativa para ofrecer las herramientas teórico metodológica b) la explorativa vivencial que implica realizar un diagnóstico de la comunidad a través del trabajo de campo, observación y entrevista c) la documental donde se realiza la investigación histórica con las fuentes orales, documentales, cartográficas, gráficas, hemerográficas, bibliográficas d) la de socialización que implica llevar a la comunidad el conocimiento construido para

su validación y enriquecimiento y e) la de evaluación que involucra a todos los que han participado para estimar los logros y aspectos a mejorar.

Los resultados de esta experiencia educativa han sido recogidas en un libro a ser publicado prontamente por el Centro Nacional de Historia el cual pretende ser una guía para los docentes de las ciencias sociales interesados en abordar la historia y geografía de Venezuela considerando el ecosistema, patrimonio cultural y natural, escenarios urbanos, situaciones de riesgo y vulnerabilidad social e historia de comunidades elaborada desde la memoria de sus habitantes.

Fuentes:

Atencio Ramírez, Maxula. (2002). **Lectura de escenarios urbanos en el proceso histórico de Maracaibo 1880-1900**. Ligia Berbesí (coord.) *Memorias del II Seminario Hispano Venezolano: Poder y mentalidades en España e Iberoamérica (siglos XVI-XXI) Implicaciones y actores,* Maracaibo: Universidad del Zulia.

Cardozo Galué, Germán. (2005). *Venezuela: De las regiones históricas a la nación*. Caracas: Academia Nacional de la Historia de Venezuela.

Ceballos, Beatriz. (1999). *Retos de la Educación Geográfica en la Formación del Ciudadano Venezolano. El Hombre venezolano y el Siglo XXI*. Caracas: Comisión Presidencial V Centenario de Venezuela. Fundación V Centenario.

De Zubiría, Sergio. (1998). *Ética Civil, Cultura y Educación. Hacia la Construcción de una Ética ciudadana en Colombia*, Bogotá: Programa por la Paz y CINDE.

Díaz Barriga Arceo, Frida. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Gamero León, María, Maxula Atencio Ramírez, Arlene Urdaneta Quintero, Edith Luz Goveia y Marisol Rodríguez. (2007). *Propuesta de Plan de Profesionalización del docente en las ciencias sociales. Historia y geografía,* Maracaibo: Departamento de Historia y Geografía, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia.

González y González, Luis. (1986). *Invitación a la microhistoria*. México: editorial Biblioteca Joven.

Moreno, Alejandro. (1995). *El aro y la trama. Episteme, modernidad y Pueblo*. Caracas, Ministerio de la Familia: Centro de Investigaciones Populares.

Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura: Ediciones Morata S. L.

Rojas de Escalona, Belkys. (2007). *Investigación cualitativa, fundamentos y praxis*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Caracas.

Safa Barraza, Patricia. (1998). "Memoria y tradición: dos recursos para la reconstrucción de las memorias locales". En Revista *Alteridades,* No. 8, Centro de investigación y estudios superiores de antropología social-occidente, pp. 91-102: México.

Suárez de Peñalosa, Libia. (2006). *Sociedad civil y participación ciudadana*. San Cristóbal: FEUNET.

Tovar, Ramón. (1996). *El Enfoque Geohistórico*. Valencia: Dirección de medios, publicaciones y RR.PP. Universidad de Carabobo.

Urdaneta Arlene, María Gamero, Maxula Atencio e Ileana Parra. (2009) ."Historiar la memoria de los colectivos. Una experiencia educativa". *Revista de Arte y Humanidades. UNICA*, Volumen 2 No. 2, mayo-agosto, pp. 15-37: Universidad Cecilio Acosta

Urdaneta Arlene, María Gamero, Edith Luz Gouveia, Gisela Reyes, Ileana Parra, Maxula Atencio, Fanny Sánchez, Arlene Beatriz Cardozo, Mary Martínez. (2010). "Historias comunidades para el aprendizaje de las ciencias sociales. Una propuesta educativa", Caracas: Centro Nacional de Historia. En proceso de publicación.

FILOSOFIA Y DERECHO: CASO VENEZOLANO COMO REFERENTE INDEPENDENTISTA FRENTE AL GRAN IMPERIO ESPAÑOL EN LATINOAMERICA

Joan Ordoñez[*], Raúl Meléndez M.[**]

Resumen

El presente trabajo constituye apenas una parte de la investigación que al respecto hemos llevado en el Centro de Investigaciones y Estudios Históricos de la Universidad de Carabobo. La idea es demostrar, desde el punto de vista de los historiadores, que la Independencia es aún un reto no cumplido y una deuda aún no saldada y que nunca serán suficientes las indagaciones en todos los archivos del mundo, mientras el hilo conductor de la interpretación de nuestras realidades pasadas, no se antoje de aparecer. Debemos comenzar por adentrarnos en los principios filosóficos y jurídicos de los que se nutrió el movimiento independentista hispanoamericano, considerando, especialmente, el caso venezolano.

Palabras clave: Filosofía, Derecho, principios, independencia, Latinoamérica

[*] Joan Ordoñez: Prof. Ing. UC. joanmanuel57@gmail.com

[**] Raúl Meléndez M.: Prof. Fa.C.E-UC. raulmlndez@hotmail.com

Recibido: julio 2012 Aceptado: septiembre 2012

PHILOSOPHY AND LAW: CASE AGAINST VENEZUELAN INDEPENDENCE AS A REFERENCE TO GREAT IN LATIN AMERICA SPANISH EMPIRE

Abstract

This work is just a part of the research that we have carried about in the Center for Research and Historical Studies of the University of Carabobo. The idea is to demonstrate, from the point of view of historians, that independence is still a challenge not met and not yet repaid a debt that will never be enough inquiries in all files in the world, while the theme of the interpretation realities of our past, not appear pleases. We begin with get into the philosophical and legal principles which drew the Spanish American independence movement, considering, especially, the Venezuelan case.

Keywords: Philosophy, law, principles, independence, Latin America

I.- A manera de introducción

No resulta una tarea sencilla pretender indagar los principios filosóficos y jurídicos sobre los que se sustentaría una autentica identidad latinoamericana. Ello por razones obvias, habida cuenta de nuestros orígenes históricos como colonia española primero y, luego, como periferia de los grandes centros capitalistas contemporáneos. La influencia del occidentalismo europeo, especialmente español, y con ella la cultura que se nos impuso por más de tres centurias dejó huella indeleble en nuestro modo de actuar, pensar y ver la vida desde un mundo, objetivamente, distinto a aquel que nos colonizó.

Trescientos años de imposición cultural, social, religiosa no en vano iban a ir creando una nueva manera de pensar, una cosmovisión, que se adaptara a los momentos y contextos históricos que, indefecti-

blemente, iba a vivir ese espacio que hoy llamamos Latinoamérica y que resulta un híbrido hasta en su propia denominación. Sobre todo porque en el momento cuando se cruzan el europeo y el autóctono americano, sus diferencias en cuanto a la concepción del mundo debieron ser abismales; toda nuestra herencia indígena así lo deja ver. Pero, ¿acaso esa es o sería una razón para considerar inútil cualquier intento por perseguir y alcanzar una identidad que nos sea propia a los latinoamericanos? En lo absoluto.

Pero hay muchas otras dudas que aún existen alrededor de este asunto. Entonces, ¿desde cuándo y hasta dónde entenderíamos la conformación de nuestra verdadera identidad? ¿Antes de la llegada del europeo? ¿Durante la época colonial? ¿En el proceso independentista? ¿O, desde y durante el período republicano que estamos viviendo a partir de la cuarta década del siglo XIX? Insistimos, tarea nada fácil ni sencilla.

La historiografía latinoamericana más comúnmente admitida, reconoce cuatro grandes etapas, distintas unas de las otras por las disímiles características de tiempo y praxis. En primer lugar, se reconoce el período milenario indígena que, hoy por hoy, aún hace distintas entre sí algunas de nuestras sociedades latinoamericanas. No es lo mismo el análisis de sociedades antañas como la peruana, boliviana y ecuatoriana, por ejemplo, con altos índices demográficos indígenas que naciones como Venezuela, Colombia y Argentina, en donde la presencia indígena es menos perceptible.

La tan anhelada unidad latinoamericana debe, en primer lugar, reconocer que nuestra esencia es, precisamente, la diversidad, sin que por ello tengamos que entendernos como sociedades y culturas abismalmente extrañas unas con otras. Un segundo gran período de la historia latinoamericana y se nos antojará clave a los efectos de determinar nuestra suerte en la consiguiente conformación societaria. Nos estamos refiriendo al período de conquista y colonización española que se extendió, como ya lo hemos repetido, por más de tres siglos.

Una tercera etapa correspondería a los primeros años del siglo XIX, caracterizada por las convulsiones propias del momento más crítico de los años independentistas; dicho de otro modo, durante las primeras tres décadas del XIX cuando se combinaron acciones emanadas de los grupos civiles que conformaban la élite criolla de entonces, con movimientos y levantamientos bélicos que dejarían muy maltrechas las nacientes repúblicas.

Y, por último, encontramos la era republicana que abarca desde finales de la primera mitad del siglo XIX hasta nuestros días. Tiempo cuando, entre marchas y contramarchas, han coexistido gobiernos personalistas, caudillistas y militaristas e intentos civilistas, con evidentes indefiniciones de carácter social y económico, confundiendo mucho más nuestro complicado panorama histórico.

II.- Las propuestas filosóficas españolas y, de gran parte de la Europa occidental de entonces, al inicio de la empresa conquistadora y colonizadora en todo el territorio americano, devendrán en una heterogeneidad cultural, institucional, legislativa, étnica y cultural que, por supuesto, inspirarán todo un complejo normativo que no resulta nada fácil descomponer. Y comencemos por el principio.

Los primeros viajes ultramarinos del siglo XV europeo no fueron los más afortunados para la península ibérica, apenas representada por un sector de lo que hoy podemos llamar Portugal. España no podía presentarse al mundo conocido como una unidad porque no existía como tal; apenas comenzaba a consolidarse con la expulsión de los musulmanes de sus territorios, en una lucha que le llevaría setecientos años. La España que llega a América por primera vez llega por partes; en representación de un reino, mas no de una nación consolidada. En consecuencia, el reino responsable de la travesía fue Castilla y, en consecuencia, el poder de decisión recaería en manos de Isabel, la reina de Castilla, por asumir casi *a motus propio* la empresa descubridora colombina.

Una lectura de las capitulaciones de Santa Fe, nos alertará al respecto. A decir de Meléndez (2005):

> En el lenguaje estrictamente jurídico la Capitulación de Santa Fe y que otorga a Cristóbal Colón ciertos derechos (...) no es ni una verdadera Capitulación, como tampoco tendría que ser algún título que trasladara propiedad o derecho alguno a nadie sobre nada. Básicamente porque no se puede contratar o convenir sobre derechos que aún no existen, sobre la base de una titularidad que no se posee. No obstante, en aquel entonces formaba ya parte como norma consuetudinaria el Derecho de Conquista y Posesión tan en boga en la Antigüedad como en el Medioevo (p.116)

En otro orden de ideas debemos admitir, como antecedente, que la península ibérica fue la única región europea conquistada por los musulmanes, debiendo librar una guerra centenaria para lograr la independencia absoluta de la península; independencia que se produce a escaso tiempo antes de la llegada de Colón a tierras americanas, cuando es expulsado de Granada el último bastión musulmán. Y es que la llamada Reconquista española marcará para siempre la conducta del peninsular y, por qué no, de alguna manera esta circunstancia va a influir a posteriori en todo el imperio. No fue solo una ocupación territorial; era la cristiandad contra el islamismo. Ello dejó su impronta en la España que luego fue metrópoli de un gran imperio.

A la llegada de los españoles a América, no esperada por muchos durante las primeras de cambio, Europa deja a un lado al Medioevo para lanzarse a la aventura renacentista y demás movimientos científicos, sociales y filosóficos que le fueron complementarios. España, fragmentada aún, mira a su alrededor bajo la protección del Cristianismo; práctica religiosa y sociocultural que acababa de vencer al Islamismo. Toda su filosofía de vida podría decirse. Así acude a conquistar y colonizar al Nuevo Mundo, con el agregado algún tiempo después de la presencia cultural y física del componente

africano y de la ineludible influencia nativa. Pero, a todo evento y en consecuencia, despertando tardíamente frente al mundo moderno que comenzaba a arrollarle.

Para Reyes (2012), el Derecho positivo emanado de alguna forma de institucionalización española que produce España para sus colonias americanas durante la conquista y colonización estuvo inspirado en:

> Los principios religiosos que espiritualizaron su muy especial período medieval; fundamentalmente en lo que respecta a su lucha contra los musulmanes. Pero, he aquí una advertencia necesaria. No resulta honesto y menos honra a la verdad, satanizar la herencia islámica dejada a los españoles, como generalmente hacen algunos historiadores para justificar ciertos desmanes cometidos por los españoles en América, en el entendido de que su papel estaba predestinado por el Dios cristiano en el empeño de convertir a los infieles nativos. A todo evento, la empresa conquistadora y colonizadora española en América, en no muy pocos casos, fue concebida como una suerte de prolongación de la Reconquista. (p. 202)

En este sentido, apunta Blanco Fombona, tomado de Reyes (2012):

> La España arábiga, además, al realizarse la unidad española, integra el patrimonio nacional con su cultura científica, artística, industrial. La España muslímica había brillado, en efecto, no sólo por su ciencia, y por sus artes, por sus universidades y bibliotecas, por su tolerancia religiosa y el fausto de sus califas, sino también por su industria y su agricultura (p. 202)

Con respecto al cuerpo jurídico que se comenzó a imponer desde España para sus nacientes colonias, amén de la tesis transcrita, tenemos que Meléndez (2005), agrega:

> El Derecho Indiano lo componen el conjunto de normas, codificadas o no, que dictara la Corona Española para regular los aspectos fundamentales que caracterizaron a sus colonias americanas. Por lo general, el Derecho que emanaba de la Metrópoli española para sus colonias, en principio, fue excesivamente casuístico y muy disperso. Pudiera pensarse, entre otras cosas, que la España que viene a América no tenía la suficiente cultura jurídica como para regular con efectividad el quehacer de sus colonias. Y así sucedió (p. 111)

En los primeros períodos el Derecho Indiano fue una sola prolongación del Derecho de Castilla, puesto que fue precisamente la Corona de Castilla la que impulsó las cargas del descubrimiento y la que propicio que las autoridades castellanas elaborasen, casuísticamente, nuevas normas de las que podían tener conocimientos los legisladores de entonces. A partir de allí, comienza a configurarse un nuevo tipo de derecho, el Indiano.

El hecho de que fuese Isabel de Castilla, la que patrocinase los proyectos descubridores, motivó a que los territorios descubiertos por Colón y por sus continuadores, se incorporasen políticamente a la Corona de Castilla y que fuese el Derecho Castellano y no los otros derechos vigentes en el territorio peninsular, el que rigiese, desde los primeros momentos, la vida jurídica de lo que se llamaron las Indias Occidentales.

Así es que el primitivo Derecho aplicado en las Indias fue el Derecho castellano y en la medida que se fue desarrollando la conquista y la colonización se hizo necesario emitir reales cédulas, reales ordenanzas, pragmáticas, autos y provisiones que vinieron a completar la aplicación del Derecho Castellano.

Luego de superada la sorpresa que para muchos significó la aventura colombina, España, o más claramente, la corona de Castilla, comienza a estructurar su política de conquista y colonización. En primer

lugar, ratifica al Evangelio como todo su cuerpo ideológico basado en la fe cristiana. El compromiso sería llevar allende los mares la idea de Dios para convertir al infiel indígena; una suerte de confundir la aplicación del derecho de conquista con la extensión de la llamada Reconquista española aplicada a los musulmanes. Como consecuencia de lo anterior y para afianzar así el establecimiento colonial definitivo, debían crearse instituciones, cuerpos jurídicos y formas de gobierno para garantizar, como efectivamente se hizo, la explotación por más de tres siglos de todo un continente, aún sin la consulta a sus habitantes originarios que nada tenían que ver con el régimen que se estaba implantando.

Reyes (2012) es concluyente al afirmar sobre el tema que se debate:

> El español sintió la necesidad de extender la Reconquista allende los mares: una extensión del Cristianismo hacia el Nuevo Mundo que algunas décadas más adelante, durante el reinado de Felipe II, pretendería convertir a España en una Monarquía Católica Universal. Su majestad Felipe II apostó todo su poder económico para mantener a su país como la cabeza visible del Cristianismo en el mundo occidental. Su derrota en esta tarea igualmente afectó a las colonias americanas. Bajo esta concepción Dios sería la fuente de todo el poder de los monarcas, quienes a su vez tendrían como tarea fundamental llevar, a través de sus mandatos y textos normativos, el evangelio y la fe a los infieles (p. 204)

La España que llega a América, contrario a gran parte de Europa, reafirma el poder monárquico del rey que encierra en sí mismo el elemento ideológico jurídico fundamental a partir de la noción de Soberanía; cualidad que, al fin y al cabo, habría recibido de los pueblos, indirectamente, por caminos divinos.

La soberanía como fórmula de detentación del poder es única, indivisible, de rígida sucesión e inalienable; solo el hijo del rey sucede al

rey y sin poder disponer de ese trono ni siquiera de parte de quien lo detenta. La soberanía es también absoluta; el rey es el único que detenta el poder: Administra, legisla, juzga y hace la paz y declara la guerra. Cualquiera de estos atributos puede pasar a otros, pero exclusivamente como autoridad delegada. Son atributos delegables pero no renunciables. La soberanía temporal, por supuesto, tendrá su fundamento en la soberanía Divina.

Así entonces, Dios será la fuente de todo poder de los monarcas, quienes también tendrán como tarea fundamental llevar, a través de sus mandatos, el evangelio y la fe a los infieles, en este caso, a los habitantes americanos. Y esta concepción pareció en principio entrar en contradicción con los argumentos básicos de todo ordenamiento jurídico, que en el fondo estaría compuesto por leyes hechas para humanos por humanos.

Y son estos principios con respecto a la soberanía los que prevalecerán en todo el imperio español hasta su desmembramiento a comienzos del siglo XIX.

III.- En las colonias americanas la filosofía nace, crece y se desarrolla en razón de las imposiciones de toda índole que se derivaron del largo proceso de conquista y colonización española, y que trastocó hasta definir los elementos sociales, culturales, económicos y políticos de toda esta "Tierra de Gracia". Por supuesto, con la etiqueta del mundo occidental que se filtró por la península ibérica. Es por ello que cuando los latinoamericanos emprenden la comprensión del mundo desde la perspectiva filosófica, por allá a finales del siglo XVI cuando el Renacimiento europeo comenzó a golpear los cimientos del mundo medieval, ya el viejo mundo tenía más de dos milenios ejercitándola.

Durante el último tercio del siglo XVIII, las cosas estaban cambiando en Europa en develada dirección hacia la modernidad, por lo que imperaba la necesidad de verificar conceptos e instituciones propios de épocas pasadas (medievales aún en España). Nuestra América, por obvias razones, iba a ser reflejo de esta última circunstancia. Sin

embargo, tanto la revolución norteamericana como la francesa, de finales del siglo XVIII, abrirían espacios difíciles de superar por el antiguo régimen y, en este caso, ineludiblemente la América española se haría eco de aquellas revoluciones; Venezuela muy especialmente.

Ese siglo XVIII fue crucial dentro de los tantos años de dominación española en Venezuela como en el resto de la América hispana. Y todo esto se va a dar a partir del arribo al trono español de la Casa de Borbón. Desde entonces, la Corona española modificará lo que habían sido sus relaciones tradicionales con los dominios ultramarinos, con la intención de acrecentar su influencia colonial para obtener un control más directo y efectivo, centralizando y reorganizando todos los ramos de la administración pública. No obstante, esto solo le dio al absolutismo clásico un poco de respiro habida cuenta que el gran imperio español se vendría a pique apenas medio siglo después.

El Despotismo Ilustrado en América, como expresión criolla de la Ilustración europea pasada por el filtro de las cortes españolas, pretendió reestructurar el aparataje colonial hispano. Las propuestas borbónicas, especialmente con Carlos III, constituyeron un intento de modernización pero con las limitaciones que imponía la estructura de coloniaje misma sobre la que se sostenía la relación metrópoli-colonias. Los procesos que caracterizaron al dieciochesco; revolución norteamericana, francesa, la Ilustración con los pensadores que la catapultaron, y la expansión indetenible del capitalismo, no iban a dar ningún tipo de tregua al antiguo régimen y así, entre marchas y contramarchas, iban a dar paso a la modernidad. La América hispana no podía estar al margen del huracán de la historia que todos estos procesos anunciaban por venir.

Volcar la mirada hacia los acontecimientos que dieron origen a la independencia americana, en especial hacia los ocurridos en la Capitanía General de Venezuela durante la primera década del XIX, obliga a hacer referencia a las diversas propuestas dadas a conocer en tiempos de la emancipación. Entre ellas es posible conseguirnos con las razones que intentaban explicar el por qué habían acaecido

los hechos políticos de finales de aquella primera década, tal y como efectivamente acaecieron. Incluso, viniéndonos más acá de esa década, vemos como acontecimientos tan naturales como los famosos terremotos de 1812 en Venezuela, tuvieron hasta connotaciones filosófico-religiosas. A respecto, Altez (2006) afirma:

> Ciertamente, en medio de aquella situación, se trataba de apelar a la solidez simbólica que había representado, hasta poco tiempo atrás, la iglesia católica y la ideología cristiana. Tanto es así, que se insistía públicamente en sostener los argumentos utilizados por los religiosos cuando los temblores hicieron su aparición. Ahora en el poder, los realistas parecían decir con confianza que siempre tuvieron la razón al respecto. (p. 155)

Lo que podríamos interpretar como filosofía durante la primera década del siglo XIX, época de los inicios del proceso independentista hispanoamericano, no va a estar caracterizada por un ejercicio de especulación abstracta; atrás quedó la mera contemplación de una realidad que, desde entonces, pedía a gritos ser transformada. El hispanoamericano ya no podía ni debía limitarse a contemplar la realidad; más bien, imperaba su transformación.

Los impulsores de la independencia asumían una odiosa posición frente al español. Sentían su rechazo mientras toda posibilidad de ascenso social les era negada, sobre todo en el campo de la milicia y del Clero. Así entonces, comenzaron a entender y propagar como únicos principios de vida social la autonomía, la soberanía, la libertad y la independencia Todos en clara referencia y dirección hacia la ruptura colonial

IV.- Dos aspectos resultan clave para intentar comprender todo aquel proceso que devendría en la independencia de gran parte de las colonias españolas de esta orilla del Atlántico durante aquellos convulsionados tiempos de principios del decimonono. Uno lo

constituye el asunto de la soberanía. Problema este que durante las primeras de cambio debía ser resuelto sin lesionar los conceptos de religión, patria y rey de los que ya hemos hecho alusión. En este sentido, aparece el Juntismo como la solución. Es decir, la creación de juntas de gobierno que representaran al rey Fernando VII cautivo en manos de Napoleón Bonaparte.

El otro aspecto se deriva, en cierto modo, del primero y era el cómo conformar estas juntas tanto en España como en América con una participación equitativa de representantes de ambos hemisferios, mediante un proceso eleccionario ecuánime y justo. Tarea por demás incumplible habida cuenta que la relación de sumisión metrópoli-colonia se encontraba aún intacta.

En México, por ejemplo, en julio de 1808, el cabildo acordó como solución al vacío de poder existente por el cautiverio del rey Fernando VII, que debía permanecer como cabeza de gobierno el Virrey, Gobernador y Capitán General provisionalmente hasta el regreso del monarca. Se crea una Junta de Gobierno con el Virrey como máximo representante acompañado por los capitulares. En septiembre dicha Junta es disuelta por la Audiencia y así el Virrey como sus acompañantes fueron arrestados.

Tanto en Perú como en Quito las cosas tampoco se encontraban muy claras. En La Paz el 16 de julio de 1808 es asaltado el cuartel de la ciudad por fieles al rey quienes vitoreaban su nombre. En consecuencia, se convoca un cabildo abierto para conformar una Junta defensora del rey Fernando VII. Pero esta fracasa e, igualmente, detenidos sus componentes. Para diciembre del mismo año se intenta organizar un gobierno provisional en Quito, proponiéndose la creación de una Junta Suprema. Pero, igual que en México, Perú y Venezuela, fracasan y son arrestados sus promotores.

En fin, estas juntas y otras tantas que se intentaron organizar en territorio hispanoamericano no nos llevan a ninguna parte y es posible que no constituyan movimientos preindependentistas propiamente

dichos, sino, consecuencias de los inesperados y agitados momentos políticos que se estaban viviendo entonces. Lo que si debe quedar bien claro es que el juntismo en América se pretendía generar y conformar a imagen y semejanza de lo se estaba haciendo en la península con la llamada Junta Central, sólo que aquellas eran expresiones locales mientras que esta última tenía pretensiones de abarcar todo el reino, incluyendo las colonias de ultramar. Junta Central que a su vez sería la resultante de un proceso eleccionario, pero que desigualmente, involucraría a las colonias americanas.

En este sentido, Nueva Granada, Venezuela, México, Perú, Guatemala y Puerto Rico atienden al llamado electoral para seleccionar a sus representantes ante la Junta Central con sede en España. No obstante, fueron procesos muy controvertidos. Además, veremos como toda esta propuesta se viene abajo en enero de 1810 con la disolución de la Junta Central española y la constitución de una Regencia que la sustituyó. Este hecho generará aún más descontento en las colonias toda vez que solo reconocían a la Junta Central como autoridad provisional en ausencia del rey. Descontento que se materializará con la conformación de juntas en distintas partes de América. Caracas se pronunciará primero el 19 de abril de 1810, Buenos Aires el 22 de mayo, Perú el 25 del mismo mes, Nueva Granada el 20 de julio, México el 16 de septiembre y Chile el 18; todas durante mismo año de 1810.

Luego de la inviable práctica juntista, sobre todo por lo inviable de la misma, nuestras colonias, ejerciendo el principio de autonomía aprendido durante la decadencia del anciano régimen europeo de finales del dieciochesco, dan un viraje para conformar y poner en práctica mecanismos de gobierno propios de cada colonia y sin que mediare alguna institución con sede peninsular como lo fuera la Junta Central o la Regencia. Para nuestra región venezolana el día clave fue el no menos famoso 19 de abril de 1810 cuando es creada la Junta Conservadora de los derechos del rey Fernando VII, teniendo como origen y sede al ayuntamiento de Caracas.

V.- Mucho falta por escribir sobre la metamorfosis que se produce entre los líderes caraqueños desde aquel abril de 1810 hasta julio de 1811. Dicho de otro modo, desde la ratificación de su sumisión al rey español hasta la declaración de independencia de la manera tan radical como se hizo y que ha sido reconocida hasta más de doscientos años después. Resaltan aquí los cuatro principios a los que ya hacíamos referencia: autonomía, soberanía, libertad e independencia.

Leal (2010), sostiene al respecto:

> Por último considero que el "caso venezolano" va a contracorriente de la tesis de quienes han sostenido que en los principales movimientos de ese tiempo, los americanos lo que buscaban "era igualdad y autonomía, y no independencia", lo que obligaría a revisar algunas interpretaciones globales del periplo emancipador hispanoamericano, hechas desde la perspectiva de otros espacios y extendidas al resto de la región hispanoamericana. El itinerario seguido por "el caso venezolano", al igual que el neogranadino, da cuenta, distinta y desigual, de la complejidad y singularidades existentes en el marco de un proceso político global (p. 44)

En el caso venezolano, el ejercicio legislativo se da con la instalación de su primer Congreso en 1811 y, paradójicamente, va a tener bastante que ver con lo que estaba sucediendo coetáneamente en la cortes de Cádiz; puede decirse que se antojaba una suerte de paralelismo surcando caminos diferentes y con pretensiones encontradas, en ambas orillas del Atlántico. Efectivamente, la primera Constitución venezolana la sanciona el recién instalado Congreso en diciembre de 1811, meses antes que la gaditana que lo hace en marzo de 1812. Sin embargo, nuestra diputación criolla no perderá de vista lo que sucedía allende los mares desde la perspectiva legislativa. En ambos casos, tanto los resultados de Cádiz como los de Caracas en esta materia legislativa, terminaron siendo inaplicables por las circunstancias históricas que les rodearon.

En primer lugar, porque la "Pepa" entraría en vigencia muy tardíamente, en marzo de 1812 y apenas de modo intermitente, hasta que dos años más tarde el mismísimo Fernando VII la derogara al obtener su libertad y, en el segundo de los casos, porque nuestra Constitución de 1811 estaba siendo promulgada al son de los cañones que anunciaban el inicio de nuestra fase bélica independentista. Sin embargo, se diferencian en cuanto que nuestro texto desde el punto de vista jurídico-formal dio origen al surgimiento de una nueva nación, mientras que el gaditano planteó lo que muchos en la península reconocen como una Monarquía Moderada.

Tanto de la Constitución venezolana de diciembre de 1811, como de la Constitución española de Cádiz de 1812, se nutrieron luego de dos décadas, de las experiencias que aportaron la revolución francesa y la revolución norteamericana; acontecimientos que, sin lugar a dudas, coadyuvaron en la formación de gran parte de los ideólogos de la independencia hispanoamericana; Bolívar y Miranda fueron casos emblemáticos.

Tales acontecimientos, de los que no entraremos en detalles en el presente trabajo, repercutieron en el ya débil imperio español peninsular y periférico. En este sentido, puede decirse que, tanto en la península como aquende el Atlántico nuestras instituciones de naturaleza aún virtual, y que apenas se encontraban en las cabezas de nuestros libertadores, se formaron bajo la influencia directa y de los aportes al constitucionalismo moderno de aquellas revoluciones.

Al respecto concluye Blanco (2010):

> De modo pues, que el imperio español era una forma política en crisis que estaba a punto de desintegrarse para dar lugar al nacimiento de un nuevo conjunto de estados modernos, incluyendo a la propia España. En este marco no nos interesan las causas de la caída del imperio español, se

> reduzcan estas a lo económico o político, lo cierto es que la forma de organización política imperial empezó paulatinamente a declinar a favor de un nuevo tipo de organización política que llamamos Estado moderno, que solo a partir de mediados del siglo XIX podemos empezar a llamar Estado-nación (p. 113)

La mayoría de las constituciones hispanoamericanas que se sancionaron durante las décadas independentistas, es decir, la segunda y tercera del siglo XIX, se rigieron en tal sentido por algunos de los principios filosóficos y jurídicos del mundo moderno. Uno de estos principios fue el de la idea de una Constitución, como instrumento legal clave, que diera forma orgánica a las nacientes naciones que emergieran de la desmembración del gran estado español. El despotismo tan característico del medioevo debía dar paso al poder soberano de los pueblos materializado en una Carta Magna. Y este poder soberano y su aplicación práctica solo podrían asegurarse con la existencia de un estado de derecho asido a una Constitución escrita. Así entonces el papel protagónico le iba a estar garantizado al pueblo, luego de alcanzada la soberanía como producto de la independencia política que se avecinaba.

Como segundo principio y que conformó parte de la filosofía de mediados de la época medieval, tenemos el reconocimiento expreso de la existencia de los derechos naturales del hombre y de los ciudadanos, pero esta vez no como una mera declaración de principios, sino como un conjunto de deberes y derechos contenidos en una norma con rango constitucional de obligatorio cumplimiento, para el estado y los ciudadanos, en sustitución del monarca y sus súbditos.

Un tercer principio jurídico que privó en las mentes de nuestros legisladores de entonces fue el de la división de los poderes. Obvio resulta que una fórmula para debilitar el poder absoluto como práctica propia de las monarquías es la División de los Poderes. Nuestros primeros legisladores hispanoamericanos no dudaron en

entender que era un Congreso quien debía, primeramente, legislar y establecer las bases para un estado con pretensiones modernas. Casi al mismo tiempo en todas las colonias españolas en América, aún sin independizarse efectivamente, se estaba haciendo todo el trabajo para la organización parlamentaria que ordenara las emergentes naciones.

Pero hay un punto muy interesante que no dejaron pasar desapercibido nuestros fundadores republicanos, y que se deriva del principio antes mencionado. Esto es la limitación del Poder Público, en razón de dos instituciones que aún hoy cohabitan en las sociedades contemporáneas; el presidencialismo heredado de la Francia revolucionaria y el parlamentarismo de origen anglosajón.

De igual modo, se atendió también originariamente un elemento que no pocas veces olvidamos, pero que constituye el espacio sobre el que cualquier estado ejerce su soberanía; el territorio. El territorio de lo que hoy es Hispanoamérica con su correspondiente división político-administrativa, no fue preocupación durante los tiempos coloniales para la metrópoli. Una razón resulta obvia, si todos pertenecíamos a un mismo reino o imperio, ¿por qué establecer líneas fronterizas demarcadas entre una colonia y otra?

Sin embargo, cada una de las colonias que pretendían liberarse estuvo muy clara en definir sus espacios territoriales, en razón de un precepto jurídico básico que colocaba como referencia para establecer los límites intercoloniales a semejanza de como lo había hecho España con la creación de las capitanías generales. En fin, no cabe ninguna duda de la influencia venezolana sobre el resto de Hispanoamérica durante los primeros años del siglo XIX, época cuando se inicia la gesta emancipadora. La filosofía que inspiró a aquellos próceres civiles y el derecho que se produjo tuvieron como norte, una vez superados los primeros tumultos, fue la autonomía primero e independencia después, tal y como efectivamente se produjo.

Fuentes:

Altez, Rogelio. (2006). **El desastre de 1812 en Venezuela: sismos, vulnerabilidades y una patria no tan boba.** Fundación Empresas Polar. UCAB. Caracas.

Arellano M., A. (1983). *Fuente del Derecho Indiano en Ven*ezuela. En Historia del Derecho Venezolano. Academia de Ciencias Políticas y Sociales. Caracas (Revista) Nº 1.

Blanco, José Javier. *El concepto de libertad y la formación de un estado moderno en Venezuela (18|10-1812)* en **Las Juntas, las Cortes y el Proceso de Emancipación (Venezuela, 1808-1812).** Universidad Católica "Andrés Bello". Caracas 2010. Pp. 109-142.

Blanco F., Rufino. (1980). **El Conquistador español del siglo VXI**. Ediciones Edime. Caracas-Madrid.

Brewer-Carias, Allan R. (2004). El paralelismo entre el constitucionalismo venezolano y el constitucionalismo de Cádiz en AGUIAR A., Asdrúbal (Coord.ed.) **La Constitución de Cádiz de 1812**. Caracas, UCAB Pp. 223-331.

Constitucion de Cádiz. Discurso Preliminar leído en las cortes al presentar la Comisión de Constitución el Proyecto de Ella. Disponible en http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12260843118006070754624/ima0000.htm.) (Consultada el 17/07/2009)

Halperíng D., Tulio. **Historia de América Latina,. Reforma y disolución de los imperios ibéricos 1750-1850**, Alianza Editorial, Madrid, 1985.

Leal C, Carole. *Del Juntismo a la independencia absoluta: La conversión de una élite (1808-1812),* en **Las Juntas, las Cortes y el Proceso de Emancipación (Venezuela, 1808-1812).** Universidad Católica "Andrés Bello". Caracas 2010. Pp. 21-44.

Lynch, John, **Las revoluciones hispanoamericanas, 1808-1826**, Editorial Ariel, Barcelona, 1976.

_____, "El reformismo borbónico e Hispanoamérica", en: Agustín Guimerá (ed.). **El reformismo borbónico: Una visión interdisciplinar**. Consejo Superior de Investigación Científica, Alianza Editores S.A., Fundación Mapfre América, Madrid, 1996.

Meléndez M., Raúl, *Orígenes del Derecho Indiano hasta las Leyes Nuevas*. Revista Mañongo Nº 24 enero-junio 2005. Universidad de Carabobo. Valencia-Venezuela. Pág. 116.

Morón, Guillermo, *Historia de Venezuela*, Tomo V La Nacionalidad, Italgráfica Editores Impresores, Caracas, 1971, p. 22.

_____, *Historia de la provincia de Venezuela,* Concejo Municipal del Distrito Federal, Caracas, 1977.

_____, *El proceso de Integración de Venezuela (1776-1793)*, Academia Nacional de la Historia, Caracas, 1987.

Reyes D. Saydith, *Legislación Indiana y Gaditana: Dos versiones en la evolución del Derecho colonial español. Constitución y descomposición de un imperio*. Revista Ciencias de la Educación N° 40 julio-diciembre 2012. Universidad de Carabobo. Valencia-Venezuela Pp. 200-211.

IMPORTANCIA DE LA BIOGRAFÍA EN LA CONSTRUCCIÓN DE HISTORIAS DE VIDA

Reina Karina Peña, Marly Karelia Useche Carvajal[1]

Resumen

Los estudios biográficos en Venezuela han recobrado recientemente un mayor interés, solo que en esta oportunidad se han considerado los personajes historiados en el contexto de las respectivas realidades de las sociedades en las que actuaron. No se trata ahora de una visión orientada a exaltarlo como individualidad sino como parte de situaciones políticas, ideológicas, económicas, culturales o educativas especificas de un espacio y un tiempo determinado, en los que destacados hombres y mujeres hicieron aportes significativos a su ciudad natal o al país en general. Así, el propósito de este artículo es presentar algunas consideraciones acerca de la importancia de la biografía para la construcción de historias de vida, las cuales fueron el soporte teórico-metodológico de nuestro estudio sobre el merideño José de Jesús Dávila García (1844-1917) en sus facetas de universitario, hacendado y político.

Palabras clave: Biografía, historia de vidas, historiografía, Mérida.

Reina Karina Peña y Marly Karelia Useche Carvajal: Escuela de Historia-U.L.A

[1] Este artículo es una versión revisada y ampliada de un capítulo de nuestra Memoria de Grado, bajo la tutoría del Dr. Alí Enrique López Bohórquez, titulada *José de Jesús Dávila García: Un universitario con poder económico y político*. Mérida, Escuela de Historia /Universidad de Los Andes, 2011.

Recibido: diciem Aceptado: enero 2013

IMPORTANCE OF BIOGRAPHY IN BUILDING LIFE STORIES

Abstract

Biographical studies in Venezuela have recently regained interest, only that this time the characters have been considered in the context historian of the respective realities of the societies in which they acted. It is not now exalt oriented vision and individuality but as part of political, ideological, economic, cultural and educational specific space and time specified in the outstanding men and women who made significant contributions to their hometown or the country in general. Thus, the purpose of this article is to present some considerations about the importance of biography to construct life stories, which were theoretical and methodological support of our study on the Merida Jose de Jesus Garcia Davila (1844-1917) in its facets of university, landowner and politician.

Keywords: Biography, life history, historiography, Merida.

La Historia, ciencia de los seres humanos en el tiempo de un espacio determinado, ha sido expuesta e interpretada de diversas maneras, a medida que se han ido afinando los procedimientos metodológicos para su conocimiento y comprensión. Por lo general, ello marcado por concepciones ideológicas identificadas en momentos específicos de evolución del pensamiento histórico, que más recientemente confluyeron en visiones eclécticas, sin determinismos ni exclusivismos teóricos que encierran el estudio de la historia en relaciones causales determinantes. Visiones que, por el contrario, buscan ver los hechos de manera amplia dentro del contexto de su acontecer, pero también en su relación a nivel local, regional, nacional y hasta internacional en un tiempo que no se reduce a la ocurrencia inmediata, sino también de su precedente temporal cercano y lejano. Distintos autores han formulado síntesis de la evolución del pensamiento histórico, así como

del instrumental teórico-metodológico necesario para comprender el grado de desarrollo de la Historia como Ciencia.[2]

Entre los diferentes aspectos que se han sometido a revisión se encuentran los concernientes a las fuentes para el conocimiento de la historia y la ampliación temática de las distintas formas del accionar humano en sociedad. En cuanto a las fuentes se refiere, del viejo modelo positivista dedicado exclusivamente del documento escrito y a la exposición directa de la información en ellos contenida, se ha llegado a su análisis para un mejor conocimiento, comprensión e interpretación de la historia, sin que ello haya significado el abandono del culto al documento escrito como registro exclusivo de lo acaecido en un momento y lugar determinado. Más recientemente, otras fuentes han sido consideradas como documento, en tanto aportan datos de los hechos pasados, a distintos restos materiales (por lo general utilizados por la etnología, la antropología y la arqueología), imágenes de naturaleza variada (mapas, pinturas, películas, videos, televisión, etc.), sin dejar de mencionar a la fuente oral, como una de las utilizadas particularmente para hacer historia reciente.[3]

En cuanto a la ampliación temática se trata, de la dedicación casi exclusiva del tema político y militar, con predominio de la narración de lo individual, se ha llegado a la inclusión temas y períodos hasta hace poco tiempo relegados de su estudio: entre otros, la economía,

---

[2] Remitimos a esta muestra selectiva de la extensa historiografía que existe al respecto. Marc Bloch: *Introducción a la historia.* México, Fondo de Cultura Económica, 1952; Lawrense Stone: *El pasado y el presente.* México, Fondo de Cultura Económica, 1986; Peter Burke (Editor): *Formas de hacer historia.* Madrid, Alianza Editorial, 1996; Sonia Corcuera de Mancera: *Voces y silencios en la historia. Siglos XIX y XX. .* México, Fondo de Cultura Económica, 1997; Hayden White: *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX. .* México, Fondo de Cultura Económica, 1998; José Sánchez Jiménez: *Para comprender la historia.* Navarra, Editorial Verbo Divino, 2000; Elena Hernández Sandoica: *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy.* Madrid, Akal Universitaria, 2004; José Luis Romero: *La vida histórica.* Argentina, Siglo XXI Editores, 2008.

[3] Así, como señala José Sánchez Jiménez, en la actualidad "el concepto de *documento* modifica y amplía su contenido conforme a la *historia*, con sus renovaciones y transformaciones metodológicas del presente siglo, y con sus aperturas a las demás ciencias sociales –la estadística, la demografía, la lingüística, la economía, la sociología, la antropología y la psicología social–, amplía su curiosidad y se abre a todo tipo de vestigios, ya se trate de textos, signos o paisajes; en definitiva, fuente en las que "libar" para seguir produciendo sus específica "miel". *Op. Cit.,* p. 161.

la sociedad, la cultura, las ciencias, la historia oral, la mujer, la niñez, los sectores marginales, las culturas autóctonas, los desastres naturales, la insurgencia popular, la microhistoria o la historia local, las ideas políticas, las mentalidades, la diplomacia, la alimentación, las profesiones, el urbanismo, la música, el patrimonio cultural, el cine, los archivos, las bibliotecas, la historia contemporánea, etc. En muchos casos con interpretaciones orientadas a evidenciar el carácter colectivo de la historia.[4] Ello, de igual manera que en los documentos, sin el abandono de aquellos viejos temas, sólo que ahora se han revitalizado con nuevas perspectivas metodológicas, como es el caso de la *biografía* que sigue siendo reconocida con esa misma denominación, pero que ahora se le define también como *historias de vida* o *relatos de vida*. Nueva forma de conocimiento del individuo como ente social aislado para ser insertado en el contexto de la sociedad en la que se desenvuelve y marcado por el momento histórico correspondiente.[5] De manera que se enlazan la historia de vida con la historia local, en un reencuentro indudable de lo individual con lo colectivo a partir de las relaciones existentes e imprescindibles en toda sociedad.

Por otro lado, la Historia, para muchos, ha sido una ciencia que solo se encarga de la memorización de fechas en las que ocurrieron sucesos de tipo bélico, el seguimiento de héroes patrios, el estudio de instituciones políticas. En Venezuela ese enfoque se mantuvo durante todo el siglo XIX y gran parte del XX, lo que ocasionó que se obviaran otros tipos de estudios históricos como los referentes a poblaciones, personas e ideologías, por nombrar algunos casos, siendo éstos aspectos tomados por otras ciencias como la sociología y la antropología. Por consiguiente, gran parte de las obras historiográficas que se encuentran anteriores a la primera mitad del siglo XX, han sido enfocadas como una historia tradicional que se centró en la colonia, la independencia y primer siglo de la república de manera general,

[4] Una muestra de distintas nuevas temáticas en el caso de Venezuela en José Ángel Rodríguez (Compilador): *Visiones del oficio. Historiadores venezolanos en el siglo XXI.* Caracas, Academia Nacional de la Historia -Universidad Central de Venezuela, 2000.

[5] Al respecto véase Juan José Pujadas Muñoz: *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales.* Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.

con escasa atención a temas de historia local y regional, historias de pueblos y ciudades. Aunado a esto, el historiador o estudioso de la historia recurrió al uso exclusivo de documentos escritos, olvidándose que se podía acudir a todas las fuentes posibles más allá de las escritas, pues, como afirma Marc Bloch, también hay que considerar "…nuestro arte, nuestros monumentos literarios, están llenos de los ecos del pasado; nuestros hombres de acción, tienen constantemente en los labios sus lecciones, reales o imaginarias".[6] De todo ello pueden recrear o tratar de reconstruir hechos que nos antecedieron y que nos pueden permitir entender ciertos elementos del presente en el que nos encontramos inmerso.

En vista de las características de la historia tradicional, en una revisión de la misma con nuevas perspectivas, se han desarrollado nuevos enfoques en los que se tomaron en cuenta otros aspectos de la historia y por supuesto otras fuentes de información. Estas tendencias de la historia se han denominado la Nueva Historia.[7] El tema de las fuentes es otro aspecto que, al igual que la Historia en si, ha generado debates, específicamente en cuanto a las que son las más idóneas y fiables para el historiador a la hora de reconstruir un hecho, tomando en cuenta que son de suma importancia para él, así como su respectivo análisis. Al respecto dice Bloch que "…no tenemos más maquina para remontar el tiempo que nuestro cerebro con los materiales que le proporcionan las generaciones pasadas".[8] Ello ha originado polémicas en las que se han visto involucrados investigadores de ciencias sociales afines como la arqueología, que consideran que los tipos de fuentes más fiables son las materiales, confinando a un segundo plano a las fuentes orales y las documentales, obviando a su vez "todo cuanto el hombre dice o escribe, todo cuanto fabrica, cuanto toca puede y debe informarnos a cerca de él",[9] puesto que sirve al estudioso de la ciencia histórica de herramienta

6 Marc Bloch: *Op. Cit.*, p. 10.

7 Lawrense Stone: *Op. Cit.,* p. 95.

8 Marc Bloch: *Op. Cit.,* p. 48.

9 *Ibid.,* p. 55.

a la hora de trabajar en determinado asunto. También existe la problemática a la hora de ubicar las fuentes, que en muchas ocasiones se hacen esquivas, pues, por razones de su localización y posesión, ya que en algunos casos sus propietarios o herederos de las fuentes las ocultan, sin dejar de señalar el celo de directores y funcionarios de archivos. En ocasiones muchas de las fuentes se han convertido en "cadáveres", producto de manos inescrupulosas o de accidentes imprevistos, o como dice Bloch "...los dos principales responsables del olvido y la ignorancia: la negligencia, que extravía los documentos, y, más peligrosa todavía la pasión del secreto –secreto diplomático, secreto de los negocios, secreto de las familias– que los esconde o destruye".[10]

Con el uso de esta variedad de fuentes, así como un enfoque más amplio en el estudio y reconstrucción de la historia, dejando de lado los paradigmas de la historia tradicional, se puede lograr salvar del olvido parte del pasado de la vida diaria del hombre común, de nuestra familia y de nuestro terruño,[11] siempre vinculados a un espacio, un tiempo y a una sociedad concreta. Por consiguiente, el uso de diversas fuentes, así como sus enfoques, ha dado paso a la formación de nuevas tendencias en los estudios históricos, resaltando, entre otras, dos de mucha importancia en la actualidad: la microhistoria o historia local y la historia de vida o método biográfico. Cada una con sus particularidades metodológicas y significativos aportes a la historiografía. Cualquiera que sea la corriente en la que se fundamenten los estudios históricos, las fuentes siempre tendrá que ser revisadas cuidadosamente, pues depende en gran medida de la dedicación, y hasta la suerte, del investigador para la localización de las mismas, así como del mismo modo han estado rodeadas de inconvenientes como su fiabilidad, preservación y dificultades para su interpretación.[12]

---

10 *Ibid.,* p. 62.

11 Luis González González: *Nueva Invitación a la microhistoria.* México, Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 33.

12 Marc Bloch: *Op. Cit.,* p. 58.

Esas dos tendencias han realizado en las últimas tres décadas un importante aporte a la historiografía de Mérida, aumentando el conocimiento histórico de la ciudad. Ello en buena medida debido a la utilización de los documentos que se localizan en diferentes instituciones (Archivo General del Estado, Archivo Arquidiocesano, Archivo Histórico de la Universidad de Los Andes, Biblioteca Febres Cordero, Archivo Histórico del Concejo Municipal del Distrito Libertador), los cuales son consultados –no sin muchas dificultades en algunos casos– por estudiantes y profesores de historia, historiadores profesionales y estudiosos de aspectos fundamentales del devenir histórico merideño. Pero también, en razón de la preocupación, bastante generalizada en Venezuela a partir de 1980, de la necesidad de hacer investigación sobre lo local y regional, siendo Mérida una de las ciudades abanderadas en esa inquietud. Cabe ahora definir ambas formas de historiar, pues constituyen referencia general al propósito de nuestra investigación.

En primer lugar, la *microhistoria*, también conocida como historia local, es la historia de lo cotidiano, del vulgo, del común, del folklore, esto hace que en cierta medida todos los seres humanos sean microhistoriadores, al conservar en la memoria los hitos fundamentales de su vida en el lugar de su nacimiento.[13] Pero han sido los historiadores, y algunos estudiosos de la historia del terruño, los que metodologías y perspectivas específicas han hecho aportes significativos a su reconstrucción histórica, al menos parcialmente. Entre los objetivos de la microhistoria esta tratar de salvar del olvido el trabajo, el ocio, la costumbre, la religión y las creencias de las personas mayores, hacer consciente al lugareño de su pasado, estando siempre contenida en aspectos temporales y geográficos.[14] En fin, como lo afirma Luis González y González, principal representante de esta corriente historiográfica, la microhistoria es la rama de la historia que se ocupa más del espacio que del tiempo. El ámbito microhistórico es lo que

[13] Luis González y González: *Op. Cit.,* p. 34.

[14] *Ibid*., pp. 36-37.

vemos en una sola mirada o lo que no se extiende más allá de nuestro horizonte. La microhistoria no puede evitar ser un poco geografía y un poco biología, pues le da cabida a hechos del mundo histórico natural.[15]

Aunque es mucho lo que falta por estudiarse, podríamos señalar que Mérida es en el país una ciudad privilegiada como objeto de investigación histórica por tres razones: contar con los mencionados repositorios documentales,[16] existir una preocupación desde el siglo XIX de muchos de sus intelectuales y universitarios, nativos o de otros lugares, por su historia,[17] así como de una Escuela de Historia universitaria en la que, indudablemente, profesores y estudiantes han historiado buena parte de la ciudad en particular y de la entidad federal en general.[18] En este sentido, Alí Enrique López Bohórquez afirma que ha sido en la Universidad de Los Andes y particularmente en esa Escuela "...donde con más insistencia y continuidad se ha historiado Mérida y su región histórica. No desconocemos, por supuesto, que la labor pionera de sus cronistas y estudiosos eruditos han sido importantes para la investigación universitaria..."[19] Agregando lo

---

15 *Ibid*., pp. 37-38.

16 Sobre los archivos véase Baltazar Enrique Porras Cardozo (Coordinador): *Fondos documentales del Estado Mérida (S. XVI/XX). Diagnóstico e Inventarios.* Caracas, Alarcón Fernández Editor, 1995.

17 Al respecto remitimos a Yuleida Artigas Dugarte, Robinzon Meza y Zoraima Guédez: "Repertorio bibliográfico sobre el siglo XIX merideño (1830/1900)", *Historiográfica. Revista de Estudios Venezolanos y Latinoamericanos,* 2 (Mérida, enero-julio de 2000), pp. 73-90; y Niria Teresa Colmenares Marquina y Yulitza Mayelín Salas: *Historiógrafos Merideños*. Mérida, Escuela de Historia/Universidad de Los Andes, 2006 (Memoria de Grado presentada para optar al título de Licenciadas en Historia).

18 Una muestra de ello en Alí Enrique López Bohórquez: "Los Estudios Históricos Regionales y Locales en la Escuela de Historia de la Universidad de Los Andes", *Tierra Firme. Revista de Historia y Ciencias Sociales,* III: 10 (Caracas, abril-junio de 1985); pp. 186-197; y "Notas de historiografía sobre Mérida: Las Memorias de Grado en la Escuela de Historia", *En búsqueda de la Historia* (Memorias de las 1ras Jornadas de Investigación de la Escuela de Historia. Homenaje al Dr. Eduardo Arcila Farías). Mérida, Consejo de Publicaciones. Universidad de Los Andes, 1998; pp. 83-96.

19 "Notas de historiografía sobre Mérida: Las Memorias de Grado en la Escuela de Historia", p. 88. Se refiere al autor entre otros, a Tulio Febres Cordero, José Ignacio Lares, Julio César Salas, Mons. Antonio Ramón Silva, Ricardo Labastida, Ramón Darío Suárez, Pedro Nicolás Tablante Garrido, Eloi Chalbaud Cardona, Carlos Chalbaud Zerpa, Vicente Dávila, Héctor García Chuecos, José Nucede Sardi, Jesús Rondón Nucete, Magaly Burguera, Roberto Picón Parra y Andrés Márquez Carrrero.

siguiente: "No vacilamos en concluir afirmando, amen de recibir las criticas de quienes todavía dudan de ello, que ha sido en la Escuela de Historia…donde con mayor interés, preocupación y profundidad se ha escrito la Historia de Mérida, no sin antes reconocer que falta mucho por hacer y que seguirá siendo tema de investigación preferencial, ya que existen hechos y procesos históricos aún no historiados, y porque las fuentes documentales están allí, en los Archivos, cada vez más a disposición de los investigadores. En tanto esto último aspecto continúe mejorando, en esa medida también se tenderá, no sólo a incrementar cuantitativamente la investigación sino también la calidad de la misma, al menos en cuanto al uso de ese recurso metodológico determinante para el conocimiento y comprensión de cualquier realidad histórica. Y este es el caso de Mérida".[20]

Por su parte, la biografía es una tendencia que siempre ha tenido vigencia en Mérida, tanto por los estudiosos de la historia de los siglos XIX y XX, como del presente. En el citado trabajo de Niria Teresa Colmenares Marquina y Yulitza Mayelín Salas pueden advertirse los aportes que se han hecho a este género historiográfico y a la historia de la ciudad. Se trata de un buen número de biografías, particularmente de miembros de las principales familias merideñas de esas centurias o de héroes militares y destacados personajes de la iglesia, la política, la economía, la cultura, la educación y el periodismo, mayoritariamente escritas y publicadas por merideños y merideñas mediante libros, capítulos, folletos, artículos de revista y de prensa. En este sentido destacan los trabajos de Tulio Febres Cordero, Vicente Dávila, Gabriel Picón Febres (hijo), Víctor Antonio Zerpa, José Humberto Quintero, Eloi Chalbaud Cardona, Carlos Chalbaud Zerpa, Roberto Picón Parra, Bernardo Celis Parra, Jesús Rondón Nucete, José Quintero García, Pedro Nicolás Tablante Garrido, Francisco Obed Montilla, José Humberto Ocariz, Néstor Fernández Pacheco, Álvaro Parra Dávila, Luis Ricardo Dávila, Roberto Rondín Morales, César Nieto Torres, Mario Spinetti Berti, Rigoberto Henriquez Vera, Antonia Franco

[20] *Ibid.*, p. 89.

Ramírez, Josefa María Rojo y María Sobeira Nieto Ardila.[21] Por lo general, con raras excepciones, se trata de referencias específicas sobre personajes desde su nacimiento hasta su muerte, indicándose aspectos fundamentales de su quehacer particular dentro y fuera de la ciudad, sin considerarse el contexto histórico de su existencia y la respectiva realidad merideña. Cabe señalar que, con excepción de la última autora, las biografías de los otros escritores se realizaron fuera del contexto de la Escuela de Historia de la Universidad de Los Andes,[22] lo cual demuestra la poca atención que al género biográfico ha tenido en esta instancia académica.

Sin embargo, a pesar del número considerable de biografías, aún existen personajes que hicieron vida en la ciudad y que forman parte de una historia que, hasta ahora, no se ha escrito y que por diversas razones continúan en la memoria de muchos emeritenses, en el acervo cultural y documental de la ciudad; siendo aún historias por reconstruirse y contarse. Así, nuestro personaje, José de Jesús Dávila García, es uno de esos casos que aún no ha sido profundizado en cuanto a su vida, obra y relevancia para la memoria histórica de Mérida. La investigación parte de la consideración del *método biográfico* como *relato de vidas* o *historia de vidas*, como la ha definido Con respecto a las biografías o historias de vida claramente lo define Víctor Córdoba.[23] Enfoque también sustentado por Suely Kofes,[24] pues todas esas definiciones de manera general hacen referencia a los diferentes aspectos o hechos que se desarrollaron en un momento histórico y

---

21 Las referencias de sus biografías pueden ser consultadas en las bases de datos de la Biblioteca Nacional y del Servicio de Bibliotecas de la Universidad de Los Andes. Para datos sobre las mismas también remitimos a la citada Memoria de Grado de Niria Teresa Colmenares Marquina y Yulitza Mayelín Salas, así como en la de María Sobeira Nieto referida seguidamente.

22 Con excepción de María Sobeira Nieto Ardila: *Antonio Ignacio Picón Grillet (1838-1916). Estudio biográfico de un comerciante merideño*. Mérida, Escuela de Historia/ Universidad de Los Andes, 2007. (Memoria de grado presentada para optar al grado de Licenciada en Historia).

23 Víctor Córdoba: *Historias de vida. Una metodología alternativa para ciencias sociales*. Caracas, Fondo Editorial Tropykos. Comisión de Postgrado. FACES/UCV, 1990, p. 10.

24 Suely Kofes: "Experiencias sociales, interpretaciones individuales: posibilidades y límites de las historias de vida en las ciencias sociales" en: Thierry Lulle y otros: *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales.* Colombia, Anthropos, 1998, Tomo I, p. 82.

espacio determinado desde la perspectiva de estudio de un individuo o grupo de individuos con participación activa en distintas actividades de una sociedad. Gracias a la biografía, según Córdoba, el personaje de nuestra investigación puede "...reivindicar un aspecto importante del conocimiento de lo social que es la propia experiencia humana, la propia subjetividad como fuente de conocimiento y el relato de elementos puntuales de fenómenos sociales, que sirven de correlato o punto de referencia para construir el conocimiento social".[25] De esta manera, la biografía o historia de vidas es un compendio de ideas y conocimientos acerca de un individuo determinado, pero también del espacio y el tiempo en el que se desenvuelve.

Como puede advertirse, se considera ahora al individuo y sus actividades, tanto en la reconstrucción de todo lo relacionado con su vida, como el contexto en el cual se desarrolló. Considerándose la Historia como Ciencia del hombre y para el hombre, la biografía adquiere entonces un papel importante en cuanto forma de acercarse a las representaciones más impersonales del relato histórico o se vuelca sobre sus contenidos más inmediatos. De esta manera algunos "...procesos histórico-sociales que afectan a la comunidad comienzan a simplificarse, y el espíritu colectivo los elabora hasta reducirlos a un mero acontecer personal".[26] Siendo una de las principales críticas a los estudios biográficos la falta de un análisis temporal-contextual, pues en el pasado se escribieron con el propósito de resaltar la personalidad del individuo, cuando en realidad éste tiene sentido histórico si se le analiza en el contexto de la realidad social, económica, política y cultural del tiempo en el que se desenvuelve.

En este orden de ideas, el denominado método biográfico tiene como principio el conocimiento del hombre en sus distintos roles dentro de la sociedad: "...estudia a campesinos, trabajadores estacionales, obreros, empleados, artesanos, industriales élites, jóvenes

[25] Víctor Córdoba: *Op. Cit.*, p. 7.

[26] José Luis Romero: *Sobre la biografía y la historia*. Argentina, Editorial Sudamericana, 1945, pp. 23-24.

delincuentes, drogadictos, etc. y los objetos teóricos que es lo que nos interesa hacer resaltar, porque ayuda mucho para orientación de las tesis de grado".[27] Para ello, el investigador debe tomar en cuenta algunas de las propuestas hechas por Víctor Córdoba: "... primero, lo vivido; segundo, la imagen en sí; tercero, los valores; cuarto, los conflictos de roles; quinto, la histórica psicológica; sexto, serán las trayectorias de vida; séptimo, los modos de vida y octavo, estructuras de producción..."[28] Así mismo, sea cual sea la temática a estudiar, es necesario conocer y comprender el momento histórico en que se desenvuelve el individuo, para así poder determinar y narrar de manera más fehaciente los hechos. Así, de la vieja manera que se entendía la biografía como un relato o narración histórica cronológica desde el nacimiento hasta la muerte del personaje que se estudia, se ha llegado a "la biografía contemporánea [que] puede servir como documento para el análisis de otros problemas que deben atraer la atención del historiador, en cuanto al hombre que vive y piensa...;"[29] del medio socioeconómico, político, cultural y educativo en el que aquél se desenvuelve en un momento y espacio determinado.

Partiendo de esta última idea, nuestra investigación parte de los hechos del personaje vinculados con la historia de una sociedad específica, en contraposición a la historia tradicional que siempre había narrado la vida de los héroes militares y destacadas personas como seres ajenos a la realidad que le circunda. De acuerdo con esto, la *Historia de Vidas* es la metodología fundamental del trabajo, debido a que el personaje, *José de Jesús del Rosario Dávila García*, adquiere significación histórica basada en su individualidad y su relación con la vida social, económica, educativa y política de *Mérida* en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. De esta manera, la historia de este personaje está marcada por la historia de su ciudad natal, resaltándose los relacionados con su des-

[27] Víctor Córdoba: *Op. Cit.,* p. 39.

[28] *Ibid*., p. 39.

[29] José Luis Romero: *Op. Cit.,* p. 46.

tacada participación con distintos hechos de la sociedad merideña de entonces. En este sentido, como señalamos, el citado estudio de Víctor Córdoba, *Historia de Vidas: una metodología alternativa para las ciencias sociales*, constituyó una guía metodológica de primer orden para esta investigación. De esta manera, se estudia un sujeto histórico en el contexto de una ciudad y de un período concreto, relacionándolo con situaciones específicas de su acontecer económico (rico propietario), académico (estudiante, profesor y autoridad universitaria) y político (funcionario local, regional y nacional). Todo ello teniendo siempre como referencia inicial el método histórico en cuanto a la elección del objeto de investigación, localización de las fuentes historiográficas y documentales correspondientes y el análisis e interpretación de las mismas, así como la redacción de un discurso histórico que permite dar a conocer el significado de tan importante personaje de la historia de Mérida.

Fuentes:

Artigas Dugarte, Yuleida, Robinzon Meza y Zoraima Guédez: **Repertorio bibliográfico sobre el siglo XIX merideño (1830/1900)**, *Historiográfica. Revista de Estudios Venezolanos y Latinoamericanos,* 2 (Mérida, enero-julio de 2000), pp. 73-90.

Bloch, Marc: **Introducción a la historia**. México, Fondo de Cultura Económica, 1952.

Burke, Peter (Editor): **Formas de hacer historia**. Madrid, Alianza Editorial, 1996.

Colmenares marquina, Niria Teresa y Yulitza Mayelín Salas: **Historiógrafos Merideños.** Mérida, Escuela de Historia / Universidad de Los Andes, 2006. (Memoria de Grado presentada para optar al título de Licenciadas en Historia).

Corcuera de Mancera, Sonia: **Voces y silencios en la historia. Siglos XIX y XX.** . México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

Córdoba, Víctor: **Historias de vida. Una metodología alternativa para ciencias sociales.** Caracas, Fondo Editorial Tropykos. Comisión de Postgrado. FACES/UCV, 1990.

González González, Luis: **Nueva Invitación a la microhistoria**. México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

Hernández Sandoica, Elena: **Tendencias historiográficas actuales**. **Escribir historia hoy.** Madrid, Akal Universitaria, 2004.

Kofes, Suely: "**Experiencias sociales, interpretaciones individuales: posibilidades y límites de las historias de vida en las ciencias sociales**" en: Thierry Lulle y otros: *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Colombia, Anthropos, 1998, Tomo I.

López Bohórquez, Alí Enrique: "**Los Estudios Históricos Regionales y Locales en la Escuela de Historia de la Universidad de Los Andes**", *Tierra Firme. Revista de Historia y Ciencias Sociales,* III: 10 (Caracas, abril-junio de 1985), pp. 186-197.

_____: "Notas de historiografía sobre Mérida: Las Memorias de Grado en la Escuela de Historia", *En búsqueda de la Historia* (Memorias de las 1ras Jornadas de Investigación de la Escuela de Historia. Homenaje al Dr. Eduardo Arcila Farías). Mérida, Consejo de Publicaciones. Universidad de Los Andes, 1998, pp. 83-96.

Nieto ardila, María Sobeira: **Antonio Ignacio Picón Grillet (1838-1916). Estudio biográfico de un comerciante**

merideño. Mérida, Escuela de Historia/ Universidad de Los Andes, 2007. (Memoria de grado presentada para optar al grado de Licenciada en Historia).

Porras Cardozo, Baltazar Enrique (Coordinador): **Fondos documentales del Estado Mérida (S. XVI / XX). Diagnóstico e Inventarios**. Caracas, Alarcón Fernández Editor, 1995.

Pujadas muñoz, Juan José: **El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales**. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.

Rodríguez, José Ángel (Compilador): **Visiones del oficio. Historiadores venezolanos en el siglo XXI.** Caracas, Academia Nacional de la Historia -Universidad Central de Venezuela, 2000.

Romero, José Luis: **La vida histórica**. Argentina, Siglo XXI Editores, 2008.

Romero, José Luis: ***Sobre la biografía y la historia***. Argentina, Editorial Sudamericana, 1945.

Sánchez Jiménez, José: **Para comprender la historia**. Navarra, Editorial Verbo Divino, 2000.

Stone, Lawrense: **El pasado y el presente**. México, Fondo de Cultura Económica, 1986.

White, Hayden: **Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX. .** México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

EL ANÁLISIS PSICOSOCIAL DE LA LITERATURA CON APOYO DE LAS TIC'S COMO HERRAMIENTA PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA

Zandra Herrera Jacobs[*], Beatriz Arrieta de Mezza[**]

Resumen

En esta investigación se indagó la influencia del análisis psicosocial de la literatura con apoyo de las Tic's en la percepción que tenían veinte estudiantes de Licenciatura en Educación Integral de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela, que ejercen la docencia, acerca de las razones por las cuales se debe estudiar la Historia y el interés por la misma. Se desarrolló una investigación preexperimental, preprueba y postprueba con un solo grupo. Se efectuó un taller con actividades presenciales y a distancia para estudiar la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela, a través del análisis de la obra literaria "Casas Muertas". Los resultados indican que se produjeron cambios en la percepción y el interés que tenían los estudiantes acerca de los aspectos antes señalados. Esta investigación se justifica porque según diversas investigaciones, el interés de los estudiantes por la asignatura Historia es bajo y consideran que su importancia radica en adquirir conocimientos para demostrar erudición.

Palabras clave: Literatura, Historia, estudio, interés.

[*] Doctoranda, profesora agregada de la Universidad Nacional Abierta (Venezuela)

[**] Doctora en Ciencias de la Educación, profesora titular de la Universidad del Zulia (Venezuela)

Recibido: enero 2013 Aceptado: febrero 2013

THE ANALSIS OF THE LITERATURE PSYCHOSOCIAL SUPPORT OF ICT AS A TOOL FOR THE STUDY OF HISTORY

Abstract

This research investigated the influence of psychosocial analysis of literature supporting ICT in their perception of twenty students from the Integral Education career at the National Open University of Venezuela, who work as teachers, about the reasons why history should be studied and the interest in it. We developed a pre-experimental pretest and post-test research, with a single group. We conducted a workshop with presence and distance activities to study Modern and Contemporary History of Venezuela through the analysis of the literary work "Dead Houses" and the results indicate that there were changes in perception and interest that students had about the aforementioned aspects. This investigation is justified because according to several studies, the student interests in the subject History is low and they consider that its importance lies in learning to demonstrate erudition.

Keywords: Literature, History, study, interest.

Introducción

Frente a la postura tradicional de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y específicamente de la Historia basada en un alumno puramente receptor frente a un profesor conferencista que constituye el único elemento activo en las clases, ante una visión de que la signatura Historia se aprueba con un esfuerzo intensivo de memorización sin el más mínimo razonamiento, se hace necesario generar investigaciones en el área que con sus aportes faciliten el cambio de esta posición. Pero, como lo señalan Prats y Valls (2011: 32), refiriéndose a la realidad española, la cual no dista mucho de la

existente en otros países, "... el área de la didáctica de la historia en el seno de la universidad y del sistema educativo es, todavía, un colectivo con más posibilidades que realidades", ante esta situación todo esfuerzo de investigación que se realice en este campo está justificado.

Son diversos los aspectos que se pueden investigar y entre ellos el conocer la percepción que tienen los estudiantes acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia y los conocimientos que poseen acerca de la misma se consideran muy importantes al momento de diseñar estrategias que faciliten dicho proceso, y lo es mucho más si los estudiantes son docentes que se están formando a nivel universitario. Todo lo anterior aunado a los resultados obtenidos en la aplicación de estrategias innovadoras de enseñanza y aprendizaje de la Historia a estos estudiantes, conforman un cúmulo de información que enriquece un campo de estudio poco analizado como es la didáctica de las Ciencias Sociales y la didáctica de la Historia en particular.

Lo antes señalado generó el interés por investigar la influencia del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tic's) en la percepción acerca de la enseñanza y aprendizaje de la Historia por parte de estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta (UNA). Estudiantes estos que ejercen la docencia como maestros no graduados de Educación Básica en Venezuela. Se desarrolló una investigación que abarcó diversos aspectos relacionados con la percepción de los estudiantes acerca de la enseñanza y aprendizaje de la Historia y los conocimientos sobre la misma, pero en el presente artículo sólo se darán a conocer los resultados referidos a las razones por las cuales se debe estudiar la Historia y el interés por ella.

2. Estado de la cuestión

2.1. Por qué se debe estudiar la Historia

Carretero (2007) en entrevista que le fue realizada en Chile con motivo de la presentación de su libro "Documentos de Identidad. La

Construcción de la Memoria Histórica en un Mundo Global", manifestó que aun se enseña la Historia que se enseñaba a finales del siglo XIX y principios del siglo XX; es decir, la historia gloriosa basada en las figuras patrias, en los aniversarios de independencia, en la que se buscaba que los estudiantes se identificaran con los héroes de su país. Esto conduce a preguntarse: ¿las necesidades de formación de los ciudadanos actualmente son iguales a las que se tenían en esa época? Por supuesto que no, y Carretero (2007) señala que en aquel momento tal vez era necesario enseñar ese tipo de Historia porque respondía a la necesidad de unos Estados-Nación que se estaban consolidando. Ahora bien, ¿cuál es la Historia que se debe enseñar actualmente?, ¿por qué se sigue enseñando la Historia como a finales del siglo XIX y principios del siglo XX?, Carretero (2007) señala que actualmente se debe enseñar una Historia destinada a comprender el pasado críticamente y relacionar el pasado con el presente de manera objetiva, científica y crítica. Prats et al. (2011) plantean ideas afines con las de Carretero. Expresan que el hombre, en el mundo globalizado, tiene un gran desafío y ese es lograr la comprensión del presente para planear el futuro. Toda sociedad, comunidad o individuo, necesita conocer quién es y, de acuerdo con sus circunstancias actuales, qué posibilidades de desarrollo tiene, y esto se puede lograr a través del conocimiento de la Historia partiendo de los problemas del presente, interrogando al pasado.

Para Carretero (2007), una de las razones por las cuales se sigue enseñando la Historia como antes se debe a la necesidad política de que el estudiante se adhiera de manera acrítica con algún grupo local o nacional. Esto da a entender que se logra a través de la identificación del estudiante con algún personaje o hecho del pasado glorioso, con el cual se identifica igualmente el grupo al que se desea que este se adhiera. Para Prats y Santacana (2000), es un gran error utilizar la disciplina histórica para transmitir consignas políticas o ideológicas sin respetar el carácter científico del análisis historiográfico. En muchos países existen propuestas institucionales consistentes en la utilización de acontecimientos y efemérides históricas que pretenden

justificar ideas sobre el presente, generalmente de carácter nacionalista, o legitimar realidades políticas actuales.

Otro aspecto tocado por Carretero (2007), es que se está generando un conflicto debido a que las instituciones educativas tienen planteado el logro de ciudadanos críticos a través del estudio de la asignatura Historia, pero por otro lado la Historia que se enseña no conduce a ese objetivo. Prats y Santacana (2000) expresan que el propósito de la enseñanza de la Historia no es la transmisión de conocimientos sobre personajes e instituciones del pasado, sino contribuir a la comprensión del mundo de hoy.

2.2. Percepción de los (as) estudiantes acerca de la asignatura Historia

Al referirnos a la enseñanza y aprendizaje de la Historia es necesario investigar cuáles son las percepciones que tienen los (as) estudiantes acerca de esta asignatura. Fuentes (2002: 55) señala que es "útil y necesario aumentar las investigaciones que nos ayuden a conocer la visión que el alumnado tiene de la materia [Historia] como disciplina de conocimiento y como materia escolar". Prats (2000: 27) expresa que hacía ya treinta años "en la revista *History* en Gran Bretaña, se encendió la luz de alarma cuando M. Price escribió que se hacía cada día más patente que la Historia no interesaba a la mayor parte del alumnado adolescente".

En relación a este problema, a continuación se presentan los resultados de algunas investigaciones realizadas a nivel mundial y opiniones de reconocidos expertos en la materia.

Investigaciones en el Reino Unido

Aldrich (1984, citado en González, 1993 y Fuentes, 2002) inició sus investigaciones acerca de la visión que tienen los (as) alumnos (as) de la Historia como materia escolar. Para ello comparó los resultados de dos encuestas, una aplicada en 1968 y otra en 1983, en las cuales

se indagaba el interés y la utilidad de diferentes asignaturas. El autor señala que al comparar esos resultados con los de una encuesta aplicada en 1983 se observan cambios; aumenta el porcentaje de alumnos que consideran útil la asignatura Historia, que en 1968 fue un 29% y en 1983 un 53%, aun cuando dicho porcentaje está por debajo de los que consideran útil las lenguas extranjeras y las ciencias. En dicha encuesta también subió el porcentaje de los alumnos que consideraban interesante la asignatura Historia, que en 1968 fue un 40% y en 1983 un 61%. En este aspecto la asignatura Historia superó el porcentaje obtenido por las lenguas extranjeras. Para explicar el cambio de tendencia, Aldrich (1987, citado en Fuentes, 2002) plantea que se debe a la influencia de la "nueva Historia" resultante de la implantación a escala estatal del proyecto "History 13-16".

El Proyecto "History 13-16" se inició en 1972, patrocinado por el *British School Council*. Schemilt (1987, citado en Villaquirán, 2008), quien era el director de dicho proyecto, señaló los siguientes planteamientos del mismo:

- La Historia como materia escolar no podía seguir siendo considerada como un mero cuerpo de conocimientos, sino como una aproximación al conocimiento

- Los conceptos y destrezas eran aspectos fundamentales para las investigaciones históricas que debía realizar el alumnado adolescente.

- Los contenidos programáticos debían elegirse en función de la conveniencia de estos para la enseñanza de conceptos y destrezas.

- Se hacía énfasis en el uso de fuentes primarias de la Historia.

- Se tenía como fin que el alumnado pasara de un simple aprendizaje de la Historia, a pensar como historiadores.

- Era necesario que los estudiantes comprendieran la naturaleza de la investigación histórica.

Lamoneda (1998) señala que este Proyecto surgió de la iniciativa de un grupo de profesores ingleses, en la década de los 70, que discernían acerca de si tenía algún significado que la Historia se incluyera en los planes de enseñanza de Bachillerato.

Schemilt (1987, citado en Fuentes, 2002) evaluó los resultados del Proyecto "History 13-16". Para ello aplicó entrevistas individuales y cuestionarios a una muestra inicial de 500 estudiantes de 24 escuelas. El objetivo era averiguar si la influencia de los métodos de enseñanza resultaba determinante para la percepción y la comprensión del pasado. Se utilizó un grupo experimental y un grupo control Los resultados indican que existe una estrecha relación entre la visión de la Historia que tienen los alumnos y la didáctica empleada por los profesores en las clases. Los alumnos del grupo control se caracterizaron por:

- Presentar una imagen positivista del pasado y de la tarea del historiador.

- Mostrar muy poco entusiasmo por la Historia.

- Ser unos meros receptores de contenidos.

- La capacidad que más se potencia en ellos es la memoria.

- Consideran que la historia, como disciplina, es una mera descripción de acontecimientos relevantes del pasado.

Los alumnos del Proyecto "History 13-16" se caracterizan por lo siguiente:

- Tienen una visión más dinámica de la Historia.

- Se sienten copartícipes en las actividades de enseñanza-aprendizaje realizadas en el aula.

- Consideran que la Historia como disciplina está ligada al análisis e interpretación de fuentes.

Los resultados indican que los métodos de enseñanza utilizados en el Proyecto "History 13-16" influyeron en la percepción de lo que es la Historia como asignatura escolar.

En relación a este Proyecto, Plowright (1983, citado en Villaquirán, 2008) criticó la analogía que se hacía en el mismo del historiador con el detective, y Williams (1986, citado en Villaquirán, 2008) por su parte, tuvo una opinión positiva del proyecto y expresó que el mismo surgió para detener la decadencia y el declive de la enseñanza de la Historia.

Vaundry (1989, citado en Millán, 2008) se propuso investigar en 1987 cómo ven la Historia los alumnos de las escuelas secundarias. Específicamente aplicó un cuestionario en el cual se indagaba qué o cuál era el propósito de la Historia; si ellos creían que esta tenía algún valor en la actualidad o para el futuro y por qué estaban cursando la asignatura. Los resultados obtenidos indicaron lo siguiente:

- La mayoría de los alumnos había escogido estudiar Historia por su propia voluntad.

- Los alumnos pensaban que era importante estudiar Historia.

- Prefieren oír acerca del pasado en vez de analizarlo.

- Para ellos la Historia no era de ningún o muy poco uso en el mercado de trabajo.

- La única finalidad de la Historia era proporcionar un marco de conocimiento y habilidades de tipo intelectual (análisis y lógica) transferibles.

- Le dieron mayor relevancia a la Historia del siglo XIX y a la Historia posterior al año 1985.

Goalen (1999, citado en Millán, 2008) planteó a finales de 1990 la hipótesis de que la nueva Historia podía estar teniendo un impacto significativo en la comprensión del proceso histórico en algunos estudiantes, y podía estar ayudando a apuntalar algunas ideas y valores de la educación ciudadana moderna. Para probar esta hipótesis realizó una entrevista semiestructurada a 30 alumnos entre 7 y 16 años de edad de una escuela elemental. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- Los alumnos de edades comprendidas entre 7 y 11 años presentan una visión bastante limitada de la Historia. Expresan que la Historia está relacionada con hacer viajes, ver vídeos, escuchar al profesor y ver los libros. Esta percepción de la Historia sugiere que la asignatura se corresponde más con almacenar información que con desarrollar interpretaciones del pasado.

- Los alumnos de 11 y 14 años tienen una mayor percepción de la Historia al responder que la misma significa encontrar cosas a través de los libros y hacen mayor énfasis en la importancia que tiene la discusión de los hechos del pasado.

- Los alumnos de entre 14 y 16 años ofrecen una percepción de la Historia mejor valorada, señalando que no es simplemente interesante, sino que esta deja espacio para la interpretación individual permitiendo el debate y la discusión.

Los resultados obtenidos condujeron a Goalen a pensar que la nueva Historia presentada en el plan de estudio nacional podía estar teniendo un alcance significativo en la percepción que los alumnos estaban teniendo de la Historia.

Grant (citado en Fuentes, 2002: 64) considera que aun cuando no existe una relación de causa-efecto, él observa que "La visión de la Historia que tienen los alumnos y su comprensión del pasado está condicionada por la metodología empleada por el profesor en las clases de Historia".

Investigaciones en Italia

Martiniello y Rossi (1985, citados en González, 1993) investigaron la visión que tienen los alumnos acerca de la enseñanza de la Historia en bachillerato y concluyen afirmando que continúa dominando el panorama de una didáctica tradicional basada en la lección/explicación, pregunta/respuesta y libro de texto.

Investigaciones en Estados Unidos

Vansledright (1997, citado en Millán, 2008) investigó a una muestra de 30 alumnos de 5º y 8º grados y estudiantes de Secundaria, aplicándoles una entrevista con las siguientes dos preguntas:

¿Por qué crees tú que te enseñan Historia Americana en la escuela?

¿Cómo podría el aprender la Historia Americana ayudarte en tu vida fuera de la escuela?

Los resultados indicaron lo siguiente:

En general, los alumnos conciben la historia como una serie de hechos que tienen que aprendérselos. Además, le asignan a la asignatura un valor exiguo y manifiestan una escasa capacidad de argumentación para expresar la utilidad, exponiendo frecuentemente como razón la importancia de aprender acerca de la Historia de su nación (Vansledright citado en Millán, 2008: 95)

Levstik (1986, citado en Fuentes, 2002: 61) se planteó el problema de que "la mayoría de los alumnos considera que la Historia es el conocimiento del pasado, centrándose especialmente en el estudio de las guerras, las tragedias, los desastres, en conclusión, de aspectos que marcaron un cambio en el devenir histórico".

Shick (1991, citado en Fuentes, 2002) en la década de los 80, critica la visión que tienen los profesores acerca de que los alumnos ven la

Historia como algo inútil, monótono y sin conexión con sus vidas y tienen una actitud apática en las clases. El investigador se basa para su crítica en "que la opinión pública, cada vez más, consume Historia en forma de novela histórica, documentales o parques temáticos" (p. 61).

Brophy y Vansledright (1992, citados en Fuentes, 2002: 62) investigaron "las percepciones que los alumnos tienen en torno a la Historia, los historiadores y otros temas claves que todavía no han sido estudiados de forma reglada". La muestra estuvo constituida por diez (10) alumnos de 4º grado con niveles de aprendizaje diferentes y se les aplicó una entrevista semiestructurada con 23 preguntas acerca de temas que estudiarían en 5º grado. Las conclusiones son las siguientes:

- La mayoría de los alumnos considera que la Historia es el estudio de hechos del pasado tendiendo a señalar los acontecimientos relevantes que ocurrieron hace mucho tiempo.

- En referencia al papel del historiador, la mayoría presenta dificultades muy significativas a la hora de señalar el trabajo que realiza, limitándose a considerar la descripción del pasado, sin incorporar el elemento interpretativo.

Investigaciones realizadas en España

En el año 2000, según Prats (2000), las investigaciones mostraban que el alumnado consideraba la asignatura Historia, y la propia Historia, como una materia que no necesitaba ser comprendida sino memorizada. En el 2007, Prats da a entender que la situación persiste; ya que al ser interrogado acerca de cuáles serían los elementos claves para abordar con dinamismo la enseñanza de la Historia, expresa que **"**es importante que la Historia no sea para los escolares una verdad acabada, o una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria" (Prats, 2007: 23).

Merchán (2002: 5), basándose en los resultados de sus investigaciones con estudiantes de 4ª de la ESO, plantea que para los estudiantes la asignatura Historia consiste en la repetición de hechos que hay que memorizar y que no es útil "No sirve para nada. Si acaso, de tener alguna utilidad distinta de su valor académico, sería para tener cultura, aunque no siempre queda claro para ellos qué interés puede tener ese 'ser cultos'." También detectó que los estudiantes del mismo nivel educativo pero de clase baja tienen el mayor porcentaje entre los que consideran que la asignatura Historia no sirve para nada.

En el Seminario Internacional de Didáctica de la Historia, celebrado en el mes de julio de 2007 en Barcelona, los profesores, profesoras, investigadores, investigadoras, profesionales de la enseñanza y difusión de la Historia emitieron un manifiesto en el cual expresaron, entre otras cosas, lo siguiente: "Tenemos el firme convencimiento de que es importante que la Historia no sea, para quienes la aprenden, una verdad acabada o una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria" (Prats, 2012: 1).

Prats (2000: 3) expresa que existe una percepción social que relaciona saber histórico con una percepción erudita del conocimiento del pasado, que consiste en "conocer curiosidades de otros tiempos, recordar datos que identifican un momento o un acontecimiento, o simplemente, recitar nombres de glorias y personajes pasados".

En el siglo XXI, según Sánchez (2007) es necesario buscar alternativas a la tradicional forma de enseñanza de la historia, basada en el aprendizaje memorístico de las historias nacionales, encaminadas a suscitar la adhesión a la patria.

Investigaciones realizadas en Venezuela

Páez (2003: 14) realizó investigación con estudiantes de la tercera etapa de Educación Básica detectando que en las asignaturas de Ciencias Sociales (Historia y Geografía de Venezuela, Historia Universal y Educación Familiar y Ciudadana) "el alumno cumple con las

actividades casi de manera autómata: ... no evidencia motivación por los contenidos que estudia, lo único que le interesa es sacar una nota positiva que le permita acumular puntos para "pasar y salir de eso".

Millán (2008) realizó una investigación con estudiantes de Educación Básica en Venezuela y los resultados obtenidos indican que existe una tendencia en la mayoría de ellos (as) a definir la Historia como la narración y conocimiento de los grandes hechos y personajes del pasado. Por su parte, Por su parte, Del Valle (2006) y Páez (2007) coinciden en que en Venezuela la asignatura Historia no tiene la fortuna de contar con la entusiasta acogida de los estudiantes de Educación Básica y Media Diversificada, no son pocos los que la ven como aburrida, innecesaria y sin sentido.

Según Aranguren (1997), los alumnos consideran la Historia como una actividad repetitiva en la que el razonamiento es muy infrecuente. Rojas (1999) y Medina (2000) señalan que los alumnos del sistema educativo venezolano expresan un rechazo hacia la Historia y una especie de aversión hacia la asignatura.

2.3. La enseñanza y aprendizaje de la Historia a través del análisis psicosocial de la Literatura con apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación (Tic's)

Se utilizó el análisis literario porque se considera la Literatura como una fuente capaz de ofrecer datos acerca de hechos históricos determinados y cuyo potencial no ha sido valorado al momento de seleccionar materiales para la didáctica de la Historia. Ambas, Historia y Literatura, no son opuestas sino complementarias. Autores como White (1987, citado en Fumero, 2003), Belic (1983, citado en Tamayo y Esquivel, 2005) y Correa (2008) cuestionan la separación de la Historia de otras formas narrativas, al considerar que los estudios literarios son tan válidos para comprender el mundo como lo es el conocimiento científico. En esta investigación se utilizó el análisis psicosocial de la Literatura y para hablar de este tipo de análisis es necesario ubicarnos primero en el pensamiento de Paulo Freire, quien

consideraba que el hombre capaz de transformar la realidad social debe ser un sujeto crítico, con capacidad reflexiva, y esto se logra a través de la formación de una conciencia transitiva crítica. Esta conciencia explica los fenómenos buscando sus causas y efectos, es preponderantemente dialógica y atiende a hechos pasados y presentes proyectándose hacia el futuro. ¿Cómo se logra esto? A través de una educación liberadora y el uso del método psicosocial. Freire creó este método para alfabetizar a los pobres que no sabían leer ni escribir, en Brasil, en una época en la que leer y escribir era un requisito para votar en las elecciones presidenciales de ese país, pero como bien lo señala Abratte (2012:1) los fundamentos de este método, su contenido filosófico y humano, tienen vigencia en cualquier espacio y tiempo, "lógicamente con la debida adaptación y enriquecimiento, ya que el método pasa a ser cimiento desde donde se puede construir un edificio de características diversas".

Freire (2007) crea el método psicosocial partiendo de la existencia de una educación tradicional que él denomina "bancaria", porque el docente, dueño del saber, deposita este en el alumno, quien no sabe nada y debe ser llenado con ese saber ajeno a él, privándolo de pensar, de crear y actuar. Tal como lo señalan diversas investigaciones entre las que se cuentan las de Área (1994), Fuentes (2002), Villaquirán (2008), Millán (2008), Varela (2008), Martínez et al. (2008) Molina et al. (2010), Arista et al. (2010), Ballesta (2012), Merchán (2012), Barton (2012), se utiliza la educación "bancaria" y el libro de texto, no significando con esto que el libro de texto sea malo sino que es necesario que el estudiante tenga a la mano diferentes visiones de los temas que estudia. Una forma de conocer otros puntos de vista e historias que nunca han sido contadas en la Historia oficial es a través de las obras literarias. Freire (2008:156) también planteaba esta opción cuando señalaba que "otro recurso didáctico, dentro de una visión problematizadora y no 'bancaria' de la educación, sería la lectura y discusión de artículos de revistas, diarios y capítulos de libros".

El método psicosocial, a diferencia de la educación "bancaria", considera que el docente y los educandos aprenden en comunión,

en una relación horizontal, utilizando el diálogo acerca de temas concretos de orden económico, político y social, donde el educando con su palabra analiza y reflexiona acerca de sus problemas y los de la sociedad en su conjunto. Para Castro et al. (2006: 585) "solo el aprendizaje significativo, en oposición al memorístico y repetitivo, tiene sentido, el alumno realmente aprende un nuevo contenido cuando es capaz de darle sentido y significado".

Se planteó, además del análisis psicosocial de la obra literaria, que este análisis se apoye en las Tic's para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Como lo expresan Gámiz (2009), Dugarte y Guanipa (2009), Acosta (2010) y Marqués (2010), internet exige cambios en el mundo educativo y los docentes tienen múltiples razones para aprovechar las nuevas posibilidades que proporcionan las Tic's para impulsar estos cambios hacia un nuevo paradigma educativo más personalizado y centrado en la actividad de los estudiantes. En el caso específico que nos ocupa, se desarrolló un taller y las Tic's facilitaron las actividades a distancia y presenciales que se desarrollaron en el mismo, ya que permitieron obtener la obra literaria en formato virtual por internet y facilitar la búsqueda de información para ilustrar las láminas que contenían los capítulos con los temas a discutir, elaborar las láminas en *power point*, almacenar datos, transmitir la información entre los (as) estudiantes y entre estos (as) y el facilitador (investigadora) y presentar las láminas para la discusión y análisis crítico de los temas seleccionados.

3. Objetivos de la investigación

1. Comparar la percepción acerca de por qué se debe estudiar la Historia que tienen los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral,* que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller.

2. Comparar el grado de interés por la asignatura Historia que tienen los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral*, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller.

4. Metodología

Esta es una investigación preexperimental, preprueba y postprueba con un solo grupo. Para Blanco (2012: 31) "en este diseño se aplica una prueba previa al tratamiento, luego se administra el tratamiento y se finaliza con una prueba luego del tratamiento".

Se utilizó un cuestionario para conocer la percepción acerca de por qué se debe estudiar la Historia y el grado de interés por la misma. Los datos obtenidos con el instrumento para conocer la percepción se analizaron basándose en cifras absolutas y porcentuales y los resultados se presentan en cuadros estadísticos.

En el taller se analizó la obra "Casas Muertas" de Miguel Otero Silva (1996) para conocer las características del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez. Para el análisis se realizó un taller con tres sesiones presenciales y un trabajo a distancia.

En la primera sesión presencial, se mostraron dos capítulos de la obra en láminas de "power point" con fotografías relacionadas con la lectura (la obra y las fotografías fueron bajadas de internet). A medida que se leía la obra y se observaban las fotografías, la investigadora formulaba peguntas que condujeron al análisis crítico de la información, al respecto Páez (2007:205) señala que "Preguntar-escuchar y responder es una tríada que permite desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico no sólo del estudiante sino también del profesor". Para las actividades a distancia los (as) estudiantes se organizaron en grupos y se distribuyeron los capítulos de la obra con el fin de preparar las láminas en *power point* que utilizarían en la segunda sesión presencial para generar el análisis de los contenidos. Durante las actividades a distancia recopilaron información de internet, realizaron trabajo grupal en la sala de computación de la universidad; para elaborar las láminas intercambiaron información a través de correos electrónicos entre ellos (as) y con la facilitadora. En la segunda sesión presencial los (as) estudiantes se encargaron de hacer las presentaciones de los

capítulos de la obra a través de las láminas que habían elaborado y analizaron el contenido de los mismos. En la tercera sesión presencial se redactaron las conclusiones individuales.

5. Resultados

Distribución absoluta y porcentual de los resultados globales de la pregunta ¿Por qué se debe estudiar la Historia?, en la preprueba y en la postprueba.

Bloque de opciones	Cifras absolutas y porcentuales en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales en la postprueba	
	Nº	%	Nº	%
Bloque "A" con las opciones de la visión tradicional	20	100%	0	0
Bloque "B" con las opciones de la nueva visión	0	0	20	100%
Totales	20	100%	20	100%

Fuente: datos recopilados por las autoras.

En el cuadro se observa que el 100% de los (as) estudiantes tenían en la preprueba una visión tradicional del por qué se debe estudiar la Historia, es decir, apoyaban los siguientes planteamientos:

-Para aprender hechos de naturaleza política protagonizados por personajes emblemáticos del pasado.

-Para recordar datos que identifican un momento o un acontecimiento importante del pasado.

-Para conocer a los héroes del país e identificarse con las glorias nacionales del pasado glorioso.

-Para arraigar el patriotismo.

-Para conocer la secuencia de hechos y acontecimientos desde la prehistoria hasta la actualidad.

En la postprueba se observa que el 100% de los (as) estudiantes de la muestra seleccionó las opciones de la nueva visión acerca del por qué se debe estudiar la Historia; es decir, apoyan los siguientes planteamientos:

-Para formarse en la participación ciudadana.

-Para desarrollar juicios razonados acerca de personas y acontecimientos del pasado.

-Para analizar la influencia de lo que pasó a escala mundial en el ámbito nacional y local.

-Para construir nuestra propia visión de mundo.

-Para comprender el pasado y el presente de manera crítica.

Distribución absoluta y porcentual de los resultados de la pregunta ¿Cómo calificaría su grado de interés por la asignatura Historia?, en la preprueba y en la postprueba.

Grado de interés por la asignatura Historia	Cifras absolutas y porcentuales en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales en la postprueba	
	Nº	%	Nº	%
Muy alto	0	0	7	35%
Alto	3	15%	13	65%
Medianamente alto	11	55%	0	0
Bajo	6	30%	0	0
Totales	20	100%	20	100%

Fuente: datos recopilados por las autoras.

En el cuadro se observa que en la preprueba existía un 55% de interés "medianamente alto" por la asignatura Historia, un 30% con interés "bajo" y un 15% de "interés alto", ningún estudiante manifestó un interés "muy alto", pero en la postprueba se incrementa el grado de interés "alto" hasta un 65% y aparece un 35% con grado de interés "muy alto".

6. Discusión y conclusiones

Los resultados indican que en la preprueba, el 100% de los (as) estudiantes de la muestra presenta una visión tradicional del por qué se debe estudiar la Historia lo cual se relaciona con los resultados obtenidos por Martiniello y Rossi (1985, citados en González, 1993), Levstik (1986, citado en Fuentes, 2002), Vaundry (1989, citado en Millán, 2008), Brophy y Vansledright (1992, citados en Fuentes, 2002), Vansledright (1997, citado en Millán, 2008), Aranguren (1997) y Rojas (1999), Goalen (1999 citado en Millán, 2008), Prats (2000), Valle (2006), Prats (2007) y Millán (2008),Carretero (2007) y Prats y otros (2011) citados en el estado de la cuestión.

Lo anterior conduce a concluir que en la preprueba los (as) estudiantes tenían una visión tradicional de la didáctica de la Historia, visión ésta que encaja dentro del esquema de la educación "bancaria" (Freire, 2007). A diferencia de los resultados de la preprueba, en la posprueba el 100% de los(as) estudiantes de la muestra seleccionó las opciones de la nueva visión acerca del por qué se debe estudiar la Historia, lo cual conduce a concluir que la metodología utilizada influyó en la percepción de los estudiantes acerca de este aspecto.

Se observa, igualmente, que en la preprueba existía un 55% de interés "medianamente alto" por la asignatura Historia, un 30% con interés "bajo", un 15% de "interés alto" y ningún estudiante manifestó un interés "muy alto"; este resultado se relaciona con lo manifestado por Schemilt (1987, c.p. Fuentes, 2002), Rojas (1999) y Prats (2000), citados en el estado de la cuestión, acerca de la falta de interés de los estudiantes por la asignatura Historia. Pero en la postprueba se

incrementa el grado de interés "alto" hasta un 65% y se observa un 35% con grado de interés "muy alto", lo cual conduce a concluir que la estrategia utilizada aumentó el grado de interés de los (as) estudiantes por la asignatura Historia.

7. Consideraciones finales.

Los resultados conducen a plantear que el uso de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje de la Historia genera cambios en la percepción que tienen los estudiantes acerca de la misma. El enfoque psicosocial de Paulo Freire en el análisis de la Literatura para facilitar el aprendizaje de la Historia es una muestra de este tipo de metodología, al igual que la forma como se utilizaron las TICs como apoyo en este proceso. Los resultados obtenidos con estudiantes de educación, en una universidad con modalidad de estudio a distancia y que además ejercen la docencia nos indica que es necesario profundizar las investigaciones en el área de la enseñanza y aprendizaje de la Historia en este tipo de población.

Fuentes:

Abratte, Omar. (2012). Metodología Psicosocial. Recuperado el 28 de marzo de 2012 de http://168.96.200.17/ar/libros/freire/abratte.pdf

Acosta, Luis. (2010). La enseñanza-aprendizaje de la Historia en bachillerato y las TIC: la introducción de la estrategia *Webquest*. Recuperado el 19 de octubre de 2011 de http://clio.rediris.es/n36/didactica/lmacosta_iehcan.pdf

Área, Manuel. (1994). Los medios y materiales impresos en el currículum. Recuperado el 20 de marzo de 2011 de www.conimagen.dgme.sep.gob.mex/memorias/ma_confe rencia.doc

Arista, Verónica, Bonilla, Felipe y Lima, Laura. (2010). Los libros de texto y la enseñanza de la Historia en México. Recuperado el 18 de marzo de 2012 de http://clio.rediris.es

Ballesta, Javier. (2012). Función didáctica de los materiales curriculares. Recuperado el 13 de mayo de 2012 de http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Elabo rados_por_la_academia/Materiales%20curriculares.pdf

Barton, Keith. (2012). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. Recuperado el 08 de abril de 2012 de http://www.raco.cat/index.php/EnseñanzaCS / article/viewFile /191362/257209

Blanco, Richard. (2012). El Proceso de la Investigación Cuantitativa. Recuperado el 20 de marzo de 2012 de http:www.blancopeck.net

Carretero, Mario. (2007). Entrevista a Mario Carretero. *Revista Docentes* (12). Recuperado el 14 de abril de 2009 de http://es.scribd.com/doc/27993482/Revista-Docentes-numero12

Castro, Elizabeth, Peley, Rosario y Morillo, Roselia. (2006). "La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista". *Revista de Ciencias Sociales, (12),* (3). Recuperado el 12 de abril de 2012 de http://www .scielo .org.ve/scielo.php?pid=S1315-95182006000300012&script=sci_abstract

Correa, Dairo. (2008). *La Literatura como fuente para el estudio de fenómenos políticos. Anotaciones. (Disertación doctoral).* Recuperada el 07 de noviembre de 2010 de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/tesis/dcorrea/5cap3.pdf

Del Valle, María. (2006). El para qué de la Historia: Arístides Medina Rubio. Recuperado el 18 de octubre de 2011 de http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000058.pdf

Dugarte, Ada y Guanipa, Luis. (2009, julio-diciembre). Las TIC, medios didácticos en Educación Superior. *Ciencias de la Educación, (19),* (34). Recuperado el 18 de noviembre de 2011 de http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n34/art5.pdf

Freire, Paulo. (2007). La Importancia del Acto de Leer. *Cuadernos de Educación*, (153) 5-101

Freire, Paulo. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Quincuagésima octava edición. México: siglo XXI

Fuentes, Concha. (2002b). La visión de la Historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (1) ,55-68. Recuperado el 18 de noviembre de 2011 de http://www.raco.cat/index.php/EnseñanzaCS/article/viewFile/126128/183020

Fumero, Patricia. (2003). Historia y Literatura: Una larga y compleja relación. Recuperado el 26 de febrero de 2012 de http://collaborations.denison.edu/ istmo/n06/proyectos/historia2.html

Gamiz, Vanesa. (2009). Entornos virtuales para a formación práctica de estudiantes de educación: implementación, experimentación y evaluación de la plataforma aula-web. (Disertación doctoral). Recuperada el 17 de julio de 2011 de http://hera.ugr.es/tesisugr/1850436x.pdf

González, María. (1993). La enseñanza de la Historia en el bachillerato: la visión de los alumnos. Recuperado el 09 de marzo de 2010 de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8224/TIGM4de4.pdf;jsessionid=2D7776F68CD3A429D3851DBB0B0F6AC4.tdx2?sequence=4

Lamoneda, Mireya. (1998, enero-junio). ¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior? *Revista mexicana de investigación*

educativa,(3),(5). Recuperado el 17 de noviembre de 2011 de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14000506.pdf

Marqués, Pere. (2010). Impacto de las TIC en educación: Funciones y limitaciones. Recuperado el 12 de agosto de 2011de http://peremarques.pangea.org/siyedu.htm

Martínez, Nicolás, Urquijo, José, Valls, Rafael, Yagüé, Mercedes y Crespo, Juan. (2008). El desarrollo del currículo de Historia en Bachillerato y el uso de los textos: la visión del profesorado. Recuperado el 12 de diciembre de 2011 de http://digital.csic.es/handle/10261/32077

Medina, Arístides. (2000). La formación de profesores de Historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5). Recuperado de http://.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23943/1/aristidesmedina.pdf

Merchán, Javier. (2002). El Estudio de la clase de Historia como campo de producción del currículo. Recuperado el 25 de septiembre de 2009 de http://www.raco.cat/index.php/EnseñanzaCS/article/view File/126126/183019

Millán, Ana. (2008). *La Historia que se Aprende en la escuela Básica Venezolana. Percepción y Conocimientos del Alumnado*. (Disertación doctoral). Recuperada el 16 de octubre de 2011 de la base de datos http://www.tesisenred.net/bitstream/handle /10803/1336/AML_TESIS.pdf?sequence=1

Molina, Sebastián, Alfageme, Begoña y Miralles, Pedro. (2010). El uso del libro de texto en el aula de Historia de segundo de Bachillerato. Recuperado el 18 de abril de 2012 de dugi-doc.udg/bitstream/handle/10256/268/347.pdf

Otero, M. (1996). *Casas Muertas*. Recuperado el 01 de septiembre de 2009 de http://www.analitica.com/bitblioteca /mos/casas_muertas.asp

Páez, Haydée. (2003, julio-diciembre). El desarrollo del pensamiento crítico el estudiante. Una finalidad educativa pendiente del área curricular. *Mañongo, (11),* (21). Recuperado el 27 de abril de 2012 de http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/index.htm

Páez, Haydée. (2007, enero-junio). P.E.R. (Preguntar-Escuchar-Responder): Una tríada para enseñar, comprender y aprender Historia. *Mañongo, (15),* (28). Recuperado el 27 de abril de 2012 de http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/index.htm

Prats, Joaquín. (2000). Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: Reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de la Ciencias Sociales,* (5). Recuperado el 21 de febrero de 2010 de http://www.ub.es/histodidactica/ articulos/dificultad.htm

Prats, Joaquín. (2007). La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. Recuperado el 21 de junio de 2008 de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id =42&Itemid=121

Prats, Joaquín. (2012). Manifiesto del Seminario Internacional de Didáctica de la Historia. Recuperado el 14 de marzo de 2012 de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/manifiesto_seminario_internacional_didactica_historia_2007.pdf

Prats, Joaquín y Santacana, Joan. (2000). Principios para la Enseñanza de la Historia. Recuperado el 08 de julio de 2009 de http://www.slideshare.net/annyhen/08-prat-y-santacana-principios-para-la-enseanza-de-la-historia-13-33

Prats, Joaquín, Santacana, Juan, Lima, Laura, Acevedo, María, Carretero, Mario, Miralles, Pedro y Arista, Verónica. (2011). Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. Recuperado el 09 de abril de 2011 de http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/materiales/HISTORIA_web.pdf

Prats, Joaquín y Valls, Rafael. (2011). La didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. Recuperado el 18 de mayo de 2012 de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=154:la-didactica-de-la-historia-en-espana-estado-reciente-de-la-cuestion-2&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118

Rojas, Elsy. (1999). El aprendizaje de las ciencias sociales y el nuevo diseño curricular. *Teoría y didáctica de las ciencias sociales*. (4). Recuperado el 18 de mayo de 2010de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23936/1/num4_elsy_rojas.pdf

Sánchez, María. (2007). Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros. Recuperado el 14 de julio de 2011 de http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/21327/3-15.pdf?sequence=1

Tamayo, Javier y Esquivel, Rubén. (2005).Aportaciones de la Literatura a la enseñanza de la Historia del Deporte. Recuperado el 23 de julio de 2009 de http://www.eldeporte.com/efd83/liter.htm

Varela, Luz. (2008). Una mirada historiográfica sobre un texto de Historia para la Educación Media en Venezuela: El manual de Arias Amaro. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Nº.13. Recuperado el 13 de abril del 2012 de http://www.saber.ula.ve/handle/123456

Villaquirán, Tomás. (2008). La enseñanza de la Historia en la Escuela Básica venezolana. Visión del profesorado (Disertación doctoral). Recuperada el 26 de mayo de 2009 dehttp://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/1337/TVS_TESIS.pdf? sequence=1

MODERNIDAD - POSTMODERNIDAD - CAPITALISMO, TRIADA COSIFICANTE DE LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

David Ysidro Pacheco Martínez*

"La base de nuestra civilización está en la libertad de cada uno, en sus pensamientos, en sus creencias, sus opiniones, su trabajo y sus ocios".

Charles de Gaulle

Resumen

La Modernidad, implicó un proceso de cambios profundos a niveles paradigmáticos como no se había visto hasta el momento de su propia implantación y significó un proceso de ruptura a nivel epistémico; deslindando la producción cognitiva de todo referente escolástico y medieval, imponiendo un nuevo tipo de dictadura conceptual, la Razón Instrumental. Esta Modernidad, ha tutelado la producción del conocimiento en occidente de manera rigurosa, estableciendo mecanismos de control paradigmático que han ejercido una función conativa que cual verdugo medieval sanciona todo tipo de irreverencia conceptual, produciendo por tanto un conocimiento predeterminadamente visualizado bajo la óptica de la episteme moderna, que imposibilita o zahiere cualquier intento de producción independiente a las directrices emanadas de las metrópolis del conocimiento.

Palabras clave: Modernidad, paradigma, control, irreverencia.

* David Pacheco: Prof. Fa.C.E-UC. profesor5@hotmail.com

Recibido: julio 2012 Aceptado: agosto 2012

MODERNITY - POSTMODERNITY - CAPITALISM, TRIAD REIFYING OF CONTEMPORARY SOCIETY

Abstract

Modernity, involved a process of profound change as paradigmatic levels not seen until their own implementation and signified a rupture process epistemic level; delimiting cognitive production of everything concerning medieval scholastic and imposing a new type of dictatorship conceptual, instrumental reason. This modernity, has overseen the production of knowledge in western rigorously, establishing control mechanisms have exerted paradigmatic imperative function that medieval executioner which punishes any kind of irreverence conceptual, thereby producing knowledge displayed by default from the perspective of the episteme modern, which precludes or upbraided any attempt at independent production guidelines from the metropolis of knowledge.

Keywords: Modernity, paradigm, inspection, irreverence.

El surgimiento de la Modernidad, se da a partir del uso de la razón instrumental para la construcción del conocimiento y tiene como derivación ineludible la puesta en práctica de métodos para la organización del trabajo científico, por medio de los descubrimientos de nuevos procesos racionales, tales como la mecánica clásica de Newton, así como la concepción de un conocimiento basado en la experiencia sensible y separado por tanto de la Influencia divina (Empirismo), aunado al racionalismo cartesiano, impone la búsqueda de nuevas vías de pensamiento que rompiese con el uso indiscutido de la fe como paradigma gnoseológico medieval. Con la Modernidad, se implanta un paradigma basado en la razón universal y que va a derivar a un proceso cognitivo igualmente severo y conativo, que descansa en la idea del progreso cartesiano y en el uso ineludible de las teorías racionales, como mecanismo infalible para el avance y reproducción

científico-educativo del conocimiento, al punto de desautorizar y minimizar todo proceso epistémico al margen de la razón entendida bajo los parámetro de la modernidad; este punto queda plasmado en un Hegel que manifiesta que todo acto al margen de la razón es arbitrario y todo lo arbitrario es absurdo (Orcajo, 1998:19).

En el *Discurso del Método* (1637), Descartes presenta una nueva visión procedimental que suponía a través del fundamento de la racionalidad y de la capacidad deductiva del pensamiento, analizar el mundo cognoscible, para poder comprenderlo y transformarlo a fin de buscar el progreso social; por otro lado los representantes del empirismo (especialmente los ingleses Francis Bacon y John Locke) plantean que la fuente principal y prueba última del conocimiento era la percepción. Bacon inauguró la nueva era de la ciencia moderna criticando la confianza medieval en la tradición y la autoridad, y aportando nuevas normas para articular el método científico, entre las que se incluyen el primer grupo de reglas de lógica inductiva formuladas.

Como quiera que sea, la adopción dogmática de estas teorías, favoreció u obligó a una tiranía procedimental en materia cognitiva, que en la mayoría de los casos contribuye al cercenamiento del espíritu creador del investigador conllevando a la dictadura de la teoría; Charles Wright Mills en la *Imaginación Sociológica* (1959) advertía lo que en forma más reciente señala Miguel Martínez Miguelez en el *Paradigma Emergente* (1997) sobre el uso excesivo de la teoría cuando se antepone a la propia realidad observada, lo cual puede distorsionar el resultado fidedigno de la investigación, pues al amoldar los hechos para que encajen dentro de los lineamientos procedimentales del método, se está procediendo en forma inversa a lo que debería ser una investigación innovadora lo cual implicaría estudiar libremente el fenómeno en cuestión, ideando y/o aplicando para ello, los métodos más apropiados para su estudio.

Es necesario resaltar, que en Venezuela, esta implantación paradigmática se da desde el mismo momento de la conformación de sociedades

hispanizadas, cuando se transfiere la crónica como primer método para plasmar conocimientos históricos, sociológicos y geográficos, sobre una nueva realidad espacial, sobre la cual los europeos no tenían para ese momento conocimiento alguno. Resulta notorio, que con el desuso de *las crónicas de indias* como elemento epistemológico de visualización de conocimientos en el territorio que se llamará Venezuela, surgieron otros paradigmas igualmente transferidos de Europa y posteriormente de otras latitudes americanas, tales como la Ilustración, el Liberalismo, el Positivismo y el Marxismo; teorías estas, construidas y fundamentadas en otras realidades sociales ajenas al territorio venezolano.

Puede afirmarse que en Venezuela no se ha producido un paradigma, o cuerpo de procedimientos que hayan surgido producto del esfuerzo y necesidades de la sociedad que se ha conformado en dicho territorio. Los paradigmas educativos y de Investigación han sido transferidos desde el período republicano, de manera general desde una herencia moderna y proveniente de otras latitudes y ante el fracaso aparente o real que se han presentado para incentivar el desarrollo educativo y cognitivo en nuestro país, se ha procedido a poner en práctica otros procesos metodológicos igualmente trasferidos que se han presentado como la solución a los problemas surgidos por el uso de los primeros, creándose por consiguiente un evidente circulo vicioso de usos trasferidos de paradigmas que han ido creando vacíos y sofismas en el desarrollo gnoseológico de Venezuela, por cuanto no se ha hecho manifiesto un cuerpo de procedimientos elaborados desde la propia entelequia venezolana, que de respuesta a los problemas específicos y a los fenómenos surgidos en nuestra propia realidad.

Visualizar en la historia patria la sucesión de elementos paradigmáticos transferidos e impuestos, resulta palpable desde el momento mismo de la conquista y la formación de lo que Germán Carreras Damas ha llamado la sociedad colonial implantada. Como ya se ha dicho, la sucesión de la aplicación sistemática de los paradigmas en el campo de la investigación, la educación y la política, pueden señalarse de manera muy general en: Crónicas de Indias, Liberalismo

(con todas sus subdivisiones), positivismo, marxismo, las corrientes heterodoxas que llegaron a Venezuela en la primera mitad del siglo XX, la democracia (vista desde el crisol europeo y norteamericano y todas las corrientes metodológicas que han llegado al país desde la segunda mitad del siglo XX y que son producto de reflexiones, guerras y posiciones empíricas que han surgido en otros contextos, que en su momento se han presentado como las herramientas para saldar las deficiencias que se presentan en nuestro país en esos campos ya señalados. Quienes laboran en el campo de la docencia pueden tratar de recordar todas las revisiones que en materia educativa se han hecho en Venezuela, a raíz de una novedosa propuesta metodológica y pueden recordar asimismo que así como surgió dicha propuesta es igualmente lanzada en el olvido, sin que se concreten los resultados de dicha innovación.

En la historia mundial se han constituido verdaderas metrópolis hasta el punto que podemos crear un paralelismo de lo que significó en el campo del desarrollo capitalista, la relación centro-periférica con la adopción compulsiva por parte de los países dependientes, en materia epistemológica de paradigmas transferidos. El fenómeno político conocido como *República Bananera*, comienza a surgir a finales de la década de los sesenta del siglo XX, producto de acontecimientos contrarios al proceso capitalista mundial, tales como: la Revolución Cubana, los movimientos armados de tipo comunista en América Latina, la Guerra de Vietnam y las opiniones contrarias a la evidente injerencia norteamericana en la política centroamericana, entre otros fenómenos.

Con el surgimiento de las manifestaciones de protestas, fácticas y literarias a la política imperialista de las décadas que van desde 1960 a principios de los ochenta, comienza a popularizarse el término de República bananera, del inglés *Banana Republic*, es un término despectivo para un país inestable, empobrecido y atrasado, cuya economía se sostiene en productos agrícolas o mineros que no son procesados en el país de origen, como ocurrió en Centro América y Colombia a fines del Siglo XX con las Bananas, explotadas por Compañías de Capital

Foráneo. Por lo General las Repúblicas Bananeras son representadas, en su estereotipo, encabezadas por un dictador o una junta militar, tal como ocurre en las Novelas de García Márquez como Cien Años de Soledad (García Márquez: 1967) y el Otoño del Patriarca (García Márquez,1975), donde se hace referencia, con un sentido muy elevado de la ironía, de la intervención de la "Compañía Bananera" y de los intereses trasnacionales en la vida pública, política y en general de estas repúblicas no desarrolladas.

Otro rasgo presente en los imaginarios de las "repúblicas bananeras" es la incapacidad manifiesta de sus funcionarios en cada aspecto de la vida cotidiana, siendo constantemente representado, por lo menos en las imágenes literarias antes señalada, la constante supervisión e intromisión de figuras o instituciones trasnacionales, con un poder casi absoluto para ejercer un control férreo, indirecto, ya sea mediante sobornos a los gobernantes o por simple ejercicio de su poder financiero o intelectual.

Esta denominación de *República Bananera*, todavía en uso, fue acuñado por O. Henry, humorista y escritor de cuentos cortos estadounidense, para referirse a Honduras en Cabbages and Kings (1904,). Pareciese que el concepto tan denunciado, en el campo de la política y economía, de República Bananera a fines del siglo XX, se trasmitiese, sin dificultad alguna, al campo del desarrollo epistémico, donde los científicos y educadores locales, dependen de las directrices emanadas de los centros de investigaciones y universidades del llamado primer mundo, constituidos en auténticas compañías bananeras del campo del conocimiento. Sin ir muy lejos, The American Psychological Association, y su manual de normas para la estructuración de Tesis y demás trabajos de investigación se han presentado como normas tiránicas que nadie en su sano juicio osa contradecir, por lo menos en Venezuela, a no ser que se arriesgue a sufrir las sanciones de la comunidad del conocimiento, tales como el ostracismo de dicha comunidad, o el ser tildados de absurdos, arbitrarios y poco científicos, minimizándose por tanto sus investigaciones.

Una postura proporcionada en el campo de lo que la ciencia implicó en su génesis desde el campo epistemológico, sería la de inquirir quien le otorgó a The American Psychological Association, la capacidad de representar la verdad y la infabilidad procedimental en el campo de la investigación y por que tales procedimientos deben ser seguidos al pie de la letra por las comunidades del conocimiento en los países que ellos mismo llaman del tercer Mundo.

Lo expuesto en el campo de la presentación de trabajos de investigación con patrones transferidos, es solo una muestra de lo que ocurre en el campo del conocimiento y resultaría un tanto estéril ubicar todos los campos donde los patrones foráneos actúan de manera insoslayable. En Venezuela particularmente, en el campo de la epistememe pueden encontrarse, a simple vista, tan solo, tres proyectos que se han presentado como originales, el primero de ellos el de Simón Rodríguez, que hablaba de un *proyecto orijinal* (sic), estableciendo un sinnúmero de pautas y elementos para mejorar la calidad general de la educación, centrándose en la praxis misma del educador en cada uno de los estudiantes, lo cual redundaría en definitiva, en mejoras generales de la sociedad; este proyecto de Rodríguez, no se encuentra distanciado sin embargo de las pautas paradigmáticas en boga para el momento del contexto europeo y puede hallárseles correlación en los pensamientos de Liberales e Iluministas como Rousseau y Voltaire entre otros.

Las otras dos propuestas que se presentan como aportes de Venezuela, en materia de prácticas educativas, son el Estado Docente de Luis Beltrán Prieto Figueroa y la propuesta de estimular la inteligencia por Luis Alberto Machado. El Estado Docente es una propuesta interesante que le da al Estado la responsabilidad ineludible del sentido y orientación de la educación. Sin embargo esta idea de ser el Estado, el responsable del desarrollo de la educación, venía siendo ejecutada desde los tiempos del Imperio romano, aún cuando no fuera declarado de manera tácita, para lo cual pueden revisarse las reformas que en el campo educativo dictaron algunos emperadores como Nerón. Sin

embargo la propuesta en sí del Estado Docente no ha sido estudiada con profusión, en cuanto al hecho de asignarle al Estado la responsabilidad, o de asumirla el mismo, de ser el impulsor de innovaciones y arquetipos autóctonos que mejoren la calidad de la enseñanza y del surgimiento de patrones de enseñanza transformadores; por el contrario, dicho planteamiento del Estado Docente, solo es mencionado en algunos momentos protocolares con fines políticos o de conmemoración de fiestas patrias y discursos alegóricos.

En lo referente a la Revolución de la Inteligencia del Dr. Machado, ha quedado en la práctica como un planteamiento excéntrico e inviable, que solo se aplicó como un ejercicio empírico por un corto tiempo y que permanece en la memoria docente del siglo XX como una lúdica experiencia, tanto de docentes y alumnos que recuerdan los ejercicios P.N.I., sin que por ello se vislumbre una aplicabilidad de estos enunciados en el futuro educativo de Venezuela.

Un estudio comparativo de la educación en el ámbito mundial, no solo debe visualizar las bondades de sistemas educativos y procesos cognitivos desarrollados en otra latitudes; debe también de manera obligada, observar la originalidad y creatividad que se ha tenido en otras latitudes para desarrollar posturas epistémicas propias, un estudio serio de Educación Comparada no debe ser solo una propuesta de imitación compulsiva por considerar que el conocimiento proviene de los países llamados desarrollados. En Venezuela, particularmente debe plantearse de manera seria un estudio de las causas por la cuales fracasaron las tres propuestas antes mencionadas y como pudiesen desarrollarse nuevos criterios cognitivos, que incluso pudiesen presentarse para su evaluación y comparación a la comunidad científica internacional y romper con la silente y admirativa actitud esnobista de ubicar fuera de nuestras fronteras estrategias y recursos para aplicarlos de manera compulsiva y bananera en nuestro entorno intelectual.

La acción de aplicar postulados concebidos en las metrópolis del conocimiento para estimular el desarrollo cognitivo en otras lati-

tudes, ha adquirido a su vez otros elementos que sugieren que tal práctica debe despertar recelos en el investigador acucioso, incluso en el bananero, sobre todo cuando desde el mismo campo de la modernidad, el carácter universal de la razón y su praxis pragmática, se ha cuestionado cada vez más, como consecuencia de los nuevos descubrimientos científicos, que en muchos casos se han concebido al margen del uso tradicional de la razón, estos nuevos descubrimientos científicos se han logrado muchas veces, contradiciendo los márgenes del sentido común y potenciando la creatividad y la imaginación del científico, las naciones y las comunidades del conocimiento. Feyerabend, desde la introducción de **Tratado *Contra el Método,*** (Feyerabend, 2007:01) afirmaba que la ciencia es una actividad esencialmente anárquica inspirada en la visión del investigador, pareciera que la producción científica contemporánea refrendara la frase que sentencia que "la muerte de la creatividad es el manual" (Parra, 2006:28).

La globalización, hija de los procesos modernizadores, es otro elemento que influye de manera inevitable en la valoración de los patrimonios y acervos históricos de las naciones, motivado entre otras cosas, el uso automático de paradigmas transferidos en las investigaciones científicas. Particularmente en Venezuela, la práctica bananera en materia epistemológica, niega la posibilidad de construir teorías y paradigmas nacionales que permitan observar con ojos críticos la realidad, en el mejor de los casos, ante criterios propios, puede observarse poca estimación o nula aplicabilidad real a tales construcciones teóricas, por parte de las comunidades científicas locales, como ha quedado en evidencia en los modelos de concepción cognitiva-educativa antes señalados.

El concepto moderno de sociedad que viene aplicándose de manera genérica, implica otra dificultad que debe saldarse, tradicionalmente la modernidad parte de la particularización y la especialización, siendo el reloj cartesiano el modelo del mundo en general (Pacheco: 2008), concibiendo por tanto una concepción universalista del mundo y una homologación de todos los elementos constitutivos

de la sociedad, como piezas integrantes de dicho reloj; es decir se maneja un solo idioma, una sola razón y una moral ineludible, surgiendo los llamados Meta relatos, ya trabajados hasta el cansancio dentro del campo de la episteme occidental y las ciencias sociales. La realidad y la visualización de la fragmentación monolítica de la Razón Moderna, ha evidenciado la existencia de grupos y subgrupos, que poseen una racionalización modal que se expresa asimismo con sociolectos determinados y manifestaciones particulares de moral, ética y estética (Pacheco: 2008), negándose por tanto la pretendida universalidad del modelo cartesiano.

Es indudable que en el mundo moderno se presenta una crisis paradigmática que implica rompimientos epistémicos, lo cual ocurre al corroborarse el fraccionamiento de la razón universal, así como de su discurso, por el descubrimiento de una compilación de razones modales impregnadas de valores éticos-morales lo cual exhibe la existencia de un sinnúmero de sociolectos inherentes a la comunicación en cada subgrupo por lo que se evidencia la fragmentación del discurso universal, evidencia que no obstante no ha despertado, en nuestros ámbitos académicos un sentimiento anárquico e irreverente ante los paradigmas impuestos y que para nada satisfacen las demandas propias que se evidencia dentro del estudio de nuestra propia sociedad.

Esta evidencia de la fragmentación modal de la sociedad, presenta un punto crucial a tomar en consideración en la discusión que viene haciéndose en torno al proceso científico-educativo en general; el docente, perteneciente a un sector determinado de la sociedad, con su carga ideológica, lingüística y epocal, por mero conflicto generacional va alejándose en su desarrollo educativo de los aspectos valorativos y discursivos de los estudiantes, por lo que una teoría que analice los aspectos cambiantes de cada sociedad se hace necesaria e impostergable en cada realidad y dado lo cambiante que puede resultar una sociedad a otra, esta teoría debe contemplar aspectos endógenos intransferibles a distintos escenarios. Esta nueva teoría debe contener estrategias didácticas que aporten al

docente los elementos interpretativos de la heterogeneidad social y pueda por tanto adecuar su discurso a los múltiples entornos culturales con los que se encontrará en el aula de clase, siendo consciente, asimismo de su otredad, entendiéndose por tanto como un representante de un subgrupo social que debe entenderse y crear vínculos de comunicación con sus alumnos, que representan otro subgrupo social; este esfuerzo teórico debe partir desde el campo de las ciencias sociales y de la epistemología propiamente dicha, desde el estudio del sistema endógeno de cada sociedad, con el fin de dotar al docente de un enfoque complejo del proceso educativo, que valorará posteriormente las formas como dicha sociedad debe imbricarse al sistema cognitivo mundial, pues la idea no es crear islas epistémicas, si no incentivar la producción intelectual y paradigmática endógena como vía de comunicarse en términos de igualdad con las comunidades de conocimiento mundial, en un mundo cada vez más cosmopolita.

Con el surgimiento de los movimientos feministas, los grupos de respuesta homosexual y de legalización de drogas alienantes de la conciencia[i] así como los movimientos culturales surgidos dentro de los grupos constituyentes de la sociedad, se puede observar una práctica racional exclusiva y endógena que necesariamente no tiene por que ser compartida por otro grupo exógeno al subgrupo social en cuestión y que lamentablemente en escenarios como los venezolanos ha sorprendido a la educación y dejado perplejo a los educadores, hasta encontrase desprovistos de herramientas para comprender esta realidad que les avasalla y donde su instrumental teórico resulta exangüe para dar una respuesta pertinente en materia educativa.

Por regla general, el científico social y el educador, dotados de un riguroso arsenal metodológico proveniente de sus particulares disciplinas, nos hace recordar a *Procusto, personaje de la mitología griega* que se escondía a las orillas del camino para emboscar a los transeúntes, procediendo a acostarlos en una cama de hierro que para tal fin tenía, si el sujeto era demasiado largo y sus pies sobresalían

de dicha cama, este especie de sátiro se las arreglaba cortando las parte del cuerpo que sobresalía del artilugio a fin de amoldarlos al mismo, pero si por el contrario el individuo era de baja estatura y sus pies no cubrían la totalidad del artefacto, disponía de un sistema de poleas para estirarlos a fin de amoldarlos como era su deseo; de igual forma proceden científicos y educadores quienes siguiendo recetas del *método científico moderno*, amoldan los objetos de su entorno práctico a las teorías preconcebidas en lugar de proceder en forma inversa, es decir adoptar o mejor aún, crear teorías pertinentes a su objeto de estudio y/o práctica.

Corrientes como la complejidad y las nuevas concepciones que parten de la transdisciplinariedad, han evidenciado la debilidad de la concepción simplista en su abordaje a disciplinas como la educación y resulta palpable lo infértil que resulta en la contemporaneidad, la educación vista bajo esta concepción cuando intenta llevar su discurso a los diversos escenarios sociales. Se hace imprescindible repensar el proceso educativo como un noema complejo; pero se hace obligante, no obstante, tener en cuenta ante una posible *"nueva propuesta educativa"*, el sentido y definición que se le dará a la educación y los paradigmas en los cuales descansa tal propuesta, ¿Qué principios epistémicos sustentan dicho discurso educativo?, ¿A quién va dirigido?, ¿Qué principios didácticos se usarán? y lo más importante: tener una perspectiva producto del mayor consenso posible; si la propuesta que se está planteando recoge el sentir, realidades y necesidades de la sociedad donde pretende implantar; resulta obvio que no es para nada una tarea simple y representa un reto de construcción, desde un proceso de praxis paradigmática desde la complejidad y plantea una valoración de la propia realidad donde se levanta dicha propuesta, esto implicaría sin lugar a dudas la elaboración de teorías que rompan con normativas paradigmáticas transferidas e impuestas.

La educación, y por ende la investigación, en el mundo occidental y particularmente en Venezuela ha sido encausada dentro del esquema de la modernidad, es decir dentro del orden de progreso

cartesiano, y encausado dentro de lo moralmente aceptado y en un leguaje universal normado por la razón instrumental. Este tipo de educación concibe al hombre como un elemento fácil de abstraer y simplificar en un ámbito universal, estableciendo entre los alumnos mecanismos de control para hacerlos entrar en el esquema moderno; en apariencia este modelo de educación ha funcionado en una visualización superficial de la sociedad, sin embargo al contrastar el modelo educativo moderno con la teoría de grupos y subgrupos planteado por Luis Brito García (Brito, 1994) podemos cuestionar el pretendido carácter homogeneizador de la educación, por cuanto los individuos al salir del aula de clases y del influjo directo del acto educativo formal experimentan una fragmentación en su carga cultural, al salir de los escenarios inspeccionados por la cultura y sus mecanismos de control y entrar en contacto con sus respectivo subgrupos de afiliación societal se observa que el lenguaje de comunicación moderno se fragmenta en dialectos de uso subgrupal o societal; la moral y la ética global se fragmenta en razones grupales, lo universal se transforma en modal y la conducta del individuo se adapta al contacto con copartidarios, miembro de logias o hermandades de fe, todo en consonancia al ámbito social en que se desarrolla el individuo; es preciso aclarar que este doble comportamiento del hombre en ambientes culturales y subculturales, ocurre en la mayoría de los casos sin que el hombre se percate de ello por cuanto el hombre contemporáneo piensa conforme a la modernidad pero actúa según la postmodernidad o lo que se conoce como una autocrítica de la modernidad (Orcajo 1998:18).

La razón universal de lógica estricta e inviolada, en el sentido hegeliano, fue la piedra de apoyo de todo el conocimiento moderno y disciplinar hasta muy entrado el siglo XX, pero en la actualidad, lejos de inspirar la producción de nuevos conocimientos, empaña y obstaculiza la visualización del científico y del educador por su rigidez dogmática que le obliga a consultar los manuales y procedimientos compulsivamente, lo cual cercena la posibilidad de captar nuevas perspectivas producidas a raíz de la imaginación y creatividad del investigador, que no se atreve a romper la camisa

de fuerza procedimental del orden moderno, adoptando como se ha dicho una actitud bananera ante los cambios acelerados de un mundo convulsionado.

Las acciones de crítica y protesta surgidas en contra de lo que comúnmente suele llamarse capitalismo salvaje,[ii] que en resumida cuenta no es más que la expansión, absorción y reacomodo de las industrias trasnacionales e intereses de estados capitalistas mundiales ante las nuevas expectativas del mercado, puede ser una brecha mediante la cual puedan colarse nuevos planteamientos contrarios a lo convencional y por tanto subversivos en el sentido epistémico, si se toma en cuenta que a lo largo de la historia las protestas al sistema constituido capitalista-moderno, ha acarreado una serie de movimientos *subculturales y contra*culturales y una creciente ola de protestas de estos grupos sociales que han sentido aislados y marginados de la estructura global de la sociedad; ante esto es necesario preguntarse, ¿Ha estudiado la educación tales fenómenos?, ¿Ha tratado de comprenderlos? Y en definitiva cuenta, ¿Qué propuesta y que perspectiva tiene la educación antes estos nuevos retos que le presenta la sociedad?, debe reflexionarse que para estos grupos insurgentes del carácter moderno –universal de la sociedad solo existe un lenguaje aceptado, lo societal– modal y solo una vía de comunicación, la Internet; elementos que la educación tradicional no ha asumido si no que por el contrario ha tratado de contrarrestar, marginando muchas veces el internet como vía de comunicacional que sirva como puerta de escape al conflicto generacional que ya señalaba Ortega y Gasset.

La modernización o la adopción de un proceso capitalista periférico de acumulación extrovertida de capitales (Salazar, 1991:18) forman en América Latina parte constitutiva de un proceso de racionalidad moderno y por consiguiente postmodernista, con visos igualmente periféricos. El circulo vicioso modernidad-postmodernidad, ha afectado nuestra manera de concebirnos como personas, por lo férreo como se ha manifestado desde la propia génesis de la historia venezolana, lo cual resulta perceptible en formas de expresión cognitiva,

signada desde su principio por un proceso creativo nonato, medroso a las perspectivas que pudiera desarrollar. Las contradicciones presentes en las mismas bases estructurales de la modernidad, da pie para soñar con una revolución paradigmática que permita valorar nuestra realidad y problemática con herramientas propias y sin usar lentes prestados y forjados en otras realidades que imposibilitan una comprensión cabal de nuestra propia realidad.

Notas:

i Son conocidas las acciones del cantante francés Manu Chao en pro de la legalización de la marihuana.

ii Este término fue empleado por primera vez por Juan Pablo II para referirse a las desigualdades sociales surgidas en el mundo contemporáneo a raíz de la práctica compulsiva del modo de Producción Capitalista; en América latina este término es utilizado comúnmente por el presidente de la República Bolivariana de Venezuela Hugo Chávez Frías.

Fuentes:

Acuña, R. (1955), **Curiosidades literarias y malabarismos de la lengua**. Santiago de Chile. Editorial Nacimiento.

Aristóteles (1986), **De la política**, Madrid, Edit. Alianza, trad. de Carlos García Gual, libro I.

Bolívar, M. (2001). **Enseñanza de la lengua dentro del contexto sociolingüístico**. Valencia - Venezuela. Fondo Editorial Predios.

Brito, G. L. (1994). **El imperio contracultural del Rock a la postmodernidad**. Editorial Nueva Sociedad 2da Edición.

Compagnon, A. (1993). **Las cinco paradojas de la modernidad. Caracas**. Monte Ávila Editores. Título original: Les Cinq Paradoxes de la Modernité, 1990. Traductor Julieta Fombona.

Ferrater Mora, J. (2004). **Diccionario de Filosofía**. Barcelona España, Editorial Ariel S.A.

Feyerabend, P. (2002). **Contra el Método**. Barcelona España. Ediciones Folio S.A.

García Márquez, G. (1975). ***Cien años de soledad***. Barcelona España. Editorial PLAZA & JANES S.A.

_____ (1975) ***El Otoño del Patriarca***. Buenos Aires. Editorial Sudamericana

Graterol, M. (1996). **Paradigmas y Creación de Conocimientos en Naciones Neocoloniales**. Caracas. Universidad de Carabobo. Fondo Editorial Tropikos.

Martínez M., M. (1997). **El Paradigma Emergente, hacia una Nueva Teoría de Racionalidad Científica**. México Editorial Trillas. 2da Edición.

Morín, E. (1990). **Introducción Al Pensamiento Complejo**. Barcelona, España, Gedisa Editorial.

Orcajo, A. (1998). **La Postmodernidad o la Fractura de las Ilusiones**. Valencia. Universidad de Carabobo. Publicaciones de la Universidad de Carabobo. 2da. Edición.

Pacheco, D. **La Post - Modernidad**; ¿Crítica a la Modernidad? Revista *Mañongo* Nº 31, julio-diciembre, 2008.

_____**Utopía de la Venezuela Colonial**. Origen del Estado-País. Revista *Mañongo* Nº 35, Julio-Diciembre, 2010.

_____**Tentativas de Formación del Estado Nacional Venezolano entre 1810-1899**. Ensayo publicado en Revista *Arjé*,Nº 4 Vol. 3, Enero-Junio de 2009.

Parra, G. (2006). **La Universidad Se Reforma V, Educación, Reforma y Sociedad Del Conocimiento**. Caracas, ediciones de la UNESCO.

Uslar, P., A., Malavé M. H. y otros. (1992). **Perfiles de América Latina**. Caracas, Monte Ávila Editores.

SER-RELACIÓN: EN BÚSQUEDA DE NUESTRA IDENTIDAD LATINOAMERICANA

Franklin León*

Resumen

Toda cultura genera, desde sus prácticas de vida, una filosofía, su cosmovisión del mundo, su modo de habérselas con la realidad. Esta identidad cultural se va gestando con el tiempo, al compartir las mismas prácticas de vida en un determinado grupo humano través de la historia. Aquí se expresa nuestra episteme de la relación como nuestro modo de ser, de vivir, dándole palabra a nuestra familia matricentrada, en una filosofía que apunta pertenecer no sólo a Venezuela, sino a parte del Caribe y de Suramérica, desde los estudios hechos por Moreno y otros autores que lo secundan.

Palabras clave: Ser-relación, familia Matricentrada, comunidad.

SER-LIST: IN SEARCH OF OUR LATIN AMERICAN IDENTITY

Abstract

Every culture produces, from their practice of life, a philosophy, worldview, their way of dealing with reality. This cultural identity it is developed over time, sharing the same practices of life in a particular group through history. Here we express our episteme

* Franklin León: Prof. Fa.C.E-UC. fleon2@uc.edu.ve

Recibido: agosto 2012 Aceptado: septiembre 2012

of the relationship as our way of being, living, giving our family matricentrada word in a philosophy that aims to belong not only Venezuela, but part of the Caribbean and South America, from the studies by Moreno and others who back him.

Keywords: Self-respect, Matricentrada family, community.

Introducción: el hombre y su mundo:

Siempre nos experimentamos y comprendemos en un mundo humano común. La persona no es un yo aislado de todo, que se complete y se experimente a sí mismo en la inmanencia de la propia conciencia. Sólo en un mundo humano común la persona llega a encontrarse a sí mismo. Sólo en la comunidad de la experiencia humana se forma y se desarrolla la propia comprensión.

Esta experiencia indica la necesidad de un mundo humano común, que nos llega a través de la historia, se nos da en la comunidad y se nos revela en el lenguaje común. Sólo en esos ámbitos surge la experiencia y comprensión de la persona. El hombre no es un sujeto sin mundo y sin historia. Nos descubrimos a nosotros mismos en lo otro.

Nos hallamos de antemano ante una realidad, en medio de cosas y de otros hombres, que influyen en nosotros y con los que establecemos múltiples relaciones. Nuestra existencia está referida al mundo, al mundo de las cosas, pero sobre todo, al mundo humano personal. Esto se aplica a nuestra misma vida corporal-biológica, sometida a leyes físicas y químicas.

Sólo el hombre está abiertamente orientado hacia el entorno humano. De su comunidad surge la persona y en ella crece de forma humana o inhumana. Aprende el lenguaje de esa comunidad, adopta unas costumbres, participa de su cultura. La vida de la persona se une al acontecer del mundo cultural y social del mundo humano histórico.

A través de esto se constituye nuestra propia vida íntima, nuestra vida espiritual, condicionada por nuestro mundo. Lo que yo soy es el resultado de un constante intercambio entre yo y el mundo. Del mundo obtenemos los contenidos de nuestro conocimiento, salimos de nosotros mismos al mundo para entenderlo en la interioridad de nuestra conciencia.

Pero no estamos determinados por nuestro mundo de una manera pasiva. No somos un objeto del mundo, sino sujetos del mundo. Tenemos un mundo propiamente humano en la medida que nos lo ganamos y realizamos un modo de vivir. Somos seres conocedores, amantes y actuantes en relación con el mundo. Con nuestra acción intervenimos en la realidad exterior, conformándola. La interioridad del espíritu se manifiesta en la exterioridad del mundo mediante el actuar humano. El mundo de las cosas se hace un mundo humano que el hombre configura con su acción, dándole un nuevo sentido.

Por su propia naturaleza el hombre es un ser cultural, ha de transformar su mundo hasta hacerlo un mundo de cultura, sólo así podrá convertirlo en un espacio de vida humano. El mundo es la totalidad de nuestro espacio de vida, nuestro horizonte de comprensión concreto. Pre-existe a cualquier experiencia particular como un horizonte previo a nosotros y condicionante de la existencia.

Para entender al hombre hay que comprender el mundo del hombre. Pero no es posible captar la plenitud completa del mundo porque cada persona tiene su propio mundo (comunidad). El caso que nos atañe en esta reflexión es la comprensión de la cosmovisión de la cultura venezolana desde sus prácticas de vida, develadas en el lenguaje popular a través del estudio de las historias de vida.

Desarrollo: nuestro ser-relación como identidad

En su obra *El aro y la trama* (2005), Moreno describe el mundo de vida popular venezolano partiendo del estudio de la familia popular venezolana, pues allí encuentra la raíz, el origen y el trasfondo posible

para comprenderlo. A ésta última la describe como una familia matricentrada. Considera que el modelo estructural, real y funcionante en Venezuela que define a la familia popular es el de madre e hijos. Hay pocas excepciones, por eso presenta este modelo como una única forma cultural de la familia popular. Aclara que la familia andina parece pertenecer a otro modelo. En los estados andinos predomina la familia constituida por una pareja (padre y madre) y los hijos. Aunque no es idéntica la situación en los tres estados, considera que en el estado Trujillo hay más familias matricentradas que en Mérida y Táchira.

Para Moreno, la peculiaridad de la familia andina popular con respecto a otras regiones, es más formal que estructural, ya que la presencia del padre en la familia andina le da otra forma y acentúa la actuación masculina como dominio y ofrece a los hijos un modelo de identificación. Refiere el autor que el modelo andino abre mayores posibilidades para la constitución de una pareja más allá de lo formal y para una relación padre-hijos más "sana". Pero este modelo andino no es sustancialmente distinto al modelo matricentrado, donde el padre está ausente en la convivencia concreta de la familia, muchas veces externa a ella o con un rol asignado por la misma cultura.

La familia popular venezolana:

> Aparece constituida en su estructura central, original y originante, por la vivencia convivida, por la convivencia, de una madre y sus hijos. No hay realmente padre en ella, aún en el caso de que esté físicamente presente. Su ausencia consiste en que no ejerce ninguna función familiar, esto es, del centro-familia, en ella (p. 424).

Pero este modelo no es exclusivo de Venezuela, para este autor se extiende por todo el Caribe, y tiene orígenes hispanos, culturales y étnicos, que profundiza en la obra citada.

Seguidamente define matricentralidad, argumentando que le interesa destacar con este término que

> La madre es el punto de confluencia y de producción de los vínculos, matriz generadora de la estructura familiar y lugar humano del sentido... Este modelo familiar, como cualquier otro se estructura y se fija una vez que sobre la praxis de vida de un grupo humano se ha constituido una simbólica común, un habitud a la realidad y una episteme (p. 425).

La familia, pues, en este modelo venezolano, está constituida por una mujer madre con sus hijos.

La misma historia de la nación, considera Moreno, ha hecho de la madre popular una mujer sin hombre o una mujer sin pareja, si se recuerda la época de colonización española y de mestizaje, donde el español dejaba embarazada a la indígena o a la negra, o cualquier otra mujer distinta a su origen étnico, y la abandonaba con sus hijos. En esas condiciones llega a nuestros días. Los españoles no asumían obligaciones familiares formales, pues en la época de la conquista necesitaban de cierta movilidad. La mujer española, afirma, era costosa y exigía seguridad, las otras estirpes raciales eran menos exigentes.

En la actualidad, según los estudios de historias de vida hechos, se afirma que las necesidades básicas de la mujer popular venezolana, cuya satisfacción normalmente debería estar en la pareja, no tienen satisfacción por esa vía. Afirma el autor que esa satisfacción no lograda en la pareja se vuelca hacia el hijo. "Sólo en él hallarán cumplimiento las necesidades de seguridad, de afecto sólido y prolongado, económicas, de protección, de reconocimiento y aceptación, de dignidad y consideración, de comunicación e intercambio" (p. 430). La trama de relaciones anterior a ella le tiene asignado una función determinante a la mujer: ser madre. Por eso la mujer y su hijo, continúa el autor, se integran en una unidad de destino y sentido. La mujer se realiza y se sentidiza en la relación mujer-hijo, relación que Moreno denomina "Madredad".

En el mundo de vida popular venezolano, ser mujer se vive como vivir madre: "En nuestra cultura no acontece la mujer. Pertenecer al sexo

femenino existe, sucede, como vivirse-cuerpo-materno" (p. 430). La mujer encamina su función materna a preservar y prolongar en el tiempo el vínculo relacional afectivo con los hijos. Lo hace de mil maneras, unas muy sutiles, otras más explícitas. "La madre forma al hijo para que sea siempre su hijo. El hijo se constituirá en ese vínculo matricentrado, de una manera si es varón, de otra si es hembra. La madre misma produce las diferencias" (p. 431).

El hijo varón es criado de cierta manera, y se le enseña a ser masculino en la relación en madre:

> En la familia matricentrada el niño vive, experimenta y aprende una vinculación también matricentrada. El varón está destinado a la madre. La madre necesita al hijo como única posibilidad de realización. El varón de nuestro pueblo nunca se vivencia como hombre, siempre como hijo. Esta es su identidad (p. 432).

Este vínculo materno no lo romperá ni la muerte de la madre. Por tanto, en el mundo de vida popular no hay hombres, sólo acaece el hijo.

Esto tiene sus consecuencias; al no haber hombres se hace imposible la relación con una pareja inexistente; también surge el vacío de una relación paterna, dos carencias vividas así en el propio mundo de vida. La pareja se convierte en "un apareamiento transitorio y conflictivo vivido como un accidente ocasional por un niño espectador" (p. 433). Esta es la experiencia vinculante que le ofrece la socialización al niño (a), son modelos de relación vividos y aprendidos en la familia. Las necesidades afectivas del varón están canalizadas únicamente hacia la madre, toda otra satisfacción será transitoria, superficial, prescindible.

La relación del varón-hijo con otra mujer que no sea su madre será inestable, afirma el autor, y marcada por el componente genital, el único que la madre no satisface. Su necesidad de afecto está ligada a la madre, no a la pareja. Cuando la compañera le dé un hijo, ella pasará a ser "la madre de mis hijos". Los hijos son hijos de madre. La mujer

sobreentiende en la práctica que los hijos son de ella. Falta, pues, el modelo masculino, por el predominio del modelo materno. Esto lleva al varón a buscar su identificación sexual en la presencia de numerosos hermanos de ambos sexos, lo que permite una diferenciación sexual por comparación; además, la madre misma establece distintas relaciones según el sexo. Sin embargo, la identificación sexual se llevará en la dispersión sexual, exigencia cultural que le pide demostrar su hombría. También aparecen en las historias de vida narradas los padres sustitutos, que son figuras masculinas que cumplen esa función.

Por otro lado, surge el machismo como mecanismo social y cultural de control. Moreno habla de dos tipos: un machismo-poder y un machismo-sexo. El primero lo define como el que se da en aquellas familias en las que la relación hombre-mujer no es de igualdad, está inclinada a favor del varón, que concentra la mayor parte de poder sobre la familia. Se adquiere en identificación con el padre, cuyas funciones masculinas deben reproducirse. El autor lo expresa en la máxima: "Tengo el poder y el derecho a mi libertad sexual" (p. 436). El otro machismo, relacionado con el sexo, es de origen materno: se traduce como actividad genital dispersa. Lo crea la madre para asegurarse de la exclusividad de los afectos del hijo hacia ella, anulando la competencia de cualquier otra mujer. La madre recurre al machismo, según Moreno, para evitar el incesto, ante la falta de significatividad de la figura paterna; también para evitar la homosexualidad del hijo y su única identificación con la figura femenina de la madre. El machismo le prueba al hijo varón su masculinidad. Otro mecanismo de identificación sexual del varón es el desprecio y la burla cruel al homosexual.

El hijo no está abierto a la paternidad, está destinado a la madre, "a la hijidad permanente". Ser padre no lo identifica con la masculinidad. Culturalmente, su identificación sexual está dada por el machismo. El hijo está destinado a cumplir las funciones del esposo, menos en lo genital. El vínculo madre-hijo se elabora en función de las necesidades de la madre. Así, sostiene el autor, la familia del hombre popular es su madre y sus hermanos maternos.

El vínculo madre-hija tiene otro sentido. "funciona como duplicador de la mujer-madre. En la hija la madre se perpetúa, se reproduce la cultura y su sistema de relaciones. La hija es la destinada a formar una nueva familia, para ella su familia serán sus hijos" (p. 440). También tiene asignado un papel de reserva por si falla el hijo-varón como esposo. La mujer tiene asignado por la cultura un destino: ser madre. Será una madre sin esposo, criadora total de los hijos y marcadora del destino de los mismos. Dejará el horizonte de la hijidad, a diferencia del varón que no lo deja nunca, para asumir el de la madredad.

Ambos vínculos son excluyentes: el de varón-madre y el de mujer-hijo. Por ambos lados está cerrado el espacio para la pareja. El compañero no va mucho más allá de ser para la mujer un medio necesario para hacerla madre, del que se prescinde una vez que cumple su función. Para el hombre, por otra parte, la mujer que le da un hijo lo confirma como varón. Cada uno triunfa: el hombre obtiene su sexo, la mujer su maternidad y un hogar.

Explica el autor: "la mujer necesita formar su propia familia, mientras el hombre ya la tiene desde siempre y para siempre. El hombre le hace el hogar a la mujer. Y éste es propiedad de ella. Y dominio exclusivo. Ella fija los límites, las condiciones de entrada y de salida" (p. 442). No es propiamente el hombre quien abandona a la mujer, sino que ésta lo expulsa de muchas formas, hasta por mecanismos inconscientes creados por la cultura. De igual forma, por exigencia cultural formada en el varón, éste necesita y desea ser expulsado. Esta es la trama de relaciones de la pareja popular venezolana.

Por eso Moreno habla de apareamiento en vez de pareja. Apareamiento de cuerpos, de necesidades, de intereses, de complementariedades múltiples que cuando se cumplen cierran un ciclo y dan la posibilidad a la persona de iniciar otro. "La relación madre-hijo está cerrada en el horizonte de la madredad-hijidad permanente, sin aperturas al horizonte de esposo (a), es una estructura autosuficiente incapaz de abrirse a otra estructura posible" (p. 443). Ahora, esta autosuficiencia en la relación madre-hijo no llega a cubrir el vacío que genera la

ausencia de padre, presentes en las historias de vidas analizadas. Es calmada en cierto modo por los padres sustitutos, pero hay dolor, abandono y rabia, producido por el padre ausente. Este vacío relativiza la autosuficiencia de la familia matricentrada. Toda cultura tiene sus fisuras, sus deficiencias. La de ésta es ausencia de padre.

Esta necesidad de Padre apunta hacia la pareja, pues el padre, aislado de la madre, no sería capaz de llenar ese vacío. La necesidad apunta más allá del padre, a la pareja. La pareja puede resultar en algunos casos, pero esto sería el éxito particular de algunos sujetos. Desde la cultura, la estructura personal del varón y la mujer no están dadas para formar parejas. La misma cultura sabotea estos intentos que son llevados a cabo cuando sucede el enamoramiento verdadero. Se presenta una lucha interna entre la cultura y las necesidades de afecto muy personales. Esta estructura de la familia popular refleja la necesidad de la pareja como hecho cultural, no como hecho aislado. Esta familia popular que se tiene, opina el autor citado, ha cumplido en forma relativa, con sus virtudes y carencias, con la sociedad y la vida de los venezolanos. No se le puede achacar a ella la producción de delincuencia y anormalidad. Quien así lo hace la juzga desde fuera, sin comprenderla desde dentro. Actualmente la gran columna que la sostiene: la madre, está siendo golpeada por las necesidades económicas, el mundo laboral, entre otras circunstancias. Si cae la columna, cae la casa.

Otro aspecto destacable en la familia popular como horizonte de comprensión de este mundo de vida son las relaciones entre hermanos. Cada hermano está vinculado en una relación personal con la madre. Esta vinculación es vivida como excluyente y no compartida con los hermanos de distinto útero. La madre maneja un vínculo personal con cada hijo. Así ella se convierte en el centro donde confluye toda la vivencia del hogar. Se es hermano del otro por la madre. En Venezuela, "la fraternidad de hermano a hermano circula muy poco, su vía central de circulación es la madre" (p. 447).

Por último, se tiene al padre en esta familia popular venezolana. Éste "significa vacío no colmado, ausencia. Como tal, es objeto de deseo y de rechazo. Demanda añorante, reproche y acercamiento"

(p. 450). La ausencia de padre y de su afecto, es el tono que marca la afectividad de este vínculo. Se busca un padre alrededor, y cuando se encuentra a alguien que esté dispuesto a desempeñar ese papel desinteresadamente, la persona se entrega a él con ilusión y confianza. Al respecto opina Moreno que "en Venezuela, el sentido profundo de la experiencia lo da la madre, porque ella es la experiencia fuerte, mientras que el padre es la experiencia débil" (p. 451).

El padre no tiene ninguna función familiar en la familia matricentrada, su posición es excéntrica. El centro de la familia es la relación madre-hijo. "El padre se presenta como innecesario y peligroso para el centro, pues si se le permite entrar, el vínculo madre-hijo tiene que ser compartido. Esto desequilibraría a la mujer-madre; su madredad ya no sería exclusiva" (p. 452). Al padre no se le deja ser padre, la mujer-madre cela su centro-familia. El padre es una ausencia presente en esta familia matricentrada. No es el padre quien abandona el hogar, es la mujer-madre la que lo expulsa de él, y si le permite estar físicamente, lo saca del centro-familia. Pero la ausencia de padre en los hijos está viva, crea un gran vacío que resuena a lo largo de toda la vida, un hueco que necesita ser llenado. La madre hubiese querido llenarlo, pero no ha podido, pues la madre no cumple nunca la función de padre.

Así, en Venezuela, "se es ser-en-la-madre, no ser en el mundo" (p. 453). No se experimenta el mundo como lo hacían los primeros filósofos griegos, como el mundo de la naturaleza, sino como el mundo de la humaneza: relacionado-en-humaneza. Afirma Moreno que vivirse como madre de hijo e hijo de madre es vivirse como relación matrial. En la experiencia originante, primera, se es hijo-relación, y luego se es yo. Así lo reflejan los relatos de historias de vida abordados, previa a esta investigación. Se piensa desde ese yo-relación-hijo, no desde un yo-individuo. No se llega a la relación desde la crítica al individualismo, como en Buber y Levinas, o en base a reflexiones filosóficas, sino en la implicación en una cultura existente.

Se ha presentado la estructura real y actuante de la familia popular venezolana porque los vínculos familiares constituyen aquí el mundo

de vida, el cual está desacoplado del sistema de pensamiento occidental sobre la que se organiza la sociedad. Sobre la vivencia relacional madre-hijo nace una manera de vivir en el mundo de tipo afectivo, solidarizante y comunicacional.

A lo ya expuesto sobre el mundo de vida popular se añaden otros significados que ayudan a comprenderlo, presentes en el análisis de la historia de vida de Pedro Luna hechos por el Centro de Investigación Popular ("Buscando Padre", 2002). En el mundo de vida popular nada puede hacerse fuera de la estructura de convivencia:

> Emerge de este modo la trama relacional, el tejido de relaciones personales y afectivas, como el ámbito de sentido único en el que resulta comprensible cuanto en dicho mundo de vida acontece. Pedro, y con él el venezolano popular, no vive simplemente, convive. Por eso resulta definido por la relación convivial. El vivir y el convivir se ubican, antes que en el paisaje, en el tiempo o en el espacio, en las personas. Todo significado significa en trama relacional personal. (p. 340)

El padre pasa a ser el gran reto de la cultura venezolana: hay que construirlo. La madre ya está desde siempre, no sólo en la vida de cada hijo, sino en la cultura y en las prácticas básicas del mundo de vida popular. "El padre, precisamente por su ausencia y tangencialidad, nunca tiene realidad, pero el hijo lo necesita y no tiene más remedio que construirlo. Lo construye con lo que para él produce su madre y con los retazos de padre que va encontrando por la vida" (p. 342). Aquí reside la enorme importancia del padre sustituto. El padre biológico es vivido como abandonante y este rasgo lo realizan los hijos varones a menos que intervengan experiencias correctivas a lo largo de la vida, afirma Moreno.

Otro aspecto importante a resaltar, es que la pobreza no define al mundo de vida popular. Ha habido un intento en la filosofía latinoamericana, iluminado por la tradición marxista y su comprensión del mundo, de interpretar al pueblo latinoamericano como oprimido

económicamente (filosofía de la liberación de Dussel y otros). En las historias estudiadas la pobreza se vive como algo circunstancial, por muy fuerte que sea. El hombre del pueblo no se identifica ni habla de sí como pobre ni como rico, se identifica en la trama de relaciones humanas. Al respecto Moreno (2002) expresa: "La pobreza es un problema pero no una estructura inevitable a la que se pertenece sin más. La historia de vida de Pedro confirma que en los sectores populares la pobreza no genera violencia de por sí" (p. 345).

El trabajo es una constante en la vida del venezolano. Sin esta clave de comprensión no se comprende el mundo de vida popular. El modo de trabajar no es sistemático, organizado y constante, como en las sociedades occidentales industrializadas, pero el trabajo se aprende, se adquiere y se practica desde la infancia. Ahora, el venezolano trabaja para vivir y convivir, no para acumular riquezas, esto se desprende de todas las historias estudiadas. El sentido que tiene el bien económico adquirido está en su carácter de instrumento para la convivencia, para disfrutar el grupo en relación, sin previsión alguna.

La inestabilidad se convierte en una constante en la vida del varón, así lo refleja la historia de vida de Pedro Luna (2002). "Inestabilidad en la relación de pareja (inexistente como estructura estable), inestabilidad en el ejercicio de la paternidad, en la residencia (el hombre emigra constantemente), en el trabajo. Sólo parece tener un anclaje firme: la madre" (p. 346). Libremente desvinculado de todo para poder amarrarse firmemente a la madre.

Otra marca guía encontrada en la última obra citada, es la vivencia del hombre del pueblo al margen de las instituciones, éstas pertenecen a otro mundo, al mundo del poder. Ante ellas el venezolano popular se sitúa marginalmente, la ley no pertenece a su mundo. "Todas las historias populares se desarrollan en cierto conflicto ante la ley y con las instituciones en general" (p. 346). También con la institución escolar la relación es precaria.

El mundo de vida popular no puede entenderse sino como relacional, es el afecto (no el interés ni la utilidad racional) la cualidad específica

de esta relacionalidad. Afecto positivo en cuanto apego, es lo que impregna y define la trama relacional. "La relación afectiva es el soporte sobre el que se construye todo el mundo de vida. La falta de afecto es identificada con soledad aunque haya compañía de gente. La orientación positiva en la vida se juega entre afecto positivo: apego, cariño, solidaridad; y negativo: rechazo, humillación, exclusión" (p. 347). Las experiencias relacionales de profundo significado afectivo determinan el cambio de rumbo, esto va en coherencia con la estructura relacional afectiva del mundo de vida popular. Lo determinante para orientar la conducta no es la idea, el ideal, la convicción racional, sino la relación personal afectiva. Esta relación significativamente afectiva es la que educa, la que orienta, la que produce cambios.

Antropología popular: el *homo convivalis*

Una vez descrito el mundo de vida popular venezolano, se hace referencia al hombre que surge de esta práctica y comprensión del mundo. El venezolano habla de sí en las historias de vida abordadas en la investigación hecha por el CIP, como un ser-en-relación, no como un hombre individuo, ni recurso, ni naturalista, ni como un ser de cognición, ni de estímulo-respuesta. Si la propia cultura tiene elementos positivos que hacen posible de hecho en la misma práctica otra educación, bien humanizante por cierto, ¿por qué no apostar por estos significados culturales para educar desde y en ellos? Ha de promoverse la consolidación del venezolano como hombre de la convivencia, y la expansión de esa misma convivencia más allá de la frontera de la propia familia o comunidad local. A continuación, las características de ese hombre de convivencia que es el venezolano popular, de manera que pueda comprenderse hacia qué tipo de hombre ha de apuntar la educación en Venezuela.

El primer lugar de la convivencia en Venezuela es la familia, que deja en los sujetos para toda la vida la estructura del convivir propia de la cultura. Para comprender el significado presente en la mujer-madre y en el hombre-hijo éstos deben pensarse como relaciones, no como seres. Sólo desde este ámbito son comprensibles, porque así se viven

a sí mismos. Afirma Moreno (2005), "madre-hijo es en sí misma una existencia-relación, una relación conviviente. La mujer no es madre sino que vive madre, el hombre no es hijo, vive hijo; el hombre popular no es ni está en relación, sino **vive relación.** Vivir es el verbo que posibilita el lenguaje popular" (p. 466). Esta relación no se comprende sino como transida de humanidad, se vive como relación desde y en humanidad, es lo que Navarro (1997) ha llamado Humaneza.

Para el venezolano, comenta Moreno y su equipo de investigadores (1998), vivir relación es el ejercicio originario y básico de la vida, es la practicación fundamental del hombre popular, es la práctica primera, originaria y básica, anterior a toda práctica, en la que sucede sin decisión previa alguna el propio vivir. Esta practicación, afirma el autor, pone las condiciones de posibilidad para todo el mundo de vida popular.

Así, el hombre popular es relación no dada sino continuamente acaeciente, está sucediendo desde su origen que es la vida misma tal y como se vive en las familias y en la comunidad popular. En Venezuela, la vida real no es vida de individuos, sino vida convivida. La convivencia es intrínseca al venezolano. En *El aro y la trama*, comenta el autor: "el venezolano viviente-en-madre, sólo es comprensible como relación-viviente" (p. 467). Por eso Moreno lo define como *Homo Convivalis*, para resaltar todas las connotaciones del latino convivium, que en castellano suele llamarse banquete y en venezolano "sancocho".

"Epa convive", es muchas veces el saludo del venezolano popular. Vivirse convive es vivirse relación-afectiva, como coviviente del mundo de vida popular, no entendiendo el afecto sólo como dimensión amorosa, sino también como dimensión agresiva, dependiendo de las personas y las circunstancias, como ya se explicó al desarrollarse la violencia delincuencial como forma de vida de algunos venezolanos populares. Por eso afirma el autor "la relación y no el ser ni la individualidad constituyen al venezolano, la relación es su estructura. Esencia, ser, no tienen existencia en la matriz de representaciones y símbolos constitutivos de la cultura venezolana. Hombre está al principio; mundo está de segundo, derivado" (p. 468).

Para el hombre popular, las cosas son menos importantes que las personas, esto se evidencia en el descuido de los objetos en general y del dinero en particular. Su pobreza no es carencia de recursos, que también se da, sino más bien despreocupación y minusvaloración de los mismos, este es el sentido en el que valora, tal como lo plantea León (1999). Por eso afirma Moreno (2005) que:

> Resulta totalmente inadecuada para el pueblo la categoría modo de producción como instrumento de comprensión. (el venezolano) Vive en un mundo de producción, que es el modo de producción moderno, pero éste no lo constituye como ser en el mundo, no lo hace existente. Su mundo es la vida entre los hombres, que se hace realidad en la vecindad y la familia. Sale de él para pasar por el mundo de la producción, como necesidad inevitable e ingrata, pero su mundo-de-vida es la convivencia (p. 466).

El hombre popular es un práctico de la relación conviviente, un viviente-relación. El proyecto y fundamento del mundo de vida popular es estar en la relación humana, afirma el autor. Este hombre vive primaria y fundamentalmente un mundo humano, y sólo secundaria y derivadamente un mundo físico. Esto implica un modo de conocer radicalmente distinto al moderno. El hombre popular venezolano conoce en la relación sujeto-sujeto, no en la clásica sujeto-objeto. Y esto postula una episteme totalmente distinta.

Conclusión: hay que concientizar nuestro mundo de vida:

De lo expuesto en el punto anterior se concluye que el hombre de pueblo en Venezuela se vive como relacionado, vive en la relación matricentrada-afectiva, una relación donde es concebible la singularidad, no la individualidad. Cada persona es una manera singular de ser relación. El individuo produce sus relaciones; "la persona-relación está en un mundo de relaciones a su manera singular de estar" (p. 484). No se está hablando de la conducta de la relación, sino de la relación en la que acontece toda conducta. El mundo popular se

define a sí mismo como vivir-la-relación. Este mundo de vida pone las condiciones del conocer, la episteme, que en el pueblo venezolano es un conocer desde la relación y por relaciones. La relación es, pues, el fundamento de todo conocer. Este fundamento epistémico, además de ser una realidad popular en Venezuela, es una exigencia profundamente humana, más allá de todo producto histórico, como lo demuestra el esfuerzo por elaborar otro pensamiento distinto que hace Buber, Levinas, Dussel, Freire, entre otros.

La relación que aquí se plantea no es un concepto, y no se puede hablar de ella con palabras en lógica discursiva. La relación se presenta como una raíz epistémica de origen y consistencia matrial, Su lenguaje propio es el vivir, el mito y el símbolo. El concepto que aquí se construye es la obra post-hermenéutica del símbolo, y pertenece a otro mundo de vida, a una exigencia académica, a una manera necesaria de explicar el mundo de vida popular por los caminos de la modernidad para su reconocimiento y distinción. La relación es misterio y nunca se agota por más que se le investigue y trate de describírsele. Sólo puede comprendérsele vivenciándola sin más, sin buscar otro fin que la relación misma, sin categorías ni juicios previos.

El hombre del pueblo no es un ser en el mundo, sino una relación viviente. No es subjetividad, ni racionalidad, ni individuo, sino relación. La filosofía relacional no sólo quiere superar el individualismo, sino al individuo como punto de partida y raíz fundante de todo un mundo de vida: el occidental. Se trata aquí de plantear la relación misma como entidad primera, y no como un derivado del individuo que la construye. Para cada hombre popular, la relación es su acaecer en el mundo, no algo que él entabla como algo pre-existente y preconcebido. Su ser persona singular es derivado de su ser relación. La relación se convierte en un pensar primero y fuente epistémica de un conocer distinto. De esta episteme emana un saber popular del que es posible construir otra educación, otra manera de enseñar, otra ciencia, otros saberes. Esta episteme ha sido oprimida y no reconocida por el otro mundo: el moderno. Por eso pronuncia su palabra hacia dentro, no hacia fuera. Sólo en él puede ser escuchada.

Con Moreno (2005, p. 527), cuando se habla de pueblo se entiende a éste como una red de relaciones muy compleja que incluye acercamientos y alejamientos, encuentros y desencuentros; dejando a un lado concepciones de pueblo como masa, agregado de individuos, sentimiento común, una esencia o substancia, entre otras. Cuando se habla aquí de relación popular se hace mención a la relación viva, que se vive. No es una relación ideal o abstracta, producida por la razón o por un pacto de individuos. En la modernidad toda relación es extrínseca. La relación es el amor y el odio, el encuentro y el desencuentro. El amor es un proyecto y una tarea posible desde una episteme de la relación, y quizás imposible desde una episteme del individuo.

En el pueblo venezolano la persona se vive intrínsecamente como relación, ésta es su existencia concreta. No necesariamente comunión, como comenta Moreno, la comunión es una posibilidad de comunicación, no la única. El odio es también otra posibilidad. De aquí la necesidad de la ética para que la persona pueda realizar su proyecto relacional liberado. Cada persona es una relación singular que la hace distinta a otra. La relación que es cada persona no es una realidad estática, dada de una vez para siempre; es en cambio una existencia, una historia. Existe en el tiempo, se hace históricamente. La persona vive ser-relación histórica mientras dura su mundanidad. Mientras vive, esta relación estará abierta a infinitas posibilidades, a múltiples proyectos.

Vistas así las cosas, lo social, la sociedad, las ciencias sociales, dejan de tener sentido en la episteme popular, dejan de ser nombrables, hay que nombrar lo comunitario. La sociedad, lo social, es fruto del pacto de personas que se conciben y se viven como individuos.

Desde estas reflexiones se ha expuesto nuestra idiosincrasia, nuestra otredad, de la mano con Moreno hemos de continuar la tarea del filósofo por darle palabra a lo nuestro. La investigación cualitativa, hecha en la implicación existencial y comunitaria, resulta un camino interesante para develar nuestra filosofía, nuestro pensamiento indoamericano, desde el compromiso ético en la vida convivida con

quienes investigamos y apalabramos nuestra episteme de la relación, tal como lo Plantea Rodríguez (1995). En otros espacios he hecho este esfuerzo de dejar que el pueblo hable de sí, para concientizar nuestro mundo de vida venezolano y latinoamericano (cfr. León 2012, a, b). Todo está por hacer, por explicitar. Sólo hace falta la disposición para escuchar y construir juntos desde nuestra otredad indoamericana.

Fuentes:

AA. V.V. (1998). **Historia-de-vida de Felicia Valera**, Venezuela: CIP-CONICIT.

León F. (1999). **La casa del Pueblo, Sentido en el que se valora en el Mundo de Vida Popular**. Tesis de Grado no publicada. UCAB. Caracas. Venezuela.

IDEM, (2012, a). **Antropología Filosófica (Segunda Edición Ampliada).** Venezuela: U.C.

IDEM, (2012, b). **Teoría del Conocimiento (Tercera Edición Ampliada)**. Venezuela: U.C.

Moreno A. (2002). **Buscando padre**. Caracas. CIP.

IDEM, (2005). **El aro y la trama**, Caracas. 2da Ed. CIP.

Navarro R. **"De la relación como realidad al currículum comunitario, ¿Heterotopía posible en el mundo de vida popular?".** *Heterotopía* 5 (1997) pp. 44-60. Venezuela.

Rodriguez W.,**"La implicación investigativa".** *Heterotopía* 6 (1995) pp. 39-52. Venezuela.

VARIANTES LÉXICAS DEL ESPAÑOL HABLADO EN TUNJA DENTRO DEL MARCO DEL PROYECTO PRESEEA UNA MUESTRA DE LA G A LA Z

Donald Freddy Calderón Noguera*

Resumen

Artículo de avances de investigación del proyecto "El Español hablado en Tunja: Materiales para su Estudio", dentro del marco del PRESEEA. Se trata de un estudio de la variación socio léxica que cruza palabras y frases con variables sociales de procedencia, género, nivel de instrucción y generación. La muestra que aquí se presenta fue seleccionada, clasificada y definida a partir de entrevistas semidirigidas y de un cuestionario. Los resultados demuestran riqueza y creatividad en la construcción de la variación. Las variantes léxicas corroboran cómo el español expresa su unidad en la variedad mediante procesos metafóricos y cognitivos que posibilitan la relación social y la interacción de los hablantes con su entorno. Este artículo fue presentado como ponencia en el 54 Congreso Internacional de Americanistas en Viena, Austria, en el Agosto de 2012.

Palabras clave: Sociolingüística, dialectos del Español, variación léxica, PRESEEA.

* Licenciado en filología y literatura, magister en lingüística hispánica, estudiante de doctorado en Lenguaje Humano, UNED- España. Docente de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia: UPTC. Director de la Maestría en Lingüística y del Doctorado en Lenguaje y Cultura de la UPTC. Correos electrónicos: donald.calderon@uptc.edu.co donaldcalderon@gmail.com

Recibido: agosto 2012 Aceptado: octubre 2012

LEXICAL SPANISH VERSIONS OF SPOKEN IN TUNJA PROJECT UNDER THE SIGN PRESEEA. A SAMPLE G TO Z

Abstract

Research article advances the project "The Spanish spoken in Tunja: Materials for Study", within the framework of PRESEEA. This is a study of lexical variation that crosses socio words and phrases with social variables of origin, gender, educational level and generation. The sample presented here was selected, classified and defined from semi-structured interviews and a questionnaire. The results demonstrate richness and creativity in building the variation. Lexical variants corroborate how the Spanish expresses unity in variety by metaphoric and cognitive processes that enable social relationship and interaction of the speakers with its environment. This article was presented as a paper at the 54th International Congress of Americanists in Vienna, Austria, in August 2012.

Keywords: sociolinguistics, dialects of Spanish, lexical variation, PRESEEA

1. Variación

La sociolingüística, como disciplina de las ciencias del lenguaje, abarca el estudio de fenómenos lingüísticos relacionados con factores de tipo social entre los que se hallan los sistemas de organización política, económica, social y geográfica de cualquier sociedad; los factores individuales como la edad, la raza, el sexo y el nivel de instrucción; los aspectos históricos y etnoculturales y la situación inmediata que rodea la interacción, es decir, el contexto externo en que ocurren los hechos lingüísticos. Estos aspectos además de pertenecer a la sociolingüística también atañen a la sociología del lenguaje y a la dialectología, entre otras disciplinas lingüísticas.

Concretamente la sociolingüística a través del estudio del habla descubre, describe y hace predicciones sobre el sistema lingüístico subyacente en la lengua. Si tomamos los postulados de Saussure y Chomsky, en las dicotomías lengua –habla y competencia– actuación, respectivamente, se puede deducir que la sociolingüística se ubica en el plano de la actuación donde estudia el habla como hecho lingüístico en su dimensión social, en el evento de la actuación comunicativa.

El sociolingüista ideológicamente acepta la variación en los datos como objetivo central de sus estudios y así, Sankoff, citado por Silva - Corvalán (2001: 2) expresa que la búsqueda de las causas o motivaciones que explican la *variación lingüística* es conocido como *teoría de la variación* o *teoría variacionista* y plantea que la variación lingüística está condicionada tanto por factores internos al sistema de la lengua como por factores sociales externos tales como género, edad, instrucción, raza, etc.

Fischman (1972) citado por Silva – Corvalán (2001: 8) manifiesta que los estudios que investigan las relaciones entre la sociedad y el uso de la lengua se denomina *macrolingüística* mientras que los estudios que toman como eje el análisis de la lengua misma en relación con las situaciones sociales en que se usa se refiere a lo que se ha denominado *microlingüística*. Desde esta última perspectiva se desarrolla el presente trabajo de investigación que refiere el uso lingüístico a factores sociales de edad, sexo, nivel de escolaridad, generación y región de origen del hablante, específicamente la comunidad de habla de Tunja, Boyacá, Colombia.

Tanto la sociolingüística como la dialectología estudian la lengua hablada, el uso lingüístico, y siempre han reconocido la heterogeneidad lingüística, lo que significa que las rengueas se expresan en dialectos inmersos en un *diasistema* donde coexisten usos dialectales *diatópicos, diastráticos y diafásicos*. Desde esta perspectiva, la variación objeto de estudio en este caso, se puede posicionar diatópicamente como el uso del español de la comunidad de habla de Tunja, Boyacá, Colombia, una ciudad capital intermedia, ubicada en los Andes Colombianos, ubicada en la parte centro del país, cuya habla, según la

clasificación dialectológica de Montes (1987), se define como dialecto cundiboyacense. Desde el punto de vista diastrático, de acuerdo con el proyecto PRESEEA, la preestratificación del corpus toma como indicador relacionante, el nivel de instrucción, mediante el cual se puede hacer una aproximación a la posición que ocupan los hablantes en el contexto social; desde esta perspectiva el corpus representa hablas de hombres y mujeres sin instrucción, con formación básica y profesional que se desempeñan como obreros, mandos medios y líderes sociales. Difásicamente, se trata de un corpus que usa la entrevista semidirigida, orientada por estudiantes de pregrado y posgrado, generalmente pertenecientes a la misma comunidad de habla contactados mediante el sistema de redes sociales, esto genera una situación de contacto dialectal, buscando siempre el registro de un dialecto informal, vernáculo, espontáneo.

2. La variación léxica

En López Morales (2004:92), se explica cómo la variación léxica toma como punto de referencia en el significado lógico o referencial, desde esta perspectiva, dos o más palabras se consideran paralelas semánticamente si son equivalentes o poseen un mismo valor de verdad y como tal pueden intercambiarse libremente en los contextos sin que referencialmente se altere el significado. Esta apreciación debe entenderse como relativa ya que todo proceso de sinonimia o metafórico tiene en su esencia un grado de diferencia, es decir, que la variación es equivalente, similar, no igual. Esto hace permite caracterizar los hablantes y sus comunidades como individuos o colectivos específicos.

En atención a lo anteriormente expuesto, el marco de referencia para definir la variación en este estudio es el Diccionario de la Real Academia Española: DRAE, por lo tanto las variantes léxicas que aquí se presentan, específicamente en el caso de las palabras, no están registradas en el DRAE, o se registran con una definición diferente. Dada la extensión de esta comunicación, no se informa aquí sobre el comportamiento de la variación léxica en la comunidad habla. Esto será tema de otro artículo de resultados finales de investigación.

Se trata de un léxico de uso, esto quiere decir que las palabras y frases son las que emplean los hablantes de la comunidad, muy probablemente, también usadas en otros contextos con igual significado, aproximante, o diferente.

2.1. Palabras variantes

A continuación se presenta una muestra de la G a la Z de las variantes léxicas.

Las palabras variantes que se presentan contienen entrada léxica, categoría gramatical y definición:

G

Gafufa: n. Persona que usan gafas.

Galápago: n. Vehículo de tracción animal.

Galguear: v. Gastar el dinero en golosinas. // Comer golosinas.

Gallada: n. Grupo de personas con interese afines, especialmente de niños y jóvenes.

Gallina enzamarrada: fra. adj. Nombre dado a la mujer que usan faldas largas.

Gambeta: n. Finta que hace el jugador para no dejarse quitar el balón. //Jugada audaz.

Gamín: n. Niño vagabundo que generalmente permanece con otros en pandilla. // Persona que se expresa con palabras obscenas. // Persona que pide ayuda en la calle para sus sustento. // Persona que recoge la basura de las calles.

Gaminería: Jóvenes vagabundos. // Comportamiento grosero u obsceno.

Ganarse el pan: fr. prnl. Solventarse económicamente con su propio esfuerzo o trabajo.

Ganar por golpe de suerte: fr. v. Obtener dinero por casualidad.

Garra: n. Persona que endiosa el dinero.

Garrotazo: n. Golpe propinado con una vara, garrote o bastón.

Gasolinera: n. Persona que le gusta montar siempre en los carros. // Persona que siempre pide que lo lleven gratis.

Gatas: n. Calzado que se usa más arriba de los tobillos. // Botas.

Gigolás: n. Persona excesivamente generosas sexualmente. // Prostituta.

Gines: n. Intestinos de la res que se comen fritos.

Gitana: n. Mujer que usa faldas largas.

Gomela: n. Persona elegantemente vestida.

Goterera: n. Persona que le gusta pedir, tomar o comer a expensas de otros.

Guache: adj. Individuo grosero, patán o vulgar.

Guarapazo: n. Golpe fuerte dado a una persona. // Puñetazo.

Guarapito: n. Nombre afectuoso de la bebida fermentada hecha a base de harina de maíz con miel de caña o panela.

Guardarse uno: fr. prnl. Evitar problemas.

Guaricha: n. Mujer excesivamente generosas sexualmente. // Prostituta.

Guerrillero: n. Alimento a base de arroz acompañado con fideos prefritos.

Guisa: n. Persona mal vestida.

Gurbia: n. Agonía por falta de alimento.

H

Haber modos: fr. v. Poseer recursos económicos.

Haber química: fr. v. Existir atracción mutua de sentimientos o caracteres entre dos personas de diferente sexo.

Haber roces: fr. v. Existir inconvenientes o desavenencias o problemas personales.

Haber una cabeza: fr. v. Necesidad de existir una persona que lidere la comunidad.

Haber un chorro de gente: fr. v. Indica que hay grandes filas de personas.

Hablar a punta de rancheras y de cerveza: fr. v. Dialogar al fragor de una cantidad de bebidas licorosas en un ambiente de música.

Hablar con fulano, con zutano: fr. v. Conversar con personas cuyo nombre se ignora o no se quiere expresar.

Hablar como locos: fr. v. Conversar sin coherencia o sin precisión.

Hablar cháchara: fr. v. Que se habla sólo por distracción y por pasar el tiempo.

Hacer combos: fr. v. Conformar grupos de personas amigas o de los mismos intereses.

Hacer conejo: fr. v. Subirse por la parte trasera de los buses sin pagar. // Escabullirse de un establecimiento público sin pagar una deuda.

Hacer la fiesta: fr. v. Amenizar o divertir en un evento social.

Hacer la judía: fr. nom. Perseguir clandestinamente. // Traicionar o engañar.

Hacer plata: fr. v. Ganar o adquirir dinero.

Hacer tejo: fr. v. Jugar al tejo.

Hacer una actividad a mil: fr. v. Realizar una labor en forma rápida.

Hacer un trabajo: fr. v. Causar daño o maleficio a alguien.

Harto: adv. Bastante, sobrado.

Harapiento: adj. Persona mal vestida.

Hayacas: n. Alimento de sal con arroz o masa, cubierto en hojas de plátano o bijao.

Hilo dental: fr. n. Prenda de vestir interior femenina bastante diminuta.

Hojeada: Adj. Papa a la que se le quita parte del hollejo.

Hombre orquesta: fr. n. Persona que conoce y practica muchos oficios.

Hormiga: n. Mujer que anda de un lugar a otro muy rápido.

Hute: n. Papa descompuesta por causa de la humedad.

I

Ido: adj. Persona que suele estar distraída.

Importar cinco: fr. v. Ser o estar indiferente ante determinadas situaciones.

Importar un carajo: fr. v. Despreocuparse absolutamente por un asunto.

India: Mujer que usa poca ropa.

Indios: n. Alimento de sal con arroz o masa, cubierto en hojas de plátano o bijao.

Inmunda: adv. Estado excesivo de alcohol.

Intensa: adj. Persona demasiado preocupada por un asunto.

Invierno: n. Cualquier periodo de lluvia sin que pertenezca o corresponda propiamente a la estación.

Ir a coger oficio: fr. v. Ordenar a alguien que se retire, que incomode o fastidie.

Ir a donde pinten el plan: fr. v. Estar dispuesto a ir donde lo soliciten o envíen.

Ir a la par: fr. v. Estar en el mismo nivel o condición.

Ir que se las pela: fr. v. Desplazarse con vehemencia o rapidez. // Estar muy dispuesto a emprender una actividad.

Irse al piso: fr. prnl. Indica que algo ha perdido prestigio y ha decaído.

Irse bien sanito: fr. prnl. Llegar sobrio a un lugar.

Irse de la cabeza: fr. prnl. Olvidarse algo ya grabado en la mente.

Irse las luces: fr. prnl. Indica que una persona queda atónita ante un suceso inusitado.

Irse los talentos: fr. prnl. Indica que una persona pierde sus atributos o cualidades.

Irse para sus tres porras: fr. prnl. Expulsar de manera agresiva a alguien.

J

Jalarle a la percusión: fr. v. Tener habilidades y actitudes para interpretar instrumentos de percusión.

Jartar: v. Ingerir licor. // Haber tomado bebidas alcohólicas.

Jartadero: n. Lugar donde se venden solamente bebidas alcohólicas.

Jartera: n. Estado de embriaguez o borrachera. // Estado excesivo de alcohol. // Fastidio, molestia, aburrimiento o tedio.

Jarto: Adj. Fastidioso.

Jayaco: n. Alimento a base de maíz cubierto con hojas de maíz.

Jean: Pantalón de mujer que se usa hasta la rodilla.

Jetona: n. Persona que se expresa con palabras obscenas.

Jinchera: n. Estado excesivo de alcohol.

Jincho: n. Nombre con el cual se designa a la persona que consume exageradamente alcohol.

Joder: v. Lesionar.// Frustrar. // Incomodar. // Fastidiar, molestar o perjudicar a alguien.

Jurgo: n. Gran cantidad o montón.

Jute: Papa de mala calidad.

L

Lámparas: n. Gafas o lentes.

Lamparita: n. Persona que usan gafas.

Lanzada: n. Mujer que usa poca ropa.

Larguero: n. Espacio de terreno prolongado y estrecho.

Latir el corazón a mil por hora: fr. v. Palpitar acelerado del corazón.

Lavarse las manos: fr. prnl. Eximirse de culpa.

Leer hasta las palmas de las manos: fr. v. Leer demasiado.

Legal: adj. Buena presentación y embellecimiento de un lugar.

Leguis: n. Pantalón de mujer que se utiliza hasta la rodilla.

Lentejo: adj. Persona que camina despacio.

Levantarse con el pie izquierdo: fr. prnl. Padecer situaciones adversas durante el día.

Liberarse el día a día: fr. prnl. Relajarse un poco saliendo de la rutina diaria.

Libertina: n. Persona excesivamente generosa sexualmente.

Librar: v. Liberar o ilustrar.

Librita: n. Una totumada de chicha o guarapo.

Líchigo: n. Sitio donde se compran los alimentos. // Persona que se sube al transporte público sin pagar.

Licra: n. Pantalón de mujer que se usa hasta la rodilla.

Liebre: n. Persona que se desplaza con rapidez.

Linchar: v. Matar alevosamente.

Liso: n. Persona que regularmente sustrae los bienes ajenos.

Loca: n. Mujer que se corta excesivamente el cabello. // Hombre que tiene comportamientos propios del sexo opuesto.

Lombricienta: n. Persona que no consume alimentos por miedo a aumentar de peso.

Ll

Llegar a mayores: fr. v. Alcanzar extremos funestos.

Llegar los hijos a toda carrera: fr. v. Nacer los hijos con poco intervalo de tiempo.

Llenarse la cabeza de cuentos: fr. prnl. Indisponer a una persona infundiéndole planteamientos irreales y absurdos.

Llenarse los bolsillos: fr. prnl. Adquirir mucho dinero.

Llevada: adj. Persona que no tiene plata. // Persona que generalmente carece de dinero.

Llevar en el corazón: fr. v. Mantener el recuerdo de una persona.

Llevárselo el río: fr. prnl. Persona que pierde der la condición o estatus.

Llevarse bien: fr. prnl. Comprenderse mutuamente.

M

Machiman: n. Mujer que se corta excesivamente el cabello.

Machorra: adj. Mujer que se corta excesivamente el cabello.

Malosa: adj. Persona que actúa con maldad.

Maluco: adj. Algo desagradable.

Mamadísimo: adj. Demasiado fatigado o cansado.

Mamón: adj. Persona que no toma nada en serio.

Mamona: adj. Persona que persigue de manera insistente a otra. // Persona que cansa.

Manes: n. Individuos desconocidos.

Mango chupao: fr adj. Persona que no tiene cabello.

Manicaído: n. Persona que tiene comportamientos propios del sexo opuesto.

Mantenible: n. Comida o bebida muy nutritiva.

Mañoso: n. Resabiado. //Desaseado. // Mal acostumbrado.

Marcarse a diario: fr. prnl. Apropiarse diariamente de un estipendio.

Marcarle a uno algo: fr. prnl. Quedar afectado psicológicamente por un hecho o suceso.

Margarita: n. Nombre que se le da a la cerveza.

Mariposa: adj. Persona que tiene comportamientos propios del sexo opuesto.

Marrano: n. Persona excesivamente generosa.

Mascarada: n. Presentimiento, pálpito de algo que pueda suceder.

Masatico: n. Bebida fermentada preparada a base de harina de maíz o arroz.

Matar y comer del muerto: fr. v. Actitud atribuida a personas que hablan demasiado acerca de temas bélicos, ostentando valentía, para atemorizar a sus interlocutores.

Medias nueves: fr. n. Alimento que se ingiere entre comidas.

Medírsele a algo: fr. prnl. Decidirse o proyectarse para realizar una actividad.

Melindrosa: adj. Persona que por pudor no come en todas partes.

Mercado de pulgas: fr. n. Lugar donde se venden artículos al menudeo.

Metelón: n. Persona que consume frecuentemente alucinógenos, estupefacientes o droga.

Meter de mula: fr. v. Lanzar a alguien de cabeza en un recipiente o estante.

Meter la ficha: fr. v. Realizar una actividad con entusiasmo e interés.

Meter la mano al dril: fr. v. Desembolsar dinero e invertirlo en obligaciones.

Meter miedo a los niños: fr. v. Infundir miedo o temor en los niños.

Meterle una multa: fr. v. Imponer una sanción consistente en trabajo material o en desembolso de dinero.

Metérsele en la cabeza: fr. prnl. Obstinarse por una idea o pensamiento.

Metérsele un capricho: fr. prnl. Obstinarse por idea o propósito.

Miope. n. Persona que usa gafas.

Mirar de arriba abajo: fr. adv. Observar detenidamente a alguien.

Mirar hacia el ojo ajeno: fr. v. Interesarse por la vida ajena.

Mirar por encima del hombro: fr. v. Observar con indiferencia a otra persona en señal de desprecio.

Miserableza: n. Pago irrisorio e insignificante que se recibe por su trabajo.

Mocho: n. Pantalón de mujer que se usa hasta la rodilla.

Mojigata: n. Mujer que usa faldas largas.

Molido: n. Alimento a base de maíz cubierto con hojas de maíz.

Monja: n. Mujer que usa faldas largas.

Montonón: adj. Bastante cantidad de algo.

Moridero: n. Sitio no recomendable para vivir.

Morirse de susto: fr. prnl. Sensación de temor ante una situación repentina, dramática y alarmante.

Mostrona: n. Mujer que usa poca ropa.

Motoso: n. Persona que consume frecuentemente alucinógenos, estupefacientes o droga.

Moza: n. Mujer amante.

Muela linda: fr. Adj. Persona que permanece sonriendo.

Mujer de calle: fr. n. Persona excesivamente generosa sexualmente. // Prostituta.

Muenda: n. Paliza, golpiza o tunda.

Mula: n. Persona que se alquila para transportar clandestinamente drogas alucinógenas o sustancias psicoactivas. // Nombre humorístico que se le da a la cabeza o rostro de una persona.

Multiuso: n. Persona que conoce y practica muchos oficios.

Mute: n. Plato o alimento preparado a base de maíz o trigo, luego de ser cocido en legía y deshollejado.

N

Nadar contra la corriente: fr. v. Ir en contra u oposición de algo establecido legalmente.

Nena: n. Mujer adolescente.

Nerda: n. Persona que pretende saber más de lo que sabe.

Nevadita: n. Llovizna pasajera.

Noveliar: v. Mirar novelas en televisión o escucharlas por radio.

No mover la boca: fr. v. No saludar cuando se arriba a un lugar.

No nacer para poner el cuerpo a cualquiera: fr. v. No mantener relaciones sexuales con cualquier persona.

No tener ni cinco: fr. v. Carecer de dinero.

Ñ

Ñerito: n. Persona que consume frecuentemente alucinógenos, estupefacientes o droga.

Ñoño: Persona que usa gafas. // Persona que pretende saber más de lo que sabe.

O

Olafo: n. Persona que generalmente está en estado de irritabilidad.

Orar en cadena: fr. v. Orar en conjunto con una misma intención.

Orilla: n. Pequeña extensión de terreno cultivado.

Oso: n. Persona que tiene muchos vellos.

Overol: n. Prenda de vestir femenina que se utiliza para dormir.

P

Pagar acá pagar allá: fr. v. Cancelar todas sus deudas u obligaciones.

Pagar hasta por reír: fr. v. Remunerar sobremedida.

Pagar su novatada: fr. v. Afrontar dificultades por la inexperiencia.

Pala: n. Arma cortopunzante o puñal.

Palanca: n. Persona que interviene, valiéndose de su poder, para colaborar en beneficio de otra.

Palazo: n. Herida o lesión causada con arma cortopunzante.

Palitraquero: adj. Persona que aparenta sin ser. // Tramposo.

Palomita: n. Acción de transportar gratis a una persona.

Pantaloncitos calientes: fr. n. Pantalón femenino corto.

Pantallera: adj. Persona que inventa historias fantásticas sin ninguna necesidad.

Pantis: n. Prenda de vestir interior femenina.

Pañoleta: n. Accesorio de tela que se utiliza alrededor de la cabeza para que no se levante el cabello.

Papa salada: fr. adj. Persona que tiene el cabello blanco.

Parar bolas: fr. v. Prestar atención a alguien o a algo.

Parcerito: n. Compañero.// Persona joven de género masculino.

Partirle el corazón: fr. prnl. Conmover a otro.

Parrillero: n. Persona que acompaña al motociclista.

Pasarla bacano: fr. prnl. Disfrutar plenamente un momento o situación muy agradable.

Pasarse unos tragos: fr. prnl. Consumir o libar bebidas embriagantes.

Pasilla: n. Café de mala calidad.

Pastorear: v. Apacentar o pacer el ganado.

Patearse algo: fr. prnl. Participar permanente en un evento.

Pato: n. Persona que siempre pide que lo transporten gratis. // Persona que acompaña al motociclista.

Patraseado: adj. Decaído, disminuido o mermado.

Pedir cacao: fr. nom. Rendirse una persona suplicándole clemencia.

Pegachenta: adj. Persona que persigue de manera insistente a otra.

Pelao: n. Niño pequeño.

Pelar el diente: fr. v. Persona que permanece sonriendo.

Pelarse las rodillas: fr. prnl. Arrodillarse mucho tiempo a rezar u orar.

Pelión: adj. Inquieto, malgeniado.

Péndulo: n. m. pl. Mujer que anda muy rápido de un lugar a otro.

Penetrado: a. adj. Efecto causado en el cuerpo por frío intenso.

Pepa: adj. m. y f. Persona muy inteligente.

Pepiados: n. m. pl. Prenda de vestir interior femenina.

Perder el tino: fr. v. Disminución de las habilidades en el desempeño de una actividad.

Perderse de algo: fr. prnl. Dejar de asistir.

Perderse la gracia: fr. prnl. Desprestigiarse del buen nombre o merecimiento.

Pernicia: n. f. Costumbre malsana.

Perra: n. f. Estado excesivo de alcohol.

Perro: n. m. Persona que le es infiel a su pareja.

Pescador: n. m. Pantalón de mujer que se usa hasta la rodilla.

Pescar a alguien: fr. v. Sorprender o encontrar a alguien en el momento oportuno de cometer una falta.

Pesquero: n. m. Pantalón de mujer que se usa hasta las rodillas.

Piao: adj. Estado excesivo de alcohol.

Picado, a: adj. Persona que muestra demasiado sus cualidades. // Persona presumida. // Persona que por pudor no come en todas partes.

Picaita: n. f. Dolor momentáneo en cualquier parte del cuerpo.

Picar el gusanillo: fr. v. Sentir inclinación o deseo hacia algo.

Picha: n. f. Papa de mala calidad.

Picho: adj. Estado excesivo de alcohol.

Pichirilo: n. m. Vehículo que se desplaza en malas condiciones.

Pico y placa: fr. nom. Día o tiempo de restricción de circulación que tienen los vehículos.

¡Pilas!: Interj. Manera como se le llama la atención a un compañero.

Pinchado, a: adj. Persona elegantemente vestida.

Pingüino: adj. m. y f. Persona elegantemente vestida.

Pinta: adj. Excelente, maravilloso, fantástico. // Persona elegantemente vestida. // Término con el cual la mujer designa al hombre que es muy bien parecido.

Pintar un trabajo: fr. nom. Ofrecer una labor.

Pintosa: adj. Persona elegantemente vestida.

Pipiciego: n. m. Persona que usa gafas.

Piraña: n. m. y f. Persona que comúnmente ingiere demasiado alimento.

Pisos: n. m. Calzado de hombre.

Pispa: adj. Persona elegantemente vestida.

Pispo: adj. Nombre que la mujer da al hombre bien parecido.

Plataformas: n. f. pl. Calzado de mujer.

Pochola: n. f. Nombre que se le da a la cerveza.

Pola: n. f. Nombre que se le da a la cerveza.

Polocha: n. f. Nombre que se le da a la cerveza.

Ponchao: n. m. pl. Juego que consiste en tumbar varias latas con una pelota y perseguir a los jugadores hasta golpearlos suavemente con la misma pelota.

Pone cachos: fr. adj. Persona que le es infiel a su pareja.

Poner el grito en el cielo: fr. nom. Manifestar inconformidad por algo y protestar.

Poner los cachos: fr. nom. Ser infiel una persona con el compromiso matrimonial.

Poner los ojos encima: fr. v. Estar pendiente una persona de cualquier suceso o evento.

Poner los pies en la tierra: fr. v. Actuar con bases sólidas y firmes.

Poner su granito de arena: fr. nom. Aportar colaboración, psicológica o material, a una persona o asunto.

Ponerse en los zapatos del otro: fr. prnl. Ubicarse en la situación de su prójimo.

Ponerse pilas: fr. prnl. Obrar oportuna y diligentemente en una actividad.

Ponerse rojo dos veces y no todas: fr. prnl. Exponerse a la vergüenza lo más pronto posible para no mantenerse en ella.

Ponqué: n. m. Alimento generalmente dulce que se consume en los cumpleaños.

Poposiada: n. f. Una falta o infracción grave que se comete.

Porfuerazo: n. m. Hijo engendrado fuera del matrimonio.

Porrazo: n. m. Golpe que se recibe por una caída al piso.

Porrelata: n. f. Nombre que se le da a la cerveza.

Portarse a la altura: fr. adv. Comportarse debidamente expresando sentimientos de gratitud.

Prender mañas: fr. nom. Contagiarse de malos hábitos o costumbres.

Presa fácil: fr. adj. Persona sexualmente generosa.

Prestar una mano: fr. v. Pedir o dar colaboración.

Prometer hasta las alturas: fr. adv. Hacer muchas promesas.

Pucho: adv. Cantidad pequeña. // Sobrante.

Punk: (ingl). n. f. Nombre dado a la mujer que se corta excesivamente el cabello.

Punta de asesino: fr. nom. Calzado puntudo de mujer.

Punzón: n. m. Arma cortopunzante.

Pupi: adj. Persona elegantemente vestida.

Puritana: n. f. pl. Mujer que usa faldas largas.

Q

Quebrarse: v. prnl. Reprobar una disciplina académica. // Fracasar una empresa.

Quedar a la deriva: fr. adj. Perder el rumbo o la protección.

Quedar colgado de la brocha: fr. adj. Perder el apoyo o el sustento.

Quedar entre el tintero: fr. adj. Dejar sin culminar un asunto.

Quedar grande: fr. adv. Imposibilidad de cumplir una meta o tarea.

Quedar marcado: fr. v. Aprender de un de un suceso o de una persona.

Quitarse: v. prnl. Retirarse o alejarse de algo o de alguien.

Quitarse de algo: fr. prnl. Evadir o retirarse de cualquier eventualidad o actividad.

R

Rabicaliente: n. m. y f. Persona que le es infiel a su pareja.

Rabón, a: adj. Persona que generalmente está en estado de irritabilidad.

Rajona: n. f. Profesora que siempre reprueba a los estudiantes.

Ranchito: n. m. dim. Nombre dado a la vivienda.

Rapiña: n. f. Aglomeración de personas tras una negociación.

Raponazo: n. m. Acción de quitar o raponear con violencia la cartera.

Rasca: n. f. Estado excesivo de alcohol.

Rastrojo: n. m. Papa de mala calidad.

Rebosar la copa: fr. nom. Cansarse de una situación.

Recargado: a. Adj. Persona que le gusta pedir, tomar o comer a expensas de otros.

Recocha: n. f. Diversión desordenada y ruidosa. // Burla.

Recochero: a. adj. Individuo que no toma nada en serio.

Recostada: adj. f. Persona que siempre pide que la transporten gratis.

Recogimiento: n. m. Meditación o reflexión religiosa.

Regia: n. f. Castigo realizado con un rejo o látigo.

Regodienta: adj. Persona que por pudor no come en todas partes. // Persona que no consume alimento por miedo a aumentar de peso.

Remendón: n. m. Nombre dado a la persona que conoce y practica muchos oficios.

Reservada: n. f. Mujer que usa faldas largas.

Respirar paz: fr. nom. Gozar de tranquilidad y buena armonía.

Retenaz: adv. Situación difícil o complicada.

Reunirse hasta el verraco: fr. adv. Juntarse gran cantidad de personas.

Reventón: n. m. Reunión donde hay baile y ron. // Fiesta.

Revuelto: adj. El hecho de haber tomado bebidas alcohólicas.

Riche: n. m. Papa de mala calidad.

Rodar un comentario: fr. nom. Divulgar una presunta noticia.

Romper un saco la ambición: fr. nom. Sobrepasarse en anhelos o deseos.

Rosca: n. f. Grupo de personas que manipulan.

Rucha: n. f. Papa de mala calidad.

Rumba: n. f. Diversión, baile popular.

Rusa: n. f. Trabajo que se realiza en las obras de construcción.

S

Saber a cacho: fr. nom. Tener sabor desagradable. // Saciarse.

Saber a ciencia cierta: fr. adv. Saber algo con exactitud y certeza.

Sabionda: n. f. Persona astuta y sagaz.

Saborear el triunfo: fr. nom. Estar satisfecho e ilusionado por un acontecimiento.

Sacar con los pies por delante: fr. nom. Salir muerto de un lugar.

Sacar del charco: fr. v. Ayudar a alguien a salir de situaciones adversas.

Sacar la piedra: fr. nom. Exacerbar el ánimo u ocasionar furia o enojo a alguien.

Salir bien librado: fr. adj. Salir ileso ante un inesperado suceso.

Salir con cuentos: fr. nom. Embaucar a alguien con base en mentiras.

Saltársele la chispa: fr. prnl. Enfurecerse ante una situación adversa.

Sancochadura: n. f. Agua hervida separada de un alimento ya cocido.

Sanidad: n. f. Bienestar de las personas.

Santurrona: adj. Nombre dado a la mujer que usa faldas largas.

Sardinita: n. f. dim. Niña preadolescente.

Sardinos: n. m. y f. Personas adolescentes.

Seda dental: fr. nom. Diminuta prenda de vestir interior femenina.

Seguir la corriente: fr. nom. Seguir los pasos e ideas de alguien.

Sembradío: n. m. Cultivo de un producto agrícola.

Sembradijo: n. m. Terreno cultivable.

Sentar la cabeza: fr. v. Recapacitar acerca del comportamiento personal y luego obrar rectamente.

Sentarle un guarapazo: fr. prnl. Propinarle un golpe o puñetazo a alguien.

Ser aprendiz de todo, oficial de nada: fr. nom. Tener conocimientos empíricos de varios oficios.

Ser aquí peña y aquí peña: fr. nom. Estar rodeado de obstáculos tanto físicos como relacionales.

Ser como todo: fr. adv. Referido a lo acostumbrado.// Lo cotidiano.

Ser como un ombligo: fr. adv. Ser igual o semejante a los progenitores.

Ser compinchero: fr. adj. Gustar mucho de la amistad o camaradería.

Ser conejillo de experimento: fr. nom. Ser usado como modelo para asuntos nuevos.

Ser echado para adelante: fr. adj. Ser optimista y progresista. // Constante y emprendedor.

Ser el primero que se arrodilla: fr. nom. Ser el primero que se presenta ante una eventualidad.

Ser espejo para la vida: fr. nom. Ser ejemplo o modelo. // Experiencia aprendida de algo o alguien.

Ser la hora del té: fr. nom. Ocasión o momento propicio para realizarse una promesa o compromiso.

Ser la mano derecha: fr. adj. Ser confidente que siempre acompaña.

Ser la oveja negra: fr. adj. Ser el menospreciado de la familia.

Ser la persona que fastidia: fr. nom. Quien controla y organiza el hogar.

Ser la señora de los chismes: fr. nom. Señora que vive pendiente de la vida ajena y que todo lo sabe.

Ser nadie para juzgar: fr. nom. Persona moralmente sin autoridad para juzgar a otros.

Ser persona muy paga: fr. adj. Persona que vive agradecida.

Ser rollos de adolescentes: fr. nom. Casos, hechos o actitudes propios de los adolescentes.

Ser rosa: fr. v. Situación favorable o deseada.

Ser solo palanca y nada de cerebro: fr. nom. Empleado que desempeña cargos solamente por influencia o recomendaciones, no por sus capacidades académicas o intelectuales.

Ser una fiesta de barrio: fr. adj. Fiesta popular y de poco prestigio.

Ser un oso: fr. nom. Ser un ridículo, un hazmerreír.

Siembro: n. m. Terreno cultivado.

Siete oficios: fr. adj. Persona que conoce y practica muchos oficios.

Siete pareceres: fr. adj. Persona que no toma nada en serio.

Sin pañete: fr. nom. Persona que no usa maquillaje.

Simplona: n. f. pl. Persona que no usa maquillaje.

Soga: n. f. Accesorio que se utiliza alrededor de la cabeza para que no se levante el cabello.

Sólomuelas: fr. adv. Persona que permanece sonriendo.

Soltársele el bolsillo: fr. prnl. Ser dadivoso con el dinero.

Sonrisa: n. f. Intestinos de la res que se comen fritos.

Sonrisal: adj. Persona que permanece sonriendo.

Sopletero: a. adj. Persona que comete fraude en los exámenes.

Sota: n. f. pl. Mujer que usa poca ropa.

Suecos: n. m. pl. Calzado de mujer.

Sunga: n. f. Persona generosa sexualmente. // Mujer que usa poca ropa.

Suripanta: n. f. Persona generosa sexualmente. // Prostituta.

T

Taitas: n. m. y f. pl. Padres o progenitores.

Tapada: adj. Mujer que usa faldas largas.

Tartala: n. f. Vehículo que se desplaza en malas condiciones.

Temperaito: adj. Clima no muy caliente.

Tendada: n. f. Porción distribuida homogéneamente en el proceso de preparación de alimentos.

Tener memoria: fr. nom. Conocimiento de sí mismo y de las circunstancias.

Tener muchas garras: fr. adj. Poseer capacidades suficientes.

Tener su ciencia: fr. nom. Poseer las características claras y precisas para desempeñar a cabalidad u oficio.

Tener toda la cabeza: fr. nom. Pensar y recordar con lucidez para actuar.

Tener un agarrón: fr. nom. Enfrentar un altercado o discusión.

Tener uso de razón: fr. nom. Poseer la edad requerida para desempeñarse en una eventualidad. // Mayoría de edad.

Tiestazo: n. m. Golpe muy fuerte que se recibe al caer.

Tiestos: n. m. pl. Utensilios donde se sirven los alimentos.

Tipo: n. m. Nombre con tono despectivo para una persona.

Tiracharcos: n. m. Pantalón de mujer que se usa hasta la rodilla.

Tirar un jurgo de plata: fr. v. Invertir una cantidad considerable de dinero.

Tiza: n. f. Persona que no tiene vellos.

Tocar rebuscarse a como Dios ayude: fr. v. Hacer cualquier cosa para poder subsistir.

Tomar del pelo: fr. v. Burlarse de alguien o vacilarlo.

Tomar medidas de choque: fr. adj. Realizar acciones coercitivas o coactivas para la solución de una situación.

Tomata: n. f. Consumo de bebidas embriagantes.

Top (ingl): n. m. Prenda íntima que utilizan las mujeres para cubrir los senos.

Topos: n. m. Accesorios que usan las mujeres en las orejas.

Toque: n. m. Esencia o característica propia de algo o del alguien.

Tortuga: n. m. y f. Persona que camina despacio.

Tostado: n. m. y f. Persona que consume frecuentemente alucinógenos, estupefacientes o droga.

Totazo: n. m. Golpe muy fuerte que una persona propina a otra, lanzándola al piso.

Totuma: n. f. Persona que no tiene cabello.

Tramarle algo a alguien: fr. prnl. Asunto o persona que le llama la atención o convence a otro.

Tránsfuga: n. m. y f. Persona que se engaña a sí misma y pretende engañar a los demás.

Trasnocho: n. m. Comida o alimento reposado.

Trisito: n. m. dim. Espacio muy pequeño.

Trocha: n. f. Camino o vía carreteable en mal estado.

Trompadón: n m. Puñetazo propinado en la cara de una persona.

Tumbador, a: adj. Persona que se transporta en servicio público sin pagar.

U

Un vale: fr. Nom. Trato o petición de colaboración.

Uñon: n. m. y f. pl. Persona que regularmente sustrae bienes ajenos.

V

Vaciada, o: adj. Persona carente de recursos económicos. //Persona que no tiene plata. // Persona que generalmente carece de dinero.

Vaciadón: n. m. Reprimenda o regaño.

Vacuna: n. f. Suma de dinero obtenida por extorsión.

Valetas: n. f. Calzado de mujer.

Varado, a: adj. Persona que no tiene plata.

Vasito con agua: fr. nom. Persona generosa sexualmente.

Veleta: n. f. Mujer que anda de un lugar a otro muy rápido.

Venírsele a la cabeza: fr. pronom. Recordar o pensar en algo.

Ver con buenos ojos: fr. adv. Tener buen concepto de algo. // Valorar bien.

Verano: n. m. Temporada de calor solar en cualquier época del año sin que corresponda a la época estacional.

Verse colgado: fr. adj. Hallarse escaso de dinero.

Vérsele gracia: fr. nom. Hallarle sentido, atracción, orden u organización a un evento.

Verraco, a: adj. Persona valiente u osada. // Situación difícil.

Verraquera: n. f. Maravilla. // Grandiosidad o hazaña.

Verrionda: adj. Persona resuelta o situación impactante.

Verde: n. m. y f. Persona que regula el tránsito.

Vieja: n. f. Tratamiento cariñoso dado a la mujer.

Virgen de Pueblo: fr. nom. Persona que usa el cabello largo.

Vivir a la anchas: fr. adv. Habitar cómodamente.

Vivir arreado: fr. adj. Permanecer escaso de dinero.

Vivir de apariencias: fr. adv. Persona que vive aparentando u ostentando lo que no son.

Volear infantería: fr. v. Caminar un trayecto.

Y

Yerba: n. f. Planta que produce sustancias alucinógenas o psicoactivas.

Yerbita: n. f. dim. Maleza que nace junto a las plantaciones agrícolas.

Z

Zarapa: n. f. Alimento a base de maíz, con forma redonda y que generalmente se asa o se frita.

Zorra: n. f. Vehículo de tracción animal.

Zupia: n. f. Masa de harina de maíz que se deja unos días fermentando y se utiliza luego para preparar el guarapo.

Zutano: Prnl. Persona indeterminada cuy.

"Bueno, hasta aquí esta muestra de la variación léxica del español hablado en Tunja".

Fuentes:

Silva C., Carmen. (2001). **Sociolingüística y pragmática del español**. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

López M., Humberto. (2004). **Sociolingüística.** Madrid: Gredos.

Moreno F., Francisco. (1998). **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Editorial Ariel.

Montes G., José J. (1987). **Dialectología general e hispanoamericana**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Calderón, Donald F. (2011). **El español hablado en Tunja: Materiales para su estudio**. Editorial UPTC. Tunja.

Calderón, Donald F. (2004). **La complejidad teórica y empírica de la comunidad de habla en los estudios sociolingüísticos, en Ítaca**: Revista del Lenguaje. Valledupar: Ediciones Unicesar.

SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN: MITOS Y REALIDADES DE LA REVOLUCIÓN INFORMÁTICA

Pedro Rodríguez Rojas*

Resumen

Hoy el mundo parece estar deslumbrado ante una aparente nueva revolución tecnológica: La Revolución Informática. ¿Es esta realmente una revolución?, ¿Cuáles son verdaderamente sus alcances?, ¿Cuáles pudieran ser sus beneficios y perjuicios?, ¿Cuáles son sus mitos y realidades? El mismo mundo que cuestiona la Edad Moderna por la magnificación tecnológica, que cuestiona la propia racionalidad técnica científica por considerarla antimoral, antiética y por lo tanto antihumana, hoy se ufana con el desarrollo de las nuevas tecnologías informáticas y biológicas. Esta es la paradoja más grande pero es una realidad. Un mundo que cuestiona la hipertrofia tecno-científica se deslumbra ante la nueva "aparente Revolución Tecnológica". ¿Es la información suficiente para comprender y transformar la realidad? Rotundamente No; el hombre más informado puede ser al mismo tiempo un pobre estúpido sin capacidad ni inteligencia para comprender y mucho menos contribuir a transformar la realidad. Históricamente el hombre ha intentado conocer, descubrir, explorar, comprender, y transformar la realidad, la búsqueda del saber está siendo hoy sustituida para la mayoría de las personas por la simple y aparente condición de estar informado: saber de todo un poco, sustituye el dominio profundo y sistemático "la totalidad de lo aparente" dentro de la "Globalización de las banalidades" parece ser lo predominante.

Palabras clave: Sociedad del conocimiento, educación, revolución informática, mitos

* Pedro Rodríguez: Prof. UNESR-Barquisimeto. prodriguezrojas@hotmail.com

Recibido: diciembre 2012 Aceptado: enero 2013

KNOWLEDGE SOCIETY AND EDUCATION: MYTHS AND REALITIES OF THE COMPUTER REVOLUTION

Abstract

Today the world seems to be dazzled by an apparent new technological revolution: The Information Revolution. Is this really a revolution? What are really their scopes?, What could be the benefits and harms?, What are the myths and realities? The same world that questions the modern age by the magnification technology, which questions the very rationale for considering scientific technique antimoral, unethical and therefore anti-human, now boasts the development of new information technologies and biological. This is the greatest paradox but it is a reality. A world that challenges the techno-scientific hypertrophy glaring at the new "apparent Technological Revolution". Is the information sufficient to understand and transform reality? Absolutely not, the most informed man can be both a poor stupid no ability or understanding to comprehend, much less contribute to transform reality. Historically, man has tried to learn, discover, explore, understand and transform reality, the pursuit of knowledge today is being replaced for most people by the simple and apparent condition of being informed: know a little of everything, replaced thorough and systematic domain "all the apparent" in the "Globalization of the banalities" seems to be predominant.

Keywords: Knowledge society, education, information revolution, myths

Introducción

La construcción de instrumentos y los mecanismos para impulsar la limitada capacidad del cuerpo humano han representado desde la aparición del fuego y la rueda, grandes cambios; no sólo en la forma

de producir sino en los procesos sociales y culturales del hombre. El surgimiento de la agricultura, a orillas del río Nilo hace unos nueve mil años, es considerado para muchos una de las grandes revoluciones humanas. Sin embargo, no es sino hasta mediados del siglo XVIII en el período conocido como Revolución Industrial, con el surgimiento de las maquinas cuando se habla de una primera Revolución Tecnológica. Es decir, la Revolución Tecnológica nace afín con los conceptos de maquina e industria: conocimiento y uso de las técnicas para la Transformación Industrial. No así la técnica que es tan antigua como el hombre mismo.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, con la aparición del motor de combustión interna, el uso del petróleo y nuevas energías se habla de una segunda Revolución Tecnológica; la producción en serie a escala mundial. En los años 50 con la informática, el desarrollo de los aparatos de comunicación Radio, Televisión y Computadoras se apunta a una nueva revolución, La Tercera Revolución Tecnológica pero ahora ya más ligado al sector terciario o de servicio que al industrial. La realidad tal como la entendemos actualmente: El modo de producción Industrial-Capitalista, la organización de la sociedad en clases sociales; la estructura política, los hábitos y costumbres, en fin la cultura, ha estado en parte determinada por estos avances tecnológicos. Los avances en el ritmo creciente de producción, el exterminio de la mayoría de enfermedades, el mayor conocimiento, control y aparente dominio de la naturaleza y del espacio, magnificó no solamente la verdadera fuerza del hecho tecnológico sino de la naturaleza misma del hombre.

Los grandes descubrimientos del siglo XV, la avanzada del capitalismo a nivel mundial, la expansión de la cultura occidental, es decir, todo lo que ha representado la Edad Moderna tiene su basamento en los paradigmas tecno-científicos, pero desde el siglo XIX y más aún desde principios del siglo XX la Edad Moderna ha venido siendo cuestionada por los males que este mismo hiperdesarrollo tecno-científico ha causado a la humanidad: El deterioro ambiental, la desaparición de bosques, lagos, ríos, contaminación, el hueco en la capa de ozono, el aumento e inestabilidad de la temperatura, el exterminio de

especies animales y vegetales, la aparición de nuevas y más fuertes enfermedades que ni siquiera el desarrollo tecno-científico ha podido enfrentar, la paradoja de mayor producción y productividad agrícola y manufacturera, al tiempo que el 20% de la población se muere de hambre y un 40% está en estado de pobreza crítica. La paradoja de la Revolución de la Informática y la autopista de la comunicación al tiempo que el 30% de la población mundial no cuenta ni con radio y televisión y mucho menos el invento centenario del teléfono. Tan sólo la ciudad de Tokio cuenta con más servicio telefónico que todo el continente Africano. La paradoja que el 75% de la producción mundial de alimento se concentra en el 30% de los pobladores de los países más desarrollados. La paradoja de grandes maquinarias y muchos desocupados. La paradoja de alto conocimiento técnico ante una población no educada, la desvinculación de la mente y el cuerpo humano. La paradoja de contar con armas nucleares y químicas con capacidad de destruir todo el globo terráqueo.

La técnica como herramienta que permitió el avance del hombre transformando lentamente la naturaleza, fue valida mientras no representaba destrucción y dominación sobre otros. Las tres revoluciones tecnológicas no han sido neutrales, - al igual que el conocimiento científico- desde su origen, su fin y sus consecuencias han sido en función de una elite mundial.

Esta nueva revolución tecnológica ya no persigue aumentar el ritmo de producción industrial, la producción en serie, por el contrario la nueva revolución tecnológica pone en cuestionamiento y para algunos lleva a su fin a la era industrial. Los conceptos de trabajos, industria, producción, son llevados al sillón de los acusados, la nueva era es la de la información, lo que entendemos como la realidad es hoy puesta en duda y se está sustituyendo por lo que se ha hecho llamar Realidad Virtual. Esta aparente nueva manera de explicar, comprender y transformar el mundo, no es nada nuevo. Desde la aparición de las primeras computadoras en los años cuarenta se comenzó a hablar de Revolución Informática. Nadie puede negar como estos sistemas de información aligeran en forma espectacular los procesos humanos:

económicos, políticos y culturales. Dentro del proceso de Globalización la llamada "Autopista de la Comunicación" hace ver al mundo mucho más cercano, más interconectado; las categorías de espacio y tiempo, inherentes al concepto de realidad son las primeras en cuestionarse. Aparentemente no existe limitación espacial dentro y fuera del mundo: La red de la información todo lo une, no importa regímenes económicos políticos, sociales y culturales, no importa clima, relieve, es decir, diferencias físicas, naturales o humanas, el mundo parece estar claramente interconectado nadie desconoce el resto del mundo, no hay nadie que pueda aislarse. Igualmente con respecto al tiempo es difícil precisar qué fue pasado, qué es presente y qué será futuro.

Hoy se pueden modelar realidades (virtuales), visitar países, hacer negocios, hablar, ver, oír, tocar personas y objetos sin moverse de la pantalla de su computador. Negocios virtuales, cultura virtual, política virtual, educación virtual, amor y sexo virtual, etc. Todo esto es una realidad inobjetable pero: ¿Cuáles son sus limitaciones?, ¿A quién beneficia?, ¿Nadie la controla?, ¿Es neutral?, ¿Cuál es su racionalidad?, ¿Es distinta a la racionalidad científica tecnológica predominante en estos tres últimos siglos, y tan altamente cuestionada?

En un mundo donde habitan unos 6 mil millones de habitantes no existen ni siquiera quinientas millones de computadoras (8% de la población) pero como sí esto fuera poco, sólo en los EEUU se encuentra el 30% de ésta distribución y un 80% entre los países del continente Europeo y Japón. En Internet (La red de interconexión mundial) apenas están conectados unos 150 millones de personas, a pesar de su veloz crecimiento, para el año 2010 pudiera llegar a 300 millones, es decir, el 4% de la población estimada para entonces. Estudios más recientes demuestran la condición social de acceso a estas redes; la mayoría son de sexo masculino y blancos, en un mundo de igualdad numérica entre ambos sexos, lo mismo podemos afirmar con respecto a los idiomas: el inglés es el predominante en la red, pero este idioma apenas representa el 10% de la población mundial.

¿Son estas redes de comunicación neutrales? Claro que no, desde sus orígenes el Internet, surge en el pentágono norteamericano, en los

años sesenta en el contexto de la Guerra Fría y como mecanismo de espionaje. Pero olvidando estos oscuros orígenes, ¿quiénes controlan hoy las redes informáticas? Al igual que las grandes redes de televisión y radio, están en manos de grandes empresas, fundamentalmente norteamericanas. Por tanto no solo el acceso a un computador y a la red por su costo y por el conocimiento necesario para su uso está limitado a una elite empresarial, política y profesional, sino que la información también está controlada y restringida a ciertos intereses. A países políticamente boicoteados, se les restringe su acceso a la red. Pero sí es posible que accedan libremente a la red los narcolavadores de dinero, los corruptos, los comercializadores de sexo y prostitución Infantil.

Pero lo más importante es cuestionar la utilidad de la información que allí se accede, cuál es su alcance y hasta dónde puede ser modelada la realidad. La mayoría de la información proviene del primer mundo, de realidades ajenas a la nuestra, una información que aunque puede ser digerible, en la mayoría de los casos no puede tener aplicación en nuestra realidad. Un acceso a una información que puede hacernos más dependientes. Esta nueva revolución tecnológica puede estarse convirtiendo en el mecanismo de dependencia más sutil utilizado por las grandes potencias.

Pero ¿Ha llegado realmente el saber, el conocimiento profundo a su fin? No, sigue estando en manos de unos pocos, de una elite más reducida, mientras el pragmatismo y el reduccionismo reina en las grandes mayorías de las acciones humanas, por el contrario el saber, es decir, el poder se concentra. Se habla de una "inteligencia colectiva", de una cibercultura: ¿Es la tecnología la determinante para hablar de cultura o lo ha sido históricamente? La respuesta es No. Las grandes culturas o civilizaciones tienen en la historia, lengua, religión, los elementos básicos que la definen, la técnica ha sido sólo instrumento para mejorar este gran elemento. El lenguaje digital se presenta como la manifestación de una cultura universal, como sí el simple dato – o universo de datos- puede configurar una cultura.

Los conceptos de Cultura Universal, al igual que el de Historia Universal, son muy viejos. Se remontan a las grandes civilizaciones y

tienen un desarrollo mayor con la conformación a partir del siglo XIII de lo que conocemos como Cultura Occidental. En la Edad Moderna esta Cultura Occidental se hace predominante, pero nunca única. La homogeneización del mundo, la estandarización económica, modelos políticos y jurídicos no son nada recientes. Igualmente ha sucedido con la aparición en este siglo de los medios masivos de comunicación.

Antecedentes

Sí por revolución se entiende "cambio violento de una situación o estructura" difícilmente puede hablarse actualmente como sí se estuviera viviendo un cambio revolucionario. Como bien lo ha planteado Fernando Mires (1996) *Vivir una revolución conscientemente es un invento de los tiempos modernos (p.9)*. Una revolución puede ser solo calificada por sus resultados, es decir, años después. Las llamadas revoluciones políticas, económicas o culturales ocurridas a lo largo de la historia solo han sido catalogadas como tal recientemente.

Sí algún cambio está ocurriendo producto de la "Revolución Informática" no puede ser explicado a partir de la comercialización del Internet, que apenas ocurre desde 1994, ni desde que el Vicepresidente Norteamericano Al Gore la denominara "Autopista de la Comunicación". En realidad la capacidad de almacenar y procesar información ha sido base para la transformación de la humanidad desde su origen. Así lo expresa Risa (1982): "...Los avances que el mamífero hombre ha efectuado en los 10.000 últimos años se basan en su capacidad de almacenar información superando el tiempo y el espacio. Por ello la información es poder" (p. 62).

Primero con la transmisión oral y después con el surgimiento de la escritura quedarían guardadas todas estas informaciones, pero fue gracias a la imprenta de Gutemberg (1456) que la capacidad de difusión se hace mayor. En 1837 sería el telégrafo, más rápido pero limitado en el espacio, hasta que aparece el teléfono en 1876. En 1897 surge el radio y en 1936 la televisión. Sin embargo, la inmensa generación de información, la necesidad de operaciones más exactas

y en corto tiempo llevó al surgimiento del ordenador en los años cincuenta. Igualmente la necesidad de que estas computadoras con sus inmensas capacidades de procesamiento de la información pudieran ser conectadas no es una idea reciente, pues desde los años sesenta se estaba trabajando en ese sentido.

El Internet tiene sus antecedentes desde 1969 cuando la Agencia de Investigación Avanzada del Departamento de Defensa de los EEUU financió el proyecto llamado Arpanet con fines de espionaje político. Unos científicos lograron la construcción de Hardware y Software (procesadores de mensajes) que permitieran esta conexión, así surgió el correo electrónico, que hasta 1980 apenas comunicó a un centenar de especialistas. Luego estos científicos desarrollaron las redes múltiples que permitió el surgimiento de la actual Internet. En 1995 la National Science Fundation entregó el control de la super red a las empresas Spring, American y Pacific Bell.

Fue Marshall Mc Luhan (1991) quien en la década de los 60, por primera vez, catalogó que estos cambios en la información estarían produciendo una "Aldea Global". Las ventajas de estos cambios en la realidad informativa parecieran ser innumerables: memorizar, procesar, calcular, transmitir, crear modelos, con un proceso de difusión rápido que traspasa la barrera del espacio.

El fin del pensamiento lineal podría ser una gran ventaja". Para Terceiro (1998):

> El texto impreso ha venido organizando la información de forma lineal o jerárquica, diferente de la forma relacional basada en relaciones establecidas entre distintas partes de la información. En el hipertexto de palabras, frases o documentos, en toda su extensión se asocian con información del mismo o de otros documentos a través de los adecuados enlaces,, salvando así las limitaciones impuestas por la naturaleza lineal del texto impreso (p. 113)

El futurólogo Alvin Toffler (1998), en su obra *El Cambio del Poder* señala que la realidad virtual está conformada por seis caracteres

fundamentales: Interactividad, Movilidad, Convertibilidad, Conectabilidad, Omnipresencia y Mundialización. En este sentido, nos afirma:

> Cuando se combinan estos seis principios apuntan hacia una transformación total, no sólo en la forma en que nos enviamos mensajes los unos a los otros, sino en cómo pensamos, en como nos vemos en este mundo y por tanto, en donde nos encontramos, en relación con nuestros gobiernos (p. 417).

Y continúa:

> La combinación de estos seis principios produce un sistema nervioso revolucionario para el planeta, capaz de manejar enormes cantidades de datos, información y conocimientos a unos ritmos de transmisión y procesos mucho más rápidos. Es un sistema nervioso mucho más adaptable, inteligente y complejo que cualquiera que la raza humana haya imaginado jamás (p. 422).

Lo que pretendemos en este trabajo no es negar esta realidad sino ubicar el problema informativo en su "justo espacio". No nos impulsa una tecnofóbia, pero estamos obligados a advertir sobre una magnificación de lo informativo que a nuestro modo de ver esta siendo manipulada por los tradicionales y los nuevos centros del poder.

El poder detrás de la información

Para comenzar debemos hacernos algunas interrogantes: ¿Qué está cambiando esta Revolución Informática? ¿Una nueva sociedad? ¿Llega a sustituirse el actual sistema capitalista o por el contrario esta revolución informática es una nueva dimensión del capitalismo en crisis? ¿No es precisamente la revolución informática como la ha planteado Mc Luhan – la mayor garantía de poder hablar hoy de globalización o Aldea Global? ¿No estaremos hoy transcurriendo por una Revolución Informática cuyo discurso nos indica el fin de todo, el cambio a una realidad a un desconocida pero en el fondo las grandes "realidades"

–si bien sufren modificaciones– se mantienen?, ¿No es el comercio de la información –computadoras y redes– la mayor manifestación de la vigencia de la sociedad capitalista?

Como bien lo planteó Khun (1996) en su conocida obra sobre *Las Revoluciones de los Paradigmas Científicos:*

> Los cambios de los paradigmas hacen que los científicos vean el mundo de investigaciones que le es propio, de manera diferente. En la que su único acceso para ese mundo se lleva a cabo a través de lo que ven y hacen, podemos desear decir que, después de una revolución, los científicos responden a un mundo diferente (p. 176).

Así nos finaliza advirtiendo el mismo autor que "aunque el mundo no cambió con un cambio de paradigmas, el científico después trabajó en un mundo diferente" (p. 190).

El temor es que en esta discusión postmoderna, en el que la revolución informática tiene un importante peso, pudieran estar cambiando todos los paradigmas que servían para comprender al mundo y pudiéramos estar cuestionando con validez la situación real de este mundo, pero este mundo pudiera estar básicamente siendo el mismo y al final sólo estemos abstrayéndonos de los problemas de fondo y legitimando su actual situación.

Otro punto necesario de discutir es sí realmente se está produciendo una revolución científica-tecnológica con los cambios en la informática. La tecnología representa dominio de los conocimientos propios de un arte u oficio. No hay duda que en los países donde se generan todos los procedimientos (técnicos) y se tiene dominio total de las fases que estos envuelven podemos hablar de tecnología. Pero en países donde estas tecnologías son implantadas, donde solo se les da un uso, solo podemos hablar de técnica o máquina y no de tecnología. El proceso tecnológico es integral, la técnica es parcial. La mayoría de los países del mundo apenas cuentan con técnicas y no con tecnologías en el

área informática. En los países donde se domina todo este proceso tecnológico hay conocimiento y no simplemente información.

Según González (1998):

> ¿Por qué se habla hoy de "Tecnología" y no simplemente de "Técnica?". Hay razones para pensar que esa preferencia terminológica connota alguna intención socializadora (tenue, sin duda, como corresponde a nuestra época, pero por ello mismo eficaz) del hacer Técnico – Instrumental (p. 59).

Habermas (1990), propone diferenciar entre "medios técnicos" y "reglas técnicas" para referirse con esta última a tecnologías: Para Habermas

> Con la palabra "técnica" nos referimos, en efecto, en primer lugar a un conjunto de medios que permiten una eficaz realización de fines con un ahorro de trabajo, o sea, instrumentos, maquinas, autómatas. Pero con esa palabra aludimos también a un sistema de reglas que determinan la acción racionalmente adecuadas a fines; aludimos, pues, a estrategias y tecnologías. (p. 315)

Debemos añadir a esta información que aún en la mayoría de países subdesarrollados los ordenadores solo son utilizados como procesadores de textos y memoria. El resto de las funciones son, por costo y desconocimiento, de difícil acceso.

La Revolución Informática, tiene un centro hegemónico de poder, no solo en el millonario comercio de ordenadores y redes monopolizadas por Bill Gates y Compañía, sino en el contenido de la información que en ellas se encuentran. Esto no nos puede llevar a desechar su uso, sino que debemos estar conscientes de esta realidad, a igual que cuando vemos televisión, pues la información manipulada genera deformación.

Para ilustrarnos sobre la falsedad de la "libertad o democracia virtual" nos parece importante citar algunos párrafos de un informe elaborado

por Brian Winston y Paul Walton (1996), directivos del Centro de Estudio de Periodismo de la Universidad de Cardiff que trata sobre la manipulación y el poder detrás de Internet:

> Andrew Gaston, de Brisbane, Australia, indica que a los fines de la década del 80 Estados Unidos llegó a una fase en la cual la vigilancia de ciertos individuos y la confiscación de equipos de computación, así como la clausura de muchos tableros de boletones electrónicos hizo recordar la época de pánico y de la represión anticomunista de los años 50.
>
> A mediados de 1995, American Online –el mayor proveedor individual para remitentes de mensajes en las listas de envío que fueron examinados- desconectó a media docena de usuarios por día según se informó, por "utilización abusiva de la red" concluye este informe señalando: "La libertad en Internet no es por cierto inevitable. Más bien, como ocurre siempre, es una cuestión de lucha política (El Nacional 11-12-96 p.A-2)

A nuestro modo de ver, la democratización de la red no debe circunscribirse a la mayor participación de individuos en la misma (cuantitativo), sino, fundamentalmente, a la participación cualitativa. Al respecto del papel político de la "Revolución Informativa" es valioso citar a la politóloga Argentina Graciela Ferras (1997) quien dice: "Ahora la autoridad no se encuentra en la clase dirigente ni en la esencia del control político, sino que es anónima. Se disfraza de sentido común, de opinión pública" (p.110**).** Ahora más que nunca el poder se concentra en el sector empresarial.

Países Ricos / Países Pobres:

La Sociedad del Conocimiento

Alvin Toffler y Peter Drucker, han sido muy claros sobre esta nueva diferenciación entre países ricos y pobres determinada por el control del conocimiento. Al respecto Drucker (1997) señala:

> ...El verdadero recurso dominante o factor de producción absolutamente decisivo no es ya ni el capital, ni la tierra, ni el trabajo, es el Conocimiento. En lugar de capitalista, las clases de la sociedad poscapitalistas son trabajadoras de conocimiento o trabajadores de servicios (p. 6).

Para el mismo Drucker (1997), el futuro de la Sociedad del Conocimiento no se encuentra en el Tercer Mundo:

> Las fuerzas que están creando la sociedad poscapitalista tienen su origen en el mundo desarrollado. Son el producto y el resultado de su desarrollo. Las soluciones de los retos de la sociedad poscapitalista no se van a encontrar en el tercer mundo (...) los problemas de la sociedad poscapitalista y del estado poscapitalista sólo se pueden atacar donde se originaron y fue en el mundo desarrollado (p. 11)

Esta nueva era de dominación planetaria, aparentemente alejará la violencia y la dependencia económica, será ahora una dependencia del conocimiento. El dominio occidental del conocimiento hará –Según Drucker– posible la transición de la civilización occidental a una civilización planetaria: "Uno de los cambios fundamentales es que ya no hay historia "occidental", ni siquiera civilización "occidental", sólo hay historia universal –aunque ambas occidentalizadas–". (Pp. 2-3).

A decir de Francisco Azuaje (1997): "Hoy a los países del Tercer Mundo no les queda otra alternativa que no sea la de una carretera de tierra para acoplarse a la ruta cibernautica mundial que apenas comienza" (p. 137).

El propio Drucker (1997) describe como fue esta historia del conocimiento en los países desarrollados hasta llegar hoy a las "sociedades del conocimiento":

> Durante cien años –en la primera fase– el conocimiento se aplicó a herramientas, procesos, productos. Esto creó la Revolución Industrial, pero también creó lo que Marx llamó la

> alineación y las nuevas clases, y la guerra de clases y con ello el comunismo. En su segunda fase; que comienza hacia 1880 y culminó más o menos en la segunda guerra mundial, el conocimiento en su nuevo significado empezó a aplicarse al trabajo. Esto introdujo la Revolución de la Productividad que en 75 años convirtió al proletario en un burgués. Un burgués de clase media, con ingresos casi de clase alta. La Revolución de la Productividad acabo así con la guerra de clases y con el comunismo. La última fase comenzó después de la segunda guerra mundial. El conocimiento se está aplicando ahora al conocimiento mismo. Esta es la Revolución Administrativa (p. 22).

Peter Drucker con precisión hace referencia al término conocimiento o tecnología y no a lo meramente informativo, ni siquiera se refiere a una revolución de la información; su concepto que representa el pensamiento predominante de los países desarrollados - es mucho más complejo y totalizante. Drucker y Toffler son también enfáticos en que este desarrollo de la Sociedad del Conocimiento puede estar amenazando la propia existencia del capitalismo tradicional. No comparto la tesis sobre amenaza al capitalismo, porque como ya lo he explicado la racionalidad de esta Revolución Informática es capitalista. Lo que sí es cierto que actores tradicionales del capitalismo están amenazados y podrían ser sustituidas por otros. Al decir de Toffler (1998):"En realidad, el conocimiento es en cierto sentido, una amenaza a largo plazo mucho mayor que los partidos políticos anticapitalistas. Por que, en términos relativos, la revolución informativa esta reduciendo la necesidad de capital por unidad de producto" (p.118).

Jeremy Rifkin (1997) en su obra *El Fin del Trabajo* hace referencia a las consecuencias que en el área laboral produciría esta nueva era tecnológica:

> Para algunas personas, en particular para científicos, ingenieros, y empresarios, un mundo sin trabajo señalara el inicio de una nueva era en la historia, era en la que el ser huma-

> no quedará liberada a la larga de una vida de duros esfuerzos y de tareas mentales repetitivas. Para otros, la sociedad sin trabajo representará la idea de un futuro poco halagüeño de desempleo afectando a un sin fin de seres humanos y de perdidas masivas de puestos de trabajo, igualado por un mayor desazón social e innumerables disturbios (p. 38).

Quienes vociferan sobre el fin del capitalismo y el surgimiento de la sociedad poscapitalista y al tiempo magnifican el hecho informativo, en realidad están plasmando una nueva cara del capitalismo donde la información pierde su esencia y se convierte en vulgar mercancía digerible por igual por toda la humanidad, siendo la única limitante la capacidad de compra: Más dinero más información; más Información mayor poder. Como bien ha señalado González Quiroz (1998), en este mundo del ciberespacio a diferencia de lo que piensan Drucker y Toffler, - quienes afirman una desdibujación de las diferencias sociales- el mundo estará claramente dividido entre quienes tienen el poder de la información, "Una ciberburguesía y la gran mayoría de consumidores que se han convertido en el proletariado de la era digital..." (p. 154).

La Sociedad Virtual: La Información, entre la Religión y la Política

Stallbrass (1998) señala:

> Las ventajas de este y otros tipos de comunicación por ordenador son muchas y muy valiosas: posibilitan una forma de comunicación inmediata para quienes tienen una movilidad restringida; el separar la comunicación del cuerpo sitúa en pie de igualdad a quienes de otro modo podrían verse discriminados; resultan muy útiles al poner en relación, a personas que comparten los mismos intereses, pero se encuentran dispersos en el espacio. (p. 79)

Queda claro que según esta visión, el mundo como lo hemos entendido hasta ahora se desdibujará ante nosotros. La tecnología informativa parece ser la única capaz de darle sentido al mundo. La misma tecnología que ha sido acusada como culpable de la deshumanización y algunos exageradamente la han "endemoniado", hoy la hemos convertido en la nueva religión. Pérez (1998) advierte: "Queremos pensar que es posible superar las deficiencias de un mundo mediocre e inculto y si ni la religión ni la política van a conseguirlo, sólo nos queda la ciencia". (Pp. 127-31)

La idea de un mundo unificado por una religión y/o un sistema político es tan vieja como las grandes civilizaciones, precisamente ahora cuando el mundo de postguerra fría demuestra su profunda heterogeneidad, su diversidad múltiple, se intenta construir un nuevo hilo conductor. Stallbrass (1998) continúa:

> La fantasía cuasi – religiosa sobre una gran inteligencia unificada de la red, según la cual la humanidad está a un camino de alcanzar una espléndida unidad final, un estado superior de desarrollo, es un lugar común en la ciberteoría (...) Desde luego, tales visiones tienen un carácter ideológico: dan por supuesto que a partir de la cultura dirigida, llena de conflictos y comercialmente orientada de la red, puede hacer su aparición una mente unificada, sintética, que haga que la humanidad desarrolle todas sus potencialidades (p. 79)

Pero como bien lo plantea Boris Muñoz (1998), el individualismo del ciberespacio puede estar llevando más a una fragmentación que a una unidad del mundo (El Nacional 13-09-98p.A-3).

Esta aparente "descorporalización" o "neutralidad" de la realidad virtual que esconde las manifestaciones de la "realidad real": el predominio en la red de la raza blanca (80%), el sexo masculino (90%), del idioma Inglés, es decir, el predomino que la nación norteamericana y los otros países desarrollados tienen sobre el resto del mundo.

Al decir de González Quiroz (1998):

> Se ha repetido muchas veces la afirmación de Arthur G. Clarke de que cualquier tecnología suficientemente desarrollada se torna indiscernible de la magia. Esta apreciación cuadra perfectamente bien con las actitudes y expectativas, de esa mayoría de personas, los hombres de letras incluidos, que desconocen los principios en que se funda el funcionamiento de la práctica totalidad de las máquinas, aparatos y servicios que nos envuelven y controlan en la sociedad tecnológica de nuestros días (p. 144).

Para este autor la tecnología digital es la mayor representación de esta posición cuasi - mágica ya que gracias a su adaptabilidad se hace aparentemente universal, **convirtiéndose en una "metatecnología". Para González (1998)**:

> Este proceder es, desde luego, un tanto irracional. Nos comportamos como seres fascinados que hubieran perdido su capacidad de inicio tanto cuando nos lanzamos a adquirir un equipo informático más potente por el mero hecho de serlo (es decir, sin ninguna necesidad precisa de usarlo), como cuando nos dejamos arrastrar por la corriente de alabanzas por temor a perder pie en ese mundo del mañana que a grandes rasgos, se nos repite cada nuevo día…. es digno de lastima, pese a ello, quien alaba lo que no entiende, quien se asombrara sin saber de qué… (Pp. 145-6).

En el fondo, para el autor citado, esta es una manifestación de la omnipotencia del hombre que se niega a aceptar que no lo puede saber todo, que la ignorancia forma parte ineludible de su existencia Así pues:

> En el momento en que la información disponible pueda comenzar a parecernos desmesurada, en ese día justamente, minutos antes del pánico (recordemos Fahrenheit 451), comenzamos a disponer de técnicas que nos permiten resumirla, indexarla, condensarla, manipularla de mil maneras

> para, no mucho después traspasarla con la velocidad del rayo (lo que no es metáfora) y, sobre todo, convertirla en universalmente disponible casi para cualquiera en las cuatro esquinas del planeta. (p. 146)

Información, Comunicación e Inteligencia

Ante esta nueva magnificación de lo tecnológico debemos imaginarnos qué representó para el hombre la aparición de la escritura, la imprenta, el telégrafo, el teléfono, el radio; pero más aún el televisor. El telégrafo y luego el teléfono representaron verdaderamente el primer salto en el dominio del tiempo y el espacio. La radio y luego el televisor –de mayor alcance– en realidad nunca han sido "Medios de Comunicación", sino de información unilateral: Una información elaborada y planificada por quienes controlan esos medios. Un mensaje que puede informar o deformar. Pero no por esto podemos negar que la aparición de estos medios –hoy subestimados– han debido representar una Revolución Tecnológica, al igual o más que como entendemos hoy la Revolución Telemática.

La idea de una "inteligencia conectada" (Derrich de Kerckhone), es una vieja añoranza de los medios informativos –desde la prensa escrita pero más aún de los medios audiovisuales– que lleva a la convicción de que información es sinónimo de conocimiento e inteligencia. En realidad son procesos diferentes, ya que sí bien la inteligencia envuelve a la información y el conocimiento, no toda la información es conocimiento y el dominio de ambos no es garantía de poseer inteligencia.

Señala Derrich de Kerckhone (1998).

> La mecanización de la inteligencia se apoya en un argumento a favor de la ignorancia, puesto que no sabemos cómo se produce la inteligencia humana y sí sabemos en que condiciones puede imitarse, asumimos que no hay motivos para suponer que ambos procesos son distintos (p. 152).

Mientras información es el dato, el elemento, el conocimiento se refiere el comprender de la actuación y desempeño de estos datos sistemáticamente. Por su parte la inteligencia representa una etapa superior de la capacidad mental, de crear, asociar, transformar y usar los conocimientos.

La información –dato– tiene la ventaja de contar con mecanismos de difusión sumamente rápidos –canales televisivos, ondas radiales, satélites, ordenadores, redes– Su carácter puntual, focal (gráfico) es fácilmente –peligrosamente a nuestro modo de ver– asimilable. El conocimiento, por el contrario, es producto de un proceso más complejo de asimilar, imposible por la mayoría de programas transmitidos por los medios audiovisuales tradicionales. La inteligencia es una capacidad humana, que aunque heredada, sólo se mantiene o se desarrolla como producto de un proceso constante de dominio del conocimiento y de habilidades para su uso. Lo cierto es que el mundo parece estar prefiriendo lo rápido y lo cuantitativo que lo cualitativo. Información es lo aparente, la imagen, conocer es profundidad, inteligencia es dominio del conocimiento. Estos dos últimos conceptos representan poder. El producto del conocimiento y la inteligencia puede ser llevado para su consumo rápido y seguro a dato-información. Pero no son nunca sinónimos. Según Asuaje (1997): "En el mundo del cable universal podemos cuestionar la sobrevaloración de los datos, que equivalen a una especie de superexaltación de la apariencia y de lo meramente observable a expensas de las ideas" (p. 134).

El mundo está hoy informado. Hasta en las más remotas aldeas difícilmente –no imposible– alguien no tenga información de las más importantes noticias –notas– del resto del mundo; pero esto no puede ser interpretado como que todos tienen capacidad de comprender, explicar los fundamentos básicos que caracterizan al mundo moderno, el dominio y comprensión de la totalidad humana. Para González (1998):

> Este malentendido; quizás el más grave de nuestra época, está extraordinariamente extendido como consecuencia de

> la increíble inflación a que se ha sometido el concepto de información, que se ha convertido en una especie de "ábrete sésamo" de la mentalidad contemporánea. Vistas las cosas de este modo, se cae en una confusión lamentable y peligrosa, se pierde de manera definitiva el poder regulador de una idea de verdad, la capacidad de distinguir lo que informa de lo que desinforma (:151).

La Aldea Global: La banalidad de la totalidad

A nuestro modo de ver la pretensión de legitimar una nueva cosmovisión del mundo a través de la "universalización informática", está produciendo un alejamiento cada vez mayor de la comprensión del mundo. Al decir de Gabriel Ugas (1997) "Hoy nos enfrentamos a una ignorancia sapiente: se cree saber lo que se ignora". "La ignorancia es el magma civilizacional mejor repartido que hoy existe" (p. 20).

En la medida que más se universaliza la información podemos estar conociéndonos menos. Más aun cuando lo que se persigue es transferir una visión del mundo desde donde se originan estas señales al resto del mundo. Asuaje, F. (1997), afirma:

> La apariencia de las redes de computación más que un problema constitutivo de la tecnología parece ser un problema de cambio de perspectiva en el hombre occidental: en la antigüedad el hombre occidental quería ser sabio; luego el hombre moderno quiso ser conocedor; el hombre contemporáneo parece contentarse con estar informado y posiblemente el hombre del siglo XXI no este interesado en otra cosa que obtener datos (p. 134).

Frente a ésta "involución humana" que representa la magnificación de lo informativo es que podemos explicar como los intelectuales y científicos sociales, vienen siendo arropados por los programas televisivos y por los comunicadores –Informadores– sociales. Un mensaje rápido –en la era *Light*– sencillo de asimilar, sustituye el

viejo discurso extenso y complicado. ¿Son el comunicador social o el cibernauta por la simple razón de serlo, una nueva clase de intelectuales, ante esta "esquizofrenia informativa"? (Azuaje Francisco, 1997). Hay quienes van más allá al hablar de la cibercultura, de una nueva sociedad conformada por nuevos actores que sustituyen a los tradicionales: el trabajo manual, la producción, la política, el espacio y el tiempo, las ciudades, las clases sociales, entre otros.

La realidad virtual es un lenguaje sistemático –interactivo– computarizado, de alta velocidad que permite modelar una realidad que escapa de la capacidad mental humana. Pero lo cierto es que esta realidad reproduce y magnifica sólo la lógica racional del cerebro humano. No tiene capacidad de controlar sentimientos, pasiones, es decir, las subjetividades humanas que desde antes de Freud se sabe que son predominantes en la conducta humana. La virtualidad como metalenguaje y/o modelo, es ventajosa, pero no puede entenderse como una sustitución de la realidad misma. Es sólo un modelo, las críticas hechas a la modernidad y particularmente a la lógica científica por su incapacidad y limitaciones para entender el comportamiento humano, paradójicamente, son llevadas al Clímax en la era "Virtual" al convertirse en una "Super racionalidad". La "virtualidad" se presenta como una nueva ciencia, una meta - ciencia, pero en el fondo se construye con la misma lógica científica que pretende sustituir.

Fuentes:

Azuaje, F. (1997). **Abordar la Superautopista desde una Carretera de tierra** *Nueva Sociedad* Nº 147.

Drucker, P. (1997). La Sociedad Post Capitalista Editorial Norma. Bogotá.

Ferros, G. (1997). Radiografía Mediática del Fin de Siglo. *Rev. Nueva Sociedad* Nº 147.

González, A. (1998). Sujetos, interfaces, texturas. *Rev. de Occidente*. N. 206 Barcelona- España.

González, Q. (1998). Anatomía de una Fascinación. *Rev. de Occidente*. N° 206. Barcelona España.

Habermas, J. (1989). Identidades Nacionales y Posnacionales**.** Editoriales Tecnos. Madrid España.

Huntington, S. (1997). El Choque de Civilizaciones. Paidos Editores. Barcelona. España.

Kuhn, T. (1996). La Estructura de la Revolución Científica. Fondo de cultura económica. Bogotá.

Mayor Z, F. (1993). Prólogo. ***Cuadernos Americanos*** N.39.UNAM, México.

Mc L, M; Powers B.R. (1991). La Aldea Global. Editorial Gedisa. México.

Mires, F. (1996). La Revolución que Nadie Soñó o la Otra Posmodernidad. Editorial Nueva Sociedad Caracas.

Mora P. (1997). *La Escuela del Día Después*. Grupo de Investigación de Historia de las Mentalidades. ULA. Táchira.

Muñoz, B. (1998). La soledad de la globalización**.** *El Nacional*. 13-09-98. P.A-2.

Muñoz, J. A. (1992). *Las Prácticas Pedagógicas y sus Relaciones de Poder. Pedagogía, Discurso y Poder*. Corpodria. Bogotá.

Novak, J. (1972). **Aprendiendo a Aprender**. Martínez Roca Editores. Barcelona España.

Pérez, J. (1998). **Entre la Utopía y la Paranoia**. *Revista de Occidente* N° 206. Barcelona. España.

Rifkin, J. (1997). **El Fin del Trabajo**. Pardos Editores. Barcelona. España.

Risa M., R. (1982). **La Revolución de la Información**. Salva Editores. Barcelona. España.

Stallbrass, J. (1998). **Formas de la identidad en el Ciberespacio**. *Revista de Occidente* N° 206. Barcelona, España.

Terceiro, J. (1998). **El Texto Impreso en la Nueva Cultura Digital** *Revista de Occidente*. N° 206. Fundación José Ortega y Gasset, Madrid.

Toffler, A. (1998). **El Cambio del Poder**. Plaza y James Editores. Barcelona, España.

Tourine, A. (1995). **Crítica de la Modernidad**. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Ugas, G. (1997). **La Ignorancia Educada**. ULA-Táchira. Venezuela.

Winston, B y Walton, P. (1996). **Internet: Una libertad sólo virtual**. *El Nacional*. 11-02-96.p.A-3.

REGLAMENTO DE LA REVISTA MAÑONGO

La Revista Mañongo es una publicación semestral destinada a la divulgación de investigaciones historiográficas y de otras disciplinas de las ciencias sociales.

El equipo editor cumple sus funciones sin fines de lucro y con el único propósito de contribuir a la difusión científica y cultural.

Mañongo es una publicación abierta a todos los que deseen colaborar. En sus páginas, sin embargo, no se recogerán artículos que, por sus términos, puedan afectar la dignidad de cualquier grupo étnico, religioso o cultural.

El equipo editor autoriza la reproducción de los trabajos publicados siempre y cuando se mencione la fuente de procedencia.

Las opiniones expresadas en los artículos son de la absoluta responsabilidad de los autores, por lo que en ningún momento comprometen al equipo editor ni a las instituciones científicas y académicas patrocinantes.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

1.- Las colaboraciones deben estar escritas preferiblemente en Castellano y ser inéditas.

2.- Su publicación dependerá del informe arbitral y no pueden estar sujetas a otro arbitraje.

3.- Los trabajos deben acompañarse de un resumen en Castellano no mayor de 150 palabras y traducido correctamente al Inglés. Al final del mismo se deben incluir por lo menos cuatro palabras clave referentes a su contenido.

4.- Los artículos podrán tener entre 15 y 30 páginas (tamaño carta), escritos a fuente Times New Roman, tamaño 12 puntos a doble espacio; en dicha extensión se deben incluir, si es el caso, cuadros, dibujos, gráficos, notas, citas y bibliografía.

5.- Las referencias bibliográficas pueden hacerse en el sistema autor-año (Sartre, 1978:75). Asimismo, podrán utilizarse las citas al pie de página o al final del artículo, especificando autor, título de la obra o documento y número de folio, sección, tomo, legajo o página.

6.- Por cada artículo deberán entregarse en nuestra sede (FACE-UC. Campus Bárbula, tercer piso) tres (03) ejemplares con márgenes superior e izquierdo de 3 cms y derecho e inferior de 2,5 cms. Además de dos (02) CD's en Word. Dos (02) de estos ejemplares deben venir sin ninguna identificación del o los autores; sólo el título.

7.- En el caso de colaboradores residenciados fuera de Carabobo, estos pueden enviar sus trabajos vía internet a: revista.manongo@gmail.com, raulmlndez@hotmail.com, raulmlndz@gmail.com o remitirlos a la dirección postal de Mañongo No. 1072 (Centro de Investigaciones y Estudios Históricos, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Campus U.C. Bárbula. Carabobo-Venezuela).

8.- Para la publicación, se respetará el orden de recepción de los trabajos, siempre y cuando resulten adecuados a la línea editorial de cada número. En caso distinto se informará, si es solicitado por el autor, el número en el que se incluirá la colaboración.

9.- Cada autor debe aportar una miníma información, en el ejemplar identificado, currícula académica que no exceda de 40 palabras y el nombre de la institución a la cual pertenece. Conviene también incluír la dirección electrónica para posibles contactos.

10.- Se publicarán preferiblemente artículos de una sola autoría.

11.- Cada autor tendrá derecho a recibir un (01) ejemplar del número de la revista en el que se le haya publicado su trabajo.

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

Los árbitros tendrán como objetivo fundamental evaluar los trabajos que nos lleguen a la Revista para su publicación, cumplidos los requisitos exigidos en la misma. Dicha evaluación deberá hacerse en un lapso máximo de doce (12) días, luego de haberlos recibido. En un informe escrito y confidencial deberán remitir a la Dirección de la Revista los resultados de la evaluación, con las observaciones a que diera lugar y siguiendo los criterios de: a) No publicar; b)Corregir exhaustivamente; c) Corregir y publicar y, d) Publicar.

Funciones del Comité de Árbitros Internos:

1.- Orientar la política editorial de la Revista.

2.- Evaluar los trabajos recibidos, aceptándolos o rechazándolos para su publicación.

3.- Evaluar la acreditación de los autores.

4.- Entregar sus evaluaciones a la Dirección en el tiempo estipulado.

5.- Mantener un registro actualizado de los índices acumulados impresos en los diferentes números de la Revista.

6.- Orientar sobre la temática escogida para cada edición.

7.- Las demás que les asigne la Dirección de la Revista.

Funciones del Comité de Árbitros Externos:

1.- Evaluar los trabajos que le sean asignados en el tiempo estipulado.

2.- Evaluar la acreditación de los autores.

3.- Aceptar o rechazar los trabajos sujetos a su evaluación, considerando el perfil exigido por la Revista.

4.- Orientar sobre la temática escogida para cada edición.

5.- Entregar a la Dirección de la Revista un Informe escrito sobre su evaluación.

La edición de **La Revista Mañongo** *Nº 40,*
Vol. XXI, Enero-Junio, fue hecha en los talleres de Corporación ASM, C.A., en Valencia, Venezuela.
En su composición se emplearon los tipos Chaparral Pro y Arial en papel Bond base 20, portada en Glassé 230. El tiraje consta de 200 ejemplares.