

PARAMILLO

6/2019 Edición Digital
35/2019 Edic. Ordinaria

ISSN: 0798-278X

ISSN en Línea: (en Trámite)

II ETAPA

Depósito Legal: N°: p.p.198202TA4199

Depósito Legal en Línea: N°: ppi201602TA4731



2020



Universidad Católica del Táchira

Vicerrectorado Académico
Decanato de Investigación y Postgrado

RIF: J-09011253-7

Edición impresa hasta el N°29, Edición Digital N° 6 2020

Universidad Católica del Táchira
Edición 2020
San Cristóbal - Venezuela

PARAMILLO/II ETAPA N° 6 Edic. Digital - 35 Edic. Ordinaria

Paramillo –silencio sin orillas- es una publicación interdisciplinaria que nace en 1983 como lugar de encuentro para "...reafirmar la identidad creadora, investigativa y regional,..." (Del Rey Fajardo, S.J. 1983:7).

DIRECTOR

Felipe Guerrero

CONSEJO CONSULTIVO

Victoria Pérez de Guzmán Puya (Universidad Nacional Pablo de Olavide Sevilla-España)
Nelson Gustavo Specchia (Universidad Católica de Córdoba-Argentina)
Nicanor Ursua (Universidad País Vasco)
Ricardo Carbone Bruna (Universidad Alberto Hurtado-Chile)
Ocarina Castillo (Universidad Central de Venezuela)
Rafael García Casanova (Universidad Metropolitana-Caracas)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Samir Sánchez (Universidad Católica del Táchira)
Adrian Filiberto Contreras (Universidad de Los Andes)
Kenny Molina (Universidad Pedagógica Experimental Libertador)
Neida Albornoz Arias (Universidad Católica del Táchira)
José Vivente Sánchez Frank (Universidad Nacional Experimental del Táchira)
Marisela Vivas García (Universidad Católica del Táchira)
Jenny Moreno Flórez (Universidad Pedagógica Experimental Libertador)
José Armando Santiago Rivera (Universidad de Los Andes)
Carmen Rincón (Universidad Pedagógica Experimental Libertador)
María Antonia Cuberos (Universidad Católica del Táchira)

DIRECCIÓN:

Paramillo/II Etapa
Universidad Católica del Táchira
Calle 14 con carrera 14. Apartado 366
San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela
Fax: (0276) 3446183
Teléfonos: (0276) 3432202 – 3446844
Correo Electrónico: paramillo@ucat.edu.ve - fguerro@ucat.edu.ve

Revista Arbitrada

Depósito Legal: N°: p.p.198202TA4199
ISSN: ISSN 0798-278X
Deposito Legal en Línea: ppi 201602TA4731
ISSN en Línea: En trámite
Periodicidad: Anual

Publicación Registrada

Directorio de Latindex (www.latindex.org)

Revista indizada en REVENCYT; Índice y Biblioteca Electrónica de
Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología. Código RVP012

La edición impresa de la Revista Paramillo II Etapa llega hasta la N° 29 año 2014, por falta de papel. La edición correspondiente al 2020 es en digital y por disposiciones de la Biblioteca Nacional y su departamento de Depósito Legal la numeración en la versión digital es la N° 6, para efectos de la continuidad de la edición ordinaria es la N° 35.

INDICE

EDITORIAL	7-8
Samir A. SÁNCHEZ / Geología del Estado Táchira: las huellas del tiempo sobre la tierra	9-48
Ángela Cristina SANTAFÉ / La acción pedagógica para innovar la Educación Básica en Colombia hacia el fomento de la Paz	49-66
Andrés Enrique LABRADOR RONDÓN / Procesos formativos del Docente de Música en la enseñanza de las percepciones musicales	67-82
Rina MAZUERA-ARIAS / Un proyecto de juventud fracturada: la emigración de los padres y los hijos que se quedan	83-102
José Armando SANTIAGO RIVERA / Otros fundamentos pedagógicos para innovar la Geografía Escolar tradicional ...	103-121
Josefa Elisa CAMARGO DE LABRADOR / Acercamiento teórico sobre la construcción del discurso del Docente en la producción del saber	123-138
Lessly MORENO, Adolfo CÁCERES / Formación docente vista desde la línea del tiempo en la realidad social venezolana (1870-2019)	139-160

RESEÑA DOCUMENTAL

Felipe GUERRERO. Reseña documental de la obra de Gerardo José CHACÓN PERNÍA. “ <i>Educación para la paz en la Globalización: Construcción Histórica de la Paz</i> ”. Esta obra del Doctor José Gerardo Chacón fue presentada el miércoles 15 de mayo de 2019, dentro del ciclo Lectura para la Paz, en el Aula Gandhi del Centro de documentación Científica de la Universidad de Granada	163-166
Índice Acumulado	167-188

EDITORIAL

Frecuentemente se afirma que una de las funciones esenciales de nuestras universidades es la producción de conocimientos los cuales son por lo general difundidos en revistas científicas, especializadas o arbitradas, editadas en las casas universitarias.

Aparece públicamente la presente edición de la “Revista Paramillo” en una hora en la cual la emergencia sanitaria mundial pone a prueba el desafío de continuar entregando una publicación que por decisión del Consejo Universitario de la Universidad Católica del Táchira me ha correspondido dirigir desde el año 2010.

Nuestra preocupación inicial se orientó a la consolidación del registro y actualización de la revista. Satisfactoriamente el 09 de Febrero del año 2011 FONACIT informó que la Revista “Paramillo” fue registrada en el Catálogo Latindex 2011, con el Número 18538 ya que luego de una exigente evaluación nuestra publicación había cumplido todos los parámetros de calidad exigidos. El 07 de Julio de ese mismo año 2011, el Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología, emitió la certificación correspondiente en donde se hace constar que la Revista “Paramillo” se encuentra indizada bajo el Código RVP012.

La “Revista Paramillo” como ‘publicación arbitrada aparece ininterrumpidamente desde el año 1993, en un primer momento, hasta el año 2013, se publicó de forma impresa y posteriormente, a partir del año 2014, se publica en formato digital; en consecuencia, el presente número de la II Etapa de de la “Revista Paramillo” se corresponde a la Edición Digital Número 6 / 2020 y a la presentación Número 35 / 2020 de nuestra revista.

La “Revista Paramillo” tiene como propósito contribuir con la difusión de investigaciones científicas, se ocupa de la publicación de artículos que contribuyen a la generación de nuevo conocimiento, escritos por profesionales e investigadores, toda vez que procuren el desarrollo de las ciencias, sin importar el modelo o enfoque metodológico, la revista pretende contribuir con la divulgación e intercambio del conocimiento en la comunidad científica nacional e internacional en todos los ámbitos.

Para asegurar la rigurosidad científica, todos los artículos que se presentan son sometidos al arbitraje doble ciego por pares evaluadores, quienes tomarán en cuenta la calidad de los contenidos; originalidad, presentación y estructura junto con la calidad y actualidad de las referencias y el cumplimiento de los principios éticos.

El presente número de la “Revista Paramillo” constituye una valiosa contribución al conocimiento universal, pues agrupa un número importante de trabajos de investigación y de valiosas reflexiones de investigadores comprometidos con ofrecer a la comunidad académica y científica, aportes epistemológicos, derivados de una profunda reflexión, de un indiscutible deseo de innovar o de descubrir relaciones entre la variedad de temas presentes. Cabe mencionar que estos productos intelectuales fueron seleccionados con la rigurosidad y rigidez característica de la “Revista Paramillo”.

Expresamos nuestro sincero agradecimiento hacia nuestros lectores por su preferencia y confianza, y a nuestros colaboradores por su esfuerzo y calidad de sus trabajos. Ratificamos que la “Revista Paramillo” seguirá siendo una trinchera para la difusión de conocimientos.

Dr. Felipe Guerrero
Director

GEOLOGÍA DEL ESTADO TÁCHIRA: LAS HUELLAS DEL TIEMPO SOBRE LA TIERRA

Samir A. Sánchez*

SUMARIO: Resumen. 1. Introducción 2. Sobre los estudios geológico-temporales tachirenses. 3. Precámbrico [entre 4.600 y 541H” millones de años] 4. Fanerozoico [eón, 541 millones de años H” hasta el presente]. 5. Conclusión. Referencias Bibliográficas.

Resumen

El presente estudio está enmarcado en un proceso descriptivo teórico sobre geología, historia, pedagogía y utopía. Se centra, desde una perspectiva local-regional, en la exposición didáctica geológico temporal de 4.600 millones de años de evolución del espacio tachirenses, pero sin perder el horizonte de la temporalidad filosófica del sujeto que conoce. Esto es, dimensionar el tiempo vivido por la conciencia como un presente, que permite enlazar con el pasado y el futuro. Intenta ser un punto de partida

Recibido: 24/2/2020 • Aceptado: 8/5/2020

* Samir A. Sánchez. Profesor titular de las asignaturas de Historia del Arte, Historia del Urbanismo y de Métodos en la Investigación Científica en la Universidad Católica del Táchira. Doctorado en Filosofía y Letras. Universidad de Deusto (Bilbao/Euskal Herria/España, 2002). Autor de “San Cristóbal Urbs Quadrata” (2003) y “Mors Memoriae o la Extinción de la Memoria” (2011), entre otros. Profesor invitado en la Maestría Arquitectura, Ciudad e Identidad de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. Autor-Editor de la plataforma virtual educativa “Proyecto Experiencia Arte” [www.bitacorasamisan.blogspot.com]. E-mail: ssanchez@ucat.edu.ve. expartproject@gmail.com

para teorizar sobre la inmemorial y estrecha relación cognitiva persona-tierra-cosmos, en una época de encrucijada histórica para nuestra civilización.

Palabras claves: Táchira. Geología. Ambiente. Fisiografía. Pedagogía.

Abstract

The work is a theoretical descriptive study about geology, history, pedagogy and utopia, important to seek a critical understanding of regional geologic time, or scale, that covers Táchira State's entire geologic history from its origin to the present. This study assesses how the geologic past conditioning the present, but without losing the horizon of the philosophical temporality of human being like cognitive subject. This is dimensioning and linking its time lived with the past and the future. Starting point to theorize about the immemorial and close cognitive relationship Person-Earth-Cosmos, in a historic and decisive moment for our civilization.

Keywords: Táchira. Geology. Environment. Physiography. Pedagogy.

1. Introducción

El estudio secuencial, esquemático, sobre los cambios que ha experimentado el territorio tachireño, su geodinámica, así como de las interacciones que se han dado entre sus sistemas físicos, químicos y biológicos, durante 4.600 millones de años de historia geológica, es un área del conocimiento que no está presente en los pensa escolares ni universitarios estadales. Síntoma de un divorcio entre teoría y práctica, entre la educación secundaria y la universitaria. Un vacío cognitivo sólo conlleva a un estado de ignorancia supina que silencia el saber dialéctico entre el tachireño actual y su entorno geográfico o espacio vital, al desasociar la realidad de la idealidad, la experiencia del pensamiento, y con ello su temporalidad.

De allí que se proponga este ensayo descriptivo teorético, conciso y sucinto, de historia geológica –geocronología- desde una perspectiva del hecho local o regional, organizando sistemáticamente los diversos temas de dicha disciplina e interdisciplinarios, concatenándolos en un aparato crítico selectivo –al no poder ser exhaustivo- sobre las investigaciones y publicaciones especializadas que, relacionadas con los temas, exponen datos específicos geológicos, cosmológicos, físicos, químicos y ambientales o del contexto general de las ciencias

especializadas, por cuanto resulta en desgastamiento, y en extremos, fatuo, cualquier intento por construir el conocimiento sin tener unas bases teóricas.

Su sometimiento a un proceso compilatorio y de tamización e integración en explicaciones sustantivas a partir de enunciados legaliformes¹ y supuestos simplificados, permite la conformación de un horizonte de conjunto, relacionando las estructuras del subsuelo con la topografía y paleoecología desde un dinámico y convulso pasado formativo hasta el ambiente hospitalario del presente.

Un todo ordenado con un objetivo primordial: entregar un instrumento de trabajo educativo para quienes necesiten disponer, de forma expedita, de un dato exacto o de una exposición concreta –que en múltiples obras y con dispersión de esfuerzos se consigue sólo como ínfimo o difuso apartado dentro de un enfoque nacional- sobre lo que se conoce y se ha podido reconstruir de la historia geológica del Estado Táchira, de sus interacciones sistemáticas en lo físico, químico y biológico.

Sobre ellos se proyecta un análisis crítico, comparativo e hipotético, pero desde un horizonte humanista y formativo de conciencia sobre la temporalidad del tachirense del presente. Esta temporalidad se entiende como el tiempo vivido por la conciencia como un presente, que permite enlazar con el pasado y el futuro; hecho que puede ser estudiado desde el método del pensamiento filosófico occidental de experimentación mental –progresista- de posibilidades, la utopía. El académico e investigador Dr. José del Rey Fajardo, S.J. lo delimita y sintetiza: “En la Utopía la geografía no es un lugar, pero es el espacio. [...] y el topos es una tensión que mira al futuro, pues, las culturas que permanecen prisioneras del presente tiene el peligro de retroceder rápidamente al pasado”².

Los datos, aquí expuestos, fueron orientados desde tres propósitos o presupuestos.

El primero, a partir de los fundamentos teóricos que se exponen, entendidos como artificios de observación, despertar la curiosidad en el lector por conocer todo fenómeno geológico que le rodea –planteado desde lo local, nacional, planetario o cósmico- a través de un intercambio entre su entorno geográfico, entendido como el objeto físico o entidad concreta, y él, entendido como el sujeto conocedor. Este intercambio producirá un nuevo fenómeno cognoscible

1 El adjetivo legaliforme que se explica como conforme o adaptado a la ley, parte de la definición que se le da al sustantivo ley en el campo de la investigación científica. Una ley científica es cualquier hipótesis planteada, de determinada clase, cuyo objetivo principal es el descubrimiento de esquemas o estructuras que permita condensar nuestro conocimiento de lo actual y lo posible. Cf. (entre otros) Bunge, Mario. La investigación científica, su estrategia y filosofía. Editorial Ariel, S. A., Barcelona, 1973, p. 334.

2 DEL REY FAJARDO, José, S.J. Una utopía sofocada: Reducciones jesuíticas en la Orinoquia, Universidad Católica del Táchira-Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, 1998, p. 46.

que, sin soslayar lo cuestionable, le permitirá por igual interrogarse acerca de sí mismo y del mundo que le rodea.

El segundo, plantear argumentos, en lo posible, sobre algunas interrogantes que, como ejercicio intelectual, se puede formular un docente, un investigador, un estudiante o el común en su constante búsqueda de respuestas certeras de hechos observables, como pueden ser las siguientes: ¿cómo se formaron los 11.100 km² de la litosfera continental suramericana, que conforman la fisiografía del Estado Táchira? ¿por qué la altura de nuestras montañas es tan modesta en comparación con los montes gigantes andinos suramericanos? ¿por qué las aguas de la Machirí y el Torbes son rojas? ¿cómo se formó la montaña más alta del Táchira? o ¿por qué se encontraron arcosaurios en el sitio de La Quinta (La Grita)?

El tercero, para la actual época, donde el uso de los dispositivos de alta tecnología, a la par que sus beneficios, lentifican en docentes y alumnos los procesos constructivos mentales de imaginación, creatividad, curiosidad, inducción, deducción y de resolución de problemas, se busca hacer de este ensayo un instrumento didáctico, como presentación orgánica del conocimiento, desde un orden coherente y un lenguaje escolar preciso y sobrio, para la mejor comprensión de los conceptos básicos expresados, en específico de los geológicos y mineralógicos. Que comprometa al intelectual y al estudiante en una aventura de investigación, problematizando su realidad geográfica y su temporalidad, activando su imaginación al recrear las escenas geotemporales descritas y sometiendo a investigación crítica todas las teorías y soluciones propuestas. Acciones éstas que no se plantean como innovadoras por cuanto derivan de un retornar a las fuentes originales del método pedagógico y expositivo de la Escolástica del siglo XIII, el cual, según lo explicara el investigador y teólogo Felicísimo Martínez, O.P.

Fue una etapa fecunda y arriesgada en buscar una mayor precisión en la aproximación la investigación de la verdad y en la exposición de la misma [...] allí, el maestro estimula y despierta la capacidad crítica del alumno haciendo que éste experimente la necesidad de una solución personal. Se recoge aquí uno de los sentidos de la palabra “educación”, *educare*, es decir, sacar al alumno, estimular alumno para que sea él mismo el que vaya descubriendo personalmente la verdad desde dentro de su propio espíritu. Aquí se pone de manifiesto la capacidad inventiva y renovadora de la Escolástica. Nada más distante del dogmatismo y el tradicionalismo con los que normalmente se censura a la Escuela³.

³ MARTÍNEZ DÍEZ, Felicísimo, O.P. La Escolástica y su aporte metodológico. Universidad Católica del Táchira, San Cristóbal, 1984, pp. 40 y 69.

De esta forma se espera que el manejo referencial y la posibilidad de una ulterior utilización más profunda de este instrumento de trabajo, el cual es susceptible a una discusión, rectificación y revisión de métodos y enfoques, por cuanto la esencia de la ciencia es que se autocorrije⁴. Que cumpla la función de ser un punto referencial de partida para que el lector amplíe y profundice, un poco más, en el entendimiento de la singular geografía vital que nos rodea, de todo lo que fue, lo que es o lo que será alguna vez, esta parte nuestra de la casa común⁵, esta heredad de la superficie del planeta Tierra, en la orilla de un océano cósmico⁶.

2. Sobre los estudios geológico-temporales tachirenses

Los estudios geológicos de superficie, geomorfológicos y paleo-biogeográficos del Estado Táchira resultan, en gran medida, de tipo conjeturable. Esto significa que los mismos están planteados a través de hipótesis, partiendo de datos empíricos disponibles, debido a la dificultad de identificar y datar de forma exacta todos los eventos geogénicos –desde el precámbrico hasta el período cuaternario- que se sucedieron en el territorio objeto de estudio y los cuales dejaron relieves con una topografía en extremo quebrada, con vertientes con alta pendiente, valles profundos y estrechos, bolsones semiáridos, abiertas depresiones, planicies o tierras llanas, alturas sostenidas y áreas de páramo. Un todo montañoso que comprende el 65% de la superficie estatal, si bien interrumpido por una amplia depresión topográfica y estructural; 15% de territorio lo ocupa el piedemonte andino, y las planicies lacustres con drenaje hacia el Lago de Maracaibo y fluviales hacia el río Orinoco, un 20%⁷.

Así, cualquier intento por fijar datos crono-estratigráficos, por parte de los geocientíficos, resulta en extremo complicado por lo complejo del relieve, en su perfil aflorante⁸. Movimientos tectónicos orogénicos, epirogénicos y/o

4 SAGAN, Carl. *Cosmos*, Editorial Planeta, Barcelona, 1987, p. XIV.

5 ““Laudato si’, mi’ Signore” – “Alabado seas, mi Señor”, cantaba san Francisco de Asís. En ese hermoso cántico nos recordaba que nuestra casa común es también como una hermana, con la cual compartimos la existencia, y como una madre bella que nos acoge entre sus brazos: “Alabado seas, mi Señor, por la hermana nuestra madre tierra, la cual nos sustenta, y gobierna y produce diversos frutos con coloridas flores y hierba””. Francisco, Carta Encíclica *Laudato Si’* sobre el cuidado de la casa común. Tipografía Vaticana, Ciudad del Vaticano-Roma, 2015, p. 3.

6 SAGAN, Carl. *Cosmos*, Editorial Planeta, Barcelona, 1987, pp. 32 y 103.

7 Instituto Geográfico de Venezuela Simón Bolívar. *Plano fisiográfico del Estado Táchira*. Primera edición. Hipsometría según la NASA y Modelo Digital de Elevación (DTM) del Instituto Geográfico de Venezuela, Caracas, 2010.

8 Mapa Geológico de la República de Venezuela. Ministerio de Minas e Hidrocarburos, Dirección de Geología, Caracas, Ampliación de los Andes, escala 1:3 000 000, Caracas, 1969.

dictiogénicos, así como el metamorfismo que se ha producido en millones de años, han desplazado las primitivas estructuras basales o de basamento; distorsionado las direcciones y perfiles de las estructuras sedimentarias continentales y marinas, y han hecho que antiguas capas metamórficas, ígneas o de los mismos sedimentos, se fracturen o plieguen quedando en cabalgamiento o superpuestas sobre nuevas o más recientes, de forma concordante o discordante, una y otra vez, creando un verdadero rompecabezas geológico. A esto se le debe agregar la presencia de algunas bioturbaciones producidas en paleoclimatologías que han alterado la disposición o composición de los sedimentos originales, convertidos en roca.

Todo lo anterior no se ha visto empíricamente, sólo se imagina a través de modelos teóricos contrastados con la observación y el análisis comparativo con fenómenos naturales similares que ocurrieron en el pasado inmediato o en el presente, así como el registro e interpretación de las formas, estructuración y disposición del relieve, de los sedimentos, yacimientos, rocas y minerales, entre otros, desde diferentes escalas espaciales, en un rango que va desde lo microscópico hasta lo planetario. Un todo estudiado desde los campos de los estudios físico geológicos, los cuales examinan la naturaleza del planeta Tierra en su estado actual y los histórico geológicos, que examina los cambios que se han sucedido en la Tierra a través del tiempo.

No obstante, esta realidad no resulta un óbice para plantear y replantear diferentes hipótesis y teorías a partir de las evidencias y cronologías absolutas de los eones, eras, periodos y épocas, reconstruibles por las evidencias y por el cálculo de los diferentes tiempos medios de desintegración radioactiva, que van siendo encontrados por los especialistas en el campo de los conocimientos geológicos y mineralógicos. Los mismos permiten ir completando y ordenando, el fragmentado rompecabezas de la historia geológica regional.

3. Precámbrico [entre 4.600 y 541H” millones de años]

Orígenes del espacio tachirenses

Si algo es concluyente para los especialistas en las disciplinas propias o afines a la geología, hasta el presente, en relación con la formación de cordillera andina tachirenses sobre la superficie del planeta, es el hecho que la misma está unida en un origen común con la geodinámica de la cordillera de los Andes suramericanos. Por ello, toda explicación sobre el origen de estos Andes tachirenses, en la escala de tiempo geológico⁹, es fijada –por convención- a

⁹ Geologic Time. Microsoft® Student 2009 [DVD]. Redmond, WA: Microsoft Corporation, 2008.

partir del eón *Proterozoico* (entre 2.500 y 541H” millones de años), con el surgimiento de un proto-supercontinente y de las primeras formas de vida multicelulares en los mares. De esta época data la más antigua depresión topográfica de la Tierra, conocida hasta la fecha, producto del impacto de un meteorito gigante sobre su superficie. Data de 2.230H” millones de años atrás y se encuentra en el occidente de Australia, siendo documentada por primera vez en 2003 con la denominación de “Cráter Yarrabubba”¹⁰. Se calcula que la energía liberada en el momento del impacto que lo produjo, le puso término a una edad de hielo que envolvía o cubría la superficie de todo el planeta, al cambiar las condiciones tanto de la paleo-atmósfera como del paleoclima y activar, con el choque, fuertes movimientos de probable equilibrio isostáticos entre el magma y los componentes rocosos de la corteza terrestre.

En ese tiempo, el esbozo que daría principio al desarrollo del espacio de las futuras tierras del Táchira, permanecía como parte de una corteza oceánica, una fosa y fondo marino que se formó como un basamento de estratos de rocas ígneas y grandes masas graníticas o meta-granodioritas. El grosor del mismo se fue incrementando, por litificación, al recibir -a través de abanicos o taludes cónicos submarinos profundos- capas de sedimentos que provenían del modelado y remodelado, por meteorización o erosión, de la estéril y aún sin vegetación área costera occidental de una masa protocontinental, única, conocida en geología como Pangea I¹¹ (de la palabra griega que significa ‘todas las tierras’). El vasto mar precámbrico que la rodeaba se ha denominado *Panthalassa* (del griego ‘todos los mares’) y era poblado por algunas formas de vida marina primitiva, que no dejaron huella o no se fosilizaron por no poseer aún caparazones exteriores duros.

Pangea I, debido al desplazamiento del fondo oceánico, transgresiones y regresiones marinas, así como por las fuerzas tectónicas explicadas por la teoría de la deriva continental, a lo largo de millones de años, se fue fracturando y separando en varios subcontinentes que, por igual en un lapso de millones de años, se volvieron a unir y separar, en un ciclo conocido como “Ciclo de Wilson”¹². Esto es, fases periódicas de formación y destrucción de supercontinentes que se calcula suceden entre 100 y 600H” millones de años cada vez. La más reciente o última conformación de un supercontinente es el conocido como Pangea II¹³.

¹⁰ British Broadcasting Corporation (BBC). Earth’s oldest asteroid impact ‘may have ended ice age’. BBC News. 22 January 2020. <https://www.bbc.com/news/world-australia-51201168>

¹¹ Pangea. Microsoft® Student 2009 [DVD]. Redmond, WA: Microsoft Corporation, 2008.

¹² *Ibidem*.

¹³ FLYNN, J. Digging into the past, *National Geographic*, vol 198, N° 2, August, 2000, p. 46-51.

Esta única y gran extensión de tierra o superficie seca, se encontraba formada por extensas series de estratos ígneos, metamórficos y sedimentarios, como gneis, esquistos, pizarras, cuarcitas y calizas cristalinas, basaltos (eruptivos), rocas ígneas escasamente alteradas y rocas sedimentarias que contenían muy pocas señales sobre la presencia de organismos vivos, por cuanto sólo será hasta la denominada explosión vital del *Cámbrico*¹⁴, entre 541 y 485H” millones de años, cuando se dé una intensa proliferación de diversas formas de vida marina. Siendo el origen de los primeros peces y los primeros vertebrados, así como de las primeras formas que se adaptaron a una atmósfera superficial oxidante, siendo el caso de las más primitivas especies de plantas quienes, al adaptar su proceso de fotosíntesis a la luz solar directa sobre la superficie terrestre, abandonaron el mar y comenzaron a poblar la Tierra.

Continuando con la secuencia de las derivas del ciclo de Wilson, en un momento determinado la profundidad abismal del talud continental donde se formaba la base de la estructura jerárquica geológica de las tierras del Táchira, fue alterada por la incrustación de otros basamentos que provenían del norte del planeta, fraccionándose el manto basal sedimentario y elevándose, pero sin sobresalir sobre del nivel del mar. Los geólogos consideran que este paroxismo fue producto o efecto secundario de una colisión frontal entre dos grandes bloques, el continental norteamericano y el continental suramericano, en específico con el escudo guayanés, catástrofe ocurrido entre 1.200 y 800H” millones de años, conociéndose este hecho como la colisión orogénica Orinoco-Grenville¹⁵.

4. Fanerozoico [eón, 541 millones de años H” hasta el presente]

4.1. Paleozoico [era, entre 541H” y 251H” millones de años]

La última unión supercontinental, más próxima al presente, permaneció hasta finales de la era Paleozoica, en el *Pérmico*, entre 299 y 252H” de millones de años. Con ella, diastrofismos de lentas pero poderosas nuevas fuerzas tectónicas y enormes presiones verticales internas, que provenían de las profundidades de los mantos inferior y superior de la Tierra, provocaron la desaparición de más del 96%¹⁶ de formas de vida marina, debido a una probable alteración, desviación

¹⁴ SAGAN, Carl. *Cosmos*, pp. 32 y 103.

¹⁵ CEDIEL, F., SHAW, R. P., & CÁCERES, C. Tectonic Assembly of the Northern Andean Block. En C. Bartolini, R. T. Buffler, & J. F. Blickwede (Eds.), *The Circum-Gulf of Mexico and the Caribbean: Hydrocarbon Habitats, Basin Formation, and Plate Tectonics, AAPG Memoir 79* (Vol. 79, pp. p. 815-848). AAPG, 2003.

¹⁶ Extinction (biology). Microsoft® Student 2009 [DVD]. Redmond, WA: Microsoft Corporation, 2008.

o bloqueo de las corrientes de convección oceánicas¹⁷, y 70% de formas de vida terrestre de un único continente, por una mega-erupción volcánica en lo que conformaría a Laurasia (actual Siberia) la cual, calculan los especialistas, tuvo una duración estimada de 700.000H” años. Por igual en esta era se dio una rápida evolución y diversificación de los reptiles, y una nueva separación y deriva continental.

Esta gran desaparición global, fue la tercera más grande en su historia evolutiva. La primera ocurrió hace 450H” millones de años, en el período ordovícico [entre 485 y 443H” millones de años], desapareciendo alrededor de un 85% de plantas y animales marinos, por cuanto aún no habían poblado la superficie de la Tierra. La segunda gran extinción ocurrió en el período devónico [entre 419 y 359H” millones de años], perdiéndose un 82% de todas las especies que vivían en los mares y de aquellas que ya se encontraban en la superficie terrestre¹⁸.

Así, al retornar el enfoque hacia la historia geológica tachirense, se encuentra que las presiones internas iniciaron un proceso de empuje de la litósfera, corteza o placa terrestre de rocas ígneas, metamórficas y de sedimentos litificados precámbricos, a partir del fondo marino, elevándolo en bloques fracturados hasta crear pilares tectónicos –horsts- y fosas –grabens¹⁹- con una superficie de crestas irregulares sobre el nivel del mar, de escasa altura, en una sucesión de pliegues (arrugas) y dobleces, las cuales dieron forma a la primera tierra seca de la corteza terrestre andina tachirense frente a costas continentales.

Yacimientos cupríferos y auríferos

A su vez, paroxismos continentales producto del movimiento de masas ígneas o magmáticas, fusionadas por el calor del interior del planeta o el denominado ‘fluido térmico interno’, continuaron presionando hacia arriba esa primitiva superficie hasta fracturarla y emerger, por intrusión o por superposición, sobre las rocas ígneas y las sedimentarias marinas precámbricas, que habían emergido con anterioridad. Con esta caótica acción, se daba por igual la emersión de metales pesados como el oro, el cobre, la plata, el estaño, el platino o el hierro, que se encontraban en estado líquido en el manto superior del planeta, los cuales

17 British Broadcasting Corporation (BBC). “El apocalipsis volcánico que casi acabó con la vida en la Tierra”, *BBC Mundo* (redacción), 1 de enero de 2016, https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/01/151230_ciencia_apocalipsis_volcanico_extincion_masiva_calentamiento_aw

18 Extinction (biology). Microsoft® Student 2009 [DVD]. Redmond, WA: Microsoft Corporation, 2008.

19 Herder Lexicon. *Geologie und Mineralogie*. Verlag Herder KG. Freiburg im Breisgau, 1972, p. 105.

habían llegado allí, desde el espacio, por las múltiples colisiones de meteoritos en los orígenes de la Tierra, hace 4.600H” millones de años, convirtiéndose en líquidos por la energía liberada en los impactos y hundiéndose, por su peso en el manto superior, hasta que emergieron quedando en yacimientos primarios a ras de la superficie o atrapados y solidificados en vetas casi verticales, de la joven corteza terrestre.

En este apartado, y remitiéndonos a la cosmología como una parte fundamental de la física contemporánea, resulta importante acotar que, según los modelos teóricos de estructura estelar, los metales pesados como el oro, la plata, hierro, níquel y cobre, entre otros, se formaron o bien por el choque de dos estrellas de neutrones, algo poco frecuente, o bien en el colapso gravitacional del núcleo de una estrella súper-gigante y su posterior desintegración, explosiva, en la última etapa de su vida, hecho conocido como *supernova*. En ambos, la extrema radiación destructiva, así como la materia o masa expulsada, en una onda de choque expansiva activaron los procesos gravitacionales moleculares, por ionización, de una nube de gas y polvo, inerte, que se encontraba a su paso, la cual comenzó a disociar sus moléculas, a comprimirse y a rotar alrededor de un eje. De esta forma reunió todas las partículas dispersas, por atracción gravitacional y acreción, a partir de la concentración de ese polvo cósmico y gas más la materia expulsada por la supernova, dando origen al sistema solar.

La materia y gases que no fueron atraídos o consumidos por el sol o por el planeta Júpiter en su formación, originaron a su vez la nube de Oort, el cinturón de Kuiper, el cinturón de asteroides y masas mayores como los planetas gaseosos y rocosos, entre ellos la Tierra. Así, posterior a la conformación inicial del planeta Tierra, y encontrándose aún éste en estado líquido, por el intenso calor que generaba la gravedad y la elevada velocidad de rotación en disco, los metales pesados se hundieron y se concentraron como líquidos en el núcleo terrestre, a una distancia inaccesible para los seres humanos del presente, y los silicatos más ligeros quedaron en las capas superficiales.

De allí que los únicos metales pesados, solidificados, que se han encontrado o puedan encontrar sobre la superficie o corteza terrestre, fueron depositados por los meteoritos, en especial durante un proceso conocido por los astrónomos como “bombardeo intenso tardío”, hace 4.100H” millones de años, en el período geológico denominado, de manera informal, como eón Hádico o Hadeano. Huellas de este lapso de bombardeo estelar permanecen y aún son evidentes sobre la superficie lunar, a simple vista.

Este es el origen de los yacimientos metalíferos que se han encontrado en el Estado Táchira, los cuales fueron removidos de sus yacimientos originarios –hipogénico o singenético- y arrastrados hasta su ubicación actual como yacimientos sedimentarios, por los efectos de la erosión o transformaciones de

la superficie continental. Las primeras descripciones de estos yacimientos se inician con las vetas de cobre con fragmentos de plata, en la época colonial española, ubicados en el valle de San Bartolomé (El Cobre, Municipio Vargas), en Santa Filomena y en la Mesa de los Seborucos (Seboruco, Municipio Seboruco). Como se expuso, este mineral cuprífero resultó del tipo *red bed*, originado por denudación fluvial o erosión y arrastre de yacimientos primarios en la superficie de un proto-continente, cuyos depósitos quedaron fijados o encapsulados entre las formaciones geológicas de La Quinta (producto de sedimentos de origen continental) y Río Negro (sedimentos de origen clástico).

Las primeras referencias documentales que se tiene sobre los depósitos de cobre datan de 1607, cuando el visitador de minas Diego Villanueva y Gibaja, informa al Rey Felipe III de España que, durante su estadía en la ciudad de La Grita y su jurisdicción, conoció en el valle de San Bartolomé:

Unas minas, las cuales son de plancha líquida de 2, 3, 4 y hasta 12 arrobas sin ningún género de mixtura de tierra, en forma de pedrera [similar a una cantera] con un género de piedra azul en las partes cóncavas de dichas planchas, menesterosa a los pintores, que es cosa de interés²⁰.

Por igual, y para 1832, el gobernador de la provincia de Mérida, la cual incluía aún el territorio jurisdiccional del Estado Táchira, el señor Juan de Dios Picón, en una descripción geográfica de la provincia, al referirse al cantón de La Grita, especificaba:

Tiene algunas minas de cobre, de donde se extrae un grano de un azul celeste muy hermoso, llamado 'azul de La Grita', y otro de la misma clase de color verde, de los que se usan regularmente para la pintura al fresco. Estas minas son abundantes, pero no se trabajan²¹.

Los colores descritos en las menas o vetas de cobre, responden a su vez a minerales originados por la oxidación o acción corrosiva del aire y el agua sobre el metal cobre, bien sea por exposición directa de los filones o vetas, o por filtraciones hacia el interior de las mismas, creando carbonatos de cobre básicos

²⁰ SÁNCHEZ, Samir A. *Diccionario de Topónimos Históricos del Estado Táchira*. Biblioteca de Autores y Temas Tachirenses, N° 207, San Cristóbal, 2018, pp. 140, 153, 245, 258, 282 y 364 https://bitacorasamisan.blogspot.com/2019/11/diccionario-de-toponimos-historicos-del_15.html (consultado: 15 de febrero de 2020).

²¹ FEBRES CORDERO, Tulio. *Obras completas*, ediciones del Banco Hipotecario de Occidente, San Cristóbal, tomo I, 1991, p. 162: Geografía, Política, Agrícola e Industrial de todos los lugares de que se compone la Provincia de Mérida de Venezuela, formada por el señor Juan de Dios Picón, siendo Gobernador Constitucional de ella en 1832.

como la azurita $[\text{Cu}_3(\text{CO}_3)_2(\text{OH})_2]$, que es un mineral metalífero o secundario de cobre de color azul y la malaquita $[\text{Cu}_2\text{CO}_3(\text{OH})_2]$, de color verde. Estos carbonatos, triturados o molidos hasta obtener una forma muy menuda, se utilizaban como pigmentos o material colorante para las paletas de los pintores académicos o espontáneos y se caracterizaban por la intensidad y pureza del color que transmitían a las imágenes o escenas pintadas.

Estudios más recientes²² identificaron en los yacimientos de El Cobre y Seboruco la presencia de silicatos de cobre hidratados como la crisocola $[(\text{Cu}, \text{Al})_4\text{H}_4(\text{OH})_8\text{Si}_4\text{O}_{10} \cdot n\text{H}_2\text{O}]$, un mineral (que también se forma a partir del aluminio) con un tono de color entre azul y verde, intenso, que se encuentra incrustado en las cavidades de las vetas o filones. El cobre silíceo o hidrosilicato de cobre, era conocido y empleado desde la antigüedad clásica como una sustancia que servía para soldar el oro. De allí su etimología griega: *chrysos*, oro y *kolla*, pegamento.

En 1613, el Cronista de Indias, fray Pedro Simón O.F.M estuvo estas minas y las describió en los siguientes términos, si bien no conocía en su momento la naturaleza de las mismas, que al ser de depósitos sedimentarios podían hallarse y acabarse al poco tiempo. Al finalizar el relato, dejó un consejo para la administración pública de su tiempo, el cual no fue oído:

La Grita [...] tiene minas en todo su circuito de finísimo oro; de plata, hasta hoy no sé que se hayan hallado; pero de cobre se hallaron unas en las cabeceras del valle de San Bartolomé, tan maravillosas, que estaba el cobre fundido como si saliera del horno de la fundición, y esto en tan grandes planchas y pedazos, que se tenía por más dichoso el que lo hallaba en menores, porque no les estaba el partirlo lo que á los que lo llevaban en pedazos de diez y quince quintales, que fué una grosedad nunca vista, en especial de la suavidad que tiene, pues sin otra liga se labra. Hállase también cerca de la ciudad una mina de azul, abundante, bien fino y á propósito para pintores, de que ha abundado este Reino tanto como de las minas de cobre. En harta dificultad ha puesto el sacar en limpio la potísima y principal razón de haberse hallado aquí tanto y tan purificado cobre debajo de la tierra, en que yo no me enfrasco mucho, advirtiéndolo los incendios que hay debajo de la tierra, como sé en los volcanes, porque de esta suerte pudo haberse encendido en aquella parte, habiendo materia para ello y habiendo topado el fuego con metales de cobre haberlos derretido, y así quedar aquel cobre tan purificado. Y no será bien se quede sin advertir lo que sucedió con estas minas el año de seiscientos y trece, por ser de admiración y que confirma los mismos sucesos que ha habido con otras en otras partes, y fué que habiendo

22 RODRÍGUEZ, Simón. Génesis y mineralogía de los depósitos de cobre del Táchira nororiental, Venezuela (investigación preliminar). *Geología colombiana*, No. 15, 1986, pp. 177-184.

sacado de ésta unos pedazos de este cobre y llevádose á Castilla, según se dijo, y habiendo sacado del uno increíble cantidad de plata, fué bastante esta muestra y la certificación que se dio que era de estas minas, para que se le despachara cédula real al Gobernador de la Guayana, Sancho de Alquiza, para que viniendo á esta ciudad de La Grita en nombre del Rey, se echara sobre todas sus minas y en especial sobre las de cobre, y labrándolas por la cuenta y gastos reales, toda la grosedad que se prometía había de salir de ellas, según la muestra que había dado lo que se había fundido en la Corte, se metiese en la Real Caja; púsose esto en ejecución el año que hemos dicho de seiscientos y trece, con hartos gastos de negros y herramientas, con que abrió la mina del cobre diez estados en ancho y otros tantos en hondo; pero fué cosa maravillosa que hallándose el año anterior en la superficie de la tierra los pedazos de metal apurado que hemos dicho entonces, parece que se desapareció de manera que en todo el ancho y profundidad que decimos no se hallaron ocho arrobas en pedacitos pequeños y en fruslera, y la misma fortuna corrió en las demás minas de azul y oro y cosa que puso en admiración al Sancho de Alquiza y toda aquella tierra, y aun á mi no me puso en poca, que llegué á ella en este tiempo, y por vista de ojos conocí la verdad que esto tenía, y la que han tenido siempre casos semejantes, de haberse querido echar el Rey sobre gruesas minas, ó haberse armado pleitos de particulares sobre ellas, que de la noche á la mañana se han desaparecido, que parece quiere Dios que aquello que él descubre y da de gracia no aleguen los hombres ser suyo de justicia, y que los Reyes las dejen labrar y enriquecer con ellas á sus vasallos, pues son mayores sus riquezas cuando sus vasallos las tienen que cuando ellos solos las poseen²³.

Y, en julio de 1741, el viajero Miguel de Santistevan, quien hizo un recorrido por vía terrestre desde Lima hasta Caracas, a su paso por La Grita, escribió:

Aquí nos detuvimos el viernes 21 por ser preciso hacer nuevo fletamento de mulas, con cuya ocasión concurri a la fundición de una campana que se hizo para la parroquia y me informaron que el cobre de ella se había sacado de una mina abundantísima de este metal que dista 3 ó 4 leguas de esta ciudad²⁴.

Más de cien años después, el metal cobre continuaba empleándose en la fundición de campanas para la región. Así, el 30 de diciembre de 1848, el cura párroco de Lobatera asentaba en el Libro de Bautismos de ese año:

23 SIMÓN, Fray Pedro. *Noticias Historiales de la Conquista de Tierra Firme en las Indias Occidentales*, partes 2da y 3era, Casa editorial de Alejandro Medardo Rivas, Bogotá, 1892, pp. 254 y 255.

24 SANTISTEVAN, Miguel de, *Viaje de Lima a Caracas (1740-1741)*, Fundación de Promoción Cultural Venezolana, Colección Viajes y Descripciones, Caracas, 1997, p. 134.

Yo, el Pbro. Dr. José Amando Pérez, Cura Párroco de Lobatera, acompañado del Padre Manuel Fernando Ramírez Cura interino de Táriba, reunido con todo el pueblo, bendije la campana mayor de la Iglesia de Lobatera a la cual, siguiendo el Ritual Romano, nombre “Chiquinquirá”. Con un peso de ocho arrobas y un costo de ciento cuarenta pesos, fue fundida en un campo de la ciudad de La Grita llamado Seboruco por el Maestro Sr. Zeferino Contreras. Y la dono a la misma Iglesia el dicho Cura²⁵.

En lo referente a yacimientos de oro y plata, los mismos, en escasa proporción, se ubicaron en arenas auríferas fluviales de la antigua jurisdicción de la ciudad de La Grita, siendo el caso de las cabeceras de las quebradas Orope, Oropito –siendo el origen de esos topónimos- y Carira, que provenían de algunas minas en las montañas de Umuquena, las cuales aún contaba con lavaderos de oro para 1840²⁶. Otros yacimientos auríferos se encontraron en el cerro La Mina, junto al río Quinimarí (Municipio Córdoba), la sur de la ciudad de San Cristóbal²⁷.

Cumbres, páramos, montañas y macizos

En cuanto a la secuencia de la violencia de los movimientos telúricos acaecidos en el paleozoico, en lo regional, se puede apreciar en la actualidad en las capas litográficas testigo, homogéneas y masivas de rocas precámbricas en los páramos de Batallón²⁸, Sumusica, La Cimarronera, El Rosal y Viriguaca, en las elevadas cumbres montañosas de los municipios Jáuregui, Sucre, Miranda y Uribante. Relieve rocoso de altura que tuvo su origen en el manto superior de la Tierra, como magma líquido. Posteriormente, fuerzas o presiones internas hicieron ascender este magma hasta el interior de la corteza terrestre, si bien a una gran profundidad de la misma, donde se fue enfriando y solidificando lentamente.

Lo dilatado de este proceso de enfriamiento, sin alteraciones, así como las fuertes presiones y altas temperaturas, permitieron que los componentes o

25 Nota inserta al inicio de las actas de bautismo del día 30 de diciembre de 1848. Archivo Parroquial Eclesiástico de la parroquia de Nuestra Señora del Rosario Chiquinquirá, *Libro de Bautismos* 1848. Lobatera, Estado Táchira.

26 CAZABONNE M., Christian. “Aspectos Geológicos Mineros” en *Estados de Venezuela. Táchira*. Publicación del Banco Mercantil y Agrícola, Cuaderno N° 6, Caracas, 1982, p. 48.

27 SÁNCHEZ, Samir A. *Diccionario de Topónimos Históricos del Estado Táchira*. pp. 140, 153, 245, 258, 282 y 364.

28 Los ambientes naturales y la biodiversidad que se encuentra en esta área de alta montaña, están protegidos por la figura legal de Parque Nacional, con el nombre de “Parque Nacional General Juan Pablo Peñaloza (El Batallón y La Negra)”, por decreto presidencial N° 2.716, de fecha 18 de enero de 1989, publicado en la Gaceta Oficial N° 34.148, de fecha 31 de enero de 1989.

cristales minerales de partes de ese magma alcanzaran una recrystalización completa. Esto es adoptando, por efectos del geomagnetismo y el electromagnetismo de los minerales que lo conformaban, una disposición ordenada en gruesas bandas, diferenciadas y alternadas, de cristales de cuarzo y feldespato (que dan el color blanco o claro) y de otros componentes y minerales (como la mica o biotita, anfíbol, circón, magnetita, o esfeno, que dan el color gris oscuro). Estos estratos o bandas rocosas, clasificadas en geología como pertenecientes al Grupo estratigráfico o complejo Iglesias²⁹, que se encontraban solidificadas, en horizontal, en el interior de la corteza terrestre como base de una masa protocontinental o corteza oceánica, al ser empujadas, elevarse y salir a la superficie, por los procesos de diastrofismo y orogénesis, quedaron formando un gneis granítico, del tipo ortogneis³⁰, alcanzando una fijación o posición con plano de buzamiento próximo a la vertical.

He aquí el origen de la arista rocosa o cresta del pico El Pulpito, a 3.912 m.s.n.m. entre los municipios Jáuregui y Uribante, la montaña y cumbre más alta del Estado Táchira³¹, así como de las demás cumbres del páramo de Batallón y páramos circundantes de ese macizo montañoso³². Es importante acotar al hacer referencia a las máximas elevaciones, que la segunda montaña en altura está representada por la arista o cresta del macizo del Tamá³³, conocida como pico El Cobre, a 3.613 m.s.n.m. (Municipio Córdoba)³⁴. La misma resulta en una formación joven, en comparación con El Pulpito. Su geomorfología es la de un gran anticlinal de pliegue angular, en forma de 'A'; esto es, con un plegamiento producido por enormes presiones laterales de tipo orogénicas, con un sentido longitudinal este-oeste.

Vino a ser el producto de una deformación y levantamiento tectónico de sólidas placas sedimentarias que se formaron en el fondo de primitivos estuarios, que se fracturaron y elevaron con los intensos paroxismos ocurridos en el

29 *Léxico estratigráfico de Venezuela*. Ministerio de Minas e Hidrocarburos, Dirección de Geología, Editorial Sucre, Caracas, 1970.

30 Esto es, formados por presión a partir de rocas profundas. Gneiss. Microsoft® Student 2009 [DVD]. Redmond, WA: Microsoft Corporation, 2008.

31 Instituto Geográfico de Venezuela Simón Bolívar. *Plano fisiográfico del Estado Táchira* y Dirección de Cartografía Nacional, *Cartas topográficas y planimétricas del Estado Táchira*, Ministerio de Obras Públicas, Caracas, 1983. Actualizaciones a través de la Oficina Nacional de Catastro del Ministerio de Agricultura y Cría. Escala 1:100 000. Hoja 5840.

32 MOLINA Yosel. Pico El Pulpito, la cima del Táchira a 3.942 m.s.n.m. *Revista Destino Andes*, edición 15, número 7, San Cristóbal, 2014, pp. 40-43.

33 Los ambientes naturales y la singular biodiversidad que se encuentran en el macizo, están protegidas por la figura legal de Parque Nacional, con el nombre de "Parque Nacional El Tamá", por decreto presidencial N° 2.984, de fecha 12 de diciembre de 1978, publicado en la Gaceta Oficial N° 2.417 (extraordinaria), de fecha 7 de marzo de 1979.

34 *Ibidem*.

Cenozoico, entre el Paleógeno y Neógeno [65 y 2,6H" millones de años], coincidiendo en tiempo, estos movimientos, con la elevación definitiva de las montañas andinas tachirenses y con la formación del istmo centroamericano (formación geológica de tipo puente que une las masas continentales de Norteamérica y Suramérica) hace 5,5 a 3 millones de años. El Cobre, con un relieve de pendiente muy abrupto en su flanco norte, a barlovento y con abundante nubosidad y humedad, por lo que en sus cabeceras se origina el caudaloso río Frio tributario del Quinimarí y este del río Uribante, y más suave en su flanco sur, a sotavento.

El último flanco descrito se corresponde con la formación geológica conocida como Hoya de la Laguna y Boquerón del Oirá³⁵, espacio que posee una morfología de abrasión, propia de una serie glacial, el cual es caracterizado por el efecto local Foehn de aires cálidos y escasa humedad. Asimismo, el macizo que sirve de base al pico El Cobre, hasta el borde de la falla de Bramón³⁶, presenta un predominio de las formaciones estratigráficas cretácicas Aguardiente, Capacho y La Luna, y en menor medida del Paleoceno (formaciones Barco y Los Cuervos)³⁷, ambas de origen marino, aluvial o costero³⁸.

En cuanto al resultado final de los plegamientos y movimientos de ascenso del fondo oceánico precámbrico, a partir de la elevación de sus pilares tectónicos, se obtuvo una primera e incipiente cadena de cumbres y riscos, especie de Andes tachirenses primitivos que, semejantes a grupos de islas, formaban un archipiélago sobre el mar prehistórico, inmediatas a los bordes occidentales del escudo continental de *Gondwana*, el supercontinente del cual surgieron Sudamérica, África, Australia, la India y la Antártica³⁹, y uno de los dos en los cuales se fracturó Pangea II, el otro fue *Laurasia* (conformado por la unión de los escudos continentales de Norteamérica y Eurasia).

³⁵ Dirección de Cartografía Nacional, *Cartas topográficas y planimétricas del Estado Táchira*, Escala 1:100 000. Hoja 5738.

³⁶ TRUMP, G. W. [Compiler] (1964). *Geological Map Western Táchira*. Creole Petroleum Corporation, October 1964. Este mapa geológico del occidente del Estado Táchira, comprende parte de los municipios San Cristóbal, Cárdenas, Capacho Nuevo, Capacho Viejo, Bolívar, Ureña, Junín, Córdoba, Torbes y Rafael Urdaneta. El mismo se elaboró a partir de veintiún estudios estratigráficos, en trabajos de campo, que se iniciaron en el sector Agua Blanca (vía San Cristóbal-Rubio) y finalizaron en los manantiales de aguas sulfurosas de Aguas Calientes-Ureña, en 1963 y 1964.

³⁷ *Mapa Geológico de la República de Venezuela*. Ampliación de los Andes, escala 1:3 000 000, Caracas, 1969.

³⁸ UJUETA L., G. Lineamientos de Dirección Noroeste-Sureste en los Andes venezolanos-*Geología Colombiana*, 18, Bogotá, 1993, p. 80.

³⁹ FLYNN, J. Digging into the past, *National Geographic*, vol 198, N° 2, August, 2000, p. 46-51.

Estos Andes paleozoicos permanecieron expuestos a la intensa erosión causada por procesos exógenos como vientos, fríos australes y constante meteorización durante un prolongado período de 90 millones de años aproximadamente, hasta fines de la era Paleozoica. Estos fenómenos exógenos hicieron aplanar todas las elevaciones, convirtiendo el territorio en aisladas y rocosas penillanuras,

Luego, constantes movimientos tectónicos de transgresiones y regresiones, permitieron que las aguas sobrepasaran las incipientes y desgastadas alturas de esa penillanura tachirense primitiva, convirtiéndola, de nuevo, en un espacio lacustre, poco profundo, en una especie de estuario conectado a un mar interno prehistórico intercontinental, alterado en diversas ocasiones por abruptas avalanchas de sedimentos y amplios flujos piroclásticos provenientes de una superficie con presencia de volcanes y con un paleoambiente en constante modificación.

3.2. Mesozoico [era, entre 252 y 66H” millones de años]

Las penillanuras tachirenses escasamente sumergidas, por sedimentación parálisis en una zona litoral continental, se fue estructurando y consolidando desde el *Triásico superior* (252 a 201H” millones de años) hasta el *Jurásico inferior* (201 a 145,6H” millones de años), en parte considerable, por la acumulación y litificación de sedimentos detríticos arrastrados por ríos y torrenteras que se encontraban en la superficie del cinturón ecuatorial de *Gondwana*, el cual iba cambiando en la medida que la línea de costa se desplazaba o retrocedía debido a las drásticas variaciones del nivel del mar producto, de la separación o deriva continental. En el *Triásico inferior*, ya conformaban una formación con diferentes capas de conglomerados, entre otras, de rocas piroclásticas (rocas formadas por solidificación de la lava volcánica, con una superficie porosa originada por el escape de gases) y rocas sedimentarias permeables y friables, no calcáreas, de diminutos granos de arenisca férrica e hidratos férricos hidratados conocidos como limonitas rojizas o hierro pardo $[\text{Fe}_2\text{O}_3 \cdot n\text{H}_2\text{O}]$ que, al compactarse, en prolongados procesos de litificación de millones de años, se convirtieron en el conocido *granzón*, de amplio uso local en la construcción y pavimentación de carreteras secundarias o rurales.

El color rojo característico de las mismas, deriva, a su vez, de la naturaleza de las tierras de las cuales provenían la arena. El origen de estos granos bien pudo encontrarse en una amplia superficie o zona de oxidación de un yacimiento

metalífero⁴⁰, hierro en este caso, que penetraba desde la superficie (suelos ferralíticos) hasta ámbitos poco profundos de agua, formando y arrastrando areniscas férricas, esto es arena con presencia de óxido de hierro y de silicatos⁴¹ o bien en extensas superficies férricas que se formaron en la primitiva corteza terrestre las cuales estuvieron expuestas a un cambio climático drástico que incremento el oxígeno en la atmósfera, el cual se conoce como la “Gran oxidación”⁴², hecho ocurrido a comienzos del paleoproterozoico [entre 2.450 y 1.850H] millones de años. Antes de esta fecha, los registros de evidencias de minerales expuestos o bajo la superficie continental, indicaron una baja presión de oxígeno en la atmósfera que actuaba sobre esos minerales y, en consecuencia, a bajos procesos de oxidación⁴³.

De esta forma, el óxido de hierro [Fe₂O₃] se convierte en la sustancia química sirve de cemento y cohesiona a la arenisca, manteniéndola compactada y dándole el color rojo o rojizo que presentan en la actualidad, por cuanto el óxido de hierro no es soluble en el agua. Esta evidencia química podría respaldar la teoría de la gran oxidación por cuanto, luego de haberse erosionado esas tierras en tiempos geológicos posteriores, los sedimentos arrastrados hacia un paleomar, provenían de un ambiente con una atmósfera costera o continental saturada o muy rica en oxígeno.

Las formaciones sedimentarias descritas se pueden observar, en la actualidad, en los sitios de La Quinta, cerca de La Grita; en el páramo del Zumbador (Municipio Vargas); páramo Colorado (Municipio Sucre); Angarabeca (Municipio Michelena); entre Caliche y Las Cruces (Municipio Ayacucho) y en las cárcavas de la Machirí, en la sierra de la Maravilla, en San Cristóbal. Asimismo, la abundancia de estos sedimentos triásicos explica el tinte rojo intenso de las aguas de la quebrada la Machirí y el río Torbes, río principal de la ciudad capital del Estado Táchira, San Cristóbal. Las cabeceras de la quebrada la Machirí, y una considerable parte de su curso alto, discurren por terrenos de la formación La Quinta. La erosión producida por esta corriente de agua, como erosión fluvial, arrastra abundantes sedimentos de areniscas férricas que se incorporan

⁴⁰ BAULIG, H. *Vocabulaire franco-anglo-allemand de Géomorphologie*. Ed. Ophrys. París, 1970.

⁴¹ MAZE W. B. Jurassic La Quinta Formation in the Sierra de Perijá, Northwestern Venezuela: Geology and tectonic environment of red beds and volcanic rocks. *Geographic Society Am. Mem.* 162, 1984, pp. 263–282. [Google Scholar].

⁴² HOLLAND, H. D. The Oxygenation of the atmosphere and oceans. *Philos Trans. R. Soc. London. B. Biology Sciences*, June 29, 361(14-70), 2006, pp. 903-915.

⁴³ SVERJENSKY, Dimitri A. y LEE, Namhey (2010). The Great Oxidation Event and Mineral Diversification. *Elements*, 6 (1), Mineralogical Society of America: 31–36.

a su vez a la corriente del curso medio del río Torbes [el antiguo *Tormes* de la época colonial española]⁴⁴, por ser la Machirí un afluente de este río.

El Tachiraptor, arcosaurio de La Quinta

Al tiempo geológico comprendido entre el Triásico y el Jurásico, se le ha dado el nombre de “la edad de los reptiles” por la gran abundancia de los mismo, en especial de las primeras formas de lagartos, dinosaurios pequeños y tortugas⁴⁵, de allí que las formaciones sedimentarias tachirenses que datan de esta época, tengan un importante carácter fosilífero⁴⁶. En el sitio de La Quinta (Formación La Quinta), cerca de La Grita, se han encontrado fragmentos de especies de reptiles primitivos (arcosaurios –antecesor de los cocodrilos-, dinosaurios ornitisquios y dinosaurios saurisquios –terópodos-) que habían poblado la superficie de Pangea II y Gondwana, quienes vivieron simultáneamente con las formas más antiguas que se conocen de reptiles con características de mamíferos, y datan de la época descrita.

Asimismo, se han encontrado fósiles marinos como amonites⁴⁷ y baculites. Estos eran moluscos de la clase de los cefalópodos, ya extinguidos. Los mismos desarrollaron un caparazón duro en forma de espiral, enrollado sobre sí mismo, las primeras y longitudinales las segundas. Vivían en aguas marinas poco profundas o áreas continentales costeras. Restos de estos fósiles se hallaron en las montañas de los municipios Jáuregui y Uribante. En específico, en el caserío de Mesa del Tigre (Municipio Sucre) se encuentra una roca sedimentaria con la huella dejada por un molusco, fragmentado, huella pétrea de un probable *cyrtoceras* o un *scaphites hippocrepis*, ambos cefalópodos paleozoicos. Estas formas de vida desaparecieron en el Cretácico, junto con los dinosaurios, en la quinta gran extinción de seres vivos del planeta, hace 65 millones de años⁴⁸, extinción que arrasó con un 76% de todas las especies que poblaban el planeta⁴⁹.

⁴⁴ SÁNCHEZ, Samir A. *Diccionario de Topónimos Históricos del Estado Táchira*. p. 140, 153.

⁴⁵ McIVOR, C. Turtles emerge from their evolutionary shell. Genetic data show turtles and lizards had a close common ancestor. *Nature*. Published online 19 July 2011, doi:101038/news.2011.425

⁴⁶ LANGER, Max C.; RINCÓN, ASCANIO D.; RAMEZANI, Jahandar; SOLÓRZANO, Andrés; RAUHUT, Oliver W.M. (8 October 2014). “New Dinosaur (Theropoda, stem-Averostra) from the earliest Jurassic of the La Quinta Formation, Venezuelan Andes”. *Royal Society Open Science*. Royal Society. 1 (2): p. 140–184.

⁴⁷ TAYLOR, David G. «Ammonite (mollusk).» Microsoft® Student 2009 [DVD]. Redmond, WA: Microsoft Corporation, 2008.

⁴⁸ Cretaceous Period. Microsoft® Student 2009 [DVD]. Redmond, WA: Microsoft Corporation, 2008.

De inicios del Jurásico, data el hallazgo⁵⁰ de fragmentos fosilizados de un pequeño dinosaurio (terópodo-averostra). Bípedo y carnívoro, partes de sus huesos fueron encontrados en el sitio de La Quinta y recibió la denominación de *Tachiraptor*, que significa “Depredador o bandido del Táchira”, por la habilidad alimenticia que tenía de robar las presas o comida a otros mamíferos, y posible antecesor de las aves y del Tiranosaurio Rex. Pertenece a la especie cuya clasificación científica responde al término de *Tachiraptor admirabilis*. Tuvo una longitud de 1,5 metros y vivió hace 200 millones de años, según datación realizada por los investigadores y analistas de los fósiles con el método geocronológico denominado *U-Pb zircon*⁵¹.

El mismo se aplica en el análisis de los isótopos del mineral zircón o circón (silicato de circonio [ZrSiO_4]), encontrados en el estrato o nivel de la tierra sedimentaria que rodeaba a los fragmentos fósiles. Los elementos radioactivos presentes en los cristales de zircón, en este caso el uranio, permitieron establecer la datación o antigüedad en el tiempo, a partir de la medición de los niveles o grados de su descomposición y transformación en un subproducto, el plomo⁵². Es decir, se midió la cantidad existente del elemento radioactivo (uranio) y se comparó con la cantidad presente de su subproducto (plomo). El grado de descomposición del elemento radioactivo (uranio), el cual se desintegra a un ritmo fijo determinado, convirtiéndose en otro (en plomo) resulta, así, en un método geocronológico analógico o similar a la lectura de los anillos anuales (dendrocronología) de un tronco de árbol⁵³, por parte de los arqueólogos. O, utilizando una metáfora expresada por el geólogo profesor Paul Mueller, de la Universidad de Florida (EEUU): “el uranio, dentro del circón, es como un reloj que marca el paso del tiempo, convirtiendo a este compuesto en el más confiable cronómetro natural que tenemos, cuando queremos atisbar en los orígenes del planeta Tierra”⁵⁴.

Resulta importante destacar que el lapso geológico antes descrito (Jurásico), coincide con la cuarta más grande extinción de vida en el planeta, ocurrida

49 Extinction (biology). Microsoft® Student 2009 [DVD]. Redmond, WA: Microsoft Corporation, 2008.

50 LANGER, Max C... *Royal Society Open Science*. p. 140–184.

51 *Ibidem*.

52 British Broadcasting Corporation (BBC). Earth’s oldest asteroid impact ‘may have ended ice age’. BBC News. 22 January 2020. <https://www.bbc.com/news/world-australia-51201168> (consultado: 21 de febrero 2020).

53 *Ibidem*.

54 Zircon Chronology: Dating the Oldest Material on Earth. *Earth: Inside and Out*, edited by Edmond A. Mathez, a publication of the New Press. © 2000 American Museum of Natural History (excerpt). <https://www.amnh.org/learn-teach/curriculum-collections/earth-inside-and-out/zircon-chronology-dating-the-oldest-material-on-earth> (consultado: 21 de febrero 2020)

hace 200H” millones de años. Más de un 76% de las especies vivas desaparecieron y con ellas, en el caso de los reptiles continentales, las primitivas formas de arcosaurios (entre los cuales se encontraba el *Tachiraptor*), sobreviviendo solo los dinosaurios gigantes⁵⁵, quienes dominaron sobre los demás seres vivos de la superficie terrestre por otros 140 millones de años.

La cordillera andina tachirenses

Continuando el relato lineal temporal-geológico, en la etapa de transición entre el período geológico conocido como *Jurásico* y el *Cretáceo*, hace unos 150 a 80H” millones de años, ocurre una nueva y, hasta el presente, última deriva continental. Se fractura el subcontinente Gondwana de la inmensa masa continental de Pangea II, en varios subcontinentes, arrastrando a su vez las plantas y los animales que los poblaban cuando Gondwana era una única tierra. Una de esas grietas de separación abriría el espacio para el surgimiento del océano Atlántico, al bisecar y apartar, en dirección occidental, la actual masa terrestre de Suramérica, de la de África. Separación que aún continúa en el presente, con un promedio de tres centímetros anuales, en la denominada Dorsal Atlántica⁵⁶, línea divisoria de las dos placas continentales divergentes.

El desplazamiento inicial y libre, en sentido este-oeste, de la placa continental suramericana, se detuvo, en parte, con el choque o colisión lateral de su borde norte con el borde suroccidental de la placa del Caribe y de su borde central y sur con la placa del Pacífico, que se desplazaban en sentido oeste-este, a través de un deslizamiento lateral.

Los choques generaron progresivas y fuertes presiones tectónicas que fracturaron nuevamente el relieve de sedimentos litificados del fondo marino que estaba sobre la línea fronteriza de corrimiento, iniciándose así un lento pero continuo proceso orogénico, de elevación de ese fondo, que dio origen al segundo y definitivo horst de cadenas de montañas andinas tachirenses. Así, las elevaciones de masas de tierra y crestas, creadas por la compresión a la cual fue sometido el antiguo fondo marino, se formaron a lo largo de un eje longitudinal noreste-suroeste.

⁵⁵ Extinction (biology). Microsoft® Student 2009 [DVD]. Redmond, WA: Microsoft Corporation, 2008.

⁵⁶ PANDOLFO, Joseph P. “Atlantic Ocean”. Microsoft® Student 2009 [DVD]. Redmond, WA: Microsoft Corporation, 2008.

3.3. [Cenozoico [era, 66 millones de años H” hasta el tiempo presente]

Este violento proceso de elevación progresiva y formación de nuevas tierras, se daba en la era *Cenozoica*, conocida como “la edad de los mamíferos” por haberse dado en ella una gran diversificación de los mismos, incluyendo la aparición de los *antropoides* y dentro de esta clase, a los *homínidos* (cuya especie superviviente es la humana). La intensidad de los paroxismos dados marcó la formación del territorio central y occidental del Estado Táchira, durante el *Eoceno superior*, entre 56 y 33,9H” millones de años y, al mismo tiempo, fuerzas tectónicas de la deriva continental arrastraban al continente de Norteamérica, separándolo de Eurasia y acercándolo nuevamente a Suramérica⁵⁷.

Yacimientos carboníferos y de fosfatos

Producto de todos estos movimientos del entorno, el paisaje tachirense se veía constantemente modificado por avances y retrocesos marinos, de poca profundidad, que arrastraban sedimentos de flora y fauna desde las superficies secas; esto es arrastre de materia orgánica que se podía transformar en carbón y petróleo, la cual quedó depositada a todo lo largo de una línea imaginaria cóncava (si se proyecta como observada desde el punto cardinal este). La referida línea, reconstruida a partir de la concatenación de los actuales depósitos o yacimientos, induce, como vestigio, la ubicación de un arco costero o plataforma continental primitiva, desde el noreste, en el Municipio Samuel Darío Maldonado hasta el suroeste, en el Municipio Fernández Feo. Estos yacimientos, contentivos de recursos naturales no renovables, fueron el producto de consecutivas fracturas, depresiones y elevaciones de terrenos que se volcaban sobre otros más antiguos, producto de la tectónica de placas. Hecho que dejó aprisionados sedimentos orgánicos, principalmente leñosos, de una vegetación prehistórica - como palmeras, grandes helechos y arbustos- que, por su proceso de descomposición natural, enorme calor y presión de las rocas que los cubrieron, obstruyendo cualquier entrada de aire, se carbonizaron y, al irse hundiendo lentamente, crearon estratos de carbón.

Este es el origen de los yacimientos de carbón bituminoso en el Estado Táchira. La mayoría de este compuesto orgánico combustible se encuentra en

⁵⁷ CEDIEL, F., SHAW, R. P., & CÁCERES, C. Tectonic Assembly of the Northern Andean Block. en C. Bartolini, R. T. Buffler, & J. F. Blickwede (Eds.), *The Circum-Gulf of Mexico and the Caribbean: Hydrocarbon Habitats, Basin Formation, and Plate Tectonics*, AAPG Memoir 79 (Vol. 79, 2003, pp. 815-848). AAPG.

trampas estructurales o estratigráficas -a manera de prensa que comprime- entre diferentes formaciones rocosas sedimentarias, en especial entre las denominadas Mirador y Carbonera. Ejemplo de las mismas resultan los yacimientos ubicados en el bolsón semi-árido de las aldeas La Parada, cerca de la población de Lobatera⁵⁸ y Las Minas, Cazadero y Boca de Monte, al occidente del Municipio Lobatera) y los de Hato de la Virgen (Municipio Capacho Nuevo), Caliche (Municipio Ayacucho), Las Mesas y Río Pajitas (Municipio Samuel Darío Maldonado), Delicias (Municipio Urdaneta), Santo Domingo (Municipio Fernández Feo), y Las Adjuntas, Cerro de Capote y La Pajarita (Municipio Junín)⁵⁹.

Otras rocas sedimentarias del subsuelo tachirenses con el mismo origen y las cuales resultan igualmente recursos naturales no renovables, son las formadas por sedimentos donde se sustituyó parte o todo el hidrógeno de los ácidos fosfóricos a partir de una fuerte compresión sufrida, en filones, denominándose fosfatos. Se encuentran principalmente en los municipios Ayacucho (El Riecito), Libertador (San Joaquín de Navay) y Lobatera (La Molina). En este último, los fosfatos son del tipo *fosforitas uraníferas*, esto es fosfato (P_2O_5) con óxido de uranio (U_2O_8) en un porcentaje de 0,01%⁶⁰, producto de acumulaciones y sedimentaciones de tipo calcárea (calizas menos densas o pesadas), producida por residuos fluviales con una abundante presencia de fósforo, hierro y uranio (elementos más densos o pesados, que se hundieron y crearon su propio estrato o filón), en los márgenes de una antigua costa continental poco profunda, con corrientes superficiales que no alteraron el depósito de estos sedimentos.

Todos los estratos cenozoicos tachirenses, específicamente los formados en los períodos del Paleógeno y Neógeno, entre 65 y 2,6H” millones de años, presentan una estratigrafía más amplia, al estar formados por arcillas (ej. en las tierras de Lomas Altas, Lomas Bajas y Hato de la Virgen en el Municipio Libertad, zonas especializadas en la producción de utensilios y objetos en arcilla, desde la época aborígen), lutitas y capas de carbón lignítico. Los depósitos de

58 MEIER SENN, Beat P. Los Pozos Azules en los Andes suroccidentales venezolanos, paisajes geológicos e historia de los orígenes de la Tierra | The Lower Pozos Azules Ravines in Southwest Venezuelan Andean: The Geological History of Early Earth. *Proyecto Experiencia Arte* (Edublog, 2016). <https://bitacorasamisan.blogspot.com/2016/06/los-pozos-azules-en-los-andes.html> (consultado: 17 de febrero 2020) y Meier, B., Schwander, M., and Laubscher, H. The tectonics of Tachira; a sample of North Andean tectonics. En *The Anatomy of Mountain Ranges*, ed. J. P. Schaer and J. Rodgers, Princeton, NJ: Princeton University Press, 1987, pp. 229-237.

59 HACKLEYA, Paul C.; WARWICKA, Peter D. and GONZÁLEZ, Eligi. Petrology, mineralogy and geochemistry of mined coals, western Venezuela. *International Journal of Coal Geology*, volume 63, Issues 1–2, 20 July 2005, Pages 68-97.

60 CAZABONNE M., Christian. «Aspectos Geológicos Mineros» en *Estados de Venezuela. Táchira*. p. 48.

carbón, como recurso natural energético no renovable, en el Táchira, resultan reducidos o no fueron tan abundantes como los formados en el continente laurasiático (ej. el caso de los yacimientos de las Islas Británicas), por cuanto en Laurasia prevalecía un clima tropical, que favorecía el crecimiento de grandes árboles y de la vegetación, y en Gondwana, el clima que prevalecía era el propio de tierras casi polares, por encontrarse hacia el polo sur, lo cual facilitó sólo una vegetación de escasa altura y exuberancia propia de esos climas antárticos. No obstante, recientes investigaciones⁶¹ sugieren que el clima y el bioma de las tierras del norte de Suramérica, por encontrarse en el cinturón ecuatorial continental estaban más asociadas o relacionadas con Laurasia, en específico con el clima y bioma del sur de la placa de Norteamérica.

Piedemonte y planicies lacustres (norte) y fluviales (sur)

En la transición entre el Eoceno y el Mioceno, conocido también como *Neógeno*, 23 y 2,6H” millones de años, se da un nuevo paroxismo de tipo orogénico y de máximas fuerzas frontales. Su violencia y resultados se pueden observar detalladamente en las drásticas alteraciones o deformaciones de series sedimentarias, y de algunos estratos isoclinales, de los sectores de Tierra Tinta, La Cabrera, La Honda y la Angostura, en el tramo de la autopista Lobatera-San Pedro del Río. Las fuerzas liberadas elevaron por igual, a una mayor altura y de forma definitiva, toda la cadena de montañas de la cordillera andina tachirensis, haciendo retroceder las aguas que cubrían una considerable parte de su superficie, hasta el actual Lago de Maracaibo, siendo este los restos de un antiguo paleolago y mar prehistórico interior, que aún continúa desecándose al perder superficie y profundidad. Las aguas que cubrían las planicies sedimentarias del piedemonte andino fluvial y de los altos llanos retrocedieron de forma tal que dejaron como tierra seca el emplazamiento actual de poblaciones como Abejales (Municipio Libertador) y San Rafael del Piñal (Municipio Fernández Feo). Sólo permanecieron cubiertas por una capa fina de agua, debido a la escasa pendiente que presentan los terrenos y a su vez la escasa pendiente de equilibrio de las aguas fluviales, creando formas pantanosas conocidas en la región como ciénagas. La última, y más conocida, en el territorio norte del Estado Táchira, fue la ciénaga de Morotuto, la cual ya se encontraba desecada para fines del siglo XIX⁶².

⁶¹ Rees PM, Ziegler AM, Valdes PJ. *Jurassic phytogeography and climates: new data and model comparisons*. In *Warm climates in earth history* (eds Huber BT, Macleod KG, Wing SL.), 2000, pp. 297–318. Cambridge, UK: Cambridge University Press. [Google Scholar].

⁶² Junta recopiladora de documentos relativos al Zulia. *Límites entre el Zulia y los Andes*. Imprenta Americana, 1891. Sección introductoria.

En estas planicies lacustres noroccidentales e inmediatas al piedemonte andino, surgieron importantes poblaciones comerciales como La Fría y Coloncito. Por igual, en esa área, quedó fijado el espacio más bajo del relieve tachirenses, a 29 m.s.n.m.⁶³. Este se ubica en la desembocadura del río Orope en el río Zulia próximo donde el Caño Burro intersecta la vía carretera interestadal entre las poblaciones de Orope (Táchira) y El Guayabo (Zulia).

Los movimientos orogénicos, ya descritos, se detuvieron, relativamente, al alcanzar alturas que se estabilizaron entre los 3.000 y 3.912 metros⁶⁴, elevaciones que resultan moderadas en comparación con las alcanzadas en la cordillera de los Andes suramericanos, desde los Andes orientales colombianos hasta el extremo occidental del archipiélago chileno-argentino de Tierra del Fuego. Asimismo, la ausencia de lugares en esa superficie por donde pueda ascender el magma terrestre, los volcanes, queda explicada por el tipo de movimiento orogénico presentado. Por surgir estas montañas como un producto ascendente de la presión ejercida por el choque o roce lateral, o por corrimiento, de dos placas tectónicas con direcciones de movimiento contrarias, la fuerza de empuje resultó de menor magnitud a la ejercida por el choque o encuentro frontal entre la placa de Nazca y la placa de Suramérica que, debido a una subducción inactiva, dio origen a los volcanes suramericanos y elevó el terreno hasta alturas que se ubicaron en una máxima de 6.960 metros⁶⁵, en el pico Aconcagua (Argentina).

Bloques tectónicos, fallas y calizas

Otro elemento de importancia en la geología tachirenses, originado por ese sistema compresivo producto del choque de placas y el paroxismo andino tachirenses son las múltiples fracturas del terreno, que forman unidades limitadas y compactas conocidas como bloques y sub-bloques. En la geología tachirenses, entre otros, se conocen los siguientes: Angarabeca, Libertad, Venegará, Las Cumbres, San Antonio, La Cuya, Borotá, Rubio y Mucujún, y cuya composición estratigráfica es general al bloque. Si se toma como muestra el bloque tectónico denominado “Borotá”, en el centro del Estado Táchira, se encontrará que el mismo está formado por depósitos de formaciones sedimentarias de origen mesozoico y cenozoico⁶⁶, en específico por lutitas, flinitas, limolita, carbones,

⁶³ Dirección de Cartografía Nacional, *Cartas topográficas y planimétricas del Estado Táchira*. Escala 1:100 000. Hoja 5741.

⁶⁴ Instituto Geográfico de Venezuela Simón Bolívar. *Plano fisiográfico del Estado Táchira*.

⁶⁵ MORGAN, Alan V. «Aconcagua.» Microsoft® Student 2009 [DVD]. Redmond, WA: Microsoft Corporation, 2008.

⁶⁶ *Léxico estratigráfico de Venezuela*. Ministerio de Minas e Hidrocarburos, Dirección de Geología, Editorial Sucre, Caracas, 1970.

areniscas cuarzosas y yacimientos o minas de calizas en arenisca y piedras, enmarcadas en las formaciones geológicas Capacho y La Luna⁶⁷. Estas últimas, las calizas, cuyo origen se encuentra en la acumulación de sedimentos bajo aguas con alta presencia o concentración de carbonato cálcico $[CaCO_3]$, en paleo-mares cálidos y de poca profundidad, explican la presencia e industria de canteras y antiguos hornos de cal, así como de la fábrica de cemento. Ambos ubicados en el tramo vial de la Troncal N° 1 o carretera Panamericana, entre las poblaciones de Táriba y Lobatera.

Todos los bloques y sub-bloques del Estado Táchira, a su vez, están separados y diferenciados principalmente por fisuras en el terreno conocidas como “fallas geológicas”. Esto son fracturas de la corteza terrestre en constante empuje sobre un plano de desplazamiento, que puede ser en sentido horizontal (por compresiones laterales sobre una línea de fricción, grietas) o vertical (ascenso y descenso de la corteza por epirogénesis). En la región se identifican con denominaciones toponímicas como: falla de Loma de Pío, falla de Pozos Azules, del Uribante, de Capacho, de San Pedro del Río, de Bramón, o de Borotá, entre otras. Su potencial actividad sísmica, por lo general, se da entre leve a moderada.

La más antigua y principal, así como la más activa⁶⁸ de todas, es la denominada “Falla de Boconó”, con un carácter continental. La misma posee superficies con desplazamientos de rumbo deslizante dextral, por ser una falla horizontal (de desgarre)⁶⁹. Por conformar el punto de unión o roce y desplazamiento de la frontera suroccidental de la placa tectónica del Caribe con la frontera norte de la placa tectónica de Sudamérica, la misma divide o parte, prácticamente, la cordillera andina en dos secciones, convirtiendo de esta manera, al Táchira, en una de las regiones de Suramérica⁷⁰ con un potencial de riesgo sísmico muy alto.

⁶⁷ CHOMICK, Z. y RAMOS, G. *Columna estratigráfica generalizada, Borotá y alrededores - Estado Táchira. Escala 1:100.000*. Trabajo de campo 1984. Plano impreso por Helazon c.a. Facultad de Ingeniería, Escuela de Geología y Minas, Departamento de Geología, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1984.

⁶⁸ AUDEMARD, F. Holocene and historical earthquakes on the Bononó fault system, southern Venezuelan Andes: Trench confirmation. *Journal of Geodynamics*. Vol. 24, Issues 1-4, September-December, 1997, pp. 155-167.

⁶⁹ Herder Lexicon. *Geologie und Mineralogie*. Verlag Herder KG Freiburg im Breisgau, 1972, p. 85.

⁷⁰ RODRÍGUEZ, L. M.; SARABIA, A.M.; PÉREZ P., MORA, H.; SINGER, A.; SALCEDO, E.; YÉPEZ, S.; CIFUENTES, H.; DIEDERIX, H.; TORRES E.; RODRÍGUEZ, F.; AUDEMARD, A.; A. GÓMEZ, A.; LEAL, A. “Inventario de Daños y Efectos Geológicos Co y/o Post-Sísmicos del Sismo Ocurrido el 18 de mayo de 1875, en la Frontera entre Colombia y Venezuela”. *Boletín 30*, Academia Nacional de la Ingeniería y el Hábitat, septiembre, 2015, Caracas, pp. 105-263.

Por igual, en esta época, se originaron los depósitos sedimentarios o yacimientos de arenisca con asfalto, al sur de la ciudad de San Cristóbal, en el Palmar de la Copé, el cual tiene un uso industrial, mezclado con arena y gravilla, para el pavimentado rústico de carreteras y vías de penetración rural.

Yacimientos petrolíferos

Simultáneamente, los movimientos orogénicos descritos causaron la formación de los escasos yacimientos de petróleo que se han encontrado en el Estado Táchira, siendo el de La Alquitrana el principal y único que ha sido explotado con fines de comercialización. Posee una trascendencia nacional por haber sido el primer yacimiento de donde se extrajo y refinó petróleo en el país, en 1878⁷¹. Está ubicado en la trampa estratigráfica petrolífera anticlinal de la falla de La Alquitrana⁷² (Municipio Junín) y es el resultado de una fuerte compresión, por superposición y peso de formaciones como Colón y Mito Juan, con rocas sello, así como de estratos de calizas fosilíferas y areniscas calcáreas⁷³. Este petróleo, a consecuencia de los múltiples terremotos ocurridos en la región entre los siglos XVI y XVIII, se liberó de la trampa por filtraciones creadas por la presión interna de los gases libres y emigró a la superficie, brotando como lodo de alquitrán, lo cual dio origen al nombre del lugar o bitumenotopónimo⁷⁴. El brote se incrementó con la magnitud del terremoto de mayo de 1875, el cual activó la falla.

Asimismo, el levantamiento estructural de este bloque petrolífero conocido como fila de Cerro Negro y cuyos orígenes datan del cretácico y el eoceno, hizo que el caudaloso río Quinimarí, originado en la microcuenca hidrográfica limitada por las alturas septentrionales del cerro El Cristo (3.322 m) y el cerro El Cobre (3.613 m)⁷⁵ [estas alturas, junto a la del páramo El Tamá, 3.379 m, El Judío, 3.360 m y La Revancha (3.457 m)⁷⁶, conforman la sierra y crestas más altas del Macizo del Tamá], desviara o torciera el rumbo norte, que traía desde sus fuentes y tiempos prehistóricos, hacia el este, hasta su encuentro con el río Torbes para tomar luego un rumbo sur y afluir en el río Uribante.

⁷¹ SÁNCHEZ, Samir A. *Diccionario de Topónimos Históricos del Estado Táchira*. p. 186.

⁷² TRUMP, G. W. [Compiler] (1964). *Geological Map Western Táchira*. Creole Petroleum Corporation, October 1964.

⁷³ ARMINIO J. F., HERNÁNDEZ M., Pilloud A., AUDEMARD F. *New Insights on the Jurassic Rift Succession of the Mérida Andes, Venezuela: implications for New Petroleum Systems in Northern South America*. Cancun-Mexico, 2004: AAPG Memoir, International Conference and Exhibition. [Google Scholar]

⁷⁴ SÁNCHEZ, Samir A. *Diccionario de Topónimos Históricos del Estado Táchira*. p. 167.

⁷⁵ Instituto Geográfico de Venezuela Simón Bolívar. Plano fisiográfico del Estado Táchira.

⁷⁶ *Ibidem*.

Tierras nuevas y antiguas: La Depresión del Táchira

Los paroxismos con desplazamientos y presiones internas terrestres, de carácter orogénico, se mantuvieron activos hasta el *Plioceno*, y comienzos del *Pleistoceno*, en el período Cuaternario, entre 5 y 2H⁷⁷ millones de años. Uno de gran intensidad, por ser producto de la deriva continental y sus fuerzas horizontales, fracturó de uno de los bloques pilares o horst de un tramo de la recién formada cordillera andina tachirensis, el ubicado en el centro y el occidente o zona de frontera del actual Estado Táchira, generando una depresión susceptible de ser cubierta por las aguas. A su vez, esta tectónica marcó la diferencia temporal en el relieve: las tierras más antiguas, que han permanecido inalteradas, por su elevación sobre el nivel del mar, al noreste de la región, y las tierras más jóvenes o más bajas, sujetas a inundaciones por epirogenesis continental o por transgresiones y regresiones marinas debidas al aumento o disminución del agua oceánica, al suroccidente.

La fractura derivó en una súbita pérdida de altura de las primitivas montañas (por hundimiento o depresión del horst, creando una especie de extenso graben e interrumpiendo la secuencia de las máximas alturas de la cordillera, que se daban entre los 3.000 y 4.000 metros. Un todo que configuró, a su vez, el relieve conocido en geografía como subregión fisiográfica de la “Depresión del Táchira”. Una silla topográfico-tectónica comprendida limitado entre las altas montañas de del páramo de Batallón y las alturas del Macizo del Tamá.

Debido a este fenómeno tectónico, la menor altura de la depresión quedó en los espacios semiáridos de la actual población de Ureña (304 metros)⁷⁷ junto al curso bajo del río Táchira, y la máxima altura en una de las dos cumbres de la sucesión de montañas o formación orogénica aislada conocida como “Fila de los Letreros”, entre los municipios Lobatera y Guásimos, que domina, por su vertiente sur todo el valle de Santiago, asiento de la ciudad de San Cristóbal, y por su vertiente norte todo el valle de Lobatera. Estas dos superficies montañosas son el cerro de Los Letreros⁷⁸ (2.020 m.s.n.m.) y el cerro de Gallineros (1.980 m. s. n. m.)⁷⁹. En esta última cumbre se ubica el principal grupo de radio-antenas y tv-antenas de retransmisión de la región. Estas dos elevaciones aisladas están constituidas a partir de una acumulación de sedimentos que se dio en el Cretácico inferior (pertenecientes a la Formación Aguardiente y Capacho,

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ SÁNCHEZ, Samir A. *Diccionario de Topónimos Históricos del Estado Táchira*, pp. 140, 153, 245, 258, 282 y 364.

⁷⁹ Dirección de Cartografía Nacional, *Cartas topográficas y planimétricas del Estado Táchira*. Escala 1:100 000. Hoja 5739.

originadas a partir de la acumulación de sedimentos de origen marino, en plataformas continentales internas y externa)⁸⁰.

Cuencas hidrográficas

Finalizada la serie de paroxismos del Pleistoceno, la hidrología tachirenses quedó determinada y dividida por dos grandes cuencas o depresiones de sedimentación. La primera conformada por las aguas que fluyen al Lago de Maracaibo y de allí al Mar Caribe, y la segunda por las que fluyen hacia el río Orinoco y finalizan en el océano Atlántico. De esta forma, la línea imaginaria del divorcio de aguas de esas cuencas hidrográficas, resulta en un indicativo visible del subyacente basal donde se encuentran o colisionan las placas tectónicas del Caribe y de Suramérica.

La línea divisoria sigue las máximas alturas de las crestas de los páramos, filas y montañas cuya vertiente norte presenta un drenaje lacustre y la vertiente sur fluvial, siendo la toponimia de las mismas, de noreste a suroeste, la siguiente: cresta más nororiental del páramo de Rosario, a 3.408 m.s.n.m., fila de La Cuchilla; serranía del páramo de Batallón (con la cresta del pico El Pulpito, a 3.912 m.s.n.m., la más alta del Táchira); de Sumusica; del Rosal; de La Tigra; del Zumbador, de Almorzadero; Monte Grande; Arcabuco; Casa del Padre o La Viravira; El Munsal; Los Laureles; Tamuco; Mochileros; fila de Los Letreros (con la cumbre o cresta más elevada de la Depresión del Táchira, el cerro Los Letreros a 2.020 m.s.n.m.); alto de Palo Grande; fila de Potrero Grande. Aquí la línea imaginaria tiene un quiebre de su rumbo noroeste y sigue en sentido sur, drenando las vertientes occidentales al Lago de Maracaibo, y las orientales al río Orinoco: fila de Palo Gordo, donde se encuentra el monumento-capilla-mirador a Cristo Rey; pueblo de Libertad-Capacho Viejo; fila de Barro Amarillo; fila de Capote; fila de Pabellón, cerro El Urumal; pico de Vela; páramo de La Revancha; fila de Bandera y cresta o pico más elevado del cerro El Cristo, a 3.410 m.s.n.m. en el Macizo del Tamá⁸¹.

⁸⁰ MARCHAMALO L., José J. *Integración geológica de la zona centro-occidental del Estado Táchira, entre las coordenadas longitud (72°30'-72°00') y latitud (7°40'-8°00')*. Trabajo de grado presentado para optar al título de Ingeniero geólogo, Universidad Central de Venezuela, Biblioteca, Caracas, 2009, p. 98.

⁸¹ Dirección de Cartografía Nacional, *Cartas topográficas y planimétricas del Estado Táchira*. Escala 1:100 000. Hoja 5840, 5740, 5739 y 5738.

Mesas, mesetas, valles, lagunas glaciares y aguas termales

Al quedar el pilar geológico que sustenta la depresión del Táchira, relativamente estabilizado –si bien se debe tener en cuenta que la naturaleza no es fija ni acabada sino en constante transformación- hasta el presente, en rededor de los 72° Longitud Oeste y los 8° Latitud Norte, sobre su litosfera el relieve, en general, quedó determinado, tanto en la cordillera como en el piedemonte y planicies lacustres y fluviales. Comenzando el modelado de la superficie seca, en el aspecto que observamos en la actualidad.

Fuerzas exógenas y endógenas actuaron sobre la superficie del ya estructurado territorio tachirenses. Terremotos, intensas lluvias, torrencias e incremento repentino de los caudales de ríos que se fueron sucediendo, en especial los cambios climáticos producidos durante los diferentes glaciarios e interglaciarios del Pleistoceno⁸², finalizados hace 11.000 años, donde se alternaban períodos de intenso frío y sequías con períodos más cálidos y de fuertes lluvias o pluviosidad, descendiendo las temperaturas y con ella los niveles o cotas de nieve se aproximaron hasta un promedio de 1.000 m.s.n.m. cubriendo con masas de hielo glaciar y erosionando a su vez las altas cumbres de las montañas y las depresiones y valles con lagos y lagunas de agua dulce. Una vez finalizado el período glaciar y aumentar las temperaturas, las especies vegetales y animales volvieron a ocupar los terrenos anteriormente helados.

De esta época, y producto de intensos terremotos que dislocó formaciones del Eoceno y el Cuaternario, data el origen de los manantiales termales (de uso terapéutico⁸³, cuyas temperaturas oscilan entre los 24° y 51°) ferruginosos, de carbonato de soda $[\text{Na}_2\text{CO}_3]$ y sulfurosos. En estos últimos, por calentamiento, el azufre se combina con el hidrógeno del agua formando el sulfuro de hidrógeno $[\text{H}_2\text{S}]$, el cual se oxida al entrar en contacto con la atmósfera, quedando como sedimento sobre el terreno regado manchas de color amarillo. Las fuentes más representativas en la región son las del sitio de Aguas Calientes (Municipio Pedro María Ureña) que consta de doce manantiales y de El Corozo (Municipio San Cristóbal), esta última producto de las fracturas de una falla geológica entre bloques de formación Colón, Mito Juan y Mirador⁸⁴.

⁸² MORGAN, Alan V. “Pleistocene Epoch”. Microsoft® Student 2009 [DVD]. Redmond, WA: Microsoft Corporation, 2008.

⁸³ “Informe del Sr. Carlos Thoss Jr. sobre las termas de Aguas Calientes, 1929” en DÍAZ BRANTES, Humberto, *El Estado Táchira, álbum gráfico*. Talleres de la Tipografía Americana de P. Valery Rísquez, Caracas, 1930, s/n.

⁸⁴ TRUMP, G. W. [Compiler] (1964). *Geological Map Western Táchira*. Creole Petroleum Corporation, October 1964. Este mapa geológico del occidente del Estado Táchira, comprende parte de los municipios San Cristóbal, Cárdenas, Capacho Nuevo, Capacho Viejo, Bolívar, Ureña,

Estos tiempos perfilaron por igual las actuales formas del relieve estudiado y originaron las lagunas –residuos testigo de la era glacial- que se encuentran en las cumbres y estribaciones del páramo de Batallón, Sumusica y La Cimarronera, en las altas cumbres de los municipios Jáuregui, Uribante y Francisco de Miranda⁸⁵, ej. Laguna Las Verdes, Hoyo Negro, Pedernales, Las Mellizas, El Cienegón y Laguna de García. Otras están representadas por las terrazas o mesas (T) formadas por la acumulación pleistocena de detritos; las depresiones intramontanas (DI), conos de deyección (CdD) y abanicos de aluvión (AdA) cuaternarios producidos por la fuerza hidráulica de las torrenteras y el elevado caudal de los ríos postglaciales, con su alta carga de sedimentos (como el Grita, Uribante, Lobaterita, Táchira, Quinimarí y Escalante).

Sus cauces fueron erosionando los lechos rocosos y al abrirse paso las aguas hacia las tierras bajas crearon, por acumulación de materiales sueltos, grava, arenas y rocas, el paisaje natural y entorno actual de los espacios geográficos de la mayoría de las ciudades y poblaciones tachirenses. El proceso de urbanismo de las mismas fue adaptado, de forma empírica, a los planos o escalonados de ese relieve, geológicamente joven, convirtiéndolos en espacios habitables. No obstante, bajo el riesgo latente de hallarse sobre tierras quebradizas e inestables. La situación más descriptiva de este hecho, fue el resultado de parte del urbanismo desarrollado en la zona norte de la ciudad de San Cristóbal⁸⁶, conocido como sector “Las Lomas”, el cual sobrepasó todos los cálculos de contingencia para edificabilidad con los cuales se proyectó. Construida como un moderno desarrollo habitacional en la década de los años sesenta del pasado siglo, con el paso del tiempo, el lento desplazamiento de los sedimentos de las terrazas donde se construyó, en razón de las arenas hidratadas expansivas que las constituyen, deformó las estructuras edificatorias y viales, dejándolas inhabitables e intransitables a la fecha.

Sobre los diferentes relieves de terrazas y mesetas o mesas de la región, entre otros, se tienen los siguientes: las de la ciudad de San Cristóbal (T), una estructura de relieve conformada por cinco terrazas de prolongados pisos, que

Junín, Córdoba, Torbes y Rafael Urdaneta. El mismo se elaboró a partir de veintiún estudios estratigráficos, en trabajos de campo, que se iniciaron en el sector Agua Blanca (vía San Cristóbal-Rubio) y finalizaron en los manantiales de aguas sulfurosas de Aguas Calientes-Ureña, en 1963 y 1964.

⁸⁵ Dirección de Cartografía Nacional, *Cartas topográficas y planimétricas del Estado Táchira*, Escala 1:100 000. Hoja 5840.

⁸⁶ Un completo estudio sobre el urbanismo de la ciudad de San Cristóbal, desde sus orígenes hasta el presente, se encuentra en el libro: *San Cristóbal: una mirada en sus 450 años*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), Grupo de Investigación Arquitectura y Sociedad, San Cristóbal, 2012.

descienden desde el piedemonte de la sierra de La Maravilla a 1.000 m hasta los 740 m junto al río Torbes. Son el resultado de los aluviones del deshielo postglacial de la sierra de la Maravilla⁸⁷, con pérdida ésta última de altura y de forma original, quedando su cresta más alta en el pico La Maravilla, a 2.395,08 m; La Grita (T); Lobatera (T, creada por el deshielo postglacial y vaguadas de los páramos de Almorzadero y Angaraveca); Hernández (T); San Simón (T); Seboruco (T); El Cobre (CdD); Táriba (AdA); Michelena (AdA); Las Mesas (AdA); Umuquena (CdD); San José de Bolívar (T); Queniquea (T, creada por el deshielo postglacial y vaguadas de los páramos Colorado y Las Agrias); San Antonio del Táchira (CdD); Coloncito (AdA); Pregonero (T); Delicias (CdD); Rubio (DI); San Juan de Colón (AdA, producido por el deshielo postglacial y vaguadas del páramo de Almorzadero); Cordero (T); La Tendida (AdA, el más extenso del Estado, producido por el deshielo postglacial y erosión fluvial de los páramos Tres Esquinas, Mariño, San Telmo, Nirgua y La Negra) y Santa Ana del Táchira (T), entre otras.

Un ejemplo del perfil de acumulación torrencial de un abanico aluvial (AdA) con pisos de canto rodado, visible, se encuentra en el tramo de la autopista San Cristóbal-La Fría, entre las poblaciones de San Pedro del Río y San Juan de Colón. Los cortes planos paralelos hechos durante la construcción de la autopista, a la meseta que se extiende paralelamente al cauce del río Lobaterita, donde se levanta la población de San Juan de Colón, dejaron expuestas impresionantes paredes, casi en vertical que evidencian la violenta dinámica hidráulica que se dio allí con la deposición de detritos.

Los estratos sedimentarios varían en grosor, según fue la fuerza de arrastre de los sedimentos que tuvo el agua en su momento. Estas paredes han sido recubiertas –en parte- por mallas metálicas de acero inoxidable o hierro galvanizado (con bajo contenido de carbono) para mantener la seguridad de los conductores ante el posible desprendimiento de las piedras de canto rodado, desde sus lechos de arenisca.

Otro ejemplo del modelado del relieve tachirenses, en este período, el cual data de hace 120.000 años, es el valle de Lobatera⁸⁸. El mismo, era una superficie cubierta por un lago de agua dulce, producto del deshielo de las cumbres de los páramos de Almorzadero, Angarabeca y Arcabuco. Esto se

⁸⁷ Los ambientes naturales y la biodiversidad que se encuentra en esta área, están protegidos por la figura legal de Parque Nacional, con el nombre de “Parque Nacional Chorro del Indio”, por decreto presidencial N° 641, publicado en la Gaceta Oficial N° 4.158 (extraordinario), de fecha 25 de enero de 1990.

⁸⁸ Dirección de Cartografía Nacional, *Cartas topográficas y planimétricas del Estado Táchira*. Escala 1:100 000. Hoja 5739.

evidencia de los fósiles presentes en cortes del terreno⁸⁹ junto a la quebrada Lobatera, cuyos estratos presentan lodos de globigerina o capas de diminutos foraminíferos lacustres, pertenecientes a especies que vivieron, desde el período carbonífero, en el fondo de aguas poco profundas o flotando como parte del plancton en las zonas altas de los océanos. Al morir, sus conchas o caparazones caían al fondo, formando amplios depósitos.

Llegada de los primeros grupos humanos y actualidad [¿hacia una sexta extinción global?]

Los fenómenos de meteorización glacial y postglacial descritos, modelaron con fuerza el relieve, fracturando y erosionando la superficie y dejando a su paso la forma definitiva de las montañas, cumbres, páramos, valles, colinas, cauces de ríos, quebradas, terrazas de aluvión y planicies lacustres y fluviales de la actual geografía tachirense. Un telurismo que se inicia, como una primigenia tachirensidad, a finales del *Cuaternario* [período, 2,6H” millones de años hasta el tiempo presente], en el *Holoceno* (época, desde hace 11.700H” años hasta el presente), el cual marca la llegada de los primeros grupos humanos, nómadas al territorio del Estado Táchira y el inicio –incipiente- de la modificación de su relieve por la presencia y acción humana.

Conformados por hombres, mujeres y niños recolectores y cazadores, quienes hace 10.000H” años, según la datación arqueológica⁹⁰ de los más antiguos artefactos líticos y restos de mamíferos consumidos, encontrados hasta la fecha, se ubicaron en la región occidental del Táchira, específicamente en las inmediaciones de Boca de Grita (Municipio García de Hevia). Este hecho ha planteado una hipótesis entre investigadores y antropólogos regionales quienes fijan el origen de esos primeros grupos humanos, como de incursión y provenientes de las tierras bajas o planicies del Lago de Maracaibo.

¿Qué contemplaciones harían del paisaje natural y del cosmos, estos primeros humanos en suelo tachirense? ¿Actuarían con escepticismo e imaginación o con temor y veneración ante una naturaleza que inspira vértigo y éxtasis? ¿Harían sus propias especulaciones? Las desconocemos, son interrogantes que superan una comprensión normal, propia del siglo XXI.

⁸⁹ SÁNCHEZ, Samir A. *Lobatera, tiempos históricos de una tierra de pioneros*, Biblioteca de Autores y Temas Tachirenses, N° 208, Caracas, 1993. p. 23-49.

⁹⁰ DURÁN, Reina. *La Prehistoria del Táchira (Excavaciones arqueológicas)*, Consejo Nacional de la Cultura, San Cristóbal, 1998, p. 12.

5. Conclusión

La magnitud de la distancia temporal que se interpone entre los acontecimientos geológicos y el sujeto que los estudia, conlleva a entender la realidad que lo rodea la cual, en el caso de estudio, es el entorno fisiográfico del Estado Táchira, como el relativo producto final de una violenta dinámica geológica de 4.600 millones de años. En una espacialidad singular y viviente, identificada de forma notable, con la fisiografía de la cordillera andina de los Andes de Suramérica, en cuanto a la multiplicidad de relieves y paisajes, biodiversidad animal y vegetal, así como de los recursos naturales renovables y no renovables que encierra. Así, en el conocimiento o desconocimiento del contexto geológico temporal local y regional y de su dinámica interna, puede radicar la explicación del éxito o el fracaso de toda enseñanza escolar o universitaria que se quiera hacer sobre las ciencias geológicas. Por ello, en el caso de estudio, todo conocimiento y valoración de esta línea geológica-temporal y de esta identidad por el tachirense actual, cuando dimensiona su especial circunstancia histórica –su temporalidad- de poder conocer ese pasado y ver con anticipación el futuro, si bien son dos realidades distintas, aunque conectadas entre sí y que no suelen socializarse, resulta conveniente.

Finalmente, es preciso hacer una última anotación hermenéutica sobre los signos de los tiempos⁹¹ presentes, en el contexto del natural equilibrio relacional hombre-tierra. En las más recientes teorías que se han propuesto en la comunidad científica de geólogos, la humanidad estaría viviendo en lo que podría ser definido como un nuevo período geológico, que ha recibido la denominación de *Antropoceno* (palabra compuesta por los términos griegos ‘anthropos’, ser humano y ‘kainos’, nuevo o más reciente). El mismo es descrito por quienes lo proponen como el lapso o tiempo en el cual la acción del hombre ha dejado una huella en los sedimentos y el relieve, por la utilización de químicos, carbonos, desechos industriales y plásticos, entre otros⁹² y ha generado un impacto modificador del relieve y destructivo del ambiente y la biodiversidad, si bien con posibilidades reales de revertir todo eso si la voluntad humana es orientada hacia ese fin.

Múltiples son las notas características de este momento. Catástrofes ambientales como la desertificación, destrucción de las fuentes de agua potable;

91 Juan XXIII, *Carta Encíclica Pacem in Terris, sobre la paz entre todos los pueblos*. Librería Editrice Vaticana, Ciudad del Vaticano-Roma, 2013.

92 ISSBERNER, L. y Léna, Ph. Antropoceno, la problemática vital de un debate científico. *Correo de la UNESCO*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] N° 2018-2. <https://es.unesco.org/courier/2018-2/antropoceno-problematica-vital-debate-cientifico>.

vertidos de desechos industriales altamente contaminantes en las aguas; acelerado deshielo de polos y glaciares; la destrucción de hábitat y deforestación del Amazonas y otras selvas tropicales; desecaciones de mares interiores (como el mar de Aral, cerca del mar Caspio); pérdida de los casquetes polares y de los glaciares de las cadenas montañosas del planeta; la destrucción de la capa de ozono; el cambio climático, no control de especies invasivas y el incremento de un efecto invernadero y las más recientes pandemias mortales, entre otros, son señales aisladas pero más que evidentes, que cuestionan una parte importante de la acción del hombre sobre el planeta, desde la Revolución Industrial, a fines del siglo XVIII.

Al situar la percepción de estos síntomas-problemas en el ámbito educativo y de lo cotidiano, deberíamos incorporar, en perspectiva, el hecho de encontrarnos más cerca de un nuevo fin de la existencia de todo un grupo o grupos de organismos, causada por su incapacidad para sobrevivir o adaptarse a unas nuevas condiciones ambientales; esto es, más cerca de una sexta extinción biológica global, inducida, en el planeta. Y enfatizamos al hacer uso del término “inducida”, por cuanto la tecnológica desarrollada por la especie humana ya es capaz de alterar o arrasarse instantáneamente (con armas nucleares), o de forma lenta y gradual (por contaminación o destrucción), los ecosistemas naturales, sus formas de vida y sus complejas interacciones. Para algunos biólogos⁹³, esa sexta extinción global ya comenzó. Consideran que el número de especies que han desaparecido por la acción del hombre, es muy elevado al modificar éste, o reemplazar de manera drástica, los ecosistemas para la construcción de urbes, áreas industriales o campos de cultivo.

En 1980, el Dr. Carl Sagan, director del laboratorio de Estudios Planetarios de la Universidad de Cornell, advertía:

Fue aquí, al fin y al cabo, donde evolucionamos. Pero nuestro clima puede ser inestable. Estamos perturbando nuestro propio planeta de un modo serio y contradictorio. ¿Existe el peligro de empujar a la Tierra hacia el infierno planetario de Venus o la eterna era glacial de Marte?⁹⁴

Y más adelante planteaba retos a una humanidad mayoritariamente ensimismada y en permanente trivialidad. Retos que deben ser repetidos y sometidos al examen y juicio de los escolares y universitarios por parte de sus profesores, para que se manifiesten en ellos, en las nuevas generaciones de

⁹³ SWANSON Stevenson. The Biodiversity Issue: Is Nature at risk? 1995 Collier's Year Book (article) y Sagan, Carl. *Cosmos*, Editorial Planeta, Barcelona, 1987, pp. 32 y 103.

⁹⁴ SAGAN, Carl. *Cosmos*, Editorial Planeta, Barcelona, 1987.

humanos, actitudes de conocimiento y valoración, en corazón y mente, por la casa común:

Hace unos cuantos millones de años, cuando los seres humanos comenzaron a evolucionar en la Tierra, era éste un mundo de media edad, a 4.600 millones de años de distancia de las catástrofes de su impetuosa juventud. Pero ahora los humanos representamos un factor nuevo y quizás decisivo. Nuestra inteligencia y nuestra tecnología nos han dado el poder para afectar el clima. ¿Cómo utilizaremos ese poder? ¿Estamos dispuestos a tolerar la ignorancia y la complacencia en asuntos que afectan a toda la familia humana? ¿Valoramos por encima del bienestar de la Tierra las ventajas a corto plazo? ¿O pensaremos en escalas mayores de tiempo, preocupándonos por nuestros hijos y por nuestros nietos, intentando comprender y proteger los complejos sistemas que sostienen la vida en nuestro planeta? La Tierra es un mundo minúsculo y frágil. Hay que tratarlo con cariño.

Referencias Bibliográficas

- Archivo Parroquial Eclesiástico de la parroquia de Nuestra Señora del Rosario de Chiquinquirá, Libro de Bautismos 1848. Lobatera, Estado Táchira.
- ARMINIO J. F., HERNÁNDEZ M., PILLOUDA, AUDEMARD F. New Insights on the Jurassic Rift Succession of the Mérida Andes, Venezuela: implications for New Petroleum Systems in Northern South America. Cancun-Mexico, 2004, AAPG Memoir, International Conference and Exhibition. [Google Scholar]
- AUDEMARD, F. Holocene and historical earthquakes on the Bononó fault system, southern Venezuelan Andes: Trench confirmation. *Journal of Geodynamics*. Vol. 24, Issues 1-4, September-December, 1997, pp. 155-167.
- BAULIG, H. Vocabulaire franco-anglo-allemand de Géomorphologie. Ed. Ophrys. Paris, 1970.
- British Broadcasting Corporation (BBC). El apocalipsis volcánico que casi acabó con la vida en la Tierra, BBC Mundo (redacción), 1 de enero de 2016, https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/01/151230_ciencia_apocalipsis_volcanico_extincion_masiva_calentamiento_aw
- British Broadcasting Corporation (BBC). Earth's oldest asteroid impact 'may have ended ice age'. BBC News. 22 January 2020. <https://www.bbc.com/news/world-australia-51201168> (consultado: 21 de febrero 2020).
- BUNGE, Mario. La investigación científica, su estrategia y filosofía. Editorial Ariel, S. A., 1973, Barcelona.
- CAZABONNE M., Christian. 1982 "Aspectos Geológicos Mineros" en Estados de Venezuela. Táchira. Publicación del Banco Mercantil y Agrícola, Cuaderno N° 6, Caracas, 1982.
- CEDIEL, F., Shaw, R. P., & Cáceres, C. Tectonic Assembly of the Northern Andean Block. En C. Bartolini, R. T. Buffler, & J. F. Blickwede (Eds.), *The Circum-Gulf of Mexico and the Caribbean: Hydrocarbon Habitats, Basin Formation, and Plate Tectonics*, AAPG Memoir 79 (Vol. 79, 2003, pp. p. 815-848). AAPG.
- CHOMICK, Z. y RAMOS, G. Columna estratigráfica generalizada, Borotá y alrededores - Estado Táchira. Escala 1:100.000. Trabajo de campo 1984. Plano impreso por Helazon c.a. Facultad de Ingeniería, Escuela de Geología y Minas, Departamento de Geología, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1984.
- Cretaceous Period. Microsoft® Student 2009 [DVD]. Redmond, WA: Microsoft Corporation, 2008.
- DEL REY FAJARDO, José, S.J. Una utopía sofocada: Reducciones jesuíticas en la Orinoquia, Universidad Católica del Táchira-Universidad Católica Andrés Bello, 1998, Caracas.
- Herder Lexicon. Geologie und Mineralogie. Verlag Herder KG. Freiburg im Breisgau, 1972.

- DÍAZ BRANTES, Humberto, El Estado Táchira, álbum gráfico. Talleres de la Tipografía Americana de P. Valery Rísquez, Caracas, 1930, s/n.
- Dirección de Cartografía Nacional, Cartas topográficas y planimétricas del Estado Táchira, Ministerio de Obras Públicas, Caracas, 1983. Actualizaciones a través de la Oficina Nacional de Catastro del Ministerio de Agricultura y Cría. Escala 1:100 000.
- DURÁN, Reina. La Prehistoria del Táchira (Excavaciones arqueológicas), Consejo Nacional de la Cultura, San Cristóbal, 1998.
- Extinction (biology). Microsoft® Student 2009 [DVD]. Redmond, WA: Microsoft Corporation, 2008.
- FEBRES CORDERO, Tulio. Obras completas, ediciones del Banco Hipotecario de Occidente, San Cristóbal, tomo I, 1991, p. 162: Geografía, Política, Agrícola e Industrial de todos los lugares de que se compone la Provincia de Mérida de Venezuela, formada por el señor Juan de Dios Picón, siendo Gobernador Constitucional de ella en 1832.
- FLYNN, J. Digging into the past, National Geographic, vol 198, N° 2, August, 2000.
- FRANCISCO, Carta Encíclica Laudato Si' sobre el cuidado de la casa común. Tipografía Vaticana, Ciudad del Vaticano-Roma.
- Geologic Time. Microsoft® Student 2009 [DVD]. Redmond, WA: Microsoft Corporation, 2008.
- Gneiss. Microsoft® Student 2009 [DVD]. Redmond, WA: Microsoft Corporation, 2008.
- HACKLEYA, Paul C.; WARWICKA, Peter D. and GONZÁLEZ, Eligi. Petrology, mineralogy and geochemistry of mined coals, western Venezuela. International Journal of Coal Geology, volume 63, Issues 1–2, 20 July 2005.
- HOLLAND, H. D. The Oxygenation of the atmosphere and oceans. Philos Trans. R. Soc. London. B. Biology Sciences, June 29, 361(14-70), 2006.
- Instituto Geográfico de Venezuela Simón Bolívar. Plano fisiográfico del Estado Táchira. Primera edición. Hipsometría según la NASA y Modelo Digital de Elevación (DTM) del Instituto Geográfico de Venezuela, Caracas, 2010.
- ISSBERNER, L. y Léna, Ph. Antropoceno, la problemática vital de un debate científico. Correo de la UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] N° 2018-2. <https://es.unesco.org/courier/2018-2/antropoceno-problematica-vital-debate-cientifico>.
- JUAN XXIII, Carta Encíclica Pacem in Terris, sobre la paz entre todos los pueblos. Librería Editrice Vaticana, Ciudad del Vaticano-Roma, 2013.
- Junta recopiladora de documentos relativos al Zulia. Límites entre el Zulia y los Andes. Imprenta Americana, Caracas, 1891.
- LANGER, Max C.; Rincón, Ascanio D.; Ramezani, Jahandar; Solórzano, Andrés; Rauhut, Oliver W.M. (8 October 2014). "New Dinosaur (Theropoda, stem-Averostra) from the earliest Jurassic of the La Quinta Formation, Venezuelan Andes". Royal Society Open Science. Royal Society. 1 (2): p. 140–184.
- Léxico estratigráfico de Venezuela. Ministerio de Minas e Hidrocarburos, Dirección de Geología, Editorial Sucre, Caracas, 1970.

- Mapa Geológico de la República de Venezuela. Ministerio de Minas e Hidrocarburos, Dirección de Geología, Caracas, Ampliación de los Andes, escala 1:3 000 000, Caracas, 1969.
- MARCHAMALO L., José J. Integración geológica de la zona centro-occidental del Estado Táchira, entre las coordenadas longitud ($72^{\circ}30'$ - $72^{\circ}00'$) y latitud ($7^{\circ}40'$ - $8^{\circ}00'$). Trabajo de grado presentado para optar al título de Ingeniero geólogo, Universidad Central de Venezuela, Biblioteca, Caracas, 2009.
- MARTÍNEZ DÍEZ, Felicísimo, O.P. La Escolástica y su aporte metodológico. Universidad Católica del Táchira, San Cristóbal, 1984.
- MAZE W. B. Jurassic La Quinta Formation in the Sierra de Perijá, Northwestern Venezuela: Geology and tectonic environment of red beds and volcanic rocks. *Geographic Society Am. Mem.* 162, 1984, pp. 263–282. [Google Scholar].
- McIVOR, C. Turtles emerge from their evolutionary shell. Genetic data show turtles and lizards had a close common ancestor. *Nature*. Published online 19 July 2011, doi:10.1038/news.2011.425
- MEIER SENN, Beat P. Los Pozos Azules en los Andes suroccidentales venezolanos, paisajes geológicos e historia de los orígenes de la Tierra | The Lower Pozos Azules Ravines in Southwest Venezuelan Andean: The Geological History of Early Earth. Proyecto Experiencia Arte (Edublog, 2016). <https://bitacorasmisan.blogspot.com/2016/06/los-pozos-azules-en-los-andes.html> (consultado: 17 de febrero 2020) y Meier, B., Schwander, M., and Laubscher, H. The tectonics of Tachira; a sample of North Andean tectonics. En *The Anatomy of Mountain Ranges*, ed. J. P. Schaer and J. Rodgers, Princeton, NJ: Princeton University Press, 1987, pp. 229-237.
- MOLINA Yosel. Pico El Pulpito, la cima del Táchira a 3.942 m.s.n.m. *Revista Destino Andes*, edición 15, número 7, San Cristóbal, 2014, pp. 40-43.
- MORGAN, Alan V. “Aconcagua.” Microsoft® Student 2009 [DVD]. Redmond, WA: Microsoft Corporation, 2008.
- MORGAN, Alan V. “Pleistocene Epoch.” Microsoft® Student 2009 [DVD]. Redmond, WA: Microsoft Corporation, 2008.
- PANDOLFO, Joseph P. “Atlantic Ocean.” Microsoft® Student 2009 [DVD]. Redmond, WA: Microsoft Corporation, 2008.
- PANGAEA. Microsoft® Student 2009 [DVD]. Redmond, WA: Microsoft Corporation, 2008.
- REES PM, Ziegler AM, Valdes PJ. Jurassic phytogeography and climates: new data and model comparisons. In *Warm climates in earth history* (eds Huber BT, Macleod KG, Wing SL.), 2000, pp. 297–318. Cambridge, UK: Cambridge University Press. [Google Scholar].
- RODRÍGUEZ, L. M; Sarabia, A.M; Pérez P., Mora, H; Singer, A.; Salcedo, E.; Yépez, S.; Cifuentes, H.; Diederix, H.; Torres E.; Rodríguez, F.; Audemard, A.; A. Gómez, A.; Leal, A. “Inventario de Daños y Efectos Geológicos Co y/o Post-Sísmicos del Sismo Ocurrido el 18 de mayo de 1875, en la Frontera entre Colombia y Venezuela”.

- Boletín 30, Academia Nacional de la Ingeniería y el Hábitat, septiembre, 2015, Caracas, pp. 105-263.
- RODRÍGUEZ, Simón. Génesis y mineralogía de los depósitos de cobre del Táchira nororiental, Venezuela (investigación preliminar). *Geología colombiana*, No. 15, 1986, pp. 177-184.
- SAGAN, Carl. *Cosmos*, Editorial Planeta, Barcelona, 1987.
- San Cristóbal: una mirada en sus 450 años. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), Grupo de Investigación Arquitectura y Sociedad, San Cristóbal, 2012.
- SÁNCHEZ, Samir A. *Diccionario de Topónimos Históricos del Estado Táchira*. Biblioteca de Autores y Temas Tachirenses, N° 207, San Cristóbal, 2018. <https://bitacorasamisan.blogspot.com/2019/11/diccionario-de-toponimos-historicos-del-15.html> (consultado el 15 de febrero de 2020).
- SÁNCHEZ, Samir A. Lobatera, tiempos históricos de una tierra de pioneros, Biblioteca de Autores y Temas Tachirenses, N° 208, Caracas, 1993. p. 23-49.
- SANTISTEVAN, Miguel de, *Viaje de Lima a Caracas (1740-1741)*, Fundación de Promoción Cultural Venezolana, Colección Viajes y Descripciones, Caracas, 1997.
- SIMÓN, Fray Pedro. Noticias Historiales de la Conquista de Tierra Firme en las Indias Occidentales, partes 2da y 3era, Casa editorial de Alejandro Medardo Rivas, Bogotá, 1892.
- SVERJENSKY, Dimitri A. y LEE, Namhey (2010). The Great Oxidation Event and Mineral Diversification. *Elements*, 6 (1), Mineralogical Society of America: <https://doi.org/10.2113/gselements.6.1.31>.
- SWANSON Stevenson. The Biodiversity Issue: Is Natura at risk? 1995 Collier's Year Book (article).
- TAYLOR, David G. "Ammonite (mollusk)." Microsoft® Student 2009 [DVD]. Redmond, WA: Microsoft Corporation, 2008.
- TRUMP, G. W. [Compiler] (1964). Geological Map Western Táchira. Creole Petroleum Corporation, October 1964.
- UJUETA L., G. Lineamientos de Dirección Noroeste-Sureste en los Andes venezolanos-Geología Colombiana, 18, Bogotá, 1993.
- Zircon Chronology: Dating the Oldest Material on Earth. *Earth: Inside and Out*, edited by Edmond A. Mathez, a publication of the New Press. © 2000 American Museum of Natural History (excerpt). <https://www.amnh.org/learn-teach/curriculum-collections/earth-inside-and-out/zircon-chronology-dating-the-oldest-material-on-earth> (consultado: 21 de febrero 2020).

LA ACCIÓN PEDAGÓGICA PARA INNOVAR LA EDUCACIÓN BÁSICA EN COLOMBIA HACIA EL FOMENTO DE LA PAZ

Ángela Cristina Santafé*

SUMARIO: Resumen. 1. Introducción. 2. La situación educativa y la acción pedagógica en la educación básica. 3. Una opción para direccionar la Educación Básica hacia el Fomento de la Paz. 4. Conclusiones. Referencias Bibliográficas.

Resumen

La presente investigación tiene como propósito analizar la situación que caracteriza a la acción pedagógica para innovar la educación básica en Colombia hacia el fomento de la paz. Al respecto, se asumió la tarea pedagógica cotidiana reveladora de rutinas que afectan en la calidad formativa de los estudiantes, pues preserva fundamentos de la pedagogía tradicional, al transmitir contenidos programáticos para ser reproducidos por los educandos. Con esta labor la actividad pedagógica impide comprender la realidad histórica colombiana, al afincarse en las tradiciones, como el dictado, el dibujo,

Recibido: 3/13/2020 • Aceptado: 15/4/2020

* Licenciada en Educación Especial y Profesional en Psicología. Títulos otorgados por la Universidad de Pamplona. Magister en Innovación Educativa. Título otorgado por la UPEL. Docente en diferentes instituciones educativas y embajadora del programa NetSmartz Workshop del Centro Nacional de niños desaparecidos y explotados de Estados Unidos. Email: asantafech@gmail.com

la copia y el calzado, que a pesar de los significativos avances en la educación, la pedagogía y la didáctica, permanecen inmutables en la diaria labor escolar. Eso determinó realizar una revisión bibliográfica que reflexiona sobre la situación educativa y la acción pedagógica en la educación básica y una opción para direccionar la educación básica hacia el fomento de la paz. Se concluye al destacar la necesidad de innovar la educación básica hacia el fomento de una labor pedagógica humanizadora que contribuya a fortalecer las iniciativas de paz.

Palabras Clave: Estrategia Pedagógica. Práctica Escolar. Educación Básica.

Abstract

The purpose of this research is to analyze the situation that characterizes pedagogical action to innovate basic education in Colombia towards the promotion of peace. In this regard, the revealing daily pedagogical task of routines that affect the educational quality of the students was assumed, since it preserves the foundations of traditional pedagogy, transmitting programmatic content to be reproduced by the students. With this work, the pedagogical activity prevents understanding the Colombian historical reality, by settling in traditions, such as dictation, drawing, copying and tracing, which despite significant advances in education, pedagogy and didactics, remain immutable in daily school work. This led to a bibliographic review that reflects on the educational situation and pedagogical action in basic education and an option to direct basic education towards promoting peace. It concludes by highlighting the need to innovate basic education towards promoting humanizing pedagogical work that contributes to strengthening peace initiatives.

Key Words: Pedagogical Strategy. School Practice. Basic Education.

1. Introducción

En las condiciones del mundo contemporáneo, la educación tiene asignada la labor de echar las bases para mejorar la calidad formativa de los ciudadanos. A escala planetaria se promueve desde la UNESCO, la urgencia de innovar la tarea educativa de la acción pedagógica hacia nuevas propuestas pedagógicas y didácticas para superar las influencias vigentes de la tradición educativa propuesta en el siglo XIX, orientada a formar a través de la transmisión de contenidos programáticos.

En consecuencia, el desafío es promover la innovación de la actividad formativa tradicional, de tal manera de facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en forma acorde con las nuevas tendencias e iniciativas propuestas con el signo renovador en la educación, la pedagogía y la didáctica. Una propuesta significativa se formula en Colombia, sobre la necesidad de actualizar la acción pedagógica para innovar la educación básica hacia el fomento de la paz.

Se trata de promover en la educación de los niños y las niñas, no solo con la educación que tradicionalmente se ofrece en el hogar, como una labor cultural con la capacidad para contribuir a insertarlos en el ámbito comunitario que habitan, sino también ofrecer una educación sistematizada que les permita vivenciar experiencias para fomentar su desarrollo como ciudadanos.

En la actualidad, este tema es objeto de estudio en las instituciones académicas de labor escolar, pero igualmente en los centros de estudio superior, se forman educadores con la formación adecuada para proponer los procesos de enseñanza y de aprendizaje adecuados al nivel biopsicosocial de los educandos. En este caso, la formación en Pedagogía Infantil, como en la Educación Infantil.

Por tanto, el propósito es realizar una explicación sobre la acción pedagógica para innovar la educación básica en Colombia hacia el fomento de la paz. Es un tema de actualidad que responde a la necesidad de ofrecer planteamientos sobre la educación que se debe fomentar para echar las bases de una visión educativa de acento humanizador en un país en un reiterado conflicto, caracterizado por la violencia que afecta a la calidad de vida de los ciudadanos; realidad que amerita de respuestas educativas viables y coherentes.

De allí el interés por dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Qué acción pedagógica puede contribuir a innovar la educación básica en Colombia hacia el fomento de la paz? Al respecto, se realizó una revisión bibliográfica que permitió estructurar un planteamiento sobre la situación educativa y la acción pedagógica en la educación básica y una opción para direccionar la educación básica hacia el fomento de la paz.

2. La situación educativa y la acción pedagógica en la educación básica

En los cambios históricos de la civilización occidental, la educación del niño y de la niña, tienen en la familia al ambiente preparatorio para el desarrollo de sus condiciones personales e individuales. Desde los primeros momentos en la cultura de los griegos, se propuso el fomento de la educación hogareña, con el propósito que fuese en la casa en que se facilitarían los procesos formativos

esenciales para promover la participación en la vida comunitaria de los pequeños habitantes.

En el proceso evolutivo hacia el mundo contemporáneo, la importancia asignada a la infancia, ha tenido como inquietud fundamental, considerar a estos actores con necesidades e intereses personales que deben ser formados, además del hogar también en la escuela. Al respecto, han sido educados inicialmente acorde con su herencia cultural. Significa que de esta manera, la formación familiar ha sido el primer escenario para potenciar su formación educativa en la generalidad de los casos, en base a la tradición cultural (Codina, 1998).

Esta labor, desde los años ochenta del siglo XX, en América Latina y el Caribe, es propia de la educación básica. Es el sistema educativo creado por el Estado para desarrollar la preparación educativa de los niños y las niñas, a través de un proceso organizado y sistemático orientado con fundamentos teóricos y metodológicos adecuados y apropiados para educar a la infancia, en forma coherente con los planeamientos formulados por el Estado, hacia el logro de aprendizajes significativos en el desarrollo infantil.

Históricamente, en el caso colombiano, el país vive un conflicto que afecta notablemente a su progreso y al desarrollo integral, pues como consecuencia del belicismo este acontecimiento ha contribuido a acentuar desequilibrio regional impregnado de inestabilidad e inseguridad por la presencia de notorias dificultades que imposibilitan asegurar la posibilidad de una mejor calidad de vida para los ciudadanos. Así, lo inestable, lo inseguro y lo incierto, parece ser parte de la cotidianidad del país (Contreras, 1995).

Precisamente, el conflicto es reconocido como un contratiempo que merma y afecta las posibilidades de construir un país en mejores condiciones políticas y sociales, debido a que se han originado complejas consecuencias que debilitan su participación en el contexto de la globalización económica; por ejemplo, situaciones como el desplazamiento de su población, al obstaculizar la prosperidad de las actividades agropecuarias de las amplias zonas rurales del país (Isaza y Salinas, 2016).

Tal es el caso de las notorias dificultades para los ciudadanos campesinos, afectados por el conflicto armado, motivado por el terror, el desplazamiento, las amenazas, las masacres campesinas, entre otros graves acontecimientos. Indiscutiblemente, esa realidad dificulta potenciar posibilidades sobre una educación de calidad y contribuir al logro del anhelo de la paz nacional. Eso en el marco de la posibilidad de garantizar la democracia, la concordia, la armonía y la fraternidad nacional (Universidad del Rosario, 2011).

En consecuencia, el conflicto revela la complicada vivencia en que se desenvuelven los ciudadanos, en las diferentes regiones colombianas. Mientras en las ciudades se vive en la incertidumbre del día a día, algo parecido se vive

en el campo. Por ejemplo, es común la compleja situación socioeconómica y las penosas debilidades causadas por la magnitud de la pobreza, al igual que la dificultad de la incorporación de los niños y las niñas a las instituciones escolares.

De esta manera, la paz es un desafío a superar, ante el incremento de las problemáticas socioeconómicas. Esa iniciativa se pospone debido a la merma de la calidad de vida. La paz en Colombia, está estrechamente relacionada con la aspiración fundamental de mejorar el nivel de vida del habitante colombiano. Indiscutiblemente eso tiene correlación con el desarrollo de una educación de calidad académica, cuya finalidad sea formar entender su realidad histórica, al igual que promover sus cambios y transformaciones (López, 2011).

De allí que una tarea de fundamental importancia debe ser que desde el aula de clase, se ejercite la reflexión crítica sobre esta complicada realidad y se asuma el fomento de valores, tales como la fraternidad, la solidaridad, el compromiso y la responsabilidad social. Sin embargo, en la formación educativa, la acción pedagógica evidencia notoria ausencia de una formación integral, pues es notable el desarrollo de la transmisión de contenidos programáticos que distraen la comprensión de la compleja realidad (Medina, 1991).

En consecuencia en el tratamiento explicativo de la situación, es relevante asumir la educación como opción válida y acertada, pues: «la enorme conflictividad, manifiesta y latente, que se da en la institución escolar, sólo cabe entenderla, desde la dialéctica entre la macro estructura del sistema educativo y las políticas generales hacia él orientadas y los procesos micro políticos que en el seno de cada centro escolar tienen lugar» (Cuadros, 2005, s/p).

Por tanto, en la educación básica, en la ocurrencia de la diaria violencia escolar, se crea un ambiente complicado y difícil que reclama opciones que ayuden a promover en la acción educativa, la formación de los ciudadanos con conciencia hacia la paz, el orden y la confianza entre los habitantes del país. Se impone educar desde la escuela básica hacia la convivencia y la solidaridad como valores importantes (López, 2011).

Eso implica para las instituciones educativas practicar estrategias de enseñanza y de aprendizaje que contribuyan a fomentar la democracia y garantizar la paz y el respeto escolar. La educación básica debe promover la formación integral del ciudadano, en este caso, de niños y niñas, hacia el fortalecimiento de su condición de sujetos activos e integrados a la comunidad y al mundo globalizado.

En este contexto, tanto la familia como el núcleo social y la escuela, son instituciones que deben destinar su condición pedagógica para estimular la acción de involucrar a los niños y las niñas, como ciudadanos en formación que viven las complicadas y complejas condiciones del mundo de los conocimientos. Por

tanto, las estrategias que se utilizan para enseñar y aprender deben fomentar su participación activa y protagónica en forma responsable y comprometida.

De esta forma, para la educación el reto es asumir el fortalecimiento e impulso del proceso de socialización que permitirá a la educación básica, integrarlo a la dinámica de la vida social, porque los niños y las niñas, al educarse, estarán en capacidad de internalizar las pautas culturales heredadas desde las anteriores generaciones, como también los aprendizajes que emergen de su integración social comunitaria y del mundo contemporáneo, por ejemplo, con los medios de comunicación social.

Por esto, la educación dadas las características de ser una labor individual y social, debe promover el desarrollo de las cualidades esenciales de singularidad, libertad y capacidad de comunicarse con sus semejantes. Se trata de una educación entendida desde la perspectiva de Sacristán (2015), orientada para facilitar a los ciudadanos la capacidad para entender la realidad y potenciar el desarrollo humano, en ámbitos de violencia y belicismo. En efecto, la educación no puede estar al margen de la complejidad del mundo contemporáneo, pues la sociedad vive una realidad plena de dificultades, incertidumbres y contratiempos.

Por tanto, cualquier innovación educativa no debe dejar a un lado las nuevas condiciones históricas del inicio del nuevo milenio, pues la sociedad en la actualidad, vive un aspecto notablemente influyente en el acto de educar, con los avances tecnológicos, que propician nuevas formas de enseñar y de aprender. Se trata de otras opciones para promover el aprendizaje, desde temas, contenidos, estrategias, actividades y recursos, como formas novedosas de planificación acorde con los intereses y necesidades de los estudiantes y comunidades (Cascón, 2000).

Lo destacable es que pueden contribuir socialmente a la formación de hábitos de trabajo cooperativo y de convivencia social estimuladora de la participación de docentes. Eso representa la iniciativa de mejorar la calidad formativa de la acción educativa. Por eso la formación integral de los educandos representa la tarea de facilitar una actividad escolar con el acento humanístico y formativo.

Precisamente, allí el aprendizaje se debe enfocar hacia la promoción de la versión significativa, al fortalecer las actitudes y aptitudes individuales, así como las sociales, al establecer a su vez, el desarrollo de otras características fundamentales, tales como conjugar el saber hablar, escribir, observar, interpretar, investigar, analizar, saber hacer y saber estar (Díaz y Hernández, 2014).

Así, en la acción educativa los conocimientos e información deben vincularse para mantener el proceso educativo actualizado con lo que pasa en la realidad inmediata y en el escenario del mundo globalizado, para a partir de allí, observar y relacionar los posibles problemas o aportaciones divulgadas como objetos de

estudio y asignar al proceso educativo, la calidad de los datos relacionados con los temas y contenidos que se explican en el aula de clase.

No obstante, en la situación actual en que el proceso de formación educativa, es concebido teóricamente como un proceso dinámico, flexible y creador; sin embargo, se ha mantenido en la práctica escolar cotidiana patrones los enfoques del siglo XIX, que impiden el fomento de la participación activa de los actores de este proceso, en especial, de los educandos de la educación básica, dada su tarea de acción formativa reproductiva y fuertemente centrada en la memorización (Aiello, 2005).

Gracias a desarrollarse los procesos de enseñanza con los fundamentos del siglo XIX, orientados a transmitir contenidos de la enciclopedia escolar, el resultado es la formación de estudiantes en condiciones de pasivos, indiferentes y apáticos, preparados por cátedras desarrolladas con énfasis en el recurso didáctico por excelencia que es el libro, cuyos contenidos son fragmentos y aislados unos de los otros; además, el docente limita el educando a copiar sus propias conclusiones, entre otros aspectos. Eso representa para Rodríguez (2008), lo siguiente: En la enseñanza tradicional hay una yuxtaposición de contenidos y estrategias que hacen de la clase una mera repetición de conceptos pocos atractivos para el estudiante que dado a su carácter estático, no considera el aprendizaje como un proceso donde él se involucra en la construcción y producción del conocimiento a partir de su realidad inmediata... (p. 13).

El hecho de ofrecerse una educación centrada en solamente transmitir contenidos programáticos, la labor formativa de la educación básica, excluye en la formación que debe realizar el manejo y dominio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje que permiten el desempeño eficaz de una actividad que contribuya a comprender la complicada realidad vivida. Eso implica marcar una notable diferencia con los adelantos de la ciencia y la tecnología, fundamentalmente en el aprovechamiento pedagógico de las Tics.

En otras palabras, se educa con la memorización de contenidos programáticos, con poca relación afectiva con su desempeño académico, la relación interfamiliar, el contexto institucional y calidad de vida. En consecuencia, el educador al facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje debe conducir su labor pedagógica a promover la calificación de sus estudiantes hacia logros de aprendizaje significativos (Becerra y Moya, 2009).

El motivo de estudiar este problema obedece a que se observa, al visitar instituciones de educación básica, el hecho de apreciar la permanencia de los fundamentos pedagógicos y didácticos tradicionales, además de distinguir con facilidad situaciones derivadas de conductas en niños y niñas, tales como enemistad, antipatía, hostilidad, discordia y rivalidad, tanto en el aula de clase, como en el recinto de la institución.

Esta situación debe ser motivo de la atención del docente de la educación básica, pues es apremiante comenzar a promover las condiciones escolares que garanticen el fomento de las condiciones fortalecedoras de la paz, la concordia, la solidaridad y la fraternidad como valores fundamentales en los educandos. Esta tarea de iniciarse en el aula de clase, de tal manera de aportar desde la escuela, a la formación de los ciudadanos para la vida democrática y en paz (Fuquen, 2003).

En forma especial, una temática con la capacidad de potenciar los valores en los estudiantes, es el estudio de la problemática social. Esta circunstancia trae como consecuencia que en la medida en que se confronta la realidad de la comunidad, los estudiantes de la educación básica, podrán ejercitar en el desarrollo de las vivencias aquellos comportamientos que facilitarán su contribución sensibilizadora imprescindible para fomentar la conciencia crítica.

Por tanto, la formación educativa de la educación básica debe aportar a los niños y las niñas la oportunidad para romper con la tradición de educar en el aula de clase. Es una tarea para conocer lo real y entender las situaciones que merman la calidad educativa tan solo relacionada con la transmisión de contenidos programáticos y avanzar en su aplicación para resolver problemas comunitarios con la labor de la acción pedagógica cotidiana. El propósito es comenzar a apreciar en lo que ella es y se manifiesta ante los ciudadanos.

Eso contradice el hecho que teóricamente la acción educativa que debe promover conductas de tranquilidad, respeto al otro, ecuanimidad y honradez. Del mismo modo, se aplican estrategias metodológicas poco coherentes con los planteamientos novedosos en propuestas para orientar la formación educativa de los niños y las niñas. Por tanto, la marcada distancia entre lo que se presume desarrolla la educación básica y en realidad lo que ocurre en su práctica escolar cotidiana (Furlan y Ezpeleta, 2014).

En consecuencia, el motivo se orienta a considerar la necesidad de facilitar unas explicaciones fundamentadas centradas en la explicación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje coherentes con el nivel biopsicosocial de estudiantes en edad infantil. Su finalidad es contribuir a facilitar las razones que explican el fomento de actividades para potenciar la paz desde las aulas escolares.

3. Una opción para direccionar la Educación Básica hacia el comento de la Paz

Históricamente un país con una violencia cotidiana que ha afectado la calidad de vida de los ciudadanos es Colombia. Desde 1830 hasta la actualidad, se han revelado acontecimientos cada vez más complejos que han generado la inquietud

colectiva por la paz y la concordia nacional. Un aspecto citado como referencia significativa lo representa la iniciativa sustentada en la formación educativa como tarea esencial y básica para mermar la influencia de la beligerancia y enfatizar en la contribución de condiciones con la capacidad de contrarrestar el belicismo con una formación para la paz y la democracia.

Al respecto, se han promovido iniciativas educativas y pedagógicas que aporten conocimientos y prácticas relacionadas con el mejoramiento de la calidad educativa, en especial, en lo relacionado con la paz y la vigorización de la democracia como sistema político. En consecuencia, una labor que sea capaz de facilitar la formación para que los ciudadanos vivan en paz.

Significa orientar la acción educativa a ser abierta y propiciar iniciativas para el cambio y la transformación de la educación y la pedagogía con una formación cívica constructiva en las aulas escolares (Universidad del Rosario, 2011). Por tanto, es de interés comenzar por la escuela para reducir a su mínima expresión los actos conflictivos que ocurren entre los estudiantes. Igualmente, se impone que las escuelas eviten fortalecer valores como la competencia, como también los casos de violencia.

Una situación típica dentro del aula puede servir como ejemplo para ilustrar esta constante interacción entre el antes, durante y después de la práctica educativa: Un profesor planifica cierta actividad didáctica, entonces se percata de que no resulta adecuada en su contexto de enseñanza, sea porque los alumnos no se sienten motivados por ella, o porque les resulta demasiado difícil y tomaría más tiempo del planificado; el profesor entonces, actualiza sus planes, por tanto, modifica sus pensamientos acerca de sus expectativas y metas y da por terminada la actividad e/o introduce una, que de acuerdo con su experiencia, pueda resultar mejor para los alumnos y para los contenidos particulares que aborda (García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, 2008, p. 5).

Por tanto, se impone el desafío de contribuir en el desempeño de la profesión, una labor formativa que permita fomentar en los niños y las niñas, conductas de afecto, solidaridad y fraternidad, en la labor del aula de clase y contribuir con una educación para evitar el conflicto en el espacio escolar. Una opción para direccionar la educación básica en Colombia hacia el fomento de la paz, debe tomar en cuenta que los comportamientos históricos contemporáneos, ameritan del fomento del aprendizaje significativo, debido a la complejidad de la realidad política vivida en el país (De Zubiría, 2006).

Formar los ciudadanos en un ámbito de belicosidad implica ofrecer una acción educativa abierta, flexible y comprometida con una formación eficaz y eficiente para entender la realidad. Esta circunstancia representa el reto de educar los niños y las niñas, con la aplicación de estrategias pedagógicas que contribuyan a su formación integral y fomentar el entendimiento de la realidad nacional. En

la educación básica, es comenzar por el aula de clase con iniciativas pedagógicas que echen las bases de la transformación educativa y con la capacidad de formar los ciudadanos para la vida democrática y en paz. Se trata de innovar la función educativa con más coherencia y pertinencia con el análisis de la diaria actividad del aula de clase (Monereo, 2000).

Un cambio en esa dirección es revisar la aplicación de las estrategias pedagógicas empleadas para atender el desenvolvimiento de las actividades escolares y dar el viraje formativo con una labor complementaria; por ejemplo, mediante charlas educativas, videos instructivos y dramatizaciones que contribuyan a fortalecer valores, tales como el respeto, tolerancia, amabilidad y comprensión.

Por tanto, la razón de las propuestas en torno a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, obedece a la exigencia de entender la realidad sociohistórica del país y de favorecer al mejoramiento de la calidad de vida de los niños y las niñas; en especial, a partir del desenvolvimiento en aprender a tratar pedagógicamente las circunstancias propias de la vida cotidiana de la comunidad (Castro Valderrama; Torres Carrillo y Agudelo Colorado, 2002).

Aunque en el tratamiento pedagógico de los problemas sociales, las estrategias de enseñanza deben potenciar las posibilidades de los educandos para asumir su realidad, como objeto del aprendizaje. Esa labor debería echar las bases para aportar experiencias fortalecedoras de una labor pedagógica para fomentar la concordia, el acuerdo y la paz, a partir del desarrollo de las actividades promovidas en las situaciones cotidianas del aula de clase (Morales y Landa, 2004).

A partir de iniciativas como la citada, es razonable entender las razones para justificar que la educación haga factible la posibilidad de mejorar las condiciones de la paz y la democracia, a partir de la efectividad de la formación cívica en las aulas escolares; es decir, eso implica considerar el desempeño del docente, cuya labor formativa permita facilitar un acto diario en el aula de clase cuyo propósito sea fomentar una educación de calidad.

Por tanto, la acción pedagógica debe desenvolverse en un ambiente de cordialidad, naturalidad y sencillez. Para eso es de fundamental importancia el fomento de la conversación amena en los estudiantes. Es prestar atención a las necesidades de una educación coherente y pertinente con la realidad de la época contemporánea. Esencialmente, en lo relacionado con el impresionante desarrollo de la ciencia y la tecnológica (Morales y Landa, 2004).

Eso es determinante en exigir la innovación en el mejoramiento de la calidad formativa de los estudiantes, al aplicar estrategias de enseñanza y de aprendizaje que motive a los estudiantes a obtener una formación educativa más relacionada con las condiciones de su realidad histórica y asumir las diligencias

correspondientes para comprender analíticamente la época vivida, con la aplicación adecuada y apropiada en la utilización de las estrategias de aprendizaje.

En el mejoramiento de la calidad de los procesos formativos, la acción pedagógica debe considerar que las estrategias de enseñanza y de aprendizaje hacia el fomento de actividades por parte de docente, que permitan el desenvolvimiento eficaz y eficiente, cuyo propósito tenga como orientación esencial facilitar una la labor escolar en forma conveniente, beneficiosa y útil; en otras palabras, es utilizar estrategias que activen la participación y el protagonismo social de los estudiantes (Cajiao, 1994).

Por tanto, la concepción de la estrategias de enseñanza y de aprendizaje, estás debe ser concebidas como una actividad que se desarrolla estructurada en una sucesión de acciones que deben obligar a los estudiantes a recurrir a la bibliografía, al entorno inmediato para recolectar informaciones, al procesamiento de los datos y a la construcción de un nuevo conocimiento generador de otras actividades para descubrir a redescubrir la realidad de su escenario comunitario (De Zubiria, 2002).

Se trata de la aplicación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje que facilitan los pasos pedagógicos y didácticos hacia la posibilidad de favorecer el aprendizaje. En este caso, esa labor debe conducir a ser efectiva la posibilidad de facilitar el aprendizaje con el signo de lo reflexivo, lo analítico y lo crítico, activador del pensamiento crítico. Es ocasión para que los niños y las niñas aprendan en consonancia con la finalidad educativa de educar a los estudiantes con un significado humanizador.

Es imprescindible que los estudiantes de la educación básica, comiencen a comprender que el acto educativo es una acción factible de transformar a sus maneras de entender su realidad vivida. Al aplicar estrategias didácticas, podrán movilizar su participación personal, reflexiva, crítica y constructiva hacia una forma más acorde a como ocurren los acontecimientos en los que diariamente se relaciona, pero que muchos de ellos, afectan a los habitantes de una comunidad (Díaz y Hernández, 2014).

De allí que la intención del acto de la formación educativa, debe considerar en el primer orden a la acción de observar, contactar realidad, recolectar datos, procesar datos científicamente, transformar datos en conocimientos y formular su explicación en eventos socializadores. En consecuencia, se impone revisar y reorientar la actividad de la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

En efecto, considerar la planificación con sentido abierto, natural y ordenado, donde se relacionen métodos, técnicas y procedimientos. Es facilitar un proceso educativo coherente con el nivel biopsicosocial de los niños y las niñas, en que

se asocien en forma reflexiva y constructiva la acción prevista para facilitar la enseñanza y el aprendizaje.

Allí, lo fundamental es que al estructurar la planificación, ésta debe conducir la relación hacia el logro de los objetivos previstos. Al respecto, Díaz y Hernández (2014), han opinado que: «las estrategias son todas aquellas que sirven para activar y apoyar los procesos de aprendizaje» (p. 239).

Desde sus puntos de vista, las estrategias de enseñanza deben tener un acentuado énfasis didáctico, en especial en la sistematización de los procedimientos, que se formula para sustentar las técnicas de enseñanza. Igualmente, se ha asociado la aplicación de las estrategias de enseñanza, con la experiencia del docente, pues común a que él utilice estrategias que una vez aplicadas, han obtenido excelentes resultados formativos. En consecuencia, también es necesario reconocer la acción planificadora que explican los docentes investigadores, como resultado de su acción indagadora en las aulas escolares.

En ambos casos, es imprescindible destacar que para mejorar la calidad formativa de la enseñanza, el docente debe tener la seguridad de la efectividad de lo que promueve como propuesta para optimizar la calidad formativa de la enseñanza. Eso, precisamente, ésta en el orden y factibilidad de la planificación para desarrollar la práctica escolar y la posibilidad cierta que lo planificado se corresponde con las circunstancias en que se aplicará en forma conveniente, provechosa y efectiva (Feldman, 1999).

Aunque también es necesario reconocer que a pesar que los teóricos han fomentado contribuciones altamente significativas en la aplicación de estrategias pedagógicas, en la educación básica, en muchas oportunidades, los mismo acontecimientos de la dinámica del aula, obligan a reestructurar lo planificado, debido a los acontecimientos imprevisibles, inadvertidos incidentes en colocar en el primer plano de las soluciones a la experiencia formativa del docente y resolver con la improvisación la ocasión inadvertida, en forma acorde, coherente y ajustada a lo previsto, pues conoce la realidad de aula.

Significa que con la dirección pedagogía del docente, las estrategias de aprendizaje pueden estar en la capacidad de ser planificadas para desarrollar los procesos formativos en forma conveniente, provechosa y útil. En efecto, la direccionalidad eficiente, debe considerar la sucesión de actividades desde la perspectiva lógica y metodológica que garantice el éxito previsto y contribuir a la formación educativa integral de los niños y las niñas de la educación básica (González y Díaz (2005).

De allí que indiscutiblemente la importancia de la aplicación pedagógica y didáctica de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje en la formación escolar, se puede potenciar en la medida en que se utilizan en forma correspondiente a las competencias establecidas para guiar el desarrollo de los

procesos educativos en la escuela. Allí, lo fundamental de la aplicación de la estrategia pedagógica debe ser el logro del aprendizaje significativo, cuya revelación se enunciará en la calidad formativa de los niños y las niñas, demostrada en su comportamiento, en sus labores formativas (González, 2009).

Es decir, se trata de la manifestación de testimonios evidentes del proceso activo y protagónico de los estudiantes, con el sentido y el significado del aprendizaje construido en la convivencia social participativa y protagónica en el aula de clase.

Por cierto lo evidente emergerá en las actividades que promuevan la posibilidad de exponer lo aprendido en el debate escolar y la conversación cotidiana en donde se podrán mostrar los saberes construidos, tanto en la explicación en el aula de clase o en el diálogo en la participación como habitante de una comunidad.

Cabe señalarse que para González y Díaz (2005), el aprendizaje está relacionado con la ejercitación del logro del consenso, luego de una conversación colectiva que involucre al grupo estudiantil en la participación en el proceso, con la atención activa sobre el tema o el problema tratado como caso de interés para los estudiantes. Lo primordial es el logro derivado de la aplicación acertada de las estrategias de aprendizaje; en lo fundamental, potenciar la actividad reflexiva, analítica y crítica.

Esta práctica adquiere significatividad cuando los estudiantes logran validar sus puntos de vista en la dialogicidad desarrollada con sus compañeros, en el intercambio de ideas, facilitadora del aprendizaje colectivo desenvuelto en una conversación horizontal. En efecto, es otra forma de aprender en forma socializada al permitir la manifestación de puntos de vista empíricos, para desde allí, facilitar otras formas de aprender que requieren la búsqueda de referencias teóricas; es decir, es la ocasión propicia para los niños y las niñas aprender a compartir experiencias y saberes personales en el intercambio de ideas (Martínez y Tamayo, 1991).

Una opción para incentivar la motivación de los niños y las niñas como estudiantes de la educación básicas, consiste en comenzar a indagar en la realidad comunitaria, la problemática social que allí acontece. Es la iniciativa pedagógica para redescubrir las dificultades que vivencian los ciudadanos, como opción para estimular el acercamiento a la identificación de problemas. Por ejemplo, es identificar las razones por las que en la comunidad falta cotidianamente el agua.

Se trata de promocionar la acción didáctica del qué, como, por qué y para qué, visibilizado en una planificación sencilla ajustada al nivel biopsicosocial de los estudiantes del nivel educativo de la educación básica.

Allí lo interesante será educar para recolectar datos al realizar entrevistas a los habitantes de la comunidad, igualmente conversar para comprender las razones identificadas en el contacto con personas y manifestar en el aula las razones identificadas para mejorar el problema de la falta de agua en una conversación colectivizada en el aula de clase.

Este ejercicio de aprendizaje tiene el sentido y el significado de una experiencia que tendrá efectos formativos extraordinarios en la formación de una subjetividad analítica, crítica y constructiva. El motivo para continuar con el ejercicio de la actividad investigativa derivará de ofrecer conceptos sobre el agua y como se facilita a la comunidad, para luego estructurar colectivamente preguntas a aplicar entre los habitantes de la comunidad y luego debatir en forma conversacional en el aula de clase hasta establecer conclusiones.

Teóricamente esta actividad como estrategia pedagógica tendrá motivaciones de acento significativo en los estudiantes de la educación básica. Por tanto, la experiencia obtenida facilitará al docente la oportunidad de mejorar su labor didáctica para aprender a realizar el estudio de un tema o problema, con la aplicación de la investigación. Implica, en consecuencia agitar el pensamiento en el fomento del aprendizaje. De esta forma, se comienza a proponer la actividad indagadora para, a partir del estudio de problemas, adquirir otros conocimientos a través de actividades de origen científico, como fomentar las habilidades y destrezas para desarrollar la investigación.

Si se quiere enseñar el oficio de investigador, no basta con fundar la propuesta programática en la mera descripción, análisis y crítica de ese quehacer, es necesario que quien desea aprender se involucre en todas las tareas de esta práctica, aliado de otra persona con mayor experiencia y en un ejercicio institucional en el que se promueva la investigación social y humanística (Sánchez Puentes, 2014, pp. 19-20).

En consecuencia, la obtención de los aprendizajes significativos, esta opción pedagógica debe ser motivo de atención en el tratamiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación básica en la comprensión crítica de la realidad que viven los estudiantes, tanto en la escuela como en su comunidad, hacia el fomento de la conciencia crítica. El aporte consiste en contribuir a la explicación analítica y vivencial de la problemática que afecta a la comunidad donde se localiza la escuela.

Significa que la acción pedagógica desde esta perspectiva, abre la posibilidad para dar un cambio significativo y contundente a la transmisión de contenidos programáticos por el apoyo a la investigación didáctica. El resultado es facilitar una acción pedagógica que vincula al conocimiento con los problemas cotidianos en el aula de clase, pues los mismos estudiantes desarrollan el ejercicio

investigativo y obtener los datos esenciales y básicos para construir el conocimiento, que luego explicará con sus propias palabras.

4. Conclusiones

En la tarea formativa de los ciudadanos la misión política desempeña una función de fundamental importancia en las decisiones por mejorar la calidad de la educación que se facilita a los ciudadanos. Se trata de la tarea que debe desempeñar el Estado para atender las necesidades que identifica en los habitantes del país, en especial, las educativas. Por tanto, el modelo educativo debe revelar los conocimientos y prácticas que lo sustentan, de tal manera comprender la orientación formativa hacia donde se orientan sus propósitos.

De allí la relevancia que se asigna en la formulación de la finalidad educativa, cuya dirección es determinante para entender hacia donde se facilitarán los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en las instituciones escolares nacionales. Vale recordar que en principio, la formación educativa pretendió formar ciudadanos intelectualizados, luego se propuso para la educación la formación integral del ciudadano y recientemente, se da significativa importancia a la formación humanizador de los ciudadanos. Esto último, obedece sin lugar a dudas, a la exigencia de educar ciudadanos ante la complicada realidad donde resulta evidente la tendencia deshumanizadora.

Desde esta perspectiva la educación básica se ha pretendido que cumpla con la formación de los niños y las niñas en la edad, desde los seis años hasta los doce años inclusive. Este sistema se aboca a facilitar las experiencias apropiadas al nivel biopsicosocial de los educandos y promueve la potenciación activa y protagónica que le permita una formación integral y óptima para aproximarse a la complejidad de la realidad vivida.

Sin embargo, resulta contradictorio que sean todavía educados como si fuesen ciudadanos del siglo XIX, con una orientación pedagógica y didáctica de acento tradicional, fundamentalmente reproductora de conocimientos, a través de la memorización como aspiración del aprendizaje y las actividades didácticas del dictado, la copia, el dibujo y el calcado. En consecuencia, vivencian su aprender en el aula como el recinto exclusivo para educar, pues lo que allí se aprende allí se queda en el libro y en el cuaderno.

Con esta circunstancia, en Colombia, la educación básica eterniza una acción educativa que invisibiliza para sus niños y niñas, la complicada realidad del conflicto armado y sus nefastas consecuencias sociales y comunitarias; es decir, contribuye a desfasar a los estudiantes de la realidad, al limitarse la formación a la escuela y marcar distancia de los acontecimientos que se producen en las

comunidades y lo que acontece en el país y el mundo. En estas condiciones, simplemente informa de manera superficial y monótona.

Ante esta realidad se impone la gestión de modernizar la educación cuestionada, por una labor que facilite la compresivo crítica y constructiva, originada en un proceso que promueva la participación activa y protagónica de los niños y las niñas en actividades de acento indagador que los eduque a través del ejercicio de la investigación, como la vía expedita para conocer en forma sistemática hacia la construcción de saberes factibles de originar otros saberes sobre su realidad vivida.

En consecuencia, aprendizajes direccionados por los educadores, con la capacidad de fomentar el pensamiento crítico como la vía que despierta la creatividad, la innovación y la inventiva. Eso indiscutiblemente representa la oportunidad para la educación básica estimular los aprendizajes significativos que se derivan del estudio de los problemas comunitarios. Implica entonces ofrecer una acción educativa más coherente y pertinente con el desciframiento analítico y constructivo de las realidades complejas que viven los ciudadanos en el inicio del nuevo milenio.

Referencias Bibliográficas

- AIELLO, M. (2005). Las Prácticas de la Enseñanza como Objeto de Estudio. Una propuesta de abordaje en la formación Docente. *Revista EDUCERE*, Año 9, N° 30, 329-332.
- BECERRA H., R., y MOYA R., A. (2009). Pedagogía y Didáctica Crítica. Hacia la construcción de una visión latinoamericana. *Revista Integra Educativa*, N° 4 / Vol. II No. 1, 13-23.
- CAJIAO R., F. (1994). La escuela activa y la construcción del conocimiento. *Alegría de enseñar*, N° 18, 10-18.
- CASCÓN, P. (2000). Educar en y para el conflicto en los centros. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, N° 287, 61-66.
- CASTRO VALDERRAMA, H.; TORRES CARRILLO, A. y AGUDELO COLORADO, E. D. (2002). Ciencias Sociales en la Educación Básica. Lineamientos curriculares. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional / Cooperativa Editorial Magisterio.
- CODINA, G. (1998). Tendencias educativas actuales significativas para la educación popular de Fe y Alegría. *Movimiento Pedagógico*, N° 17, 6-16.
- CONTRERAS, J. (1995). La construcción de una cultura democrática en la escuela: El papel mediador del docente. *Revista Kikiriki*, N° 37, 35, 42.
- CUADROS FERRÉ, I. (2005). ¿Cómo los maestros pueden proteger a los niños? *Revista Educación y Cultura*, N° 69, 35-37.
- DE ZUBIRÍA, J. (2002). De la escuela nueva al constructivismo. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- DE ZUBIRÍA, J. (2006). Los modelos pedagógicos contemporáneos. 2ª edición. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- DÍAZ, F. y HERNÁNDEZ, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. Segunda Edición: México: Editorial McGraw-Hill Interamericana Editores.
- DÍAZ, F. y HERNÁNDEZ, G. (2014). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.
- FELDMAN, Daniel (1999). Ayudar a enseñar. Buenos Aires: Grupo Aique Editor, S.A.
- FUQUEN ALVARADO, M. E. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*, No.1, enero-diciembre, 2003, 265-278
- FURLAN, A. y EZPELETA, J. (2014). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, 9, 21.
- GARCÍA-CABRERO, B., Loredó, J. y CARRANZA, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista*

- Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- GONZÁLEZ C., G. y DÍAZ MARAJIRA, L. (2005). Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias. *Educación y Educadores*, Vol. 8, 21-44
- GONZÁLEZ VELASCO, J. M. (2009). Didáctica crítica desde la transdisciplinariedad, la complejidad y la investigación. De cara a los retos y perspectivas educativas del devenir de nuestros tiempos. *Revista Integra Educativa* N° 4, Vol. II. N° 1, 63-74.
- GRASA, Rafael (2000). Evolución de la educación para la paz. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, N° 287, 52-56.
- MEDINA GALLEGO, C. (1991). Escuela y violencia: Una reflexión desde la cotidianidad escolar. *Revista Educación y Cultura*, N° 24, 32-38.
- MONEREO, C. (2000). Estrategias de enseñanza y de aprendizaje. 8va Edición. Barcelona (España): Editorial Graó.
- MORALES BUENO, P. y LANDA, P. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, Vol. 13, 145-157.
- RODRÍGUEZ E., L. A. (2008). Vínculo entre la investigación-acción, el constructivismo y la didáctica crítica. *Odiseo Revista Electrónica de Pedagogía*. Año 5, N° 10. Disponible en: <http://www.odiseo.com.mx/2008/5-10/rodriguez-vinculo.html>.
- SACRISTÁN SACRISTÁN, L. (2015). Resolución de conflictos en la escuela: La mediación. Valladolid, España. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/12964/1/TFG-B.713.pdf>
- SÁNCHEZ PUENTES, R. (2014). Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Universidad del Rosario (2011). Colombianos en el exterior: la cara oculta del desplazamiento forzado. Programa de Divulgación Científica, Tomo II. Disponible en: http://www.urosario.edu.co/urosario_files/c5/c5202afa-b5f1-40f2-b49b-326f9eea5c9e.pdf

PROCESOS FORMATIVOS DEL DOCENTE DE MÚSICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS PERCEPCIONES MUSICALES

Andrés Enrique Labrador Rondón*

SUMARIO: Resumen. 1. Introducción. 2. Procesos Formativos del Docente de Educación Musical. 3. Percepciones Musicales. 4. Conclusiones. Referencias Bibliográficas.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo hacer una aproximación teórica a los procesos formativos del docente de música en la enseñanza de las percepciones musicales. De este modo, se toma como referentes teóricos los aportes de autores como Marcelo y Vaillant (2009) Carrillo y Vilar (2016), Zaragoza (2009), Betancourt (2013) y Gertrudix y Gertrudix (2011). En función con los planteamientos desarrollados se concluye que: los procesos formativos del docente especialista de educación musical

Recibido: 3/3/2020 • Aceptado: 15/5/2020

* Licenciado en Educación Integral en Lengua, egresado de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Magister Scientiae en Literatura Latinoamericana y del Caribe egresado de la Universidad de los Andes. Integrante del Programa de Doctorado en Pedagogía de la Universidad de Los Andes. Docente Jubilado del ministerio del poder popular para la Educación. Profesor de Música. Ejecutante del clarinete e instrumentos de cuerda, compositor y arreglista de varios géneros musicales. Miembro del Comité Tecnológico del I Congreso Internacional y III Nacional de Pedagogía (ULA-Táchira). E-mail: enriorion@gmail.com, unesren@hotmail.com

deben encaminarse hacia la consolidación de competencias tanto musicales como pedagógicas a los fines de que puedan ajustarse a la enseñanza de las percepciones musicales en sus dimensiones cognitivas, afectivas y emocionales, impresas en la asimilación psicológica de las cualidades del sonido, en la percepción del desarrollo rítmico y en la polifonía de percepciones provenientes de los armónicos y sentimientos.

Palabras clave: procesos formativos, música, enseñanza y percepciones musicales.

Summary

The present article aims to make a theoretical approach to the formative processes of the music teacher in the teaching of musical perceptions. In this way, the contributions of authors such as Marcelo and Vaillant (2009) Carrillo and Vilar (2016), Zaragoza (2009), Betancourt (2013) and Gertrudix and Gertrudix (2011) are taken as theoretical references. Based on the approaches developed, it is concluded that: the formative processes of the music education specialist teacher should be directed towards the consolidation of both musical and pedagogical competences so that they can adjust to the teaching of musical perceptions in their cognitive, affective dimensions and emotional, imprinted in the psychological assimilation of the qualities of sound, in the perception of the rhythmic development and in the polyphony of perceptions coming from the harmonics and feelings.

Key words: formative processes, music, teaching and musical perceptions.

1. Introducción

La educación es un proceso humano, pedagógico, didáctico y cultural que ha sido objeto de la influencia y condiciones socioculturales de cada época. A partir de ahí, se difunden los conocimientos, costumbres y tradiciones para asegurar su continuidad. Así, la educación emerge como un elemento integrador, sistemático de las experiencias humanas que abarca al hombre en su totalidad. De este modo, se reconoce que el proceso de formación del ser humano se encuentra en constante construcción de significados y sentidos. Por ello, enseñar y aprender son continuos y se transforman según las necesidades e innovaciones del contexto social y educativo. Aunque, este proceso asegura un continuo en el desarrollo de quien enseña en el orden personal y profesional y también le provee de las competencias necesarias para adaptarse flexiblemente a un mundo cambiante.

La música reviste una gran importancia en la formación integral y globalizadora del estudiante, al proporcionar experiencias emotivas, sensitivas, participativas, empáticas y creativas. Sin embargo, es importante destacar la tarea y la responsabilidad en los procesos formativos que debe tener el docente especialista de música en las escuelas para hacer que los niños perciban la música durante la enseñanza de las percepciones musicales.

Ello ha de ser así, si se toma en cuenta que en estos tiempos más que un docente especialista de música sea mecánico e improvisador en la enseñanza de la música, hace falta uno que esté sensibilizado hacia las actividades musicales. Esto es, que demuestre una actitud positiva espontánea y flexible, aunado a unos procesos formativos más pedagógicos y profesionales, fundamentados en saberes sobre el género musical para que haya un mejor direccionamiento hacia la enseñanza de las percepciones musicales.

En este sentido, el presente artículo parte de una inquietud que durante varios años se ha observado y que hoy en pleno siglo XXI se evidencia en los ambientes de las instituciones educativas, esto con respecto de los procesos formativos del docente especialista de música en la enseñanza de las percepciones musicales. Generalmente, los procesos formativos del docente parten de los métodos de Kodally, Dalcroze, Willems y Orff, entre otros, los cuales siguen una tradición oral. Sin embargo, estos métodos son efectivos, pero, si bien son dominados por un grupo de docentes especialistas en educación musical, que tienen competencias efectivas en la enseñanza de la música; hay otros que carecen de las competencias disciplinares y pedagógicas para llevar a buen recaudo estos métodos. Razón por la cual, los procesos formativos del docente especialista de música han sido cuestionados desde el punto de vista pedagógico.

La discusión se ha centrado entre los procesos cognitivos musicales, y en muchos casos en la ausencia de formación en el campo de la pedagogía. En este aspecto, el especialista de música: 2(...) se identifica más como músico antes que como docente. (...) los artistas tienen mayor prestigio que los profesores y a la ausencia de una auténtica vocación pedagógica entre una mayoría que se refugia en la enseñanza”¹.

De allí, surge la diatriba, entre el conocer y el saber. En el conocer se observan docentes especialistas de educación musical que enseñan la música de forma mecánica, e improvisada, debido a “(...) su falta de conocimiento de la didáctica y [la pedagogía musical] y de su inadecuación al contexto”². Así

¹ PLIEGO, V. (2002). La formación del maestro especialista de música. Año 2002, Número 7. Dedicado a: Plástica y música Educación y futuro. Disponible en Dialnet:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016065> [Consulta: 2020, marzo 14] 5-6.

² PLIEGO, V. *Ob Cit*, 10.

poseen conocimiento musicales, pero adolecen del valor didáctico, formativo y pedagógico. De ahí, la música sea solo una disciplina de relleno apegada al talento o la inspiración, pero alejada del aprendizaje académico. Por otra parte, es reconocido por los docentes de esta área, que la enseñanza de la música se convierte sólo en una actividad extracurricular “No es posible que las actividades que desarrolle el docente de música sean consideradas solamente como extracurriculares o como se ha comentado muchas veces, como un valor agregado”³. Estas actividades solo se observan en los ensayos para días cívicos, actos culturales, día del árbol, navidad, día de la madre y el padre, carnavales o actos de fin de año. La realización o ejecución de las actividades mencionadas anteriormente, tienen poca correspondencia con los procesos formativos del docente especialista de música debido a que el docente de música se desentiende del carácter formativo y pedagógico, por estar pendiente de otras actividades que no tienen tal relevancia en el aprendizaje continuado y ordenado de la música. En tal sentido, el propósito de este artículo es realizar un acercamiento a los procesos formativos de los docentes especialistas de música y comprender la importancia de las percepciones en la enseñanza de la música. Igualmente, para estos fines se toman a los siguientes autores Marcelo y Vaillant (2009) Carrillo y Vilar (2016), Zaragoza (2009), Betancourt (2013) y Gertrudix y Gertrudix (2011)

3. Procesos Formativos del Docente de Educación Musical

Realizar un acercamiento a los procesos formativos es adentrarse en variadas posibilidades que germinan en el campo epistemológico de los elementos culturales, pedagógicos, sociales y políticos. En este aspecto, la formación: “(...) está vinculada con los elementos estructurales de la cultura, la sociedad y la personalidad. (...) se entrelazan a lo largo de la vida de los sujetos, al constituirse como portadores y constructores de saberes, valores, creencias, normas e instituciones”⁴.

La pedagogía despliega un protagonismo esencial en la socialización y culturización de los individuos y en la conservación y cambio de las personas en sus valores, creencias y la realidad social. El proceso formativo del docente de educación musical tiene una larga trayectoria, implica el paso de profesor en su

3 BORDONES, M. (2012). *Educación musical en Venezuela*. [Artículo en línea] Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n41/art09.pdf>. [Consulta: 2020, Abril 13] 129.

4 BARRÓN, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. [Revista Electrónica] REDU Revista de docencia universitaria Vol. 13 (1), Enero-Abril 2015 Disponible en: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/899/public/899-3923-1-PB.pdf> [Consulta: 2020, Abril 26] 42.

formación inicial hasta ser un profesional, es: “(...) el periodo de inserción es un periodo diferenciado en el camino de convertirse en profesor (...) tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo”⁵.

En esta etapa el docente asume un compromiso como es enseñar y a la vez aprender, porque “(...) hay algunas competencias que sólo se aprenden en la práctica”⁶ de este modo, deben adaptarse a las nuevas experiencias de aprendizaje y transición, al mismo tiempo, enfrentar tareas como “(...) adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo [musical] y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores, crear una comunidad de aprendizaje en el aula”⁷.

En este sentido, los profesores que inician, esta etapa formativa, requieren primero de un proceso de exploración y reconocimiento de la realidad con la que van a interactuar, para ello, es fundamental cumplan con las siguientes etapas: “Desarrollo de destrezas de supervivencia, competencias en las destrezas básicas de enseñanza, desarrollo de flexibilidad instruccional y competencia profesional”⁸. Los docentes en esta fase deben conocer su situación formativa y emprender un proceso de autoformación para adaptarse a su entorno escolar y comprometerse con su ejercicio profesional, imprimiendo gusto por lo que hace. Además, de incluir saberes pedagógicos adecuados, modelos de enseñanza, conocimientos y competencias didácticas, basadas en su profesión. Al igual, es fundamental en la música ser eficiente, mediante el manejo de destrezas integrales para la enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Aunado al manejo de habilidades intelectuales, verbales, perceptivas, expresivas, artísticas y de conocimiento profesional en el área musical. Así como pensamientos y demostración de afectividad hacia los niños y niñas a quienes enseña la música. Para esto, requiere profundizar en la comprensión de actitudes concentradas en la inteligencia y psicología musical para saber qué, cómo enseñar a aprender los conocimientos musicales. En este particular, es fundamental en los procesos formativos del profesor, los siguiente elementos: “(a) orientación académica, (b) orientación tecnológica, (c) orientación práctica, (d) orientación personalista y (d) orientación social-reconstruccionista”⁹. Cada uno de estos aspectos, se

5 MARCELO, C y VAILLANT, D. (2009). Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, S.A de Ediciones. 50.

6 MARCELO, C y VAILLANT, D. *Ob Cit*, 50

7 MARCELO, C y VAILLANT, D. *Ob Cit*, 50

8 MARCELO, C y VAILLANT, D. *Ob Cit*, 53

9 MARCELO, C. (1995). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: EUB.

concretan en la enseñanza de la música. En el caso de la orientación académica y tecnológica, se realiza en la ejecución de un instrumento. Para la lectura del lenguaje musical, se deben tener conocimientos sobre la música en general. En cuanto a la orientación práctica, se adicionan las competencias profesionales (Tabla 1)

Tabla 1: Competencias profesionales del docente de música

Competencia	Descripción
Transversal	1. El desarrollo profesional del docente: Impulsar el propio desarrollo profesional, tanto por lo que concierne a la mejora de habilidades y capacidades personales. 2. La actuación del docente en el aula: Gestionar un grupo-clase y estimular y orientar al estudiante para el aprendizaje y desarrollo personal y social. 3. La actuación del docente en el marco del centro escolar: Trabajar conjuntamente con los miembros de la comunidad educativa, las familias y los alumnos y participar en la gestión de la escuela a fin de conseguir de forma colaborativa los objetivos educativos del centro. 4. La actuación ética como docente: Actuar de forma ética y responsable como docente, participar en la aplicación de unas normas de funcionamiento democrático del centro y ser capaz de enfrentar y de buscar soluciones a los problemas que se derivan de la práctica profesional
Musical	1. Escucha musical: Ser capaz de escuchar y apreciar todo tipo de música, saber analizar, a nivel auditivo los elementos que la constituyen y utilizar, si es necesario, otros lenguajes para representarla o para expresar las emociones que despiertan. 2. Interpretación musical: Interpretar con corrección y musicalidad un repertorio variado de obras musicales y danzas y ser capaz de utilizar el gesto de dirección en las interpretaciones escolares. 3. Creación musical: Realizar creaciones musicales integrando, si es necesario, otros lenguajes artísticos como medio para

Competencia	Descripción
	comunicarse y expresarse a través de la música y saber transcribir y arreglar piezas musicales escolares para adaptarlas a los diferentes contextos y niveles de aprendizaje.
Pedagógicas y didácticas	1. La planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje: Planificar en relación con la educación musical, promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área. 2. La aplicación de las situaciones: Conducir y evaluar las situaciones en relación con la educación musical promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área. 3. La adaptación de las secuencias: Adaptar las intervenciones a las necesidades y características del alumnado y de su contexto escolar y social.

Fuente: Competencias profesionales para el profesorado de música, Carrillo y Vilar¹⁰

Todas estas competencias, son importantes en el desempeño del docente de música, pero para efectos de este artículo son relevantes las competencias musicales orientadas hacia el contenido de la disciplina en lo relacionado con la interpretación, la escucha, la creación y el análisis musical.

En esta parte, el docente debe convertirse en un estudioso permanente, porque la música sólo se aprende con la práctica, puede decirse que se aprende durante toda la vida.

En cuanto a la competencia personalista, cada profesor debe desarrollar un estilo particular para percibirse de forma positiva, con autodeterminación y autodescubrimiento constante: “(...) la formación del profesorado adquiere unas dimensiones personales, relacionales, situacionales e institucionales que es preciso considerar para facilitar en cada sujeto su propio desarrollo personal”¹¹. Por esto, en su ejercicio profesional debe innovar, comunicarse y saber expresarse en la música.

¹⁰ CARRILLO, C y VILAR, M. (2016). *Percepciones del profesorado de música sobre competencias profesionales necesarias para la práctica*. [Repositorio Digital] Opción, vol. 32, núm. 7, 2016, Universidad del Zulia. Disponible, en: <http://www.redalyc.org/pdf/310/31048480022.pdf> [Consulta: 2020, mayo 26] 11.

¹¹ MARCELO, C. *Ob Cit*, 21.

En la orientación socio-reconstruccionista, es importante la formación en la acción y la reflexión profesional en la música¹² para comprender las múltiples situaciones que se generan en la realidad y en el mundo escolar (inclusión de nuevos sonidos, ritmos, melodías), por lo demás, la autoevaluación permanente sobre lo que se hace.

Por otra parte, el profesor desde su formación inicial hasta la profesional adquiere competencias musicales básicas, las cuales sirven como núcleo de reflexión en este artículo, en adelante se hará énfasis en la teoría de Zaragoza (2009) quien congrega las competencias de un docente de música afectivo-efectivo, ver tabla 2.

Tabla 2. Competencias profesionales de un docente afectivo-efectivo

Competencia	Descripción
Epistemológica	Saber cómo enseñar: conocimiento disciplinar interpretativo (vocal, instrumental y corporal) conocimiento de los contenidos, cómo enseñarlos y su puesta en práctica.
Psicopedagógica	Saber cómo crear las condiciones: gestión de grupo (individual y colectiva) comunicación verbal y no verbal, gestión del docente, empatía.
Vicaria	Saber enseñar a aprender y transmitir musicalidad: el docente como modelo emocional, cano y creíble. Habilidades y vivencias musicales. Procesos cognitivos musicales autónomos.
Perceptiva	Actitud activa ante la música: escucha emocional (evocación de imágenes, pensamientos, sentimientos o audición sinestésica) sensorial (música de fondo) Escucha analítica (comprensión del discurso musical).
Creativa	Uso de materiales variados para crear música: instrumentos tradicionales, tecnológicos.
Musicológica	Conceptualización de la terminología musical. Relaciona, identifica, comprende, relaciona y transfiere los conocimientos declarativos de los materiales del discurso musical.

¹² MARCELO, C. *Ob Cit.*

Instrumental o axiológica	Competencias operativas en la escucha y práctica musical respecto de las habilidades de pensamiento global y secuencial.
----------------------------------	--

Fuente: Zaragoza¹³

En este sentido, las competencias en los procesos formativos y pedagógicos de la educación musical van desde procesos psicopedagógicos en el marco de relaciones afectivas en la enseñanza y aprendizaje de la música, cuya base es constructivista y funcional con sus implicaciones prácticas, producto de la experiencia y la reflexión sobre lo que el docente sabe de la música, y los procesos constructivos que lleva a cabo en el desempeño cotidiano.

4. Percepciones Musicales

La percepción, implica variadas áreas del conocimiento, tales como la neurociencia, ciencias cognitivas, antropología y cómo punto central la psicología, la cual es la base del estudio de la percepción, “(...) estudia cómo los humanos organizamos e interpretamos la información sensorial para darle significado”¹⁴. Interviene como un catalizador de las emociones y sensaciones que lee de la realidad para interpretarla, esto ocurre porque se percibe con las emociones.

En estos términos, entonces la percepción se define como la “Acción y efecto de percibir, la sensación interior que resulta de la impresión material hecha en nuestros sentidos”¹⁵, y el conocimiento o idea de algo, en cuanto es la acción de captar mediante los sentidos la información que proviene del exterior, de ahí, toma como fondo las sensaciones de la realidad mediante estímulos sonoros concretos. Así, se fundamenta en el reconocimiento y apreciación, por medio de los sentidos.

Ahora bien, ¿Qué es la música? es un elemento esencial en la formación del ser humano en cuanto abarca los elementos cognitivos, fisiológicos, afectivos, que inducen hacia estados emocionales superiores:

¹³ ZARAGOZA, J. (2009). Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje. España: Grao. 66-116.

¹⁴ MORÁN, M. (2010). Psicología y arte, la percepción de la música. Ciencias 100, octubre-diciembre, 58-64. *Revista de cultura científica UNAM*. Disponible en: <http://www.revistaciencias.unam.mx/pt/102-revistas/revista-ciencias-100/718-psicologia-y-arte-la-percepcion-de-la-musica.html> [Consulta: 2020, abril 19].

¹⁵ DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (ON LINE) (2017). Disponible en: <http://dle.rae.es/?w=diccionario> [Consulta: 2020, marzo 14], 1.

“La música es una forma de representación y comunicación basada en la ordenación temporal de los sonidos, teniendo como ejes principales la expresión y la percepción. Como formas de expresión, la música utiliza las cualidades del sonido para la manifestación de sentimientos, emociones e ideas. Constituye un instrumento de comunicación interpersonal y permite la expresión creativa”¹⁶

Es una fuente expresiva del ser humano, el puente comunicante con las manifestaciones afectivas y sensoriales por medio de los sonidos y percepciones que interaccionan con la experiencia y estados emocionales. Las percepciones se fundamentan, tanto en la sensibilidad del mundo sonoro como en la persona que las escuchan, por esto:

“Permite captar los elementos musicales del entorno partiendo de una exploración sensorial y lúdica, espontánea y asistemática, pero progresivamente activa-autónoma, es decir; arte como desarrollo de la capacidad de sensación y percepción del fenómeno musical, de la sensibilidad y de la valoración de las manifestaciones culturales humanas”¹⁷.

En efecto, la percepción musical busca en esencia la toma de conciencia sobre la sonoridad de la música, razón por la cual se concentre en la sensibilización sonora, y desde este punto, interesa al estudio en cuando se toma en cuenta el aprendizaje global de la música desde las dimensiones cognitivas, afectivas y emocionales, las cuales se concentran en la actividad activa de la escucha musical.

A los fines, de profundizar en la percepción musical se realiza un acercamiento a Frances (1985) quien enfoca su atención en la visión y el lenguaje, mediante los diversos mecanismos léxicos o de repertorio registrados con antelación a la aparición de una nueva información. Los mecanismos de procesamiento cognitivo se consideran dentro de los dispositivos estructurales globales de la música, así como de los auditivos. En torno a la percepción global se toman en cuenta los siguientes aspectos¹⁸.

Mecanismos de percepción musical: toma en cuenta los eventos musicales que pueden ser naturales (sucesivos) o gestáticos; es decir, confluencia de varias sinfonías. Al igual, el sistema auditivo en la jerarquía de los patrones tonales, en los que se origina una integración. Así como una sintaxis musical

¹⁶ RUÍZ, J. (2005). *Pedagogía y educación ante el S. XXI*. Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad Complutense de Madrid. 531.

¹⁷ GERTRUDIX, M, y GERTRUDIX, F. (2011). Percepción y expresión musical: Un modelo de planificación didáctica en el Grado de Magisterio de Ed. Infantil de la UCLM para la enseñanza de la música. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. 104-105.

¹⁸ FRANCES, R. (1985). *Psicología del arte y de la estética*. Madrid: Akal.

organizada mediante intervalos y escalas hasta la jerarquía de los patrones temporales, los cuales se encargan de la estructuración rítmica e inducen a la agrupación rítmica, la cual se fragmenta en subunidades (intensidad, altura, acentuaciones, ritmos, intervalos, saltos melódicos, intensidad) , y estructura métrica.

Asimilación psicológica de las cualidades del sonido: inicia con la percepción musical, centrada en la progresión discriminativa, memorización y organización de elementos musicales en la audición (altura, duración, timbre e intensidad, memoria). Además de la percepción de la tonalidad, la armonía y la percepción de la altura.

Percepción del desarrollo rítmico: en esta parte tiene lugar la sincronización sensorio-motriz de las preferencias e improvisaciones vocales: movimientos en el tiempo con ciertos sonidos en intervalos regulares. Del mismo modo, la memoria cumple un papel importante en la percepción y reconocimiento de los patrones de sonido.

En torno a lo expresado el procesamiento cognitivo que se origina en la mente, permite se capten los sonidos de la música, se ejecuten los instrumentos, se compongan piezas y se conceptualice la música. Dentro de esta idea, la percepción en la música es un complejo de elementos que funcionan de forma sincrónica, el sujeto percibe no solo las melodías, también sentimientos que de ella derivan. Y esto se debe a esa polifonía de percepciones que mantienen la atención en su estado activo:

Percepción de los armónicos con distintas intensidades, como puede ser los armónicos y el timbre del sonido. (...) Hay personas que escuchan ciertas frecuencias con una intensidad mayor, y otras con una intensidad menor, alterando así el timbre del sonido. Percepción armónica, quienes la poseen en un coro prefieren integrar las voces armónicas. Percepción rítmica, (...) sienten el pulso rítmico de la música y tienen una gran habilidad para el baile y la danza. Al elegir un instrumento prefieren la percusión, los tambores y la batería. Percepción armónica-rítmica, eligen la guitarra, el piano, el bajo que es la base de la armonía y el ritmo, la tuba y el violoncelo. Percepción orquestal, se percibe simultáneamente toda la orquestación, melodía, armonía, ritmo, dinámicas de expresión y fraseo. Percepción sentimental, perciben el sentimiento que transmite el intérprete a través de la música, amor, piedad, devoción, patriotismo, nostalgia, ternura, alegría, entre otros¹⁹.

¹⁹ BETANCOURT, A. (2013). *Percepción de la música*. [Documento en Línea] Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/181881789/Percepcion-de-la-Musica#> [Consulta: 2020, Abril 10]. 2-4.

El ser humano es por naturaleza perceptivo, sin embargo a la hora de generar música, sin importar si el músico es académico o empírico, el fin que persigue es producir una sensación en el escucha, en cuanto la percepción aporta información; es decir cuando el cuerpo se mueve es porque vibra ante un sonido compuesto por una duración, intensidad, altura o timbre que también se pueden combinar con silencios.

Es importante agregar que en el ser humano opera un sistema potente en el subconsciente, que dirige todos los procesos biológicos, psicológicos, como es la música. Esto se hace visible en algunos docentes empíricos o no que toman un instrumento y lo ejecutan con gran maestría. Mientras que otros, con variados estudios musicales, que manejan abundantes conceptos en su mente consciente, presentan dificultades para tocarlo, sin una partitura al frente.

Esto ocurre porque los músicos de oído “Lo logran gracias al afloramiento espontáneo del subconsciente. Cuando una persona de estas toca el piano, va buscando los sonidos correctos y los acomoda de acuerdo al ritmo que siente y los acompaña con los acordes que va descubriendo”²⁰. Este tipo de músico saca las canciones, pero no aprende las partituras. “Ellos tienen el privilegio de conectar su mente consciente con el subconsciente de un modo natural y espontáneo cuando entran en contacto con un instrumento musical”²¹. Esto suele ocurrir con muchos docentes especialistas de música, tienen un gran talento en cuanto perciben la información con todos los sentidos, pero tienen poco o nada dominio en la lectura musical.

No obstante, su cuerpo funciona como una caja de resonancia donde fluyen múltiples inteligencias. Gardner (2011) habla de capacidades (a) verbales, (b) lógico-matemáticas, (c) musicales, (d) espaciales, (e) cinestésicas, (f) intrapersonales, (g) interpersonales, y (h) la naturalista, (i) existencial²².

La inteligencia verbal o lingüística, se fundamenta en la asimilación del lenguaje en lo relacionado a la retórica, metalingüística y comunicación. La lógico-matemática, se centra en las relaciones abstractas, reconocimiento de la simbología, resolución y creación de problemas, razonamiento y deducción. La inteligencia musical, basa su razón de ser en la percepción del lenguaje sonoro del propio cuerpo, el cual emite y manifiesta sentimientos que le incita la música.

De igual manera, la inteligencia espacial se liga a la percepción visual, sensorial, representan las imágenes que se registran en la memoria. Por su parte, la cinestésica, se concentra en la expresión corporal. La intrapersonal e interpersonal, los individuos se comprenden a sí mismos y a los demás, la

²⁰ BETANCOURT, A. *Ob Cit*, 3

²¹ BETANCOURT, A. *Ob Cit*, 3.

²² GARDNER, H. (2011). *La inteligencia reformada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Planeta.

naturalista, se origina un contacto con el ambiente natural y la existencial, se basa en el amor, lo espiritual y religioso. No obstante, la inteligencia musical, influye en la sensibilidad humana, en torno a las expresiones rítmicas, melódicas y, la percepción, en el caso de los niños:

“...se identifican de inmediato por su forma de moverse y cantar cuando están oyendo música (...) tienen opiniones claras acerca de sus preferencias musicales (...) son sensibles a los sonidos no verbales en el ambiente como el canto de los grillos y el tañido de campanas, oyendo cosas que los demás pasaron por alto”²³.

En este punto, la inteligencia musical se convierte en la fuente de la sensibilidad afectiva, emocional del ser humano, por ello el docente debe transmitir emoción, pasión en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a los fines que la enseñanza y el aprendizaje se convierta en un goce estético cuando se canta, cuando se ejecuta un instrumento, se crean melodías y se escucha o se elaboren instrumentos musicales.

5. Conclusiones

En función a las reflexiones originadas producto de la comprensión de la temática de estudio se considera que los procesos formativos del docente especialista de educación musical deben encaminarse hacia la consolidación de competencias, tanto musicales como pedagógicas, a los fines de que puedan ajustarse a la enseñanza y el aprendizaje de la música en los diferentes niveles de la Educación

En cuanto a las competencias musicales es fundamental el manejo de estándares básicos relacionados con el manejo y comprensión del lenguaje musical, además de capacidades didácticas para su desempeño significativo.

En el orden pedagógico, el docente especialista de música debe desarrollar múltiples habilidades para apreciar la música desde el lenguaje del mundo sonoro “La formación musical solo es posible -según la opinión de los pedagogos musicales- cuando se vive una experiencia musical. Saber de música implica practicarla, sentirla (escucharla) y reflexionar sobre ella: hay que entenderla”²⁴. De este modo, el centro de los procesos formativos es esa relación de la música

²³ ARMSTRONG, TH. (2006). Las inteligencias múltiples en el aula. Buenos Aires: Manantial. 35.

²⁴ GOÁS, C. (2017). La pedagogía musical sirve de ejemplo a la investigación educativa. [Artículo en línea] Disponible en: <https://www.mundiarior.com/articulo/sociedad/pedagogia-musical-ejemplo-investigacion-educativa/20170305165342081247.html> [Consulta: 2020, Abril 2]

con el ser humano en sus múltiples expresiones, pero también en esa relación teórico-práctica y en esa pasión para enseñar a los estudiantes.

En cuanto a las percepciones se comprende su importancia en la enseñanza de la música. Por ser la música la fuente afectiva y expresiva del ser humano. Las percepciones modulan las dimensiones cognitivas, afectivas y emocionales, impresas en la asimilación psicológica de las cualidades del sonido, en la percepción del desarrollo rítmico y en la polifonía de percepciones provenientes de los armónicos y sentimientos. No importa quién ejecute la música, lo cierto es que debe producir sensación en el que la oye y emitir información mediante los sonidos. Sin embargo, es importante resaltar que existen profesores de música, autodidactas, talentosos y virtuosos, con un oído que busca los sonidos correctos con los acordes, pero en oportunidades carecen de estudios musicales, al igual, hay docentes con estudios musicales que manejan todo el conocimiento, pero a veces carecen de ese talento natural. Quizá, el docente bien formado en la música es el que tiene el privilegio de conectar el consciente con el subconsciente, es decir, pasar de ser musicólogo para convertirse en un maestro de la música.

Referencias Bibliográficas

- ARMSTRONG, TH. (2006). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- BARRÓN, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión.[Revista Electrónica] *REDU Revista de docencia universitaria* Vol. 13 (1), Enero-Abril 2015 Disponible en:<http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/899/public/899-3923-1-PB.pdf> [Consulta: 2020, Abril 26]
- BETANCOURT, A. (2013). *Percepción de la música*. [Documento en Línea] Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/181881789/Percepcion-de-la-Musica#> [Consulta: 2020, Abril 10]
- BORDONES, M. (2012). *Educación musical en Venezuela*. [Artículo en línea] Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n41/art09.pdf>. [Consulta: 2020, Abril 13]
- CARRILLO, C y VILAR, M. (2016). *Percepciones del profesorado de música sobre competencias profesionales necesarias para la práctica*. [Repositorio Digital] Opción, vol. 32, núm. 7, 2016, Universidad del Zulia. Disponible, en: <http://www.redalyc.org/pdf/310/31048480022.pdf> [Consulta: 2020, mayo 26]
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (ON LINE) (2017). Disponible en: <http://dle.rae.es/?w=diccionario> [Consulta: 2020, marzo 14]
- FRANCES, R. (1985). *Psicología del arte y de la estética*. Madrid: Akal.
- GARDNER, H. (2011). *La inteligencia reformada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Planeta.
- GERTRUDIX, M. y GERTRUDIX, F. (2011). *Percepción y expresión musical: Un modelo de planificación didáctica en el Grado de Magisterio de Ed. Infantil de la UCLM para la enseñanza de la música*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- GOÁS, C. (2017). *La pedagogía musical sirve de ejemplo a la investigación educativa*. [Artículo en línea] Disponible en: <https://www.mundiarrio.com/articulo/sociedad/pedagogia-musical-ejemplo-investigacion-educativa/20170305165342081247.html> [Consulta: 2020, Abril 2]
- MARCELO, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- MARCELO, C y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, S.A de Ediciones.
- MORÁN, M. (2010). Psicología y arte, la percepción de la música. Ciencias 100, octubre-diciembre, 58-64. *Revista de cultura científica UNAM*. Disponible en: <http://www.revistaciencias.unam.mx/pt/102-revistas/revista-ciencias-100/718-psicologia-y-arte-la-percepcion-de-la-musica.html> [Consulta: 2020, abril 19]

- PLIEGO, V. (2002). La formación del maestro especialista de música. Año 2002, Número 7. Dedicado a: Plástica y música *Educación y futuro*. Disponible en Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016065> [Consulta: 2020, marzo 14]
- RUÍZ, J. (2005). *Pedagogía y educación ante el S. XXI*. Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- ZARAGOZÀ, J. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. España: Grao.

UN PROYECTO DE JUVENTUD FRACTURADA: LA EMIGRACIÓN DE LOS PADRES Y LOS HIJOS QUE SE QUEDAN

Rina Mazuera-Arias*

SUMARIO: Resumen. 1. Introducción. 2. La Emigración venezolana y los hijos que se quedan. 3. La familia y sus funciones. 4. La emigración de los padres sin sus hijos. 5. Metodología. 6. Resultados. 7. Conclusiones. Referencias Bibliográficas.

Resumen

El presente estudio, realizado a través un análisis estadístico en una población constituida por el flujo de emigrantes venezolanos que cruzaron la frontera entre San Antonio del Táchira (Estado Táchira-Venezuela) o Ureña (Estado Táchira-Venezuela) hacia Colombia, y con un tamaño muestral constituido por 14.578 venezolanos, que la cruzaron en el período del 9 de abril al 6 de mayo de 2018, conjuntamente con 12.957 venezolanos que hicieron el sellado de entrada a Colombia entre el 8 de abril al 5 de mayo de 2019, permite obtener una visión integradora de la grave situación que están atravesando padres y jóvenes venezolanos cuyas familias fueron separadas y fracturadas por una crisis política, social y económica que tiende a agravarse, derivando

Recibido: 30/3/2020 • Aceptado: 15/6/2020

* Doctora en Derecho por la Universidad de Zaragoza España. Docente e investigadora de la Universidad Católica del Táchira. E-mail: rmazuera@ucat.edu.ve

a su vez en unas incidencias negativas en lo afectivo y psicosocial, de consecuencias impredecibles en un futuro inmediato.

Palabras claves: juventud. Migración. Padres. Crisis. Estadísticas.

Abstract

This study is a statistical work about Venezuelan migration and its negative influencing on family by a disjoinable effect like a complex problem. The entire group of individuals for statistical measurement was 14,578 Venezuelan peoples. They crossed the Venezuela (San Antonio del Táchira City) – Colombian (La Parada-Villa del Rosario Town) border between April 9 and May 6, 2018, with 12,957 checked in the border crossing between April, 8 and May 5, 2019. This work explains the development of a present-day problem coming into the Venezuelan family: the familiar spirit and unity disconnected by migration of parents without their children, with the intention of making permanent settlement in a new location. Poverty, hunger, mass unemployment and violence, among other, are adverse conditions or combination of conditions presents in the Venezuela home environment with detriment and severe injuries for the Venezuela future.

Keywords: youth. Migration. Parents. Crisis. Statistics

1. Introducción

La crisis migratoria venezolana ha afectado el desenvolvimiento natural de la familia venezolana. Miles de padres o representantes han migrado sin sus hijos, dando lugar a realidades que pueden traer consecuencias negativas tanto para esos hijos, para la familia y la sociedad. No se cuentan con datos oficiales sobre el número de los niños, niñas y adolescentes que se han quedado en Venezuela solos, o bajo el cuidado de otros familiares o terceros. Desde los CECODAP (Centros Comunitarios de Aprendizaje), se estima que entre los años 2018 y 2019, un número de 930.020 niños, niñas y adolescentes se han quedado en el país y sus padres han migrado. Más del 50% son cuidados por sus abuelos, quienes perciben que, en las circunstancias que les tocó vivir en el país, no están preparados para asumir el compromiso de cuidar a sus nietos¹.

¹ SARAIBA, A., TRAPANI, C. (2019). Informe especial de peligros y vulneraciones a los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en contextos de movilidad humana. 2019.

Los niños, niñas y adolescentes que se quedan en Venezuela sin sus padres, no son necesariamente abandonados por los mismos por cuanto, si bien es un proceso duro la separación y adaptación, no puede afirmarse que todos son dejados atrás, abandonados. Las circunstancias críticas del país han obligado a los padres a migrar sin sus hijos. Algunos cuentan con los medios para planificarse mejor y migrar dejando a sus hijos de la mejor manera posible, otros no; la necesidad de migrar es tal, que se están separando las familias, constituyéndose nuevas familias que eran desconocidas en la sociedad venezolana, las transnacionales².

Entre 2018 y 2019, desde la Universidad Católica del Táchira (UCAT), el Servicio Jesuita a Refugiados (SRJ), la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), el Centro Gumilla (CG, Venezuela) y Universidad Simón Bolívar (USB, Colombia), se han venido realizando una serie de investigaciones, bajo un enfoque cuantitativo, para determinar las características sociodemográficas del venezolano que emigra por la frontera entre el Estado Táchira (Venezuela) y el Departamento Norte de Santander (Colombia), en específico, a través del puesto migratorio de La Parada (Municipio Villa del Rosario, Norte de Santander, Colombia). Con una base de datos de entrevistas a 27.535 venezolanos que han emigrado por ese puesto migratorio, se realizó un análisis estadístico descriptivo de las variables en estudio, además de un análisis de tipo bivariante, para determinar las características del proceso migratorio de los venezolanos que emigran y dejan sus hijos en el país.

2. La emigración venezolana y los hijos que se quedan

Desde 2017 ha ido en aumento la emigración de venezolanos. Indistintamente de sus características sociodemográficas el venezolano se ve empujado a migrar. La mayoría tienen estudios universitarios de pregrado y/o postgrado, en carreras largas o cortas, 59,7% (2018) y 48,5% (2019), si bien durante 2019 disminuye un poco ese porcentaje, no obstante, son personas con una preparación académica.

Caracas. Recuperado de <https://cecodap.org/wp-content/uploads/2019/11/descargar-informe-5.png>.

² BERMÚDEZ, Y., MAZUERA-ARIAS, R.; ALBORNOZ-ARIAS, N., MORFFE PERAZA, M. A. (2018). Informe sobre la movilidad humana venezolana. Realidades y perspectivas de quienes emigran [9 de abril al 6 de mayo de 2018]. San Cristóbal: Venezuela: Servicio Jesuita a Refugiados (SJR). Venezuela.

Quienes emigran se ubican en el percentil de población joven. Más del 70% son adultos jóvenes entre 20 y 29 años, la mayoría trabajaba, renunciaron a esos trabajos y emigraron por las precarias condiciones existentes en el país³. Este grupo de jóvenes, y todos los venezolanos que han migrado, lo hacen principalmente por las siguientes causas y en los siguientes porcentajes, para 2019 y 2018: desesperación y altos niveles de estrés por lo que sucede en el país 76,5% (2019) y 70,8% (2018); violencia e inseguridad, 61,8% (2019) y 72,3% (2018); hambre, 58% (2019) y 63,1% (2018); problemas de salud y no poder obtener tratamiento y medicinas 52,8%, (2019) y 56,3% (2018); incertidumbre por no saber qué va a pasar, 52,1% (2019) y 58,8% (2018)⁴.

De conformidad con los datos estadísticos que aporta la Plataforma Regional de Coordinación Inter-agencia, en marzo de 2020, la proyección de población de venezolanos que abandonaron a Venezuela alcanza la cifra de 5.540.000; en situación pendular 2.090.000; retornados 680.000; personas con necesidades en país destino 3.820.000⁵.

3. La familia y sus funciones

La familia como célula fundamental de la sociedad tiene un rol que va más allá de ella misma y como bien lo expresa el Magistrado Mendoza Martelo: “toda la comunidad se beneficia de sus virtudes, así como se perjudica por los conflictos que surjan de la misma [...]”⁶.

La familia es el espacio idóneo para lograr el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, pues la misma debe articular los aspectos afectivos, sociales, intelectuales, culturales, deportivos de manera armónica en la vida de los hijos. Desarrollo que implica simultáneamente el ejercicio de derechos como

³ BERMÚDEZ, Y., MAZUERA-ARIAS, R.; ALBORNOZ-ARIAS, N., MORFFE PERAZA, M. A. (2018). Informe sobre la movilidad humana venezolana. Realidades y perspectivas de quienes emigran, y Mazuera Arias, R., Albornoz Arias, N., Morffe Peraza, M.A., Ramírez-Martínez, C. y Carreño-Paredes, M.T. (2019). Informe de movilidad humana venezolana II. Realidades y perspectivas de quienes emigran [8 de abril al 5 de mayo de 2019]. San Cristóbal, Venezuela: SJR (Venezuela) - Centro Gumilla - UCAT - IIES-UCAB.

⁴ BERMÚDEZ, Y., MAZUERA-ARIAS, R.; ALBORNOZ-ARIAS, N., MORFFE PERAZA, M. A. (2018). Informe sobre la movilidad humana venezolana. Realidades y perspectivas de quienes emigran.

⁵ R4V (2020) Plataforma de Coordinación para Refugiados y Migrantes de Venezuela, PCRM 2020. Plan de Respuesta para Refugiados y Migrantes de Venezuela. Recuperado de <https://www.refworld.org.es/docid/5e7c2c3d4.html>.

⁶ Corte Constitucional, Sala Cuarta de Revisión, sentencia T-292/16, M.P: Gabriel Eduardo Mendoza Martelo Bogotá D.C., dos (2) de junio de dos mil dieciséis (2016). Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/t-292-16.htm>

“la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión”⁷.

La familia prepara a sus miembros para ejercer roles sociales que les permite convertirse en integrantes proactivos de la sociedad⁸. Cada integrante de la familia ejerce un rol, tiene asignado un conjunto de tareas y actividades, que permite la estabilidad de la familia como sistema. Por ello, la familia tiene un papel importante en el desarrollo de habilidades, destrezas, responsabilidades, compromisos de sus miembros dentro de la familia y fuera de ella, allí el impacto positivo o negativo que puede llegar a tener en la sociedad.

La familia es fundamental para el desarrollo de habilidades sociales y normas para la convivencia, por cuanto permiten a cada uno de sus miembros ir interactuando con los demás en distintas situaciones afectivas, que son cotidianas en la vida familiar, y de esta forma poderse relacionar con los demás. De allí, que las experiencias familiares permiten ir construyendo y aprendiendo para tener un desenvolvimiento en la sociedad⁹.

Cada uno de los miembros tiene un rol, dependiendo de la cultura y de la idiosincrasia de la sociedad. En una familia tradicional, el hombre será el jefe de familia y la madre se encargará de su cuidado, o en familias modernas, existirá una corresponsabilidad del padre y la madre para el mantenimiento de la familia, en el cuidado y la crianza de los hijos, o en familias monoparentales, sobre una misma persona recaen todas las funciones, o gran parte de ellas.

Cuando uno de los padres emigra, esta acción incide directamente en el desenvolvimiento cotidiano de la familia, la cual es afectada por cambios, en algunos casos unos más graves que otros dependiendo si emigra uno sólo de los progenitores o los dos. Así, cambian las funciones generales de la familia, quedando el cuidado y la crianza de los hijos con otros familiares como los tíos o abuelos, y en otros casos son los hijos mayores quienes asumen las veces de padre o madre al hacerse cargo de sus hermanos menores.

7 Corte Constitucional... Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/t-292-16.htm>

8 SUÁREZ, A. y VÉLEZ, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), pp 173-197. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6573534.pdf>

9 SUÁREZ, A. y VÉLEZ, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6573534.pdf>

Cuando los hijos asumen las funciones propias de los adultos, de los padres, hacia ellos mismos y para con sus hermanos y demás miembros de la familia, es decir, se da un proceso de parentificación, se corre el riesgo que el hijo pierda su infancia, y posteriormente tenga problemas de autoestima o depresión entre otros¹⁰. En ocasiones, ante la falta de apropiación del rol por parte de los adultos, los adolescentes asumen algunas funciones del rol materno o paterno según sea el caso¹¹.

4. La emigración de los padres sin sus hijos

La familia es dinámica y se adapta a los cambios sociales y personales de sus miembros, en concreto a los procesos migratorios, transformándose sus estructuras y roles para dar respuesta a sus miembros¹². La migración de los padres o de uno de ellos sin los hijos da lugar a la familia transnacional,

Refiere a la construcción imaginada de miembros que viven una o la mayor parte del tiempo en diversos países debido a la migración de uno o algunos de sus integrantes, mantienen vínculos fuertes, realizan actividades que requieren contacto habitual, y perciben su bienestar en una dimensión colectiva. [...] La fuerza del vínculo antes y después de la migración parental es una forma de comprender la intensidad de la vivencia familiar transnacional¹³.

Este tipo de familia para su funcionamiento exige fuertes lazos entre los familiares inmigrantes en el lugar de destino y los familiares en el lugar de origen¹⁴. Al modificarse su estructura, quienes emigran asumen generalmente el poder económico y decisorio, mientras que el cuidado recae en otras personas, miembros de la familia, parientes consanguíneos o por afinidad, o incluso amigos¹⁵,

¹⁰ MILCOTA, A. (2015). La migración internacional y el cuidado de los hijos en Colombia. Tesis de doctorado. Universidad Complutense Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/34130/1/T36632.pdf>.

¹¹ LÓPEZ, L. y LOAIZA, M. (2009). Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), pp. 837-860. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614011.pdf>.

¹² LÓPEZ, L. 2011, Proyecto familiar y familia en situación de transnacionalidad en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Familiares*, vol 3, pp. 127-145.

¹³ LÓPEZ, L. 2011, Proyecto familiar y familia en situación de transnacionalidad... p. 131.

¹⁴ BARRIONUEVO, L; DOMÍNGUEZ, G; RODRÍGUEZ, M (2011). Procesos migratorios y reconfiguraciones familiares en argentinas residentes en España. Aportes para una perspectiva transnacional. *Rev. Latinoam. Estud. Fam.* vol. 3, enero – diciembre, pp. 25-49.

¹⁵ CAMARERO, L (2010). Transnacionalidad familiar: Estructuras familiares y trayectorias de reagrupación de los inmigrantes en España. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. N° 19. enero-junio, 2010, pp. 39-71, y Ojeda, N. (2009). Reflexiones acerca de las

quienes no podrán reemplazar los lazos afectivos o la autoridad percibida por los hijos como legítima. Conviene considerarse el compromiso que asumen los familiares en el país, pues la situación actual obliga a los venezolanos a emigrar, y es un riesgo constante que esos familiares que se quedan con los niños, niñas y adolescentes decidan en cualquier momento emigrar también¹⁶. Para el mantenimiento de la familia, una de las principales responsabilidades que asumen quienes emigran es el envío de remesas que se destinan principalmente para cubrir las necesidades de la familia, ayudando a aumentar los ingresos cubrir gastos y mejorar las condiciones de vida¹⁷. No obstante, puede tener diferentes destinos, dependiendo del contexto y del país¹⁸, otra es el intercambio de productos o mercancías para el consumo de la familia o su mercadeo¹⁹.

La reestructuración de la familia y las modificaciones de roles son viables por la existencia de un proyecto de vida familiar que “evidencia sus vínculos emocionales y afectivos, organización económica familiar, coparticipación en origen y destino en el cuidado de los integrantes, y expectativas de futuro compartido con o sin proyecciones de retorno o reunificación”²⁰.

Aun cuando exista un proyecto familiar, la migración de la familia o parte de ella, es compleja para los hijos, emigren o no con sus padres. Si emigran con sus padres, ya no contarán con la misma cantidad de familiares para su cuidado y desarrollo de habilidades afectivas y sociales²¹. Si no emigran y se quedan, sus padres no podrán ejercer de la misma manera sus responsabilidades parentales

familias transfronterizas y las familias transnacionales entre México y Estados Unidos. *Frontera Norte*, vol. 21(42), Julio-diciembre, pp. 7-30.

16 MAZUERA-ARIAS, R., ALBORNOZ-ARIAS, N., Santafé-Rojas, A. (2018). La separación de la familia en la migración venezolana. En N. Albornoz-Arias., R. Mazuera- Arias., y C. Ramírez- Martínez. (Ed.), *Territorios: Frontera, migración y realidad social*. Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar, pp. 110-129.

17 AROURI, M., and NGUYEN, C (2018). Does International Migration Affect Labor Supply, Non-farm Diversification and Welfare of Households? Evidence from Egypt *International Migration Vol. 56* (1) 2018. pp 39-62, y CÓRDOVA, R. (2012). Rutas y dinámicas migratorias entre los países de América Latina y el Caribe (ALC), y entre ALC y la Unión Europea.

18 BARRIONUEVO, L; DOMÍNGUEZ, G; RODRÍGUEZ, M (2011). Procesos migratorios y reconfiguraciones familiares en argentinas residentes en España. *Aportes para una perspectiva transnacional...* pp. 25 – 49.

19 OJEDA, N. (2009). Reflexiones acerca de las familias transfronterizas y las familias transnacionales entre México y Estados Unidos. *Frontera Norte*, vol. 21(42), Julio-diciembre, pp. 7-30.

20 LÓPEZ, L. 2011, Proyecto familiar y familia en situación de transnacionalidad en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Familiares*, vol 3, p. 132.

21 LIWSKI, N. (s/f). Migraciones de niñas, niños y adolescentes bajo el enfoque de derechos. Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes.

y todo lo que significa la responsabilidad de crianza en la patria potestad, cuidado, afecto, orientación, corrección, vigilancia entre otros.

Si bien, los padres tratarán en el mejor de los casos estar pendientes del día a día de sus hijos, y las tecnologías ayudan en ello, existirá igualmente un vacío de contacto afectivo que no puede ser suplido por ningún otro familiar y menos por terceros, lo que puede dar lugar a sentimientos de abandono en los niños, niñas y adolescentes, deserción escolar, embarazo adolescente, violencia; empeorando la situación cuando emigra la madre²².

Sin embargo, la ausencia de cada progenitor tiene efectos distintos e impacta de manera diferente a los niños y niñas, que a los adolescentes. Igualmente tiene un impacto disímil en lo que se refiere al género de quién migra²³.

Impacto que varía dependiendo de los lazos afectivos entre los padres y los hijos y la perseverancia de la comunicación²⁴, haciendo uso de los diferentes medios que permita la tecnología. No obstante, se requiere un compromiso por parte de los padres migrantes para mantener las comunicaciones constantes con sus hijos, pero, aun así, los hijos pueden percibir la migración como abandono y resistirse a comunicarse con sus padres²⁵. En el caso de Venezuela no pueden obviarse los problemas de conectividad y electricidad que hacen más compleja la posibilidad de comunicarse los padres y los hijos, lo que agrava aún más la situación.

Pues cuando la comunicación no es permanente, constante, surgen sentimientos de olvido, indiferencia, tristeza, rechazo. Expresándose así, de manera distinta, los sentimientos y “la capacidad de entender, controlar o modificar los estados emocionales”²⁶.

²² LÓPEZ, L. 2011, Proyecto familiar y familia en situación de transnacionalidad en Colombia.

²³ MILCOTA, A. (2015). La migración internacional y el cuidado de los hijos en Colombia. Tesis de doctorado. Universidad Complutense Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/34130/1/T36632.pdf>.

²⁴ LÓPEZ, L. y LOAIZA, M. (2009). Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), pp. 837-860. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614011.pdf>.

²⁵ MILCOTA, A. (2015). La migración internacional y el cuidado de los hijos en Colombia. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/34130/1/T36632.pdf>.

²⁶ LÓPEZ, L. y LOAIZA, M. (2009). Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614011.pdf>.

5. Metodología

La población estuvo representada por el flujo de emigrantes venezolanos que cruzaron caminando el límite fronterizo entre San Antonio del Táchira (municipio Bolívar) o Ureña (municipio Pedro María Ureña) del Estado Táchira (Venezuela), hacia el registro del control migratorio en la oficina de Migración Colombia, ubicado en La Parada, municipio Villa del Rosario, Norte de Santander (Colombia). El tamaño de la muestra estuvo constituido por: 14.578 sujetos venezolanos, que hicieron el trámite de sellado formal de entrada a Colombia en la oficina de Migración Colombia, ubicado en La Parada, municipio Villa del Rosario, Norte de Santander (Colombia), durante el período 9 de abril al 6 de mayo de 2018. Asimismo, 12.957 que hicieron el trámite de sellado de entrada a Colombia en la oficina de Migración Colombia, ubicado en La Parada, municipio Villa del Rosario, Norte de Santander (Colombia), durante el período 8 de abril al 5 de mayo de 2019.

Los criterios para la selección de la muestra fueron: (1) el tiempo o período en que fue recogida la información y fue de lunes a domingo, durante cuatro semanas consecutivas.

Cada día se distribuyó en cuatro ciclos de tres horas cada uno, siendo de doce horas diarias el trabajo de recolección de información; (2) el lugar donde se recogió la información, siendo en la oficina de Migración Colombia, mencionada anteriormente y (3) aplicar el instrumento de recolección de información sólo a venezolanos que abandonaron el país, por lo cual se excluyeron los venezolanos que ingresaron a Colombia a buscar remesas, comprar alimentos, medicinas o cualquier bien y aquellos que entraron para visitar familiares o de vacaciones en Colombia u otro país, pues todos ellos manifestaban que regresaban y seguirían viviendo en Venezuela.

Siendo el objetivo de este trabajo determinar las características del proceso migratorio de los venezolanos que emigran y dejan sus hijos en Venezuela, para ello se realiza un análisis estadístico descriptivo de las variables en estudio, además de un análisis de tipo bivalente mediante tabulación cruzada, mediante el software estadístico SPSS, versión 24.

6. Resultados

En 2018 de 14.578 emigrantes, 8.043 tenían hijos de los cuales 3990 tienen hijos, pero emigran solos. En 2019 de 12.957 emigrantes, 7.973 tienen hijos y 3.215 emigran solos, sin sus hijos.

En 2018 (62,3%) y 2019 (63,2%) son los padres quienes emigraron y dejaron a sus hijos en el país en mayor porcentaje que las madres, como se detalla en la Tabla 1.

Tabla1
Migrantes por género que emigran solos sin sus hijos

Migrant es-que- viajan- solos-y- tienen- Hijos	2018						2019					
	Hombre			Mujer			Hombre			Mujer		
	No	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
± Solo	2.48	62,3	1.50	37,7	3.99	100,0	2.03	63,2	1.18	36,8	3.21	100,0
(a)	7	%	3	%	0	%	2	%	3	%	5	%

Fuente: La autora. Datos de la UCAT, SRJ, UCAB y CG-Venezuela.

Los padres y las madres están migrando, dejando a sus hijos sin importar la edad de los mismos, viéndose más afectados los menores de 12 años, en total 5.136 niños y niñas, en comparación a los adolescentes (2055). En el 2018 se quedan en el país cuando sus padres emigran 5.057 hijos y en el 2019, 4.178 hijos, como se indica:

Tabla 2
Migrantes con hijos por números de hijos/grupo de edad y viajan solos

		Año			
		2018		2019	
		n	%	N	%
Hijos menores de 12 años	1	1.850	64,5%	1.339	59,0%
	2	810	28,2%	716	31,6%
	3	170	5,9%	169	7,5%
	4	29	1,0%	29	1,3%
	5	7	0,2%	13	0,6%
	Más de 5	2	0,1%	2	0,1%
	Total	2.868	100,0%	2.268	100,0%
Hijos de 12 a 17 años	1	856	74,0%	680	75,7%
	2	267	23,1%	187	20,8%
	3	26	2,2%	30	3,3%
	4	6	0,5%	1	0,1%
	5	1	0,1%	0	0,0%
	Más de 5	1	0,1%	0	0,0%
	Total	1.157	100,0%	898	100,0%
Hijos Mayores de 18 años	1	467	45,3%	362	35,8%
	2	338	32,8%	331	32,7%
	3	162	15,7%	197	19,5%
	4	41	4,0%	64	6,3%
	5	16	1,6%	25	2,5%
	Más de 5	8	0,8%	33	3,3%
	Total	1.032	100,0%	1.012	100,0%

Fuente: La autora. Datos de la UCAT, SRJ, UCAB y CG-Venezuela

Tabla 3
Migrantes por género con hijos y emigran solos.

		2018				2019			
		Hombre		Mujer		Hombre		Mujer	
		n	%	n	%	N	%	n	%
Hijos menores de 12 años	1	1.202	65,0%	648	35,0%	890	66,5%	449	33,5%
	2	561	69,3%	249	30,7%	528	73,7%	188	26,3%
	3	135	79,4%	35	20,6%	128	75,7%	41	24,3%
	4	26	89,7%	3	10,3%	24	82,8%	5	17,2%
	5	6	85,7%	1	14,3%	12	92,3%	1	7,7%
	Más de 5	2	100,0%	0	0,0%	2	100,0%	0	0,0%
	Total	1.932	67,4%	936	32,6%	1.584	69,8%	684	30,2%
Hijos de 12 a 17 años	1	535	62,5%	321	37,5%	424	62,4%	256	37,6%
	2	178	66,7%	89	33,3%	130	69,5%	57	30,5%
	3	19	73,1%	7	26,9%	19	63,3%	11	36,7%
	4	2	33,3%	4	66,7%	1	100,0%	0	0,0%
	5	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Más de 5	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Total	735	63,5%	422	36,5%	574	63,9%	324	36,1%
Hijos mayores de 18 años	1	273	58,5%	194	41,5%	194	53,6%	168	46,4%
	2	155	45,9%	183	54,1%	163	49,2%	168	50,8%
	3	81	50,0%	81	50,0%	102	51,8%	95	48,2%
	4	24	58,5%	17	41,5%	34	53,1%	30	46,9%
	5	5	31,3%	11	68,8%	8	32,0%	17	68,0%
	Más de 5	5	62,5%	3	37,5%	19	57,6%	14	42,4%
	Total	543	52,6%	489	47,4%	520	51,4%	492	48,6%

Fuente: La autora. Datos de la UCAT, SRJ, UCAB y CG-Venezuela.

En el 2018 el 46,6% y en el 2019, un 30,1% de los migrantes vendieron casa, carros, muebles de casa, ropa entre otros, mientras que en 2018 (42,7%) y 2019 (37,5%) emplearon sus ahorros para poder migrar; decisiones previas que de una u otra manera también afecta a los hijos que se quedan en el país.

Los padres y madres que han emigrado dejando a sus hijos en Venezuela, lo hacen por diversas causas psicosociales y económicas que los obligan a migrar. Un contexto que afecta a los 9.235 hijos que se quedan en el país en esas mismas condiciones, y en presencia de los mismos factores estructurales que motivaron la emigración de sus padres. Los venezolanos están migrando por la existencia de unas causas que se encuentran en las distorsiones estructurales existentes en el país que vulneran y suprime todo ejercicio de derechos como la salud, la vida, la alimentación, a tener una vida tranquila, causas que empujan a los venezolanos a emigrar. Esto significa que sus hijos están viviendo lo mismo, viéndose limitados para ejercer los mismos derechos, pues si sus padres ven afectados sus derechos, su familia también y sus hijos más. Situaciones que se reflejan en la tabla siguiente donde se indican las razones psicosociales que motivan la emigración de los padres y madres que dejan a sus hijos en el país.

Tabla 4
Migrantes con hijos que viajan solos y razones psicosociales que motivan la emigración

		Año			
		2018		2019	
		N	%	N	%
Razones que le motivaron a emigrar	Por inseguridad	2.866	71,8%	1.938	60,3%
	Por salud para obtener tratamiento y medicinas	2.142	53,7%	1.689	52,5%
	Por hambre	2.462	61,7%	1.923	59,8%
	Por desesperación por lo que sucede en el país	2.799	70,2%	2.559	79,6%
	Por altos niveles de estrés en el día a día	2.513	63,0%	1.356	42,2%
	Por la incertidumbre por no saber que va a pasar	1.317	33,0%	1.743	54,2%
	Alto costo de la vida	11	0,3%	5	0,2%
Total		3.990	100,0%	3.215	100,0%

Fuente: La autora. Datos de la UCAT, SRJ, UCAB y CG-Venezuela.

La emigración en Venezuela es una migración por necesidad. Especialistas en el estudio de las razones por las cuales emigran los venezolanos, en los mismos orígenes de intensificación de la crisis y salida de venezolanos, en 2014, encuentran unas causas, que, con el transcurso de los años, no han variado, se han agravado:

Una política coherente con las necesidades del país no puede fundarse en supuestos ideológicos, sino en los datos concretos que ofrece la realidad misma. El gobierno nacional [de Venezuela] ha hecho una gran inversión en propaganda para crear la ficción que el país marcha por buen camino. La misma cotidianidad que vive el pueblo pobre y la clase media hace irrita esta pretensión. No se puede tener la ficción de una revolución que *marcha a paso de vencedores*, cuando una madre joven en el interior del país no tiene ni leche ni pañales para su bebé; cuando las instituciones hospitalarias, y hasta las clínicas privadas, están en estado de coma; cuando en nuestros barrios se vive un toque de queda por la impunidad y el negocio de las mafias; cuando la carencia de agua y los apagones eléctricos se están convirtiendo en el pan nuestro de cada día [...]»²⁷.

Asimismo, indistintamente que algunos consideren que es una migración económica, las personas no pueden satisfacer sus necesidades básicas, no por ser de escasos recursos, pues aun cuando se logre tener un trabajo y se tenga varios trabajos al mismo tiempo, la pérdida del valor adquisitivo en moneda venezolana, hacen que los ingresos no sean suficientes para garantizar una vida digna. En el caso de quienes sólo alcanzan a reunir algunos recursos, esto es en situación de extrema pobreza, la situación es peor, pasan hambre. Por ello, más del 80% de los emigrantes tanto en el 2018 como en el 2019 emigran buscando mejores oportunidades de trabajo que les permitan obtener los ingresos suficientes para tener una vida digna y además ayudar a sus familiares, como se indica en la tabla siguiente.

27 Revista SIC, N° 767. Agosto de 2014, Editorial, Caracas, p. 290.

Tabla 5
Migrantes con hijos que viajan solos y razones económicas que motivan la emigración

		Año			
		2018		2019	
		n	%	N	%
Razones económicas lo motivaron a emigrar	En busca de nuevas y mejores oportunidades de trabajo	3.261	81,7%	2.799	87,1%
	Ayudar económicamente a un familiar	2.783	69,7%	2.209	68,7%
	No me alcanza el dinero para pagar el alquiler	1.534	38,4%	1.329	41,3%
	No ve futuro próspero en Venezuela	1.502	37,6%	1.322	41,1%
	No puedo mantener mi calidad de vida Universitario	1.343	33,7%	1.094	34,0%
	Otra	39	1,0%	22	0,7%
Total		3.990	100,0%	3.215	100,0%

Fuente: La autora. Datos de la UCAT, SRJ, UCAB y CG-Venezuela.

Un aproximado de 90% de los venezolanos que dejan a sus hijos en el país, perciben la migración como un proceso temporal, no permanente, pues desde el momento de emigrar ya consideran regresar al país; sólo un 11% manifiestan que no regresarían al país aun cuando sus hijos se quedan, lo que puede significar que consideran reunificar la familia en el país de destino.

Tabla 6
Migrantes con hijos que viajan solos y regresarían al país

		Año			
		2018		2019	
		N	%	n	%
Regresaría a Venezuela	Si	3.497	87,6%	2.827	87,9%
	No	449	11,3%	372	11,6%
	No lo se	44	1,1%	16	0,5%
	Total	3.990	100,0%	3.215	100,0%

Fuente: La autora. Datos de la UCAT, SRJ, UCAB y CG-Venezuela.

Quienes manifiestan que no regresan al país son, en mayor porcentaje, los padres en comparación con la madre, indistintamente la edad que tengan los hijos, como se observa en la siguiente tabla, bien puede ser por haber encontrado un trabajo estable o bien poder ser porque, culturalmente, la madre, en la sociedad venezolana siempre ha ejercido un rol de integradora del núcleo familiar.

Tabla 7
Migrantes con hijos que viajan solos y no regresan al país, según edades de los hijos

		2018				2019			
		Hombre		Mujer		Hombre		Mujer	
		n	%	n	%	n	%	N	%
Hijos menores de 12 años	1	142	71,0%	58	29,0%	109	67,7%	52	32,3%
	2	74	68,5%	34	31,5%	53	74,6%	18	25,4%
	3	14	73,7%	5	26,3%	17	70,8%	7	29,2%
	4	4	100,0%	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%
	5	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%
	Más de 5	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Total	236	70,9%	97	29,1%	181	70,2%	77	29,8%
Hijos de 12 a 17 años	1	54	60,7%	35	39,3%	49	68,1%	23	31,9%
	2	32	88,9%	4	11,1%	18	90,0%	2	10,0%
	3	1	100,0%	0	0,0%	5	100,0%	0	0,0%
	4	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Total	87	68,5%	40	31,5%	72	74,2%	25	25,8%
Hijos Mayores de 18 años	1	36	61,0%	23	39,0%	34	64,2%	19	35,8%
	2	22	53,7%	19	46,3%	16	39,0%	25	61,0%
	3	5	62,5%	3	37,5%	13	46,4%	15	53,6%
	4	2	66,7%	1	33,3%	4	66,7%	2	33,3%
	5	1	50,0%	1	50,0%	1	33,3%	2	66,7%
	Más de 5	2	100,0%	0	0,0%	2	100,0%	0	0,0%
	Total	68	59,1%	47	40,9%	70	52,6%	63	47,4%

Fuente: La autora. Datos de la UCAT, SRJ, UCAB y CG-Venezuela

7. Conclusiones

Con la emigración de los venezolanos a otros países, se han quedado en el país 7.191 menores de edad sin su padre o/y madre durante el 2018 y 2019, según los resultados de las investigaciones realizadas. Estos niños, niñas y adolescentes no logran beneficiarse de uno de los fines de la familia como es la vida en común y la ayuda mutua entre sus miembros, en la vida cotidiana para lograr la protección y cuidado que demandan.

Al comparar los porcentajes de padres y madres, son los padres quienes en mayor porcentaje se separan de sus hijos, existiendo por ende un vacío en las funciones que desempeñaba el padre en su familia, generalmente de autoridad. No obstante, dependiendo de cada familia se verá afectada también las funciones de afecto, cuidado, corrección, vigilancia, orientación que se le da a los hijos. En el caso de la madre, su migración influye en mayor medida en el desarrollo emocional de los más pequeños.

Dependiendo del tiempo de separación, los efectos negativos de la migración de los padres sobre sus hijos serán mayores o menores, de allí que se considere como una actitud positiva que más del 80% manifestara que regresarán al país, lo cual significa que se reagrupará la familia. A mayor prolongación de la migración, los hijos en particular durante la adolescencia se identificarán con quienes reemplazan las figuras de sus padres, por no encontrar en su familia esa identificación.

La unión familiar es un derecho que el Estado venezolano debe garantizar con urgencia, sin populismo y sin totalitarismo ideológico, sólo con los mecanismos que la misma constitución nacional le establece, por cuanto, de continuar esta situación de crisis y de migración de padres y/o jóvenes, por separado, se perderá el futuro de toda una generación de jóvenes y de todo un país que no avanzó, sino que retrocedió a épocas primitivas.

Referencias Bibliográficas

- AROURI, M., y NGUYEN, C (2018). Does International Migration Affect Labor Supply, Non-farm Diversification and Welfare of Households? Evidence from Egypt International Migration Vol. 56 (1) 2018, pp 39-62
- BARRIONUEVO, L; DOMÍNGUEZ, G; RODRÍGUEZ, M (2011). Procesos migratorios y reconfiguraciones familiares en argentinas residentes en España. Aportes para una perspectiva transnacional. Rev.Latinoam.Estud.Fam. Vol. 3, enero – diciembre, pp. 25 - 49
- BERMUDEZ, Y., MAZUERA-ARIAS, R.; ALBORNOZ-ARIAS, N., MORFFE PERAZA, M. A. (2018). Informe sobre la movilidad humana venezolana. Realidades y perspectivas de quienes emigran [9 de abril al 6 de mayo de 2018]. San Cristóbal: Venezuela: Servicio Jesuita a Refugiados (SJR). Venezuela
- CAMARERO, L. (2010). Transnacionalidad familiar: Estructuras familiares y trayectorias de reagrupación de los inmigrantes en España. Empiria. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. N.º 19. enero-junio, 2010, pp. 39-71
- CÓRDOVA, R. (2012). Rutas y dinámicas migratorias entre los países de América Latina y el Caribe (ALC), y entre ALC y la Unión Europea.
- Corte Constitucional, Sala Cuarta de Revisión, sentencia T-292/16, M.P: Gabriel Eduardo Mendoza Martelo Bogotá D.C., dos (2) de junio de dos mil dieciséis (2016). Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/t-292-16.htm>
- LIWSKI, N. (s/f). Migraciones de niñas, niños y adolescentes bajo el enfoque de derechos. Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes.
- LÓPEZ, L. 2011, Proyecto familiar y familia en situación de transnacionalidad en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Familiares*, vol 3.
- LÓPEZ, L. y LOAIZA, M. (2009). Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 837-860. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614011.pdf>.
- MAZUERA-ARIAS, R., ALBORNOZ-ARIAS, N., MORFFE PERAZA, M. A., RAMÍREZ-MARTÍNEZ, C. y CARREÑO-PAREDES, M. T. (2019). Informe de movilidad humana venezolana II. Realidades y perspectivas de quienes emigran [8 de abril al 5 de mayo de 2019]. San Cristóbal, Venezuela: SJR (Venezuela) - Centro Gumilla - UCAT - IIES-UCAB.
- MAZUERA-ARIAS, R., ALBORNOZ-ARIAS, N., SANTAFÉ-ROJAS, A. (2018). La separación de la familia en la migración venezolana. En N. Albornoz-Arias., R. Mazuera-Arias., y C. Ramírez- Martínez. (Ed.), Territorios: Frontera, migración y realidad social, Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar, pp. 110-129.
- MILCOTA, A. (2015). La migración internacional y el cuidado de los hijos en Colombia. Tesis de doctorado. Universidad Complutense Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/34130/1/T36632.pdf>

- OJEDA, N (2009). Reflexiones acerca de las familias transfronterizas y las familias transnacionales entre México y Estados Unidos. *Frontera Norte*, vol, 21(42), Julio-diciembre, pp. 7-30.
- R4V (2020) Plataforma de Coordinación para Refugiados y Migrantes de Venezuela, PRRM 2020: Plan de Respuesta para Refugiados y Migrantes de Venezuela, Recuperado de: <https://www.refworld.org/es/docid/5e7c2c3d4.html>.
- REVISTA SIC, N° 767. Agosto de 2014, Editorial, Caracas.
- SARAIBA, A., TRAPANI, C. (2019). Informe especial de peligros y vulneraciones a los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en contextos de movilidad humana. 2019. Caracas. Recuperado de <https://cecodap.org/wp-content/uploads/2019/11/descargar-informe-5.png>
- SUÁREZ, A., VÉLEZ, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), pp 173-197. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6573534.pdf>

OTROS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS PARA INNOVAR LA GEOGRAFIA ESCOLAR TRADICIONAL

José Armando Santiago Rivera*

SUMARIO: Resumen. 1. Introducción. 2. Los cambios epistémicos y la innovación de la enseñanza geográfica. 3. Los fundamentos para innovar la enseñanza geográfica escolar ante los desafíos del mundo contemporáneo. 4. Consideraciones Finales. Referencias Bibliográficas.

Resumen

El propósito es analizar las razones de la vigencia del tradicionalismo pedagógico en la geografía escolar. La permanencia de los fundamentos geográficos y pedagógicos decimonónicos implica obsolescencia y descontextualización, pues desnaturaliza la alfabetización de los ciudadanos que viven las complicadas presentes condiciones geohistóricas. Al respecto, se requieren opciones formativas para mejorar la calidad de vida colectiva, racionalizar el aprovechamiento de los recursos naturales y humanizar la utilización del territorio y del espacio geográfico. Metodológicamente, se realizó una revisión bibliográfica para explicar las condiciones de la época y el tradicionalismo

Recibido: 16/12/2019 • Aceptado: 8/3/2020

* Profesor de la Especialidad de Geografía e Historia del Instituto Pedagógico de Caracas. Magister Scientiae en el área educativa. Doctor en Educación. Profesor invitado a los Programas de Maestría y Doctorado de varias Universidades. Docente de la Universidad de los Andes. Email: jasantiar@yahoo.com / asantia@ula.ve

pedagógico en la geografía escolar y la innovación de la finalidad educativa de la geografía escolar ante la vigencia del tradicionalismo pedagógico. Concluye al destacar que ante las difíciles condiciones geográficas, se requieren explicaciones más coherentes con la enrevesada época y la formación de sus ciudadanos, con el ejercicio de la participación activa, la reflexión dialéctica y constructiva para entender su realidad geográfica con conciencia crítica.

Palabras Claves: Época Actual. Tradicionalismo Pedagógico. Geografía Escolar.

Abstract

The purpose is to analyze the reasons for the validity of pedagogical traditionalism in school geography. The permanence of the nineteenth-century geographical and pedagogical foundations implies obsolescence and descontextualization, since it denatures the literacy of the citizens who live the complicated present geo-historical conditions. In this regard, training options are required to improve the quality of collective life, rationalize the use of natural resources and humanize the use of territory and geographic space. Methodologically, a literature review was carried out to explain the conditions of the time and pedagogical traditionalism in school geography and the innovation of the educational purpose of school geography in view of the validity of pedagogical traditionalism. It concludes by highlighting that in the face of difficult geographical conditions, more coherent explanations are required with the convoluted era and the formation of its citizens, with the exercise of active participation, dialectical and constructive reflection to understand their geographical reality with critical awareness.

Keywords: Current Era, Pedagogical Traditionalism, School Geography.

1. Introducción

A mediados del siglo XX, en Venezuela, se manifestó la inquietud por el mejoramiento de la calidad formativa de la geografía en la escuela. Del mismo modo, se hizo imprescindible promover los estudios universitarios en la disciplina. En principio se creó el Departamento de Geografía e Historia, en el Instituto Pedagógico Nacional y formar docentes con la capacidad de modernizar la geografía escolar. De allí se seleccionaron los profesores que fueron enviados al exterior a cursar estudios de Doctorado en Geografía.

Esta iniciativa originó el fomento de los estudios superiores en la docencia geográfica y la formación de geógrafos. En efecto, la geografía escolar tradicional comenzó a tener la posibilidad innovar su labor pedagógica y didáctica, con el desarrollo de la investigación en la escuela. Los aportes teóricos y metodológicos condujeron a ofrecer planteamientos factibles de contribuir a optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como igualmente motivar indagaciones con el apoyo de los fundamentos de la ciencia positivista.

Desde la década de los años cuarenta del siglo XX, hasta el inicio del nuevo milenio, el progreso en este campo científico y pedagógico ha sido notable, pues se han formulado contribuciones disciplinares y educativas altamente significativas, como adecuadas a las transformaciones de las condiciones históricas, la coherencia con las necesidades educativas nacionales y la atención a la formación de los ciudadanos en forma acorde con las nuevas realidades geográficas y sociales.

En ese lapso de tiempo, es significativo destacar los aportes en lo referido a los cambios paradigmáticos y epistemológicos en la geografía y su enseñanza. Por ejemplo, es ineludible promover el análisis explicativo de sus objetos de estudio involucrados en el contexto de su momento histórico. Además se enfatiza en la extraordinaria renovación en la construcción del conocimiento humano y social, con los aportes paradigmáticos y epistemológicos, en especial, las contribuciones del enfoque cualitativo de la ciencia.

Por otra parte, la educación revela una crisis cada vez más preocupante, al conservar casi intactos los fundamentos decimonónicos de la finalidad educativa transmisiva, dedicada a fomentar la formación intelectual de los ciudadanos, en condiciones históricas complicadas, exigentes de una educación humanizadora, cuya labor formativa se traduce en el fomento de la opinión argumentada y la conciencia crítica. Esta contradicción revela los rasgos evidentes de lo obsoleto, lo envejecido y su desfase de la realidad histórica contemporánea.

En esta situación la geografía escolar, asume como finalidad la vigencia decimonónica del determinismo, el naturalismo, el enciclopedismo y la descripción de la realidad geográfica como sus fundamentos esenciales. Se trata de un obstáculo epistémico, cuya acción educativa contradice la posibilidad de entender interpretativamente la complejidad de las condiciones geohistóricas del inicio del nuevo milenio. Lo enunciado discrepa de la exigencia de una enseñanza geográfica coherente con las condiciones de la época actual.

El motivo es atender situaciones complejas y complicadas, como son las siguientes situaciones: el deterioro ecológico de alcance mundial, el calentamiento global, el cambio climático, el detrimento ambiental en las ciudades, la contaminación de los océanos, mares, lagos y ríos. Esta problemática determinó

la formulación de la siguiente interrogante: ¿Qué fundamentos pedagógicos favorecen modernizar la formación educativa de la geografía escolar tradicional?

Al respecto, esta pregunta determinó asumir los siguientes objetivos: a) Analizar los cambios epistémicos y la innovación de la enseñanza geográfica; b) Explicar los fundamentos para innovar la enseñanza geográfica escolar ante los desafíos del mundo actual. Metodológicamente, se realizó la investigación documental y obtener referencias bibliográficas explicativas del tratamiento del tema desde fines del siglo XX hasta la actualidad, por destacados expertos investigadores de la situación de la geografía escolar.

Esta actividad indagadora se asume con el propósito de estructurar un planteamiento analítico sobre las razones justificadoras de la renovación de la geografía en la escuela. Es reivindicar la importancia histórica de esta disciplina, poseedora de la capacidad de entender en forma crítica y constructiva el ordenamiento del territorio, la organización del espacio geográfico y el fomento de la investigación pedagógica y didáctica de los problemas geográficos y sociales, en su práctica escolar cotidiana.

2. Los cambios epistémicos y la innovación de la enseñanza geográfica

La exclusividad del positivismo en la ciencia originó el privilegio en la elaboración de la verdad y descartar la ignorancia, el obscurantismo y la incertidumbre preservada con la dominante especulación metafísica, heredada del medioevo. La certeza provino de garantizar la veracidad derivada de una labor precisa, estricta y rigurosa practicada a partir de una hipótesis, desarrollada metódicamente con el apoyo de la matemática y la estadística, como el aval del conocer confiable y válido.

Con los fundamentos del positivismo, la enseñanza de la geografía llegó a la escuela, ante la exigencia de educar con la verdad, al asumir como su propósito esencial, describir los rasgos físico-naturales del territorio y preservar la objetividad de lo real. Por otra parte, en su acción pedagógica, lo básico fue reproducir la fisonomía territorial, en sus detalles más específicos, al considerar las definiciones establecidas inicialmente en la enciclopedia escolar y luego en el libro de geografía.

Lo llamativo de esta situación lo representa el hecho de preservar esta labor geográfica y pedagógica en la práctica escolar cotidiana de la enseñanza geográfica, en el inicio del nuevo milenio. Se trata de una formación educativa limitada a enumerar, detallar y caracterizar los aspectos comunes del territorio, complementado con el desarrollo de las actividades didácticas decimonónicas,

por cierto, cuestionadas por su desfase de las condiciones de la época actual. (El dictado, la copia, el dibujo y el calcado). Aunque:

La Geografía, en tanto que ciencia social, ha experimentado profundas transformaciones en los últimos decenios, en gran parte motivadas por la incapacidad de los enfoques tradicionales para hacer frente a las nuevas necesidades sociales... Así, se ha visto conducida a la obligación de dotarse de unas nuevas bases conceptuales y metodologías más adecuadas y coherentes con el nuevo contexto científico y social (García, 2002, p. 9).

Con este planteamiento, eso supone resguardar la opción descriptiva contradictoria ante las emergentes propuestas explicativas de la complicada realidad geográfica. Cuando precisamente, se cita con frecuencia la exigencia de la fortaleza de la conciencia universal, la reivindicación de las humanidades y lo complejo de los problemas sociales y humanos, aspectos inalcanzables con la facilitación de la geografía como disciplina científica determinista, naturalista y la pedagogía tradicional repetitiva y memorística.

En este caso se impone facilitar la acción pedagógica con fines de contribuir a la toma de conciencia sobre los problemas geográficos, la solución que incluya la participación social, como la formación educativa integral más humanizada. Es atender las necesidades colectivas al motivar su intervención en actividades forjadoras de la sensibilidad hacia el territorio como constructo natural y optimizar el entendimiento de su carácter finito, limitado y reducido a garantizar para las nuevas generaciones (Briceño y Ribas, 2012).

Entonces el propósito educativo y pedagógico deberá colaborar a superar el desacierto citado, pues se requiere de reflexiones analíticas e interpretativas, de tal manera de comprender dialécticamente los complicados acontecimientos del mundo globalizado (Santiago, 2015). Implica ante los avances paradigmáticos y epistemológicos, es necesario estructurar versiones explicativas a los sucesos geográficos, con diversas opciones disciplinares y también interdisciplinares, transdisciplinares y multidisciplinarias.

Entre los cambios paradigmáticos y epistemológicos citados con frecuencia a fines del siglo XX, se relacionan con la necesidad de otra opción que facilita el estudio de la realidad social en el marco de las condiciones sociohistóricas donde acontece. Es diferenciar el tratamiento explicativo de los objetos de estudio del reduccionismo positivista, porque exige abstraer la investigación de su realidad, además evitar la contaminación generada por las influencias del contexto y del investigador (Mendoza, 2002).

Por otra parte, se dio la apertura epistémica para reflexionar sobre lo real con otras perspectivas más allá del método hipotético-deductivo, fundamentado en la formulación de una hipótesis y el uso de la matemática y la estadística

como opción garante de la validez y la confiabilidad del estudio realizado. Otra forma de contribuir a construir el conocimiento surgió al asignar importancia a conocer al obtener la subjetividad de los actores del problema estudiado; es decir, se valoró el testimonio de los actores de la investigación.

También es interesante destacar en la innovación epistémica, el propósito de superar la condición del investigador social aislado en su cubículo, por el investigador inmerso en la acción examinadora, como un protagonista más de esa labor. Eso ha colocado en tela de juicio la neutralidad, el apolitismo y la desideologización positivista, para dar paso a la condición política e ideológica de quien investiga. Así, ahora es posible interpretar lo real con la influyente perspectiva personal de sus actores y el análisis del investigador.

De igual manera se motiva el estudio de la situación geográfica, con reflexiones adecuadas sobre sus propios eventos, en cuya fisonomía resaltan lo complicado de la mutabilidad acelerada, como la incertidumbre, las confusiones, los desaciertos e incoherencias, como rasgos demostrativos de lo difícil de la época actual. Eso supone mejorar la formación geográfica sustentada en transmitir la descripción de los aspectos físico-naturales del territorio, como contenidos programáticos (Calle, 2012).

Otro aspecto a tomar en cuenta es la importancia adquirida por los extraordinarios avances de la ciencia y la tecnología. El ritmo de su progreso es impresionante, pues obedece a su renovada tarea investigativa y a la utilidad alcanzada en cuanto sus dispositivos, productos y realizaciones, generados por la asombrosa creatividad e inventiva. Sin embargo, en la enseñanza de la geografía, persiste la actividad pedagógica pretérita dedicada a facilitar conocimientos de signo absoluto e inalterable.

En esta complicada situación, un tema valorado como prioritario es descifrar el momento histórico, con una acción educativa formadora de ciudadanos capaces de entender las disonancias sociohistóricas actuales (Cordero y Svarzman, 2007). En tal sentido, la inquietud por el mejoramiento de la calidad formativa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con atención la construcción del conocimiento, con el ejercicio frecuente de la investigación, al igual practicar la socialización de sus hallazgos y/o resultados obtenidos.

Del mismo modo, se debe considerar en la formación educativa la diferencia entre la información y el conocimiento. La sociedad contemporánea vive la valiosa oportunidad de estar informada en forma simultánea y al instante en producirse los acontecimientos. Eso se ha traducido en concebir el mundo contemporáneo con los calificativos del escenario de la “Explosión de la Información” y “La Sociedad del conocimiento”. En ese contexto mediático, vale destacar lo siguiente:

Información y conocimiento no son lo mismo. De hecho, son cosas muy distintas. La sobre abundancia de la información requiere procesos cognitivos que permitan, entre otras cosas, buscar la información relevante relativa a un problema y concreto, seleccionarla, ordenarla y organizarla y, además, clasificarla y categorizarla. En definitiva, la acumulación de informaciones sin fin tiene poco que ver con el conocimiento. De lo que se trata es de saber transformar la información en conocimiento gracias a la aplicación de procesos cognitivos individuales (Casares y Vila, 2009, p. 6).

Precisamente, la colectividad obtiene en las noticias e informaciones sobre los sucesos geográficos, en forma somera y superficial. Implica comunicar en forma superflua y ligera sobre eventos reveladores de la acción interventora anárquica del capital, las dificultades humanitarias de los habitantes del hemisferio sur, los problemas derivados del uso irracional de los territorios, el acentuamiento de la crisis de la movilidad demográfica sur-norte y sur-sur, como la organización absurda y desatinada de los espacios geográficos.

Con esta forma de informar se distorsiona la misión de alfabetizar geográficamente a los ciudadanos, pues obvia superar las cortinas de humo que se proponen con el propósito de distorsionar la acción constructiva de los conflictos sociales, la irracional actividad interventora de los territorios, desviar la comprensiva organización de los espacios geográficos, evitar sensibilizar la conciencia geográfica y disuadir la humanización de la intervención de la naturaleza (Rodríguez, 2008).

Por eso es razonable entender la ausencia de la explicación de la realidad geográfica, pues el resultado es acentuar su precariedad formativa en el pensar diferente, contradictorio, original y sustantivo, cuando debería "...trabajar con temas significativos, que impulsen el educando al desafío, presentándose como una posibilidad de lectura del mundo y de la realidad. Llevar a los educandos a la comprensión de la realidad en que viven es nuestra actual tarea". (Soares y Uceda, 2002, p.93)

Se trata de otra forma pedagógica para vigorizar las visiones críticas sobre la complejidad vivida y cuestionar la educación idealizada, abstracta y neutral. Eso exige superar la práctica pedagógica circunscrita al tecnicismo didáctico, como justificativo de la calidad formativa. Por tanto, es obvio el desafío de innovar la enseñanza geográfica, como respuesta a las complicadas condiciones de la época. Un cambio significativo debe ser descifrar la realidad sociohistórica del momento histórico (Santiago, 2016).

Justamente, es asumir como objetos de estudio a las problemáticas comunitarias, investigadas en forma integral, vivencial e interdisciplinaria. Ese debe ser un ejercicio científico y pedagógico revelador de la dinámica espacial y la forma cómo la sociedad organiza su territorio, en condiciones históricas

dadas. Es echar las bases de una enseñanza geográfica para vincular la escuela con su comunidad, en la opción de renovar el saber geográfico, con capacidad de entender las problemática locales. Eso determina:

Valorar del oficio de enseñar geografía en relación con los saberes cotidianos, las experiencias solidarias y comunitarias, las inquietudes indagadoras que planten los propios profesores de geografía, las emergentes nuevas tecnologías geográficas incorporadas como habilidades educativas en el aula, que habrá que potenciar a través de distintos modelos de difusión y todos ellos de manera conjunta según se adapten a los heterogéneos contextos regionales (Durán, 2012, p.14).

En este caso los expertos, en la tarea de promover la innovación en la formación escolar de la enseñanza de la geografía, se han recomendado insistentemente la exigencia de reivindicar la experiencia por los estudiantes en condición de habitantes de una comunidad. Es el caso de entender la importancia adquirida por la revelación de la subjetividad, sustentada en la experiencia obtenida como ciudadano y se deja ver en los testimonios expuestos como argumentos que dan sentido a la forma de comprender su realidad.

Este aspecto está relacionado con la iniciativa por promover en la enseñanza geográfica, el uso epistémico de las representaciones sociales, las concepciones personales y los imaginarios, por el hecho de revelar los criterios personales de los ciudadanos, por ejemplo, sobre los temas y problemáticas de su comunidad. (Martínez, 2016). En efecto, es privilegiar el punto de vista derivado del sentido común y la intuición, como la base explicativa sustentada en la experiencia y la práctica cotidiana.

Al pensar en una alternativa confiable, se impone potenciar el adiestramiento de la lectura de la realidad inmediata, con la aplicación del diagnóstico comunitario, identificar los problemas geográficos, formular interrogantes, aplicar métodos científicos, desarrollar la capacidad interpretativa de la información recolectada con la aplicación de instrumentos confiables, al igual plantear conocimientos factibles de aportar el cambio y la transformación a las condiciones precarias en condiciones humanizada (Santiago, 2017).

Se podría afirmarse que la enseñanza geográfica se puede erigir como una opción pedagógica y didáctica para explicar la realidad, con la participación activa y protagónica de los habitantes de la localidad estudiada, al desarrollar la reflexión dialéctica, crítica y constructiva, interpretar el significado humano y social, arraigar el afecto a los lugares, entre otros aspectos. (Méndez, 2008). Es educar con la intervención comprensiva de la complejidad de su época y los acontecimientos de su comunidad con conciencia crítica.

El propósito innovador significa para la enseñanza de la geografía, potenciar la calidad formativa de su acto educante, al facilitar la integración del conocimiento y ejercitar la estrategia de obtenerlo, en un escenario pedagógico resignificador de la importancia social del territorio, el aprovechamiento justo, razonado y equilibrado de la naturaleza y la humanización de la ciudadanía. Es pretender asignar el valor humanizador de la geografía y de su enseñanza.

De allí el interés por prestar atención a la labor formativa de acento constructivo de saberes y conocimientos en la práctica escolar cotidiana de la enseñanza geográfica; en especial, prestar atención sobre procesos pedagógicos y didácticos que requieran una enseñanza más centrada en vincular el aula de clase con los acontecimientos de la vida diaria de la comunidad, como del contexto del momento histórico. Es romper con la rutina áulica por una labor más centrada en ejercitar su innovación rutinaria. En efecto:

Un salón de clase que incite a la búsqueda de nuevas informaciones y visiones, que modifique los preconceptos que se manejan –si es necesario–, por parte de estudiantes y docentes; en conclusión, un aula que enseñe que la experiencia educativa y la misma vida, es un continuo aprender a aprehender (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p 51).

Se trata de replantear la formación de los ciudadanos con el fomento del pensar analítico, el actuar con protagonismo en la comprensión de problemas de interés social. En consecuencia, el reto de la enseñanza geográfica debe ser estimular conductas favorables en los ciudadanos, para entender la realidad sociohistórica vivida. Eso traduce en la escuela fomentar el desarrollo de ejercicios indagadores de la causalidad y sus realizaciones, hacia su transformación con efectos en la conciencia crítica.

Cuando se vive el inicio del escenario geohistórico del nuevo milenio, es imprescindible reconocer la ocurrencia de una época complicada, cuya problemática ameritan renovar la tarea formativa los ciudadanos, en forma acorde con las emergentes condiciones del momento histórico. Es colocar en el primer plano de las aspiraciones sociales, a la interpretación crítica de los sucesos geográficos, reivindicar lo social y lo humano, vigorizar la conciencia colectiva centrada en el interés político por la paz y la democracia.

3 Los fundamentos para innovar la enseñanza geográfica escolar ante los desafíos del mundo contemporáneo

En la revisión de bibliografía, en la primera década del nuevo siglo, es notable la presencia de nuevos aportes teóricos y metodológicos, cuya pretensión apunta a cuestionar la permanencia decimonónica en la enseñanza de la geografía en

la escuela. Entre los aspectos a resaltar, se aprecia la abundancia de conocimientos y prácticas de acento renovador, en lo pedagógico y didáctico de los temas y problemáticas a superar, debido a su obsolescencia paradigmática y epistemológica.

Es altamente significativo el hecho de plantearse la exigencia de mejorar la calidad formativa de la enseñanza geográfica, cuyo reto es dar respuesta contundente con una finalidad educativa más en sintonía con las necesidades educativas de la sociedad contemporánea. Ante la complejidad derivada del suceder de acontecimientos trágicos, dramáticos y catastróficos de suceder cotidiano, tanto la disciplina, como labor pedagógica deberían apuntalar acciones formativas para contrarrestar las penurias sociales ocasionadas.

En este caso es necesario la formación del ciudadano con el propósito de revitalizar el sentido humano y social, con un acto educante con la capacidad analítica, explicativa e interpretativa de la realidad geográfica del lugar habitado; en especial, comprender en forma científica y pedagógica las razones de los eventos ambientales, geográficos y sociales, en cuanto su origen, desenvolvimiento y repercusiones; es decir, reflexionar sobre la intervención de la naturaleza y la merma de la atención a lo humano.

Así debe comenzar a replantearse el tratamiento de la baja calidad educativa de la geografía en la práctica escolar cotidiana y echar las bases de iniciativas para asumir las circunstancias geográficas de la época, su complejidad, la situación de la educación, la enseñanza de las ciencias sociales, la labor didáctica y la práctica escolar cotidiana, entre otros aspectos. Las condiciones del momento histórico son un referente en la dirección de una formación educativa conducente a explicar críticamente sus acontecimientos.

Cualquier planteamiento que se formule debe procurar una renovada orientación formativa a la enseñanza geográfica, cuyo propósito pedagógico implica facilitar la exploración del territorio, la posibilidad de descifrar la forma de su intervención, entender la organización de su espacio geográfico y su dinámica comunitaria. Eso requiere articular el conocimiento con estrategias investigativas hacia el fortalecimiento de actitudes, como vigorizar la conciencia sobre la preventiva atención sobre la naturaleza, pues:

La enseñanza de la Geografía en el marco de la compleja realidad adquiere un enorme protagonismo puesto que desde sus principios y conceptos teóricos permite que el alumno comprenda los procesos y fenómenos de carácter geográfico que acontecen en la actualidad del siglo XXI, descubriendo sus causas y consecuencias, a la vez que representa un gran papel en la formación del ciudadano, tanto en el desarrollo de capacidades específicas, como en el desarrollo de actitudes y valores (Prieto y Lorda, 2009, s/p).

Desde esta perspectiva, se impone el desafío de replantear la enseñanza geográfica en términos fundamentalmente de orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a ejercitar actividades didácticas aportadoras de las bases epistémicas forjadoras de la conciencia crítica, creativa y constructiva en los ciudadanos. Se trata de responder a la exigencia de entender lo enrevesado del mundo contemporáneo y facilitar el fortalecimiento del compromiso y la responsabilidad social, al igual la sana convivencia colectiva en paz y democracia.

Por tanto, una opción a atender es la explicación de la vida cotidiana como escenario geográfico del desarrollo comunitario, porque allí los ciudadanos pueden reflexionar en forma analítica los sucesos ambientales, geográficos y sociales, al exponer sus puntos de vista personales. Esta es una ocasión propicia para advertir lo sucedido desde la perspectiva de su bagaje experiencial, fortificado en el desempeño en las vivencias comunes y propias de su comunidad (Burns, 2004).

Lo manifestado demanda ventilar las explicaciones con los argumentos del sentido común y la intuición, en las actividades habituales desarrolladas con la intención de examinar el territorio habitado y averiguar sobre los acontecimientos ocurridos. Es la oportunidad de modificar las experiencias, pensar en forma activa, identificar problemas, gestionar su transformación, entre otros aspectos. Aunque en lo fundamental es comprender el mundo, la realidad y la vida.

En esa labor el ciudadano se pone en contacto con la complejidad, concebida como un sistema complicado "...que entre otras cosas, se caracteriza por lo impredecible, inestabilidad, fluctuaciones, turbulencias, emergencias, autoorganización, en fin, no-linealidad" (Maldonado, 2016, p. 26). En efecto, fácilmente se puede apreciar el sentido intrincado, confuso e inestable del comportamiento de las condiciones características del mundo contemporáneo y de sus acontecimientos.

Con esta situación, se origina en las ciencias sociales y, en especial, la enseñanza de la geografía, el requerimiento de nuevas opciones epistémicas, cuyo propósito debe ser motivar la elaboración de nuevos constructos pedagógicos y didácticas para explicar la naturaleza formativa de sus objetos de conocimiento. De acuerdo con esta pretensión enseñar geografía representa reorientar su labor transmisiva a indagar la realidad comunitaria y cimentar opciones coherentes con las necesidades sociales.

En respuesta, en el desarrollo de su labor pedagógica, se impone aprovechar el incentivo ventilar las dificultades comunitarias, la construcción de conocimientos, la aplicación de renovadas estrategias didácticas conducentes a obtener, procesar y transformar informaciones en nuevos conocimientos, al igual promover la socialización de experiencias obtenidas en investigaciones

realizadas para demostrar la posibilidad de la innovación a este objeto de estudio. Esta actividad es considerada como:

Proceso de producción de conocimientos sobre la práctica, se asume: la unidad entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Quien sistematiza pretende producir conocimiento sobre su propia práctica, es decir, sobre sí mismo y su acción en el mundo, que transforma a su entorno y, a la vez, lo transforma a él mismo (Leal, 2009, p. 23).

Este esfuerzo debe significar el incentivo de promover el entendimiento de la realidad geográfica con el propósito de concienciar a los ciudadanos de su responsabilidad con la preservación de las condiciones favorables del territorio habitado. Se trata de contextualizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje factibles de reorientar la relación entre la sociedad y el entorno inmediato. En efecto, se hace imprescindible promover la confrontación investigativa e interrogar a sus habitantes sobre los acontecimientos vividos.

Otra tarea prioritaria es concebir que "...las ciencias sociales y humanas y las humanidades no pueden permanecer indiferentes o a margen de los nuevos procesos tanto como las nuevas demandas y posibilidades" (Maldonado, 2016, p. 26). Es indispensable en la labor científica y también en la pedagógica, fundamentar en prácticas viables de ejercitar la reivindicación de lo humano y lo social, ante las problemáticas que han mermado y merman la calidad de vida de los ciudadanos.

Eso obedece al hecho de apreciar la sociedad del actual momento histórico, la vivencia de "...una realidad territorial marcada por una creciente inestabilidad, una aceleración de procesos económicos, de procesos territoriales que generan nuevos escenarios de creciente inestabilidad". (Labey, 2017, s/p). Por otra parte, no solo es la incertidumbre, las paradojas, las incongruencias, las incoherencias y los contrasentidos, sino también el surgir de otras dificultades y problemáticas para complicar las precariedades tradicionales.

Pero igualmente es necesario recurrir a la aplicación de otras perspectivas prolíficas y productivas que las visiones reduccionistas sostenidas por la ciencia positivista. Del mismo modo avanzar paradigmáticamente de las versiones disciplinares, por ejemplo, la interdisciplinariedad. En consecuencia, "...necesitamos una nueva visión de la realidad, un nuevo paradigma, es decir, una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, de nuestro modo de percibir y de nuestro modo de valorar" (Martínez, 2010, p. 187).

La pretendida nueva visión de la educación geográfica, deberá asumir la ruptura con el tradicionalismo positivista considerado como base fundamental de la transmisividad conceptual, en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El motivo es la marcada diferencia entre la objetividad, la linealidad y el mecanismo con los acontecimientos y cambios de la época, el sentido cambiante y dinámico del actual momento histórico y la innovación paradigmática y epistemológica de la ciencia geográfica y en la pedagogía.

En este caso se requiere revisar para innovar la finalidad educativa limitada a impulsar la formación de los ciudadanos hacia el desarrollo de su intelectualidad, pero asimismo, obvia la aplicación de los conocimientos en la resolución de los problemas con su participación y el protagonismo social. Su finalidad, en consecuencia, debería direccionarse hacia la formación educativa integral que facilite su atención en el sentido humano, pues afectado notablemente por el aprovechamiento irracional de los territorios.

La finalidad es contribuir a la educación geográfica en América Latina haciendo visibles y argumentando las posibilidades que otorga la formación ciudadana basada en la teoría de los procesos conscientes, en perspectiva de los estudios del territorio soportados en el enfoque de la geografía crítica, para constituir el ciudadano territorial que ha de potenciar la democracia, desde el ejercicio de su ciudadanía (Gutiérrez y Sánchez, 2011, p. 2)

Los paradigmas dominantes en la enseñanza de la Geografía actual son incompatibles con la problemática del espacio geográfico y la falta de la comprensión de los sucesos de lo real y, con ello, se hace difícil la posibilidad de una intervención coherente con la transformación de las necesidades de los ciudadanos. Por tanto, debe ser prioritario, ejercitar la práctica responsable forjadora del compromiso y potenciadora de una propuesta educativa con capacidad crítica e interpretativa de la realidad geográfica.

Se trata del repensar la enseñanza de la geografía, sustentado en una concepción más relacionada con el mejoramiento de la calidad humana y social. Eso se requiere ante las problemáticas, por ejemplo, derivadas del calentamiento global, el cambio climático, la ruptura del equilibrio ecológico planetario, el incremento de la deshumanización, la merma de la calidad de vida, el hacinamiento urbano, la contaminación ambiental, la movilidad sus-sur y sur-norte, el racismo, la xenofobia y la exclusión social.

De estas evidencias es indiscutible practicar en la innovación de la enseñanza geográfica, una concepción de la disciplina con una orientación científica más centrada en humanizar su labor formativa en la escuela. Esencialmente, es imprescindible comprender el mundo, la realidad y la vida, porque es precisamente el hombre el actor organizador y transformador de la naturaleza, en un todo de acuerdo con su entendimiento basado en el nivel científico y tecnológico alcanzado como colectivo social (Cuadra, 2014).

Ante el centramiento en la necesidad de comprender el entorno habitado, una opción confiable y acertada es la aplicación investigativa de los fundamentos teóricos y metodológicos de la geografía humanística. Esta visión geográfica representa colocar en el plano de la explicación de lo social, a los ciudadanos como actores protagonistas involucrados en la metamorfosis característica de dinámica de su comunidad, en condiciones históricas determinadas. En este sentido, la geografía humanística:

...nos permite ver no solamente cómo transformamos el mundo y cómo somos afectados por su transformación, sino también las posibles direcciones morales que debemos tomar para ser más responsables de nuestras acciones y hacer mejor nuestros lugares, nuestra casa y nuestro mundo (Delgado, 2003, p. 119).

Refiere lo mencionado estimar la conveniencia de dar sentido y significado a la tarea social asignada a la geografía, en su propósito de facilitar las condiciones pedagógicas y didácticas, propicias para entender las circunstancias originadas por la integración de la sociedad con su territorio. El salto epistémico es avanzar más allá de la somera descripción del territorio a la explicación hermenéutica del espacio vivido, en especial, a través de la interpretación de los sucesos geográficos desdibujados en la fisonomía comunitaria.

Es reivindicar el simbolismo, las relaciones sociales, los significados, las representaciones sociales, las concepciones personales, los puntos de vista de las personas y los imaginarios que definen la identidad, la compatibilidad y la afinidad con el lugar en las diversas regiones del planeta. Es decir, aspectos "...que hacen al arraigo y a la identidad que desarrollan los seres humanos y la comunidad humana en diferentes sitios de la superficie terrestre" (Cuadra, 2014, p. 7).

Los aspectos reivindicados representan la existencia del cambio paradigmático y epistemológico sostenido como alternativa acertada ante el propósito de entender la realidad geográfica, desde la perspectiva de los ciudadanos ubicados en su mundo como contexto existencial. Allí, viven experiencias y prácticas cuyo efecto es formativo en la estructuración de una apreciación visibilizadora de la realidad geográfica vivida. Eso apuntala su criterio personal sobre el territorio habitado.

En este caso se podrá estudiar lo inmediato en su escenario natural y social, como averiguar en sus actores, sus criterios personales sobre los significados sobre su realidad geográfica. De esta manera se conciben los ciudadanos en su lugar y obtener su entendimiento al ser interrogado sobre su apreciación sobre un determinado objeto de estudio (Denzin y Lincoln, 2005). Por eso es posible interpretar sobre qué piensan los habitantes de una comunidad sobre ella, en especial, en lo referido a los aspectos siguientes:

... se refieren al conocimiento que se obtiene de la experiencia cotidiana; realizan la lectura de la realidad a partir de la percepción y la construcción de la misma; interpretan los sucesos y las relaciones sociales mediante los sistemas de significaciones; ponen de manifiesto las relaciones que tienen los individuos y los grupos con los otros y con el mundo; se constituyen a través de la interacción con los discursos que se generan en los ambientes y contextos; se originan en el lenguaje y las prácticas; y funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida. (Jodelet, 1986, p. 10).

Una opción factible de propiciar las condiciones manifestadas exige reconocer a los ciudadanos como actores de los objetos de estudio. Es colocar en el primer plano epistémico, el reconocimiento a su condición biopsicosocial, a su capacidad de entender vivencialmente la realidad geográfica, la facilidad para realizar la lectura de la realidad vivida y la manifestación de ideas, criterios y reflexiones analíticas, propiciar la dialogicidad y el intercambio de saberes y el acceso a la acción mediática.

Esta situación deriva en otra forma de reconocer la importancia asignada a la enseñanza de la geografía ante el panorama geohistórico del mundo contemporáneo. Se trata de desarrollar el proceso pedagógico centrado en el estudio de situaciones problemas, cuyas repercusiones generen dificultades y apremios a la colectividad. Si se propone considerar las necesidades de la sociedad, una prioridad debe ser reorientar la labor formativa de la geografía y su enseñanza hacia su problematización.

Una enseñanza basada en la resolución de problemas facilita que los alumnos aprendan a aprender, porque exige aprender estrategias y habilidades para informarse, para comprender las características del problema, para interpretarlo y para buscar soluciones coherentes posibles y válidas, a la vez que comprueba la relatividad del conocimiento, reflejada en la diversidad de opiniones y soluciones ante un mismo problema (Casas Vilalta, 2003, s/p).

Lo anteriormente expuesto, es la oportunidad propicia de ejercitar con conciencia crítica y constructiva, una percepción acuciosa en los ciudadanos en el tratamiento de su situación geográfica vivida. Necesariamente, no solo es apreciar lo real, sino también comprender la naturaleza que le caracteriza al lograr identificar el por qué ocurren los acontecimientos y encontrar en ellos, el motivo para emprender su transformación. Con la problematización es posible estimular el desarrollo de la investigación en la elaboración del conocimiento.

Es ejercitar la investigación como estrategia de enseñanza y de aprendizaje. Por tanto, su aplicación conduce a hacer factible la aspiración de una acción educativa constructora de saberes y capacidades de efectos educativos

significativos en la explicación de la realidad geográfica inmediata. Es la oportunidad para verificar evidentes transformaciones en la conducta personal y en la colectividad, cuyas repercusiones mejorarán la calidad de vida.

Con esa finalidad la enseñanza geográfica, contribuirá a educar al nuevo ciudadano con capacidad de comprender reflexiva y críticamente su entorno. Allí, como tarea prioritaria, se podrá percibir la traducción al promover la conciencia crítica y el fortalecimiento de la autonomía del criterio personal. Eso trae como consecuencia, reivindicar la importancia de renovar el saber geográfico con el apoyo de la explicación de lo cotidiano y el entendimiento de las razones explicativas de la existencia de su comunidad.

4. Consideraciones Finales

La vigencia del tradicionalidad pedagógica de la geografía escolar como desafío para la educación geográfica, se puede considerar como un reiterativo tema de discusión en este objeto de estudio. En el mismo siglo XIX, se criticó su divergencia formativa, pues tan solo se requería enseñar los rasgos del territorio y formar valores nacionalistas. Luego, desde los años cuarenta del siglo XX, con los fundamentos de escuela nueva, se aspiró enseñar para la vida y recién, se pretende humanizar a los ciudadanos sobre lo complejo de la época.

Durante este lapso el tema ha sido la permanencia de los originales fundamentos decimonónicos para orientar la enseñanza geográfica. El motivo de la preocupación ha sido su asombrosa estabilidad y resistencia al cambio, pues a pesar de haberse planteados novedades innovadoras, se conserva su vigencia inmutable. Lo más llamativo es el desapego con la artificialización del territorio, la problematización originada por la irracional organización del espacio y el incremento de la problemática social.

Aunque también es motivo de inquietud que las reformas curriculares persistan en estructurar los diseños con la fragmentación del conocimiento, preservar contenidos ya superados por la investigación geográfica. Se trata de desarrollar las propuestas en base al mecanicismo que sirve de guía a la práctica lineal, aferrada al cumplimiento estricto de la secuencia de actividades indicadas por los expertos; es decir, la enseñanza de la geografía se aferra a las orientaciones científicas del positivismo y de la psicología conductista.

¿Por qué la vigencia del positivismo a pesar de la renovación paradigmática y epistemológica iniciada desde el enfoque cualitativo con efectos notables en la innovación de la ciencias sociales? Dar respuesta exige colocar en el primer plano a la visión política y a los argumentos ideológicos que exigen la explicación de los sucesos sociales como si fuesen eventos de la naturaleza. Por tanto, el

análisis requiere simplificar lo real, en tantas partes como sea posible y luego sintetizar. Ese proceso origina la verdad absoluta.

Entonces es razonable comprender que en las circunstancias geohistóricas del inicio del nuevo milenio, se eternice en forma desnaturalizada la enseñanza geográfica convertida en una disciplina de concursos de televisión y radio, en crucigramas, rompecabezas y acertijos. Es una situación totalmente ajena a la necesidad de comprender la realidad del mundo contemporáneo, cuando las dificultades apremian a la sociedad mundial, esta práctica pedagógica vive el marasmo, el desgano y la aterradora apatía.

Por cierto, está muy alejada de descifrar la injerencia de los países capitalistas, las complicadas situaciones de los países pobres monoprodutores de materias primas, justiciar las razones de la integración, promover políticas de ordenamiento territorial coherentes con el mejoramiento de la calidad de vida colectiva, aportar diseños curriculares apropiados para alfabetizar geográficamente a los ciudadanos, apoyar la participación y el protagonismo de los habitantes de las comunidades en la gestión por un territorio sano.

Aunque quizás lo más significativo sea apoyar la formación educativa que vigorice los comportamientos críticos y constructivos forjados en la participación y el protagonismo social. Desde esa acción pedagógica fundada en la investigación, se podrá contribuir con el fortalecimiento de la conciencia nutrida por experiencias y vivencias sociales, para descifrar las cortinas de humo y los falsos positivos cuyos propósitos tienen efectos alienadores y manipuladores para desvirtuar la realidad por fines perversos e inmorales.

Referencias Bibliográficas

- BRICEÑO, J. y RIBAS, Y. (2012). La realidad que envuelve el ser desde la perspectiva del pensamiento complejo. *Revista Educere*, Año 16, N° 55, 267-271.
- BURNS, G. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. En: Investigación en Enfermería (3ª Ed.). Elsevier España S.A. 2004, pp. 385- 430.
- CALLE CARRACEDO, M. (2012). La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. *Revista Educación Geográfica Digital*, 33-52.
- CASAS VILALTA, M. (2003). Algunas reflexiones sobre la formación para la ciudadanía democrática. Pensar en el futuro partiendo del presente. Ponencia en el Evento La democracia y sus retos en el siglo XXI. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- CORDERO, Silvia y SVARZMAN, José (2007). *Hacer Geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- CUADRA, E. (2014). Los enfoques de la geografía en su evolución como ciencia. *Revista Geográfica Digital. IGUNNE*. Facultad de Humanidades. UNNE, 11 (21).
- DELGADO MAHECHA, O. (2003). *Debate sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research*, 1-13.
- DURÁN, D. (2012). *Difusión de las innovaciones en la educación geográfica*. Tesis doctoral publicada. Universidad del Salvador. Argentina.
- GARCÍA, S. (2002). La Validez y la confiabilidad en la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva hermenéutica. *Revista de Pedagogía*. Vol. 23, n° 67.297-318.
- GUTIÉRREZ TAMAYO, A. L. y SÁNCHEZ MAZO, L. M. (2011). El ciudadano territorial, propósito de la Educación Geográfica *Revista Geográfica de América Central* Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica, 1-17.
- JODELET, D. (1986). La representación Social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Comp.), *Psicología Social y Problemas Sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- LABEY, M. (2017). Geografía y Ciencias Sociales: Territorios problemáticos. El desafío de enseñar y aprender en la incertidumbre. II Congreso de Geografía Económica.
- LEAL, E. (2009). La Investigación Acción Participación, un aporte al conocimiento y a la transformación de Latinoamérica, en permanente movimiento. *Revisit de Investigation*, 33 (67).
- MALDONADO, C. E. (2016). *Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- MARTÍNEZ M., M. 2016, El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI, Segunda Edición, Editorial Trillas, Ciudad de México, México.
- MARTÍNEZ, M. (2010). Bases de la epistemología a comienzos del siglo XXI. *Revista de Investigación en Psicología*, (1). 173 - 196

- MÉNDEZ, R. (2008). Trayectorias recientes de la Geografía: algunos problemas y potencialidades para su enseñanza. *Revista Huellas* N° 12 (2008), 128-155.
- MENDOZA B., C. (2000). Ciencia y educación comparada. Algunas referencias para empezar. *Educación comparada, identidades y globalización*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América latina y el Caribe (IESALC).
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>.
- PRIETO, M. N., LORDA, M. A. (2009). Las representaciones en la construcción del rol docente. Una experiencia de formación con los alumnos del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional del Sur. *Revista Universitaria de Geografía*. Vol. 18, N° 1.
- RODRÍGUEZ EBRARD, L. A. (2008). Vínculo entre la investigación-acción, el constructivismo y la didáctica crítica. *Odiseo Revista Electrónica de Pedagogía*. Año 5, N° 10. Recuperado en: <http://www.odiseo.com.mx/2008/5-10/rodriguez-vinculo.html>. [Consulta: 2017, mayo 12].
- SANTIAGO RIVERA, J. A. (2016). La acción didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Educación y Humanismo*, 18 (31), 241-256.
- SANTIAGO RIVERA, J. A. (2017). La alfabetización geográfica comunitaria desde la práctica escolar cotidiana de la geografía escolar. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Volumen 7, N° 14, 24-43.
- SANTIAGO RIVERA, J. A. (2015). Los escenarios de la cotidianidad, la educación geográfica y la compleja realidad globalizada. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, 5 (9), 4-28.
- SOARES, P. R. y UCEDA, V. (2002). *Anotaciones para pensar la enseñanza de la geografía ante los retos de la posmodernidad*. Educación y Pedagogía. Vol. XIV, N° 34, p. 85-96.

ACERCAMIENTO TEÓRICO SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO DEL DOCENTE EN LA PRODUCCIÓN DEL SABER

Josefa Elisa Camargo de Labrador *

SUMARIO: Resumen. 1. Introducción 2. La construcción del discurso del Docente. 3. Producción del Saber. 4. Conclusiones. Referencias Bibliográficas.

Resumen

En el presente artículo se realiza un acercamiento teórico sobre la construcción del discurso del docente en la producción del saber. Busca dar una explicación sobre la relevancia que tiene la construcción del discurso del docente en la universidad, a la vez comprender cómo la producción de saberes coadyuva en la construcción de ese discurso. Se dirige a los docentes universitarios quienes hacen del discurso un mecanismo holístico en todos sus procesos formativos. Su tendencia es constructivista, fenomenológica. Se concluye que la construcción del discurso del docente en la universidad no solo es relevante por ser una herramienta eficaz de

Recibido: 16/4/2020 • Aceptado: 1/6/2020

* Licenciada en Educación mención Castellano y Literatura (ULA) Magister Scientiae en Gerencia Educativa, UPEL; Tecnología y Diseño Educativo, UNESR; Literatura Latinoamericana y del Caribe (ULA) Educación Robinsoniana (UNESR). Integrante del programa Doctoral en Pedagogía Universidad de Los Andes. Docente de la Universidad Nacional experimental Simón Rodríguez. E-mail: josefaelisacamargo@gmail.com

mediación entre las disciplinas del conocimiento, formas discursivas, modelos científicos y los modos discursivos; sino que da sentido a esa realidad de mundo y sobre el docente mismo, en una totalidad significativa. La producción de saberes coadyuva en la construcción del discurso del docente por cuanto el saber surge de la experiencia cotidiana, disciplinaria, pedagógica y científica, que el docente posiciona en su discurso, este último se define por el saber que construye; es decir, el saber va integrado a la formación.

Palabras Clave: Acercamiento teórico, construcción del discurso docente, producción de saber.

Abstract

In this article, a theoretical approach is made on the construction of the teacher's discourse in the production of knowledge. It seeks to give an explanation of the relevance of the construction of the teacher's discourse at the university, at the same time understanding how the production of knowledge contributes to the construction of that discourse. It is addressed to university teachers who make speech a holistic mechanism in all their training processes. Its tendency is constructivist, phenomenological. It is concluded that the construction of the teacher's discourse in the university is not only relevant because it is an effective mediation tool between the disciplines of knowledge, discursive forms, scientific models and discursive modes; it gives meaning to that reality of the world and about the teacher himself, in a significant totality. The production of knowledge contributes to the construction of the teacher's discourse in that knowledge arises from the daily, disciplinary, pedagogical and scientific experience that the teacher positions in her discourse, the latter is defined by the knowledge that she constructs; in other words, knowledge is integrated into training.

Keywords: Theoretical approach, construction of teaching discourse, production of knowledge.

1. Introducción

Esta disertación parte del indicio que los docentes universitarios construyen su discurso en la producción de los saberes originados en la reflexión sobre la práctica, de allí se inscriba en dos cuestiones importantes: dar una explicación sobre la relevancia que tiene la construcción del discurso del docente en la universidad, a la vez comprender cómo la producción de saberes coadyuva en

la construcción de ese discurso. De este modo, se dirige a los docentes universitarios quienes hacen del discurso un mecanismo holístico en todos sus procesos formativos.

La tendencia que orienta el estudio es constructivista, sustentada en la fenomenología. El procedimiento abarcó tres fases: (a) lectura preliminar del material de Foucault (1979), Londoño (2009), Bernstein (1998) y Tardif (2004), (b) análisis e interpretación de los autores y (c) acercamiento teórico.

La construcción del discurso del docente universitario en todas sus fases y etapas, va formalizándose no solo en la práctica de: “(...) las disciplinas del conocimiento, los modelos científicos y los modos discursivos que se emplean para interpretar y negociar significados, sino en la base para construir sentido sobre el mundo y sobre nosotros mismos”¹.

Se convierte en el puente comunicante en las diferentes actividades académicas cuando se aprende, reflexiona y se produce el saber y el conocimiento. En esa contingencia, ofrece la posibilidad a los docentes de cimentar su visión de mundo, mientras mejoran el entendimiento de sí mismos en sus procesos formativos, se envuelve en tres funciones elementales: “(...) una función comunicativa, en cuanto sirve de instrumento para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento, función social, como mediador en las relaciones interpersonales, los acuerdos y los proyectos cooperativos; y función epistémica, como herramienta intelectual y de aprendizaje”². Cada una de estas funciones median en la construcción del discurso del docente en la universidad, se comunica un saber, mediante el cual se requiere de la mediación social en la construcción epistemológica.

Pero, el discurso en el caso de estudio, se presenta como una forma de comunicación, diferente a las otras interacciones discursivas; es decir, sólo se halla en el contexto de las prácticas pedagógicas, entendidas como un entramado social elemental, por medio del cual se efectúa la producción y la reproducción cultural³. El docente universitario interactúa con variadas herramientas simbólicas, para comunicar e interrelacionarse con otros, en diferentes situaciones y con fines distintos; mientras desarrollan prácticas pedagógicas o participan en una discusión, un debate o en la escritura de un argumento.

¹ PEÑA, L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. [Documento en Línea] Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/31155/la_competencia_oral_escrita.pdf.jsessionid=73F9EEF5B01DE60A6F6963103482BA1F?sequence=2 [Consulta: 2020, marzo 29]. 1.

² PEÑA, L. *Ob. Cit.*, 1.

³ BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Teoría, investigación y crítica. Madrid: Morata y Fundación Paidós.

De ahí, la construcción del discurso del docente universitario se vuelve una poderosa herramienta para la: “(...) adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes que llevan al desarrollo personal del sujeto en formación, mediante el cual éste aprende a enseñar”⁴. Así, el docente suma elementos epistemológicos que obtiene en el largo periodo de formación (inicial, permanente y sobre todo profesional) a su discurso, el cual se cimienta de intenciones, ideas, sentimientos y creencias personales y profesionales que difunde, a la vez obtiene producto de la experiencia y reflexión en las prácticas pedagógicas. Y es que el discurso del docente, “(...) valida las competencias y los saberes mediados y transmitidos. (...) provoca un efecto de recuperación crítica (retroalimentación) de los saberes adquiridos”⁵.

Por esta razón, la pedagogía necesita del discurso para validar el saber. El accionar de la pedagogía confluye en el contexto de la comunicación, en la apropiación de la cultura, la formación del individuo y en la producción del saber. Éste último, vehicula la comprensión humana, a partir de la reflexión en conceptos, visiones y experiencias que se concretan en el saber pedagógico, es: “(...) la reconstrucción que hace el docente de sus experiencias formativas a través de cuestionamientos sobre ese proceso formativo, dando lugar a la teorización, génesis de la teoría pedagógica”⁶. Al igual: “es un saber elaborado y operacionalizado por los maestros como agentes participantes en el proceso pedagógico y que tiene como objetivo central la reflexión sobre la práctica pedagógica y se concreta operativamente en los métodos de enseñanza”⁷.

Estos autores, demandan la reflexión como una necesidad para la producción del saber en el nivel profesional de los docentes universitarios, por cuanto el saber pedagógico, se origina en el ejercicio reflexivo, mediante las prácticas pedagógicas, lo cual a través de la sistematización da origen a nuevas teorías y se adaptan a la actuación profesional y personal del docente, cuando construye el saber en el hacer cotidiano, mediante una reelaboración permanente en la interacción de sujetos, prácticas y discursos⁸.

4 PADILLA (2007) La capacitación y actualización de profesores universitarios: un estudio de caso. Tesis. Universidad de Guadalajara. México. 15.

5 TARDIF, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea. 29,41.

6 CHACÓN, M. Y SUÁREZ, M. (2006). La valoración del saber pedagógico desde la relación teoría – práctica: Una consideración necesaria en la formación de docentes. *Revista de Ciències de l'Educació, (1) XXX*, p.301–313. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3564596> [Consulta: 2020, abril, 05].

7 BEDOYA, I. (2000). *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos*. Bogotá: Ecoe. 60-61.

8 FOUCAULT, M. (1979). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.

Un profesor sabe, porque ha reflexionado sobre lo que conoce en el contexto universitario, al construir en un esfuerzo interdisciplinario. Esto implica “(...) que el profesor universitario vuelva sobre lo que hace y, a partir de allí, se susciten procesos reflexivos, sistematizaciones, alternativas, o bien para la producción de nuevos conocimientos o bien para el mejoramiento de su propia práctica”⁹, significa un afán por la actualización del conocimiento en espacios cada vez más abiertos a la comprensión y al saber.

Sin embargo, contrario a lo expuesto en el ámbito universitario surgen algunas preocupaciones en la producción del saber, la primera tiene que ver con los avances científicos y tecnológicos que afronta la universidad en estos tiempos relacionados con las innovaciones pedagógicas y desafíos en todos los campos del saber, lo cual exige una mayor calidad de la formación universitaria y se tiene la creencia que hay poco espacio para el “(...) pluralismo, las dudas, los cuestionamientos críticos y la flexibilidad”¹⁰, a causa de una episteme que muestra cierta desconexión con los cambios acelerados de la globalidad.

Situación que probablemente afecta la inclusión de una comunicación multidimensional que expanda el saber, no sólo dentro del aula, sino a través de la comunidad científica, en las cátedras universitarias, en los textos escritos producto de la difusión del saber, donde hace falta esa reciprocidad entre el disertante, sus emociones, conocimientos y su público.

La segunda, es la relacionada con la construcción del discurso del docente, a pesar de los esfuerzos de la universidad y de muchos docentes de manera individual por formarse de manera permanente, tanto personal como profesional, es exigua la mejora significativa en la construcción del discurso en la práctica pedagógica en el aula universitaria. Aquí causa inquietud, observar cómo algunos docentes, formados en un cuarto nivel que desarrollan funciones de docencia, investigación y extensión y realizan trabajos de grupo o en equipo, muestran debilidades en su discurso cuando manejan conocimientos y teorías del aprendizaje con los estudiantes en el aula.

Esto si se toma en cuenta, que a pesar de la universidad siempre ser considerada como un espacio textual en la producción del conocimiento, compuesta por intereses y saberes heterogéneos, constituidos en el campo social, cultural e histórico, aún lucha contra esas debilidades en el plano discursivo.

9 LONDOÑO, G. (2009). Hacia una pedagogía de la educación superior: indagación sobre el aprendizaje y reflexión sobre la práctica docente. *Revista de la Universidad La Salle* (50), 24-32. Disponible en: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1195>[Consulta:2020, marzo 04].

10 VELEZ, C; ARELLANO, A Y MARTÍNEZ, A. (2002). *Universidad y verdad*. Barcelona, España: Anthropos. 729.

En torno a esas inquietudes se trata de avanzar en la comprensión de cómo la producción del saber pedagógico se hace presente en la construcción del discurso del docente, en el entendido que este último, es una herramienta que se concreta en la relación pedagógica en el encuentro teoría-práctica que se origina en la experiencia y la reflexión en la universidad.

2. La Construcción del Discurso del Docente

El término discurso apunta a una disposición humana realizada en un contexto social poblado de significados donde los seres humanos se implican y aplican en el conocimiento de la realidad para comprenderla y construir una cadena de sentidos y enunciados que dan vida al proceso dialógico intersubjetivo, que al ser formulado genera un aprendizaje.

Aunque los griegos especulaban sobre el discurso como capacidad de razonamiento, y como orden de las oraciones en la comunicación verbal, era un discurso implícito que el espíritu y el alma sostenían sobre los objetos y las cosas al diferenciarse de otras, de ahí el arte del diálogo, en el caso de Sócrates, conducía a la verdad. Por tanto, el discurso, ya sea oral o escrito, tiene su razón de ser en la construcción interactiva del conocimiento en un contexto dialógico e intersubjetivo, en el que el docente y el estudiante como enunciadore dinámicos intercambian y operan el saber de algo.

En este sentido, las acciones creadas entre profesores y estudiantes y su aprovechamiento en la universidad permiten el confrontamiento, cuestionamiento, negociación y la construcción y reconstrucción del discurso, definido éste, desde varias dimensiones:

Primero que nada, el discurso es *interacción social* porque los significados se crean, se retan, se transforman, mueren y renacen en sociedad (...) Segundo, el discurso es *cognición* porque las personas construyen su conocimiento del mundo y adaptan sus representaciones a los contextos en los que viven (...) Tercero, el discurso es *historia* porque para interpretar los significados del presente es necesario conocer la dinámica en que se crearon (...) Cuarto, y sobre todo, el discurso es *diálogo* porque para que existan las interacciones se necesita un *yo*, un *tú*, un *nosotros*, y un *otros*. Por último el discurso es *acción* porque con la palabra se construyen y transforman las realidades¹¹. (p. 22)

¹¹ BOLÍVAR, A. (2007). *Análisis del discurso: por qué y para qué?*. Universidad Central de Venezuela. Los Libros de El Nacional. Caracas: CEC, S.A.

Se trata de un discurso que se construye en interacción social en la universidad. Los docentes conforman una comunidad en la que entablan relaciones e interrelaciones cuando producen, comprenden, analizan y desarrollan el conocimiento. Estos se enmarcan en diferentes contextos, según los intereses del grupo, tales como encuentros entre pares, reuniones, comunidades de aprendizaje. Allí, la cognición es social e individual en cuanto los docentes producen y reproducen procesos y representaciones mentales bajo una mediación cognitiva de un conocimiento socialmente compartido. Al igual, se fundamentan en una gramática histórica, teorías, experiencias e investigaciones que sirven de base para comprender el pasado y construir el presente.

Pero, sobre todo, el discurso es diálogo porque en la universidad se originan interacciones permanentes, las personas actúan con una intención determinada, manejan un conocimiento mutuo, cooperan bajo un lenguaje en acción que se origina "(...) como una clase, un interrogatorio, (...) una reunión de directorio o una conferencia (...) se analizan en relación a su funcionalidad contextual"¹². Por tal razón, el discurso es acción cognitiva, social y epistémica, por cuanto se comunica un saber, bajo una mediación social en la construcción epistemológica. También, el discurso confiere un espacio al sujeto-hablante en la sociedad, esto es, en la universidad el docente obtiene privilegio, por medio de la autoridad discursiva desde su ámbito de conocimiento.

Aunque, el discurso se construye producto, no sólo del conocimiento que se genera en el aula, sino del proveniente de la propia realidad científica, pedagógica y social. Por esta razón, no es estático, es dinámico "No muestra simplemente una representación estática de la realidad; sino que opera dando lugar a hechos y en la ejecución de acciones; todo ello, al servicio de las relaciones e intercambios que se producen en una situación concreta de interacción social"¹³. Esta concepción apunta hacia un discurso que surge de las circunstancias contextuales que rodean al docente, en cuanto conocer es un proceso de construcción.

En la medida que el docente reflexiona e interpreta sus propios conocimientos, intereses, actitudes y habilidades, construye el discurso producto de lo que conoce y en las nuevas experiencias, donde se origina una verdadera construcción. La nueva información dota de significado a la experiencia lo que hace posible la comunicación y el entendimiento en la universidad, considerada ésta última como un escenario privilegiado para la producción y el encuentro de saberes, por esto, "(...) el discurso no es una vía por la que se transmiten mensajes, sino

¹² VAN DIJK, T. (2009). *El discurso como interacción social*. Barcelona, España: Gedisa. 37.

¹³ CUBERO, R; CUBERO, M; SANTAMARÍA, A y otros. (2008). *La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula*. Universidad de Sevilla. Sevilla, España: Laboratorio de Actividad Humana. 76.

una actividad en la que se genera el significado”¹⁴, y es que el aula y todos los espacios donde forma y se forma el docente en la universidad adquieren una connotación semiótica porque se origina una construcción conjunta de ideas, investigaciones, saberes que a la vez se intercambian en la práctica pedagógica, en las comunidades de aprendizaje y científicas.

De este modo, tiene lugar una construcción conjunta proveniente de las interacciones entre pares, quienes manejan variadas concepciones que comparten en el aula, en las conversaciones entre iguales. Todo dentro de un contexto intersubjetivo donde el discurso es acción y un saber situado que se concreta en las diferentes actividades comunicativas: conversaciones, interacción con otros, en las que se origina una asociación de puntos de vista que le dan validez al saber y el conocimiento¹⁵. Esto se logra cuando, tanto los docentes, entre ellos, en diferentes actividades formativas de la universidad, y éstos con los estudiantes, se apropian de las palabras, y las reglas del discurso al argumentar, explicar o describir de manera coherente. Los intercambios dan legitimidad a la producción discursiva, mediante el desarrollo de habilidades comunicativas, que se centran en:

La estructuración de las ideas y su organización para transmitir las de forma clara (...) presentar de manera persuasiva argumentos que sustenten las propias ideas (...) adaptar el discurso (oral y escrito) a los diferentes tipos de audiencias (...) expresar con claridad lo que se piensa o siente¹⁶.

Estas habilidades le permiten al docente la construcción de su discurso, ya sea oral o escrito, están directamente vinculadas a las prácticas pedagógicas de cualquier disciplina en la universidad, en las que de continuo se estructuran y organizan las ideas con diferentes medios que otorgan significados. Por ello, es primordial que el docente en la universidad domine todas las formas discursivas (argumentación, exposición, narración, descripción) a los fines de concretar de manera coherente las intenciones, como una condición esencial en la formación profesional, donde el discurso modula su voz.

Por otra parte, el término discurso envuelve el nominativo de práctica discursiva, porque “(...) controla los significados que se realizan en la práctica pedagógica mediante la regulación de las posiciones de los sujetos y de las relaciones sociales realizadas en el contexto institucional organizado del sistema

¹⁴ CUBERO, R; CUBERO, M; SANTAMARÍA, A. *Ob. Cit.*, 76.

¹⁵ FOUCAULT, M. *Ob. Cit.*

¹⁶ BENITO, A; CRUZ, A; BONSON, M; ENGUITA, C E ICARÁN, E. (2005). *Nuevas Claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior*. Madrid, España: Narcea. 93.

educativo que denominamos contexto de reproducción”¹⁷. En estos significados, el código, surge de la interrelación que se establece entre prácticas, discursos y espacios, aunado a las condiciones de producción y realización.

Aquí, el discurso se orienta en “Los principios metodológicos de códigos y modalidades presentados en términos de relaciones interdependientes tales como discurso-práctica, voz-mensaje son, consecuencias fundamentales de las relaciones de poder-control”¹⁸. Así, se fundamenta en la cultura institucional de la universidad relacionado con las creencias, enseñanza y aprendizaje, quehacer cotidiano de la formación; en las contingencias de la práctica pedagógica, en la cual, el docente se instituye, ubica y reubica en ese espacio de acción en el que se genera el saber, el conocimiento, la intersubjetividad, en una interrelación con otros cuando comparte el conocimiento, mediante la voz-mensaje “(...) la voz ubica al individuo, en una estructura de relaciones sociales reguladas por un discursos o discursos legítimos”¹⁹.

En la universidad el docente adopta una voz especializada que le da las competencias necesarias para establecer relaciones comunicativas representadas en su actuación, desarrollo de acciones, actitudes y prácticas, producto de la socialización. Esa voz fluye con los otros, en las actuaciones profesionales. Ahora bien, esa voz conduce un mensaje “(...) visible, palpable, material, cada categoría (bien sea sujetos o discursos) conlleva voces especializadas”²⁰. La voz, en su oralidad o en la escritura, corresponde a la gramática internalizada mediante teorías pedagógicas, conceptos, objetos, saberes que se consolidan en la construcción discursiva. Al dominarse en el discurso generan nuevos mensajes, a la vez, permiten al docente obtener una voz que lo determinan, definen y le dan identidad en las relaciones con los otros (estudiantes, profesores, comunidad escolar).

Asimismo, ese mensaje, debe tener una connotación afectiva, por cuanto no solo se construye con información, sino con afecto “(...) la característica de un buen profesor es transmitir “pasión” a sus alumnos. Apasionarlos por el conocimiento y por los asuntos concretos que desarrolla su disciplina”²¹. Y es que atraer con mensajes afectivos es significativo en el discurso, no solo en la práctica pedagógica, sino en el diálogo cotidiano con otros docentes en espacios de producción y creación pedagógica.

17 BERNSTEIN, B. *Ob Cit.*, 9.

18 BERNSTEIN, B. y DÍAZ, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación* (1) Universidad del Valle de Colombia. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/242768221/download> [Consulta: 2020, abril 18].

19 BERNSTEIN, B. y DÍAZ, M. *Ob Cit.*, 11.

20 BERNSTEIN, B. y DÍAZ, M. *Ob Cit.*, 6.

21 ZABALZA, M. (2006). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. (2da Edic) Madrid: Narcea. 91.

En el fondo, la construcción del discurso, en el caso de estudio, se halla en el contexto de las prácticas pedagógicas, entendidas como un entramado social elemental y en la propia realidad científica, pedagógica y social. Se trata, de las acciones y actos intencionales que los docentes hacen con sentido y significado. De acuerdo con lo indicado, la construcción es intencional y con un propósito colaborativo y semiótico cuyo fin es transformar el conocimiento.

3. Producción del Saber

El saber se nutre de lo vivido y aprendido, frecuentemente se asocia con la experiencia y la reflexión, se forma en la práctica, mediante situaciones discursivas que originan el conocimiento: “Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico”²². En la universidad es todo el saber que surge de la experiencia cotidiana y científica, que permite a los docentes tomar posición cuando hablan de los objetos: la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, que se incluyen en saberes generales:

Saberes provenientes de las áreas disciplinares (conocimientos específicos, expresados en los subsectores de aprendizajes), saberes que emergen de la pedagogía como disciplina que estudia lo educativo (conocimientos sobre la cultura escolar, el rol del docente, el currículum, la gestión escolar, el proyecto educativo) y saberes provenientes de la didáctica (organización y estructuración del conocimiento y sus estrategias de comunicación para el logro de aprendizajes) (...) en la acción pedagógica el/la profesor/a pone en juego saberes vinculados con las interacciones que tienen lugar en el aula²³.

Cada uno de estos saberes se consolida en la formación profesional del docente al integrarse a su construcción discursiva, a través de las actuaciones verbales, en las regularidades enunciativas y las reglas; “(...) no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma”²⁴. El saber, así, obtiene sus condiciones de existencia, mediante el ejercicio; la acción y la práctica en la emergencia del actuar y pensar en una forma dilatada de comprensión humana en la universidad.

²² FOUCAULT, M. *Ob Cit.*, 306.

²³ ABRAHAM, M. (2009). Pedagogía, saber pedagógico y prácticas educativas: reflexiones sobre una experiencia. *Revista de pedagogía crítica*, 8(7). Disponible: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/474> [Consulta: 2020, mayo 20]. 125.

²⁴ FOUCAULT, M. *Ob Cit.*, 307.

Siendo así, el saber adquiere una connotación plural como se describe a continuación en la figura 1:

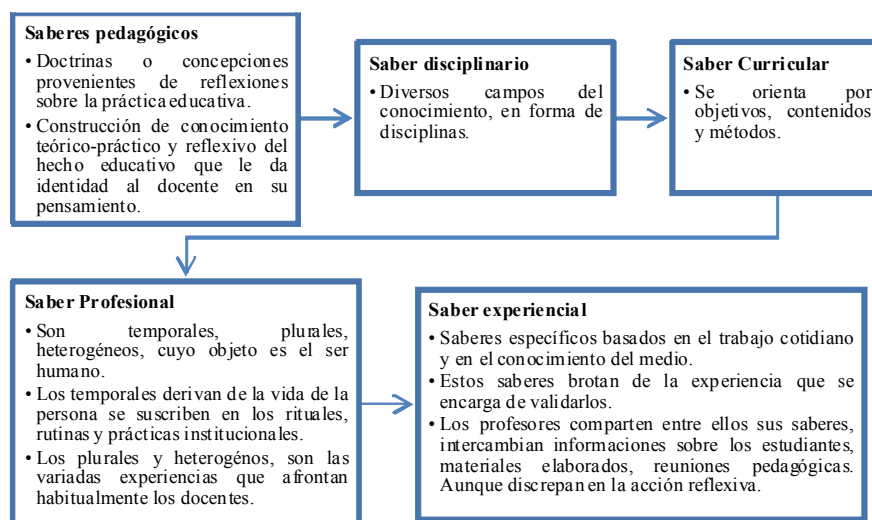


Figura 1. Fuente, diseño de la autora a partir de TARDIF, M.²⁵.

Conforme con lo reseñado, puede decirse que el saber es plural y heterogéneo, por cuanto el docente en su producción engloba los espacios cognitivos, experienciales, disciplinares, curriculares, profesionales, pedagógicos, culturales, sociales e institucionales. Estos definen, identifican situaciones y acciones en la universidad. Además, desarrollan actividades o situaciones cotidianas de las que emergen significados producto de la interacción humana sobre los conocimientos provenientes de la práctica cotidiana. Se mueven en un contexto en acción que, a la vez, que se produce el conocimiento, se permite a los sujetos transformarse a sí mismos e innovar el contexto con los saberes que ahí se generan.

Por esto, el saber emerge en la interacción social; en cuanto procede de variadas situaciones de formación tales como: asimilación de tradición pedagógica, competencias culturales, argumentación, diseño e implementación

²⁵ TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea. 28.

de estrategias, acciones conceptuales, procedimentales y actitudinales llevadas a cabo por el docente en su actuación diaria. Todos estos elementos implican la producción y emisión de saberes, producto del cuestionamiento que realiza el docente sobre su práctica y de su actuación pedagógica propia del trabajo intelectual y de investigación permanente en la universidad.

Si bien, los docentes se apropian de las teorías pedagógicas (enunciados) y asumen una postura en su discurso, también se convierten en generadores (hacen) de un saber que producen a partir de la experiencia en las diferentes situaciones: el aula, extensión e investigación, debates, discusiones, encuentros entre pares. En fin, hacen suyo un saber que les ofrece posibilidades de uso, pero, a su vez, presentan una experiencia en acción posicionada en la interioridad y también de la exterioridad a partir de los saberes curriculares, profesionales, y disciplinares²⁶. Este saber experiencial es el centro del saber docente, su rango de acción es la práctica pedagógica, donde se producen una serie de significados, reflexiones, cuestionamientos, aciertos, desaciertos y emergen nuevos conocimientos.

En esta parte, es esencial dejar en claro la diferencia entre el saber y el conocer; en cuanto al conocimiento, es “(...) un conjunto abierto de ideas, creencias y experiencias contrastadas y asimiladas mediante la reflexión, que sirve de guía para la acción. Se encuentra incrustado en los individuos, los grupos, las organizaciones y el entorno social”²⁷. Este se formaliza en comunidades, a partir de las experiencias, valores, la visión y las expectativas sobre el mundo.

También se expresa por medio de palabras, en un conocimiento práctico, tácito; es decir, fusiona lo práctico y lo teórico. El conocimiento comportaría, desde una visión epistemológica una dimensión tácita conformada por aspectos cognitivos y técnicos. En los cognitivos subyacen las capacidades y conocimientos artesanales, mientras que en los técnicos, cobran valor las creencias, modelos mentales aceptadas como tal, que inciden en la manera como se percibe el mundo. En efecto, el docente, posee conocimientos provenientes de su propia actuación discursiva, significa, que valora su práctica según los significados que le da, y a partir de estos, organiza y orienta su actividad pedagógica.

En tanto, el saber, es producto de los enunciados concretos que los individuos se apropian en una época histórico-social y cultural determinadas, las cuales definirán su utilización y adecuación, mediante el discurso. En la universidad es todo el saber que surge de la experiencia cotidiana y científica.

²⁶ TARDIF, M. *Ob Cit.*

²⁷ RIESCO, M. (2006). *El negocio es el conocimiento*. Madrid, España: Díaz de Santos, 66.

Se trata de un saber plural²⁸, en cuanto se conforma por enunciados aceptados socialmente por una persona o grupos de individuos quienes los socializan en el contexto y los transforman. Este saber se legitima en la formalización y difusión de un grupo institucional, profesional o social.

Obtiene, de este modo, una dimensión social, al ser compartido por el grupo de los profesores, que poseen una formación más o menos común, y con un trabajo más o menos comparable. Así, las representaciones de un profesor adquieren significado en la legitimidad social. En los significados colectivos que les permiten comprender los actos y las interacciones en el contexto escolar. Ahora bien, el saber y en especial el pedagógico se asume dentro de los procesos institucionales, en las reglas, conceptos a los que se les debe extraer su sentido oculto proveniente de diferentes disciplinas y conocimientos profesionales que establecen variadas correspondencias, en tanto tienen una tendencia abierta y diversa sustentada en la acción y en la experiencia²⁹.

De este modo, se producen en un espacio interpretativo y reflexivo, donde se generan una serie de significados que se convierten en la fuente del saber, al estar orientados por razones epistémicas y ontológicas, inmersas en el campo cognoscitivo, ético y técnico del conocimiento. Entonces, el saber en la universidad se forma en la práctica, porque tiene una razón funcional enunciativa. No solo existe en la realización que se origina en la construcción registrada y legitimada, en lo que dice en sus enunciados en una época determinada (historia), sino que cobra valor cuando se hace a través de las evidencias.

Pero, el saber no se concentra en la simple práctica de la enseñanza, al contrario explica una manera de entendimiento del hecho educativo a través de la reflexión, de ahí sea una construcción, teórico-práctica. Por esta razón, la producción del saber adquiere validez por medio de la pedagogía como discurso. En cuanto se mantiene en las diversas experiencias sistematizadas en la práctica pedagógica donde se configura el saber y la interacción social en el encuentro entre pares en el mundo universitario.

4. Conclusiones

A la luz de lo reseñado el discurso es una construcción individual que se da a lo largo de la vida, por ello tiene un valor intrínseco envuelto de experiencias y significados en el ser humano. En el caso del docente construye el discurso mientras se forma y forma al otro de manera sistemática e intencional, integral

²⁸ TARDIF, M. *Ob Cit.*

²⁹ ULUAGA, M. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

y flexible. De allí, comporte un conjunto de conocimientos disciplinares, personales, pedagógicos y didácticos fusionados en la teoría y acción en el acto pedagógico. Es decir, el docente, asume un compromiso con la activación y mejora del discurso en los procesos formativos.

Pero, la construcción discursiva en la universidad no solo es relevante por ser una herramienta eficaz de mediación entre las disciplinas del conocimiento, sino que es la base que da sentido a esa realidad de mundo y sobre sí mismos, forma parte de: “(...) una totalidad significativa”³⁰. Esto es, los discursos emergen de significados lingüísticos y extralingüísticos, razón por la cual los docentes comparten sus expresiones bajo una visión abierta de relaciones, dentro de la comunicación e interacción pedagógica.

En suma, la producción de saberes coadyuvan en la formación discursiva del docente por cuanto el saber se cualifica en la construcción y co-construcción de la práctica pedagógica, mediante el conocimiento disciplinario, experiencial, curricular y pedagógico que el docente posiciona en su discurso, este último se define por el saber que forma integrado a la construcción del discurso. Por tanto, el saber no es una acumulación, sino una construcción permanente que se legitima en los enunciados producto de la cultura y la historia y se formulan en el decir de las prácticas pedagógicas.

30 BUENFIL, R. (2009). Cap. 3. Análisis Político del Discurso e Historia de la Educación. En: *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. Argentina: unsam Edita. 18.

Referencias Bibliográficas

- ABRAHAM, M. (2009). Pedagogía, saber pedagógico y prácticas educativas: reflexiones sobre una experiencia. *Revista de pedagogía crítica*, 8(7). Disponible: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/474> [Consulta: 2020, mayo 20].
- BEDOYA, I. (2000). *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos*. Bogotá: Ecoe.
- BENITO, A; CRUZ, A; BONSON, M; ENGUITA, C E ICARÁN, E. (2005). *Nuevas Claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior*. Madrid, España: Narcea
- BERNSTEIN, B Y DÍAZ, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación* (1) Universidad del Valle de Colombia. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/242768221/download> [Consulta: 2020, abril 18].
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata y Fundación Paidós.
- BOLÍVAR, A. (2007). Análisis del discurso: ¿Por qué y para qué?. Universidad Central de Venezuela. Los Libros de El Nacional. Caracas: CEC, S.A.
- BUENFIL, R. (2009). Cap. 3. Análisis Político del Discurso e Historia de la Educación. En: *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. Argentina: unsam Edita.
- CHACÓN, M. Y SUÁREZ, M. (2006). La valoración del saber pedagógico desde la relación teoría – práctica: Una consideración necesaria en la formación de docentes. *Revista de Ciències de l'Educació*, (1) XXX, p.301–313. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3564596> [Consulta: 2020, abril, 05].
- CUBERO, R; CUBERO, M; SANTAMARÍA, A Y OTROS (2008). *La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula*. Universidad de Sevilla. Sevilla, España: Laboratorio de Actividad Humana.
- FOUCAULT, M. (1979). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- LONDOÑO, G. (2009). Hacia una pedagogía de la educación superior: indagación sobre el aprendizaje y reflexión sobre la práctica docente. *Revista de la Universidad La Salle* (50), 24-32. Disponible en: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1195> [Consulta: 2020, marzo 04]
- PADILLA, R. (2007). *La capacitación y actualización de profesores universitarios: un estudio de caso*. Tesis. Universidad de Guadalajara. México.
- PEÑA, L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior* [Documento en Línea] Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/31155/la_competencia_oral_escrita.pdf;jsessionid=73F9EEF5B01DE60A6F6963103482BA1F?sequence=2 [Consulta: 2020, marzo 29]
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). (2009). *Desarrollo humano en Chile. La manera de hacer las cosas*. Santiago: PNUD.

- RIESCO, M. (2006). *El negocio es el conocimiento*. Madrid, España: Díaz de Santos.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- VAN DIJK, T. (2009). *El discurso como interacción social*. Barcelona, España: Gedisa
- VELEZ, C; ARELLANO, A Y MARTÍNEZ, A. (2002). *Universidad y verdad*.
- ZABALZA, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. (2da Edic) Madrid: Narcea.
- ZULUAGA, M. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza: Un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

FORMACIÓN DOCENTE VISTA DESDE LA LÍNEA DEL TIEMPO EN LA REALIDAD SOCIAL VENEZOLANA (1870-2019)

Lessly Moreno*
Adolfo Cáceres**

SUMARIO: Resumen. 1. Introducción. 2. Fundamentos Teóricos Referenciales. 3. Experiencias Latinoamericanas sobre Formación Docente 4. Realidad Social. 5. Conclusiones. Referencias Bibliográficas.

Resumen

El artículo plantea un recorrido histórico, con la finalidad de destacar la importancia que representa la formación del docente como parte de la realidad social venezolana, con lo cual se demuestra, las vicisitudes que ha tenido que librar el maestro por mantener su vocación de servicio como compromiso moral en medio de la complejidad social; siempre procurando, dar respuestas a todos los enigmas y desafíos que el mismo entorno le ha presentado. Se enmarca en una investigación documental que admite la

Recibido: 16/12/2019 • Aceptado: 8/3/2020

* Profesora Magna Cum Lauden en Educación Integral de la UPEL. Magister en Gerencia Educativa. Participante en la fase de Tesis en el Programa de Doctorado de la UPEL. E-mail: mlessly13@gmail.com E-mail: mlessly13@gmail.com

** T.S.U. en Administración Industrial otorgado por el I.U.T. «Los Andes». Diplomado Capacitación Docente otorgado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y Profesor Suma Cum Lauden de Educación Rural de la misma Universidad. . Maestría en Gerencia Educativa y Doctorando en Educación. E-mail: caceresprietoj@gmail.com caceresprietoj@gmail.com

recopilación de información de diversas fuentes en donde se incluye la base legal del sistema educativo venezolano y las posturas de diversos autores vinculados a la formación docente. Las conclusiones demuestran, que el rol del educador como actor social, ha sido determinante históricamente, destacando que Venezuela atraviesa por la complejidad social más devastadora de los últimos tiempos donde se develan realidades que hace inevitable, la necesidad de la formación continua del docente y la investigación para estar a la vanguardia y enfrentar los nuevos desafíos que representa la realidad venezolana en los diferentes ámbitos.

Palabras claves: formación docente. Realidad social.

Abstract

The article presents a historical journey, in order to highlight the importance of teacher training as part of the Venezuelan social reality, thereby demonstrating the vicissitudes that the teacher has had to face to maintain his vocation of service as moral commitment amid social complexity; always trying to give answers to all the enigmas and challenges that the environment itself has presented. It is part of a documentary investigation that supports the compilation of information from various sources which includes the legal basis of the Venezuelan educational system and the positions of various authors related to teacher training. The conclusions show that the role of the educator as a social actor has been historically decisive, highlighting that Venezuela It goes through the most devastating social complexity in recent times, where realities that it makes inevitable, the need for continuous teacher training and research are revealed to be at the forefront and face the new challenges that Venezuelan reality represents in different areas.

Key words: teacher training. Social reality.

1. Introducción

La sociedad global actual, se vislumbra con un alto nivel de exigencias en materia educativa, donde el conocimiento ocupa un lugar privilegiado pues ha sido considerado como el principal factor de desarrollo de la humanidad. Aunado a ello, el mundo ha entrado en diversas transformaciones en todos sus ámbitos: político, económico, educativo, tecnológico, ambiental, cultural y social planteando la necesidad preparación continua de parte del docente, quien debe asumir nuevos desafíos en el contexto socio educativo. Tomando en cuenta, que la

formación docente representa una alternativa profesional y oportuna para destacar la necesidad de mejorar la orientación de talentos humanos concatenados con los nuevos requerimientos de la dinámica del mundo.

En consecuencia, la educación venezolana viene siendo representada dentro del marco legal desde 1870 cuando por primera vez se estableció el carácter de obligatoriedad y responsabilidad por parte del Estado y de los padres como garantía de derechos a la educación; reconociendo que para la época existía un déficit de escuelas y maestros para llevar adelante el proceso de formación. Surgiendo con ello, la necesidad de capacitar jóvenes para ejercer el rol de docentes, reconociendo que para el momento no existían las condiciones totales de inclusión y de alguna forma la educación representaba un elemento de privilegio; pues las familias más adineradas eran las primeras calificadas para enviar sus hijos a la escuela.

Los académicos y políticos del momento entendían sobre la importancia de la educación para conseguir el desarrollo de la nación; para lo cual era necesario, mantener una responsabilidad compartida entre el gobierno de turno y sus ciudadanos, resaltando la instrucción pública primaria obligatoria. Para principios del siglo XX, se impulsa la característica de gratuidad en la educación y se procura la apertura nuevos espacios para la inclusión. Sin embargo, con la llegada al poder de un sistema dictatorial encabezado por Juan Vicente Gómez, quien durante 27 años utilizó la educación con fines ideológicos de alienación e intereses particulares, trayendo como consecuencia un atraso al impulso que se le venía dando al sistema educativo.

A partir de 1936, con el cambio de Gobierno se incorpora al proyecto educativo criterios progresistas impulsados por una élite ilustrada, pero que a pesar de las intenciones de desarrollo estaban ajenas a la realidad social de ese momento. De igual forma, se empieza a gestar el tema de la formación continua del docente como elemento fundamental para el logro de objetivos educativos siendo necesario en 1941 de establecer la primera Ley Orgánica De Educación (LOE) que a pesar de los esfuerzos su estructura no termina de dar respuesta a una sociedad golpeada producto de los procesos históricos; para 1948 se actualiza el marco legal en materia educativa, donde se plantea la sustitución de elites por una educación de masas.

Durante el año de 1980, nace la nueva (LOE) que destaca el perfeccionamiento continuo de los profesionales del ámbito educativo. Ya entrado el siglo XXI, específicamente en el año 2009, se hace una modificación global de la (LOE), destacando la educación como un derecho humano y un deber social fundamental donde el docente debe estar a la vanguardia, a través de la formación permanente y el proceso integra continuo como garantía a las

necesidades y exigencias de las generaciones nacidas y formadas en el nuevo milenio.

La investigación se fundamenta en una indagación de tipo documental, que permite acudir a diversos materiales bibliográficos como parte de la recopilación de información para indagar, analizar e interpretar la temática que contextualiza la formación docente vista desde la línea del tiempo en la realidad social (1870-2019), conducentes a destacar la importancia del rol del maestro y su transcendencia e implicación en la historia venezolana.

2. Fundamentos teóricos referenciales

Formación docente en la línea del tiempo

Desde esta visión, es pertinente fortalecer todo elemento que signifique formar al docente, reconociendo cada época como elemento histórico donde se ha destacado la educación y por consiguiente el papel fundamental del maestro, quien han tenido la necesidad de formarse para hacer frente a cada realidad en los diferentes ámbitos.

Siempre ha existido la capacidad y nivel de compromiso del docente dentro de su campo laboral; solo que las condiciones políticas, ideológicas, culturales, económicas y sociales dentro de la línea del tiempo no le han permitido desarrollar todo su potencial ni llevar adelante planes de formación estratégica y actualizada.

Sin embargo, existe un sector significativo de docentes que en medio de la adversidad histórica han marcado la diferencia, orientados por el interés de capacitarse de manera continua originando cambios personales, profesionales y al mismo tiempo transformaciones sociales, dando paso a la búsqueda de mejores niveles de calidad de vida, una manera de contribuir con el retorno de la tasa social; partiendo de la importancia que representa la educación y su estructura para el desarrollo de cualquier país, al respecto Medina y Domínguez (1989), señalan: “La formación del profesorado consiste en la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar, a través de una crítica reflexiva, un estilo de enseñanza eficaz que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento de acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común”¹.

Ese es el reto de una sociedad global actual, que se enfrenta a un sinfín de eventos producto de la dinámica y los avatares de cada momento; de allí, la importancia del camino que debe seguir todo docente cuya labor y misión responde a los requerimientos de su contexto social.

¹ MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1989). Formación del profesorado en una Sociedad Tecnológica. Editorial Cincel. Madrid, España, 1989. Pág. 13.

De tal manera, se puede decir que el desempeño del maestro no se escenifica a través de un patrón establecido, pero si requiere ser planificado conjuntamente con la actualización y la formación permanente en torno a procesos integrales y con criterios que respondan a la realidad de cada entorno. Con respecto a la experiencia y el rol protagónico, que forma parte del Nuevo Orden Mundial (NOM), siendo pertinente recurrir a lo establecido por Fideas Arias, (2006), quien según su apreciación indica que: “El docente debe asumir su papel protagónico en la transformación del sistema educativo; para eso, se requiere de un futuro docente que rompa con la concepción de una simple transmisión del saber y que participe activamente en la investigación de su propia práctica y en la resolución de los problemas que le plantea su entorno social”² (p. 74).

En consecuencia, el docente ha sido elemento fundamental dentro del recorrido histórico de toda sociedad, especialmente en tiempos modernos que le exige convertirse en un investigador de las propias realidades sociales y educativas que lo rodean; además, ser un modelo de liderazgo impregnado de sólidos valores; para ello, se hace necesario contar no solo con un perfil académico, también estar en constante formación y actualización que le permita atender las necesidades actuales de su entorno, pues como es sabido con el transcurrir del tiempo se han generado múltiples cambios sociales.

Dentro de este panorama mundial, Venezuela no escapa a dicha realidad, donde el tema de la formación permanente del docente se ha convertido en una polémica para dar respuesta a esas nuevas generaciones. Al respecto Agalde y González (2008) hacen su aporte desde la formación permanente del docente. “El docente debe conocer las nuevas tecnologías, que pueden ser aplicadas en el campo de la educación, mantenerse actualizado en sus cambios y efectuar de manera constante un análisis crítico y reflexivo sobre su forma y contenido, además el docente incursiona en la creación y difusión de sus propias ideas, a través de las nuevas formas innovadoras”³ (p.66).

Todo lo señalado anteriormente, confirma que la formación del docente implica el principio de una labor competente en materia educativa y tecnológica que debe enmarcarse en una proyección racional lógica; realidad que no está ocurriendo actualmente dentro del sistema educativo venezolano. Que de acuerdo con el deber ser, tiene que conducir al logro de objetivos dentro de un trabajo socio-comunitario; que a su vez permita un espacio de acción como profesional

2 ARIAS, Fideas (2006). El Proyecto de Investigación. El Proyecto de Investigación Introducción a la metodología científica. Quinta Edición. Editorial Episteme. Caracas, 2006. Pág. 74.

3 AGALDE, I. y GONZÁLEZ, M. (2008). Nuevas tecnologías y educación: diseño y desarrollo, uso y evaluación de materiales didácticos. México: Trillas. Pág. 66.

de la educación siendo líder del entorno social donde se compenetra con sus estudiantes y su comunidad.

Pero el ser, dista desde la realidad bajo una mirada de concentración orientada más hacia la cantidad que la calidad; entrando a una especie de masificación de la educación, de ahí la necesidad de avanzar por la línea del tiempo en materia educativa referente a la realidad Venezolana, a fin de conocer detalles desde el planteamiento legal hasta transformaciones curriculares y necesidades de formación constante de parte del docente.

Sobre este particular es conveniente citar a Carvajal, (1983), quien se ha interesado en profundizar sobre el argumento de la educación en Venezuela; al respecto considera que: “ahondar en el tema partiendo del decreto de Guzmán Blanco que da paso a la educación gratuita y popular”⁴, que refleja la importancia de enseñar y formar. Tal como lo establece el Artículo 5° del Decreto de Instrucción Pública, Gratuita y Obligatoria: “Todo padre, madre, tutor o persona a cuyo cargo esté un niño o niña mayor de siete años y menor de edad, está obligado a enseñarle los conocimientos necesarios o a pagar un maestro que se los enseñe, y en caso de no poder hacer ni una ni otra cosa, deberá mandarlo a la escuela pública del lugar”⁵.

De acuerdo a este planteamiento, se le da un marco legal en esa época al tema; resaltando la importancia que representa la educación para el desarrollo de la nación; que involucra de forma directa a los padres y responsables de niños, donde se le concede carácter de ley en esa época al tema y los obliga de algún modo a educar a estos estudiantes; tomando como referencia, las escasas escuelas en ese momento y por supuesto la falta de un buen número de maestros para impartir conocimientos y llevar adelante un sistema de enseñanza y aprendizaje.

Todo esto, indica la inquietud por fortalecer un sistema de formación permanente a través del sistema educativo del momento. En este mismo orden de ideas, el artículo 7 del citado Decreto establece: “La Nación, los Estados y los Municipios están obligados a promover en sus respectivas jurisdicciones y por cuantos medios puedan, la instrucción primaria, creando y protegiendo el establecimiento de escuelas gratuitas en los poblados y en los campos, fijas y ambulantes, nocturnas y dominicales, de manera que los conocimientos obligatorios estén al alcance de todos las condiciones sociales”⁶.

4 CARVAJAL, L. (1983): La Educación en el Proceso Histórico Venezolano. Caracas: Venezuela. UCV.

5 GUZMAN BLANCO, A. (1870) Decreto Número 1723 de Instrucción Pública, Gratuita y Obligatoria. Artículo 5°. Academia Nacional de la Historia. Disponible en www.anhvenezuela.org/textosHistoricos.php?...5...Caracas.

6 GUZMAN BLANCO, A. *op. cit.* (1870) Academia Nacional de la Historia. Disponible en www.anhvenezuela.org/textosHistoricos.php?...5...Caracas.

De esta forma se muestra la responsabilidad compartida entre gobierno y sus ciudadanos, que va desde lo global hasta lo local incluyendo las jurisdicciones, con el firme propósito de hacer cumplir los decretos de instrucción pública primaria.

Promoviéndose, la gratuidad de la educación y de la misma manera se deja ver lo relevante de la formación permanente para responder a una realidad de país que incluye todos los estratos sociales; dejando ver una estrategia que procura incluir a niveles y modalidades llevando implícito la necesidad de capacitar y formar. Siguiendo este recorrido histórico, Carvajal (1998)⁷ señala que: “A principios del siglo XX, Venezuela, entre el período 1908-1935, vive los clamores de un cambio en el orden político, social, económico, cultural, científico y educativo, en razón a que lo hecho, lo actuado no colmaba las aspiraciones de la sociedad. En lo educativo, a pesar de que se dieron las bases para la estructuración-armazón de un sistema escolar moderno y los criterios normas para el manejo de la educación”. (p. 15).

Esta tendencia, contempla una variada gama de concepciones y actitudes de los habitantes durante esa época con realidades y experiencias asimiladas en el tiempo y en el espacio donde les correspondió hacer y actuar. Pues justamente durante ese periodo, se vivió un sistema dictatorial que de algún modo estancó el avance de la educación durante veintisiete años, de acuerdo a lo reflejado en la cita anterior dicha realidad influyó directamente en la preparación y formación de los maestros del momento.

En concordancia con esa realidad Mudarra, (1975), plantea⁸ “... que no sólo los hijos de los grupos privilegiados fueran quienes tuvieran acceso a la educación. El propio Estado se preocupó por cubrir las aspiraciones educativas de las clases populares y campesinas” (p. 18). Esta nueva iniciativa por parte del estado brinda la posibilidad a sectores vulnerables tanto del área rural como urbana para incorporar a sus hijos al sistema educativo formal, dando con esto un paso a la inclusión.

Donde los maestros juegan un papel fundamental, es solo a mediados de los años treinta que se vislumbra un nuevo contexto en materia educativa; es decir, como formar a ese nuevo ciudadano de la mano con la actualización del perfil de los maestros. Con respecto a ese panorama, Carvajal (1998)⁹ señala que:

7 CARVAJAL, L. (1998): Educación y Política en la Venezuela Gomecista: En Nacarid R. (Comp). Historia de la Educación Venezolana. Caracas: UCV-Facultad de Humanidades y Educación. Caracas 1998. Pág. 15.

8 MUDARRA, M. (1975): Historia de la Legislación Escolar Contemporánea en Venezuela. Caracas: MUDBELL Publicaciones.

9 CARVAJAL, L. (1998): *op. cit.* Pág. 18.

“Se pedía una reforma que atendiera la inadaptación de la educación pública, en la que se debía considerar el problema del analfabetismo y las necesidades sociales, el problema de la cultura y la formación científica, escuelas y maestros, recursos y reorganización” (p. 18).

Se trata de un cambio urgente dada la necesidad en materia educativa, que trae consigo vivencias, circunstancias y hechos que van a caracterizar por un lado, el contexto histórico-educativo donde el hombre expresa su actividad y por el otro, las ideas que han de influir directa o indirectamente en la forma de pensar y en el comportamiento total de ese hombre. Lo cual permite indagar, sobre la urgencia de profundizar en lo educativo, no solo por altos niveles de analfabetismo, también por la realidad mundial que exige del mismo modo, un mejor perfil y una preparación continua de los responsables de llevar adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir los maestros.

Desde la década de los cuarenta (40), la educación en Venezuela tuvo un carácter expansionista, cuyo objetivo era resolver el problema de excedente de población no escolarizada jamás visto en Venezuela; a través de los esfuerzos realizados por el naciente Estado, de ir creando un sistema educativo nacional que pudiera atender los requerimientos educativos del conjunto de la población venezolana, constituyendo un claro ejemplo de estas medidas, patrocinadas por el Ministro Arturo Uslar Pietri, quien recoge en gran parte el proyecto presentado por la oposición al Congreso Nacional en 1936, tomando en consideración el aporte antes indicado.

Dicho sistema tiende a la formación de una élite ilustrada, sin embargo sus fines en relación a la legislación anterior denotan la existencia de criterios progresistas, aunque divorciados de la necesidad del cambio social reclamado por un país que acaba de salir de las tinieblas del Gomecismo.

Esta nueva legislación en materia educativa, entra en vigencia en 1941 con cierta preocupación para un sector de la población, porque no termina de dar respuesta a una sociedad que viene golpeada por un sistema dictatorial y que impide el avance de la educación por razones políticas e ideológicas.

Sin embargo, fortalece juicios de progreso para un país que lo requiere necesariamente dados los elementos de la realidad cotidiana del momento, sin perder de vista una educación que se convierte en un bastión para el logro de los objetivos políticos, económicos y sociales.

De allí, acelerar el ritmo para la formación permanente de esos nuevos maestros que den respuesta a dicho panorama. Posteriormente, se da paso a la Ley Orgánica de Educación promulgada en 1948. Frente a este instrumento legal, Luis Beltrán Prieto Figueroa señala que: “Su objetivo era sustituir una educación de élites por una educación de masas; manifestaba que era necesario

evolucionar de una educación de castas a una educación de masas”¹⁰. Propósito que él mismo frustró, porque ya en situación de gobernante se dejó entrapar por el macartismo rabioso de Rómulo Betancourt y partidizó sectariamente al gremio de educadores.

La educación para ese momento, se ve trastocada por la política partidista y beneficios particulares de un grupo privilegiado, trayendo como consecuencia una influencia poco favorable para los docentes, quienes se ven afectados en su interés de mantener una formación y capacitación permanente y al mismo tiempo, viven con preocupación el tema de la reducción en el número de oportunidades para seguir adelante con una educación de masas. Llegando a sentir en cierta forma, que las aspiraciones de prepararse, aun con claridad vocacional se ven imposibilitadas por la realidad del espacio y las circunstancias del momento.

Transcurridas algunas décadas, específicamente en el año 1980 se da una nueva modificación en la Ley Orgánica de Educación (1980), particularmente en el Capítulo V del Perfeccionamiento de los Profesionales de la Docencia, en el Artículo 97 establece¹¹: “El Ministerio de Educación, dentro de las necesidades y prioridades del sistema educativo y de acuerdo con los avances culturales, establecerá para el personal docente programas permanentes de actualización de conocimientos, especialización y perfeccionamiento profesionales. Los cursos realizados de acuerdo con estos programas, serán considerados en la calificación de servicio”.

Todo lo anterior, afirma el interés prioritario de parte del Estado Venezolano para la época, por la capacitación permanente de los docentes dentro del sistema educativo orientado a la atención de las necesidades básicas profesionales de las personas encargadas de impartir la enseñanza; al punto, de incluir dentro del marco legal esta prioridad y con esto, motivar a los maestros por querer adquirir nuevos conocimientos, para una mayor y mejor atención en sus estudiantes.

Ante esta situación, la formación permanente del docente expresa la necesidad de esclarecer el papel preponderante que juega el maestro a la luz de la particular evolución de la sociedad venezolana. Tomando en cuenta, el proceso de desarrollo individual, las habilidades y competencias profesionales, determinantes para enfrentar la realidad del avance tecnológico que ya se advertía con la llegada del nuevo milenio; cuyo impacto incide de manera directa en los diversos niveles educativos.

¹⁰ PRIETO, Luis. Principios Generales de la Educación. Monte Ávila Editores. Caracas, 1990. Pág 25.

¹¹ Gaceta Oficial de la República de Venezuela. El Congreso de la República de Venezuela Decreta: la Ley Orgánica de Educación Caracas, lunes 28 de julio de 1980 Número 2.635 Extraordinario.

Visto de esa manera, el interés del Estado venezolano se enfoca en el desarrollo de un sistema educativo en concordancia con la realidad global; reconociendo que dista de los hechos por las incongruencias relacionadas a la formación permanente de los docentes, a pesar de contar con un marco legal bien estructurado y moderno. En este sentido, la Ley Orgánica de Educación (LOE) promulgada en el año 2009, establece específicamente en su Artículo 38: “La formación permanente es un proceso integral continuo que mediante políticas, planes, programas y proyectos, actualiza y mejora el nivel de conocimientos y desempeño de los y las responsables y los y las corresponsables en la formación de ciudadanos y ciudadanas. La formación permanente deberá garantizar el fortalecimiento de una sociedad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social que exige el país”¹² (p. 17).

Con referencia a lo anterior, el fundamento jurídico reconoce la posibilidad al docente de superarse a través de la formación y programas de actualización, pero la praxis da muestra de la otra realidad que no termina dando respuesta oportuna a las necesidades y realidades educativas y sociales. Por eso es necesario, no perder el rumbo de la situación que se vive a diario en el mundo globalizado, que se ve entretelado por el avance tecnológico y las telecomunicaciones; donde la educación marca la pauta.

Es precisamente allí, donde la formación permanente del maestro debe responder a las exigencias que implica educar a escolares nacidos y formados en la nueva sociedad de la información, al mismo tiempo docentes comprometidos socialmente con los proyectos emprendidos desde cada espacio pedagógico y la articulación con la familia, escuela y la comunidad. En concordancia con la estructura jurídica, (ob. cit) establece en su política de formación permanente, específicamente en el Artículo 39, lo siguiente: “El Estado a través de los subsistemas de educación básica y de educación universitaria diseña, dirige, administra y supervisa la política de formación permanente para los y las responsables y los y las corresponsables de la administración educativa y para la comunidad educativa, con el fin de lograr la formación integral como ser social para la construcción de la nueva ciudadanía, promueve los valores fundamentales consagrados en la Constitución de la República y desarrolla potencialidades y aptitudes para aprender, propicia la reconstrucción e innovación del conocimiento, de los saberes y de la experiencia, fomenta la actualización, el mejoramiento, el desarrollo personal y profesional de los ciudadanos y las ciudadanas, fortalece las familias y propicia la participación de

¹² Ley Orgánica de Educación. Artículo 38. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario del 15 de agosto de 2009.. Caracas, 2009.

las comunidades organizadas en la planificación y ejecución de programas sociales para el desarrollo local”¹³.

Dando muestra de una nueva concepción del estado docente, que busca dar respuesta a la realidad educativa venezolana del siglo XXI, que incluye no sólo la responsabilidad de la escuela sino también de la familia y comunidad, donde se pretende la corresponsabilidad de los actores involucrados abriendo la posibilidad a través de dicho marco jurídico, que los profesionales de la docencia puedan acceder a programas y proyectos de formación continua, con el firme propósito de establecer una estrecha articulación.

Claro está, que influye de manera directa la realidad social actual en Venezuela, también la voluntad individual y el deseo de superación por parte del maestro. Lo cual indica y de acuerdo a la línea del tiempo, que la formación docente permite evidenciar la importancia que representa el perfil profesional del maestro, para afrontar realidades educativas, culturales, políticas, económicas y sociales.

Destacando, que cada aspecto innovador del momento está identificado con tecnología y avance, donde la escuela ha sido determinante en la formación de los nuevos ciudadanos en función de las necesidades y exigencias de cada momento histórico, conjuntamente con elementos sociales. De allí la importancia, de la búsqueda continua de la formación y capacitación docente.

Lo cual implica, una reflexión sobre la forma como se viene preparando el docente en Venezuela para atender las necesidades y realidades generalizadas en los diferentes ámbitos, por los cuales viene atravesando el país. Un fenómeno que en los últimos años ha generado un clima de desmotivación dentro del sector educativo, producto de una hiperinflación que aniquila toda posibilidad en ahorro y poder adquisitivo; al punto, de hacer perder el estatus del maestro como actor social.

Pues su nivel de vida, ha venido desmejorando al mismo ritmo de la anarquía y complejidad social que se desvela. Dicho en otras palabras, la vida del venezolano ha sufrido un retroceso en su nivel digno, que implica desmejora en todas sus necesidades básicas: alimentación, salud, vestido, servicios, educación, entre otros; donde el docente no escapa a dicha realidad.

3. Experiencias Latinoamericanas sobre formación docente

Es conveniente revisar algunas experiencias a nivel Latinoamericano de manera más específica en materia de actualización y formación del docente,

¹³ Ley Orgánica de Educación. Artículo 39. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario del 15 de agosto de 2009.. Caracas, 2009.

que permita de alguna forma relacionar el caso de Venezuela y comparar prácticas que puedan ser adoptadas para fortalecer la temática de formación permanente. Con respecto a dichas experiencias Di Gropello (1999)¹⁴, plantea que: “En este marco, la formación continua es definida como una función compleja, atravesada por la descentralización, al tiempo que se produce su institucionalización. En algunos casos, la formación continua es definida como una responsabilidad compartida entre el orden nacional y subnacional” (p. 28).

Esto refleja, una realidad que involucran procesos de separación, además de la institucionalización de la capacitación constante de los maestros. Políticas concurrentes que conllevan de alguna forma a que en muchos países de la región asuman la formación docente continua desde una función definida como atribución de alguna de las instancias de gobierno en el ámbito educativo, para llevar adelante estrategias que permitan consolidar la corresponsabilidad, y al mismo tiempo avanzar en concordancia con el esquema particular de descentralización adoptado.

Así como el de México, que se logró una fuerte permanencia de las competencias técnicas construidas en las décadas de 1960 y 1970, al respecto. Ferreiro, (1999)¹⁵ plantea que: “La conformación de un sistema de formación continua fue visto como una oportunidad de reinstitucionalización en el marco de nuevos objetivos políticos y nuevas relaciones de fuerza entre los actores educativos” (p. 18).

En el mismo orden de ideas se presenta el caso de Argentina, la construcción de un sistema de formación continua significó la rearticulación de experiencias dispersas y se fundó en asimetrías regionales en cuanto a capacidades técnicas y pedagógicas de la burocracia educativa. En Chile, Uruguay y Venezuela, las bases de los sistemas de formación continua se constituyeron sobre organismos creados en las décadas de 1950 y 1960.

Desde esta perspectiva; se evidencia la preocupación a nivel Latinoamericano por parte de cada uno de los estados mencionados anteriormente, en llevar adelante programas de capacitación continua de los docentes basados en la descentralización y objetivos políticos. Es de resaltar, que estos avances en materia educativa coinciden a mediados del siglo XX, en algunos países, además, la formación continua fue definida como una función específica de las instituciones de formación docente inicial. Más allá, del esquema de la descentralización, algunas naciones crearon organismos descentralizados encargados de la gestión de la formación de los maestros de manera continua.

14 DI GROPELLO, Emanuela (1999) Los Modelos de Descentralización Educativa en América Latina. En: Revista de la CEPAL. N° 68 – agosto de 1999. (pág. 28).

15 FERREIRO, E. (1999) Cultura Escrita y Educación. Conversaciones con Emilia. Fondo de Cultura Económica, México. (p. 18).

Dentro de la misma línea de experiencias, el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, (CPEIP) 1967, establece por ejemplo. En Chile la descentralización tomó la forma de una municipalización de la gestión educativa, y de una fuerte presencia de la oferta privada. Allí funciona desde esa época, el (CPEIP), como organismo encargado de evaluar, supervisar y organizar la demanda de los cursos de formación que ofertan las instituciones.

Sobre el caso específico de Uruguay, el Centro de Formación y Perfeccionamiento Docente (CFPD), es el que genera e implementa instancias de actualización, formación continua y perfeccionamiento en los diferentes niveles del sistema educativo.

Si bien, en muchos casos el modelo de gobierno de la formación continua ha dependido del esquema de descentralización adoptado en la década de 1990, algunas de estas experiencias comienzan en períodos anteriores, con la formación de centros de investigación y experimentación educativa.

Con respecto a la experiencia en Colombia, el direccionamiento estratégico del perfeccionamiento docente parece estar dado por evaluaciones del desempeño docente, y la divulgación de estándares. Estas evaluaciones orientan la demanda de los docentes y por su parte, configuran la oferta de la formación continua.

Un caso semejante presenta Venezuela, con el funcionamiento desde 1950, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), organismo ejecutor de la formación docente, el mismo que forma parte de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Luego de ese recorrido arqueológico por las experiencias de algunos países Latinoamericanos, se pueden establecer ciertas diferencias desde el punto de vista metodológico; pero a la vez, se evidencia coincidencias que apuntan hacia la importancia que representa para cada país la incorporación de programas de capacitación y formación permanente, dirigido a docentes de los diferentes niveles y modalidades.

En síntesis, las regulaciones en los distintos países parecen encontrarse en algún punto intermedio entre dos modelos: por una parte, modelos basados en la oferta; y por otra, modelos basados en la demanda educativa de acuerdo a los intereses y realidades de cada país; donde sigue siendo determinante el papel que desempeña el docente como actor social.

4. Realidad social

En cuanto a la realidad que se viene dando en Venezuela a consecuencia del panorama político, ideológico, educativo, cultural y social, ubica a la educación

en uno de sus mayores desafíos, donde el docente se destaca por su rol protagónico como actor social.

Puesto que el sistema educativo a través de la escuela, no está en condiciones de dar respuestas a dichas realidades; por el contrario le da poca importancia a lo que viene sucediendo, dejando en el olvido al docente e ignorando las consecuencias físicas y psicológicas que esto puede generar a futuro; estamos frente a una realidad social caracterizada por una generación táctil huérfana de padres vivos, cuyo único contacto es a través del enlace virtual; sobre lo cual Bonilla y Rodríguez (1997), realizan un valioso aporte con respecto a la realidad social. Al efecto señalan que¹⁶: “Representa una totalidad con dimensiones objetivas y subjetivas y la objetividad científica exige que las dos sean tenidas en cuenta, porque el comportamiento social explícito está cargado de valoraciones implícitas que la condicionan y la hacen posible” (p. 61). Ello implica, la vida cotidiana y todos los factores que lo rodean y hacen del sujeto social un observador y protagonista de su propio acontecer.

Considerando dicho panorama, se hace necesario vincular la realidad del país y por consiguiente el acontecer educativo que lleva consigo la formación continua del docente, conjuntamente con las expectativas de los estudiantes en medio de la complejidad social, quienes esperan de sus maestros las respuestas a las múltiples necesidades e incógnitas que le ofrece la alta gama de información dentro de la era de la digitalización; como parte de la vivencias a las cuales se enfrenta diariamente la comunidad de aprendizaje y el entorno social. Donde Schütz (1993)¹⁷, destaca su postura enmarcada en la realidad social: “Representa el mundo de objetos culturales e instituciones sociales en el que todos hemos nacido, dentro del cual debemos movernos y con el que tenemos que entendernos, argumento válido para señalar que la realidad social determina como las personas hacen su propia vida, como también viven la experiencia de ser aceptadas o rechazadas por los demás miembros de la sociedad, es decir desde la cotidianidad” (p. 52).

De acuerdo a lo planteado por el autor, es destacable señalar que la realidad social por la cual transita Venezuela, se encuentra consustanciada con la forma como los docentes dentro de su accionar pedagógico debaten experiencias cotidianas con sus estudiantes que terminan siendo sumamente complejas y que a pesar de los esfuerzos de la escuela, no termina por satisfacer esa cruda realidad que implica, familias fragmentadas que implica la migración de uno de los padres o muchos casos los dos miembros sales a otras latitudes en busca de

¹⁶ BONILLA, E. y RODRÍGUEZ, P. Más allá del Dilema de los Métodos. Ediciones Uniandes. Santa fe de Bogotá. Colombia, 1997. Pág 61.

¹⁷ SCHUTZ, A. La construcción significativa del mundo social. Editorial. Paidós Ibérica. España, 1993. Pág. 52.

supuestas mejores condiciones de vida, obligando a dejar sus hijos con terceras personas en algunos casos familiares cercanos y otras situaciones con personas particulares, que temporalmente ocupan el espacio de padres sustitutos, pero sin lograr cubrir los vacíos emocionales que significa para los infantes quedar huérfanos de padres vivos; convirtiendo a los niños y adolescentes en una población vulnerable donde se denotan cambios de conducta y rendimiento escolar.

Toda esta situación, viene generando una descomposición social con consecuencias inimaginables cambiando patrones de conducta que se reflejan en bajo rendimiento, agresividad, desmotivación e incluso ansiedad y depresión, toda esta carga debe ser asumida de manera indirecta por el docente, quien ya viene agobiado por sus propios problemas y aun así, debe ejercer el rol de orientador, psicólogo, padre sustituto y formador.

Lo expuesto anteriormente se refleja de manera directa, en las instituciones educativas de los diversos niveles, reconociendo que la deserción escolar forma parte de las consecuencias que se desprenden de dicha realidad social. Aunado a esta situación, se encuentra el abandono laboral por parte de los docentes, cuyo salario no les permite cubrir las condiciones básicas necesarias y por ende, sienten que sus condiciones de trabajo no dignifican su labor como profesional de la educación venezolana.

La situación ha llegado a tal punto, que la carrera docente actualmente es la que representa menor número de participantes y por lo tanto, la menos solicitada como profesión. Esto indica, que ejercer la carrera docente ya no es un atractivo, lamentablemente para muchos representa una pérdida de tiempo, siendo lo más grave; que ni el gobierno, ni el Ministerio de Educación toman medidas para tratar de resarcir todas aquellas vicisitudes ocasionadas, por políticas mal ejecutadas dentro del proyecto país, que para nada responde a las exigencias de una sociedad venezolana cada vez más deteriorada; mientras el mundo en su estructura global, avanza a pasos agigantados en materia educativa, tecnológica y científica; Venezuela sigue sumergida en el atraso, sin importar la formación de ciudadanos como garantía de desarrollo del país.

Siendo necesario, que exista un repensar continuo sobre lo que se tiene con respecto a lo que se quiere dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje; lo cual comprende transformaciones estructurales desde lo político, económico, cultural, educativo que conlleve a cambios sociales ajustados a las realidades y necesidades actuales en Venezuela. Conjuntamente, con la formación de los nuevos maestros, adaptación de los programas curriculares, adecuación de los espacios pedagógicos con tecnología de punta que le permita al sistema educativo salir del anclaje del pasado, que se pueda traducir en una sociedad en consonancia con el avance tecnológico de la aldea global.

Es por ello, que en el ámbito de la educación actual, se requiere de la digitalización y la incorporación de las tecnologías de información y comunicación, pues se atraviesan etapas constantes de cambios sociales, que ameritan ser redimensionadas conjuntamente con la situación social que ha repercutido en todos los espacios del saber.

Con esto, se evidencia la realidad y la importancia que reviste la capacitación permanente del docente, quien es el encargado de formar al nuevo ciudadano por medio de la educación que representa el andamiaje principal en la estructura de toda sociedad, donde convergen la objetividad y la subjetividad.

En la dirección antes señalada, Berger y Luckmann (1968)¹⁸, destacan lo siguiente: “La realidad social tiene una dualidad, que es tanto facticidad objetiva como significado subjetivo, es decir una realidad *suis generis*, donde se explican como los significados sociales subjetivos se convierten en facticidades objetivas y llegan a la conclusión que la sociedad es un producto humano y es a su vez una realidad objetiva, donde el hombre es un producto social” (p. 47).

Esto responde a una combinación del hacer y pensar de la sociedad venezolana en medio de las adversidades, que conduce a la formulación de posturas críticas y reflexivas en la búsqueda de posibles alternativas; entendiendo que el maestro solo no tiene las respuestas simultáneas a los múltiples desafíos que representa formar la nueva sociedad del conocimiento y la información. Se trata de una responsabilidad compartida entre el Estado, la familia y la escuela; pues no basta contar con un marco legal muy bien conformado; mientras sigan existiendo vacíos de poder e inestabilidad política, económica y social, será muy complicado llegar a concretar un sistema escolar en respuesta a los estándares universales con respecto a la calidad educativa.

Es necesario romper paradigmas donde el docente pueda ocupar el espacio digno que realmente le corresponde como formador de vidas dentro de la sociedad. Mientras esa transformación no ocurra, seguiremos hablando con mucha pomposidad de cosas que en nada responden a la realidad social por la cual atraviesa el país. Desde esta mirada la formación permanente del docente como parte de la integridad del pensamiento del individuo, admite que el estudiante empiece a conocer y a manejar desde lo más sencillo hasta lo más complejo de acuerdo a las competencias del grado, que son las que definen el nivel de funcionalidad e incluso el mismo uso dentro de la educación. Reconociendo, que se trata de unir muchas voluntades y tomar decisiones serias y concretas, que definitivamente permita enrumbar la educación por el camino del desarrollo, el progreso y el bienestar de la nación.

¹⁸ BERGER, P. y LUCKMANN (1968). *La Construcción de la Realidad*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires, Argentina, 1968. Pág. 47.

Lo anteriormente expuesto, abre el espacio para formular una interrogante reflexiva, sobre ¿Cómo deben formar las casas de estudios superiores a los nuevos docentes vinculados a las realidades y necesidades de las escuelas en medio de la complejidad social actual?

Partiendo de la realidad social que se plasma en la pregunta, donde se desvela el acontecer que compromete a los diferentes actores sociales y educativos, que son en definitiva los que marcan los indicadores del surgir diario que admite abrir espacios dirigiendo la mirada hacia nuevas alternativas de solución. Para ello, las universidades deben estar contextualizadas con las diversas realidades sociales y educativas, que exige constante revisión y evaluación desde sus contenidos programáticos y curriculares en la carrea docente, reconociendo que la integración de elementos reales del acontecer escolar son necesarios e importantes en medio de la complejidad social, que requiere ser transformada a través del nuevo ciudadano que pasa por las manos de un docente.

Con esto, la urgente necesidad de cambios estructurales en los diferentes ámbitos de la vida nacional, que permita la búsqueda de otros paradigmas. Al respecto Bauman (2007)¹⁹ plantea que: “la educación requiere nuevos modelos, para construir sujetos capaces de sobrevivir en aguas turbulentas” (p. 16).

Esto refleja, que el docente venezolano debe estar formado y capacitado para hacer frente a una realidad social compleja que exige con urgencia mayor atención del sector educativo y por consiguiente preparar la generación de relevo, para afrontar situaciones de la vida cotidiana dentro de una modernidad que se caracteriza por diversas dimensiones de desarrollo y la inmediatez de las nuevas generaciones.

Destacando la labor del maestro como promotor social, quien debe orientar cada individualidad representada por sus estudiantes, y al mismo tiempo, acoplarse a los requerimientos emergentes desde lo educativo que significa formar ciudadanos para la vida en sociedad, donde no se puede estar ajeno a los cambios y exigencias de la transformación global; por el contrario debe estar preparado y dispuesto, esto implica la tecnología conjuntamente con su variedad de pensamiento, al respecto Prieto (1990)²⁰ señala que: “El hombre llega a ser miembro de una sociedad por su lenguaje, su género de conciencia, su conducta, solo por medio de la educación. La misma vive en constante cambio, donde el ser humano debe renovar su pensamiento y adaptarse a las nuevas normas que exige la sociedad” (p. 17).

¹⁹ BAUMAN, Z. Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida. Editorial Gedisa S.A; Barcelona España, 2007. Pág. 16.

²⁰ PRIETO, Luis. Principios Generales de la Educación. Monte Ávila Editores. Caracas, 1990. Pág. 17.

Es por ello, que la formación de los nuevos docentes debe estar ajustadas a las exigencias sociales por una parte, y por otro lado, a las necesidades de esa generación escolar que ya conocen y manejan realidades dentro del ámbito social de manera amplia pero desorientada; dejando para la reflexión la situación actual del maestro venezolano, que está siendo superado en muchos casos por sus estudiantes en materia económica y actualización tecnológica, en función de adaptarse y renovar conocimientos concatenados a las expectativas sociales.

Por eso el rol determinante que juega el maestro, quien tiene que buscar todos los mecanismos necesarios para actualizarse y poder dar respuesta dentro de una sociedad venezolana con múltiples complejidades y altos niveles de exigencias educativas y sociales. Lo cual indica, mantener un punto de equilibrio entre la realidad país y los nuevos ciudadanos que se requieren para superar dicha situación; resaltando, que se trata de una tarea conjunta enmarcada en la responsabilidad y la participación activa del Estado, las autoridades educativas y la familia, pero en especial la actitud del docente, quien constantemente ejerce ese papel de orientador y facilitador de aprendizajes; aun sabiendo, que tiene que lidiar con todas las vicisitudes que el propio contexto social le presenta.

Dicha realidad obedece no solo a un acontecer nacional, también responde a la transformación del mundo contemporáneo en materia política, económica, educativa, cultural y social, que implica lo curricular, también la preparación y claridad vocacional de los educadores; pues estos elementos inciden directamente en la formación integral del estudiante.

Con respecto al tema Rodríguez, (2000)²¹. Establece que “hay que superar la idea según la cual los profesores se preparan para enseñar una asignatura o un área y no para participar en la producción de algún conocimiento” (p. 41). Lo anterior indica, que el docente debe estar en constante formación y en consonancia con las competencias necesarias para afrontar los desafíos que representa educar las generaciones del siglo XXI en medio de una complejidad social, como la vivida hoy día en Venezuela.

Todo como una urgente necesidad de articular elementos, que admitan de algún modo motivar en la búsqueda de alternativas para mejorar la cruda realidad que se evidencia dentro del ámbito escolar, sabiendo que el mundo y su tecnología están en constante cambio y donde la educación no escapa a dicha situación, al contrario juega un papel determinante en el desarrollo de toda sociedad.

En este caso específico del tejido social venezolano; que exige formas concretas y con significado profundo que asegure la trascendencia desde una

21 RODRÍGUEZ, J. G. (2000). La formación del profesorado. Un propósito cooperativo Escuela-Universidad. Revista de nuevas tecnologías en la educación. QuadernsDigitals.net [Revista en línea], Disponible en [www.ciberaulaes/quaderns/ Sumario/red / red](http://www.ciberaulaes/quaderns/Sumario/red/red). [Consulta: 2020, Enero 18].

perspectiva educativa y cultural moderna; recordando que es el docente, centro donde nace y se hace el programa para la acción pedagógica y el que hacer educativo.

Según lo planteado, se conjugan aspectos destacables dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje; donde queda por sentado la importancia de la preparación permanente del docente, quien es en definitiva el encargado de formar para la vida. Lo cual permite de manera real, ser un constructor de cultura más que un continuador de la misma, resaltando el significado que representa en la actualidad social venezolana, que debe conllevar a aprender a desaprender para lograr niveles dentro del estado del arte que conduzcan a nuevos saberes dentro de la innovadora sociedad de la información y la comunicación. Es ahí donde los principales protagonistas, terminan siendo los discentes como principales consumidores de información digital actualizada. Siendo el maestro el responsable de actualizar información y cubrir aspectos esenciales que actúan dentro del hecho educativo, en función de la sincronización entre los contenidos curriculares, los temas planificados y los proyectos ejecutados, sin olvidar los eventos fortuitos a los cuales se enfrenta a diario el docente venezolano.

Realidad que se contradice incluso en la formación de nuevos docentes; pues existen casas de estudio a nivel superior que se han encargado de egresar profesionales de la educación sin un mayor nivel de preparación académica ni compromiso en la vocación de servicio.

A esta situación, se le suma las realidades institucionales caracterizadas por la desmotivación, carencias de recursos y salarios paupérrimos, que en nada contribuye a elevar los niveles de calidad educativa, tan necesarios dentro de una sociedad convulsionada y carente de valores, que requiere hoy más que nunca de una educación enmarcada en los nuevos modelos que dictan la pauta a nivel mundial; destacando que la educación representa un elemento fundamental para el desarrollo de cualquier sociedad más allá de su crecimiento.

De cualquier modo el docente y su perfil, representan para la sociedad venezolana en la actualidad una alternativa el rescate de valores y la contextualización de la cultura del venezolano; resaltando que sigue siendo la preparación continua del docente, un elemento fundamental para lograr ubicar la educación en estándares internacionales de competencia.

Partiendo de la referencia que desde hace dos décadas, Venezuela no participa en las pruebas (PISA) programa internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment), para medir niveles cognitivos y de competencias; tanto de los estudiantes como docentes, que ameritan ser evaluados por lo menos dos veces al año, asunto que no viene ocurriendo, todas estas realidades conducen

a visionar los potenciales del futuro y en su defecto a usar los correctivos necesarios en el momento más indicado como muestra de consolidación.

Esto implica, la articulación de nuevas concepciones pedagógicas tanto a nivel global como local, proponiendo al mismo tiempo la indispensable vinculación de los procesos educativos con el trabajo y la resolución de problemas. Por ello, la importancia de profundizar en el quehacer educativo, que permita argumentar con mayor precisión y actuar de manera reflexiva con respecto a la orientación integral de los estudiantes; donde la formación permanente del docente, tiene que ser pertinente con la realidad social y sus exigencias, que permita la posibilidad de enrumbar la educación por el camino de calidad más que la cantidad.

Para ello, es indispensable asumir con estricta seriedad la realidad social que se vive y su incidencia en la formación permanente del docente, para estar a la par con las nuevas tendencias y el avance tecnológico. Al respecto Palmar, (2007), plantea “La necesidad de capacitar a los docentes de educación primaria para la formulación de proyectos de investigación que constituyan una solución de problemas” (p. 28). Con ello, se enfatiza la importancia que representa la investigación social y educativa para el docente, quien debe estar en permanente formación, sin perder la perspectiva que representa la realidad social venezolana.

5. Conclusiones

El rol del docente ha sido determinante históricamente, dentro del andamiaje del desarrollo de cualquier país; de allí la importancia resaltar la prioridad de abordar el tema de la formación del docente bajo una línea del tiempo, para destacar que siempre ha existido la necesidad de la capacitación y actualización.

Siempre el docente ha representado un actor social con sus propias necesidades, expectativas y realidades, que le exige estar en constante formación en función de los cambios que presenta cada contexto en su época.

La investigación documental desarrollada, pretende resaltar la importancia que durante la historia ha representado el docente y reconocer al mismo tiempo las diversas debilidades que aquejan al sistema educativo venezolano y con esto la labor docente que implica su continua formación

Destacando al mismo tiempo, que en medio de tanta adversidad sigue siendo necesario que el docente se forme, en procura de dar respuesta a las necesidades y realidades de sus estudiantes que hoy más que nunca necesitan el apoyo de sus maestros en relación a la orientación, motivación apoyo emocional que muchos de estos niños carecen producto de la fragmentación de las familias; que los convierte en los nuevos huérfanos de padres vivos.

Referencias Bibliográficas

- AGALDE, I. y GONZÁLEZ, M. (2008). Nuevas tecnologías y educación: diseño y desarrollo, uso y evaluación de materiales didácticos. México: Trillas.
- ARIAS (2006). El Proyecto de Investigación. Quinta Edición. Editorial Caracas. Venezuela. Episteme.
- BAUMAN, Z. (2007). Los retos de la Educación en la modernidad líquida. Editorial Gedisa S.A; Barcelona España
- BONILLA, E. y RODRÍGUEZ, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. Santa fe de Bogotá. Ediciones Uniandes.
- BERGER, P. y LUCKMANN (1968). La construcción de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu.
- CARVAJAL, L. (1983): La Educación en el Proceso Histórico Venezolano. Caracas: Venezuela. UCV.
- CARVAJAL, L. (1998): Educación y Política en la Venezuela Gomecista: En Nacarid R. (Comp). Historia de la Educación Venezolana. Caracas: UCV-Facultad de Humanidades y Educación.
- (CFPD), Centro De Formación Y Perfeccionamiento Docente. Uruguay. Actualización, formación continua y perfeccionamiento en los diferentes niveles
- CPEIP, (1967) Formación Permanente de Docentes. Chile. Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. <http://www.cpeip.cl/indexsub0.php?idportal>. [Consulta: 2019, Diciembre 10].
- DIGROPELLO, Emanuela (1999) Los modelos de descentralización educativa en América Latina. En: *Revista de la CEPAL*. N° 68 – agosto de 1999.
- EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA. <http://www.pedagogica.edu.co/index.php?inf>. [Consulta: 2019, Noviembre 15].
- FERREIRO, E. (1999) Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia. Fondo de Cultura Económica, México.
- INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO. VENEZUELA. Disponible. <http://www.impm.upel.edu.ve/> [Consulta: 2020, Enero 12].
- LEY DE EDUCACIÓN, (1940). Gaceta oficial de los Estados Unidos de Venezuela, Gaceta oficial número 178. Fue promulgada el 15 de julio de 1940.
- LEY DE EDUCACIÓN, (1948). Gaceta oficial, número 35-88-1
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, (1980). Gaceta oficial extraordinaria, número 2635
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, (2009). Gaceta oficial extraordinaria número 5929
- MEDINA, A. Y DOMÍNGUEZ, C. (1989). Formación del profesorado en una sociedad Tecnológica. Madrid: Cincel.
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN, (2009). Proyecto educativo Canaima. Caracas: CENAMEC
- MUDARRA, M. (1975): Historia de la Legislación Escolar Contemporánea en Venezuela. Caracas: MUDBELL Publicaciones.
- NOZENKO, L. Y FORNAN, G. (1995). Desarrollo y evolución del docente. Caracas Venezuela: Editorial liberil. S.R.L

- PALMAR, J. (2007). Propuesta de capacitación a docentes de Educación para la formación de proyectos de investigación. Tesis de maestría. Unermb. Trujillo.
- PRIETO, L. (1990). Principios generales de la educación. Caracas. Monte Ávila Editores.
- RODRÍGUEZ, J. G. (2000). La formación del profesorado. Un propósito cooperativo Escuela-Universidad. Revista de nuevas tecnologías en la educación. QuadernsDigitals.net [Revista en línea], Disponible en [www.ciberaulaes/quaderns/ Sumario/red / red](http://www.ciberaulaes/quaderns/Sumario/red/red). [Consulta: 2020, Enero 18].
- SCHUTZ, A. (1993). La construcción significativa del mundo social. España. Ed. Paidós Ibérica.

RESEÑA DOCUMENTAL

La sección “RESEÑA DOCUMENTAL” es un espacio destinado a describir y comentar publicaciones, de acuerdo a determinados criterios de relevancia definidos por el Consejo de Redacción y la Dirección de nuestra publicación. La crónica que incorpora la “Revista Paramillo” representa una opinión crítica sobre una obra, justificada con hechos y pasajes del documento que se analiza. El comentario incluye información sobre el contenido del texto y la opinión del crítico que realiza el análisis. Más allá de ser un simple reporte, la reseña es una presentación objetiva del documento objeto de análisis.

En esta sección de “RESEÑA DOCUMENTAL”, nuestros lectores encuentran comentarios valorativos realizados sobre una determinada publicación. En la Edición N° 29 de la “Revista Paramillo”, correspondiente al año 2014, cuando el formato editorial de nuestra publicación era impreso, inauguramos la sección “RESEÑA DOCUMENTAL”. En el citado número se incorporó un denso comentario que realizó el Dr. Jairo Agudelo Taborda sobre el libro “Cooperación para el desarrollo, relaciones internacionales y políticas públicas. Teorías y prácticas del diálogo euro-latinoamericano”, obra del Dr. Carlos Tassara. El autor es Doctor en Ciencias Sociales del Desarrollo, de la Escuela de Altos Estudios Sociales de París y Doctor en Economía del Desarrollo, Universidad de París I (Panthéon-Sorbonne). El tratado es un compendio en donde el creador, aporta una doble mirada, de manera crítica a la historia de la cooperación para el desarrollo, en el marco de las relaciones Euro-latinoamericanas, en un singular análisis del contexto político, económico y social.

Históricamente, en las diferentes publicaciones el espacio destinado a la “RESEÑA DOCUMENTAL” ha sido una sección poco utilizada en las revistas científicas universitarias, seguramente por la falta de una tradición y una cultura de reseñar los trabajos de los colegas. Oportuno señalar que este espacio de la “RESEÑA DOCUMENTAL” puede ser un lugar muy adecuado para dar a conocer las obras de reciente aparición en el mundo académico. Las reseñas que incorpora la Revista Paramillo representan una opinión crítica sobre una obra, justificada con hechos y pasajes del documento en cuestión. Las mismas incluyen información sobre el contenido del texto, junto a la opinión del crítico que realiza el análisis. Más allá de ser un reporte comprensivo, la reseña es una presentación objetiva del documento objeto de análisis.

La actual divulgación de nuestra publicación atañe a la II ETAPA de la “*Revista Paramillo*” en su Edición Digital Número 6/2020 y se corresponde con la presentación Número 35/2020 de la Edición Ordinaria. En la presente edición, la “RESEÑA DOCUMENTAL” incorpora una revisión del libro “EDUCAR PARA LA PAZ EN LA GLOBALIZACIÓN: Construcción Histórica de la Paz”. Esta obra del Doctor José Gerardo Chacón fue presentada el miércoles 15 de mayo de 2019, dentro del **ciclo Lectura para la Paz, en el** Aula Gandhi del Centro de documentación Científica de la Universidad de Granada.

El autor del texto es el docente JOSÉ GERARDO CHACÓN PERNIA y fue publicado por la Editorial Universidad de Granada, un servicio destinado a difundir la investigación y a promover la divulgación científica del mundo académico universitario.

El valioso documento de casi cuatrocientas páginas posee una relevante actualidad y en el mismo su creador señala que: “Es necesaria una cultura de paz anhelada y buscada por personas y grupos a lo largo de toda la historia de la humanidad, como el camino certero para instaurar la convivencia entre los seres humanos y desterrar la violencia en todas sus formas. Además, se necesita contribuir a propiciar realidades pacíficas en todos los pueblos y colaborar con todos aquellos que han decidido adherirse y participar en la construcción de un programa de sensibilización, que ayude a incrementar el respeto por la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminaciones, ni prejuicios”.

La obra “EDUCAR PARA LA PAZ EN LA GLOBALIZACIÓN”. es un amplio informe de investigación organizado en capítulos que representan hitos de un largo peregrinaje a saber: (01) Aspectos teóricos y conceptuales sobre la Cultura de Paz, (02) La paz a nivel planetario exige un nuevo orden político, social, económico y ético, (03) El respeto a la tierra y a la vida en toda su diversidad, (04) La ciencia y la tecnología para la paz, (05) El diálogo interreligioso e intercultural, (06) Importancia de la educación en la construcción y promoción de la cultura de paz y (07) Propuesta de sensibilización sobre la cultura de paz a través de la expresión artística.

Se ha señalado que educar para una cultura de paz significa educar para la crítica y la responsabilidad, para la comprensión y para el manejo positivo de los conflictos, así como potenciar los valores del diálogo y el intercambio y revalorizar la práctica del cuidado y de la ternura, todo ello como una educación pro-social que ayude a superar las dinámicas destructivas y a enfrentarse a las injusticias.

El texto “EDUCAR PARA LA PAZ EN LA GLOBALIZACIÓN” de JOSÉ GERARDO CHACÓN aporta una nueva concepción para la construcción de

una cultura de paz y representa una importante motivación para quienes cumplen funciones docentes. Aspiramos que la lectura de esta obra se traduzca en acciones concretas, para que, puedan ser divulgadas y logren la comprensión de este concepto en la práctica educativa.

En la hora presente que vive la humanidad, la tarea de educar en la no violencia, representa un exigente esfuerzo si tomamos en consideración la atmósfera competitiva y de enfrentamientos que tiende a privilegiar el espíritu de competencia y el éxito individual. Es por ello que la participación, mediante el diálogo pacífico para el entendimiento, es necesaria para la educación de este tiempo. Se trata, de enseñar a convivir desde los principios de justicia y reglas de participación ciudadana, porque creemos en la democracia, en sus virtudes humanas, en la igualdad de los hombres, en su libertad y en su dignidad.

El texto “EDUCAR PARA LA PAZ EN LA GLOBALIZACIÓN” incorpora una interesante propuesta de sensibilización sobre la cultura de paz, mediante la presentación del Proyecto Artístico-Cultural: “Unidos por la Paz a través del Arte”. El autor, para narrar el drama que vive la cultura de paz en estos tiempos violentos, utilizo, la metáfora teatral, como medio de ayuda para comunicar y hacer comprensible este proceso educativo.

A modo de gran conclusión el autor señala: “En fin, en esta tarea diaria la paz exige sus constructores permanentes, ya que sin los pacíficos que se esfuerzan por vivir en paz y por la paz no surgirán las condiciones que la hagan posible. Se necesitan por lo tanto testimonios y educadores para la paz. Seres humanos realmente apasionados por la justicia y mantenedores de sentido. Pues lo que está en juego en el mundo es el buen sentido y el último sentido, porque la amenaza del caos está siempre presente como ya lo manifestaron los griegos en lo que ellos llamaron el torbellino del sin sentido. Por eso, es importante la palabra creadora que indique el auténtico orden y pacifique las aguas tumultuosas que amenazan constantemente.

Para afrontar este reto se necesitan también seres humanos tolerantes, que expandan y creen actitudes anti-dogmáticas. Sólo los individuos no dogmáticos, con un pensamiento crítico y vigilante, pueden construir instituciones y sociedades para la paz, ya que en una sociedad pluralista y en vías de democratización, ésta es una necesidad urgente. Todo el que testimonie con la palabra y la vida que no hay absolutos poseídos labrará en pro de la paz”¹.

¹ CHACÓN PERNIA, José. *Educación para la Paz en la Globalización: Construcción histórica de la paz*. Editorial Universidad de Granada Campus Universitario de Cartuja, 18071. Colección EIRENE 2018. Granada, España 2018. Pág. 271.

La obra “EDUCAR PARA LA PAZ EN LA GLOBALIZACIÓN” representa un valioso aporte en el proceso de construcción de una cultura de paz ya que el libro incorpora una interesante propuesta de sensibilización sobre la cultura de paz.

Al invitar a la lectura de este texto, resulta prudente volver nuestra mirada hacia Gabriel García Márquez el Premio Nobel de Literatura en el año 1982. En las últimas tres décadas de su vida, el escritor colombiano dedicó gran parte de su agenda pública a la búsqueda de un sistema educativo que se preocupara por desarrollar a temprana edad los talentos congénitos de los niños para encaminarlos en la ruta del genio y la felicidad.

Con esta ingeniosa forma de concebir la pedagogía, Gabo pretendía transformar el ámbito avasallador y dogmático de muchas escuelas en Latinoamérica en donde la falta de estímulos creativos suprime el surgimiento de nuevos grandes artistas.

De acuerdo con lo expuesto por García Márquez en Un manual para ser Niño (1995) y su Mensaje sobre la paz en Colombia y la Educación (1998), el Nobel de Literatura proponía “Dejar atrás la cultura de la muerte y la violencia, y empezar con la cultura de la vida y el encuentro... Ya es hora de entender que este desastre cultural no se remedia ni con plomo ni con plata sino con una educación para la paz, una educación inconforme y reflexiva que nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se parezca más a la que merecemos, que nos oriente desde la cuna en la identificación temprana de las vocaciones y las aptitudes congénitas para poder hacer toda la vida sólo lo que nos guste, que es la receta mágica de la felicidad y la longevidad. En síntesis, una legítima revolución de paz que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante casi dos siglos hemos usado para destruirnos y que reivindique y enaltezca el predominio de la imaginación...”

Vamos a construir la revolución de la paz.

Dr. Felipe Guerrero
Reseñador

INDICE ACUMULADO

A. Índice general de los números 1 al 35

Número 1/1983

- JOSÉ DEL REY FAJARDO, S. J. / *Presentación*. 7-8
FERNANDO CAMPO DEL POZO, S. J. / *El Agustínismo y la "Ratio Studiorum" de la Provincia de Nuestra Señora de Gracia en el Nuevo Reino de Granada*. 9-114
JESÚS OLZA ZUBIRI, S. J. / *El Trazado Científico de la Gramática de Bello*. 115-158
FELICÍSIMO MARTÍNEZ DIEZ, O.P. / *La Escolástica y su Aporte Metodológico*. 159-236
EDDA O. SAMUDIO A. / *Las Haciendas del Colegio San Francisco Javier de la Compañía de Jesús en Mérida. 1628-1767*. 237-352
MANUEL MONTERO AGÜERA, S. J. / *Un Romance de un Andalúz de la Ilustración (Análisis de tres cartas de D. Francisco de Saavedra)*. 353-370
AGNES WASLEY / *Bolívar Inmortal*. 371-401

Número 2/3 1984

- HORACIO JORGE BECCO / R. P. Pedro Barnola, S. J. *Bibliografía*. IX-XIV
MIGUEL BERTRÁN QUERA, S. J. / *La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum*. 1-540
BALTASAR GRACIAN, S. J. / *La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum*. 541-542

- CEFERINO PERALTA, S. J. / *Gracián, entre barroco y neoclásico en la Agudeza*. 543-828
JOSÉ JUVENCIO / *Método para aprender y enseñar. Herencia, 1703*. 829-907

Número 4/1985

- JOAQUÍN LEPELEY / *Teología de la Liberación: Un Análisis Temático-Cronológico*. 5-208
JESÚS OLZA ZUBIRI y MIGUEL ANGEL JOSAYU / *Gramática de la Lengua Guajira (Morfosintaxis)*. 209-500
VALENTIN TARCHOV / *La Geopolítica como Análisis y como Propaganda*. 501-812

Número 5/1986

- ROBERTO JIMENEZ / *Teología de la Liberación: Proyecto Histórico y tres de sus conceptos claves*. 5-200
JOAQUÍN LEPELEY / *Teología de la Liberación y Doctrina Social de la Iglesia*. 327-500
JOAQUÍN LEPELEY / *La Santa Sede y la Teología de la Liberación*. 201-326
Teología de la Liberación y Doctrina Social de la Iglesia. 327-500
ROGER VEKEMANS, S. J., JUAN CORDERO / *Teología de la Liberación (Dossier)*. 501-949

Número 6/1987

- MARÍA ELENA MÁRQUEZ, BERICHA (ESPERANZA AGUABLANCA) y JESÚS OLZA / *Gramática de la Lengua Tuneba (Morfosintaxis del Coba-ría)*. 5-184
- VALENTINA TARCHOV / *Algunos aspectos de la Sociología en la URSS*. 185-252
- FERNANDO CAMPO DEL POZO / *El Derecho y el Estado según San Agustín*. 253-278
- RICARDO SANLES MARTÍNEZ / *Estudios en el Convenio Mercedario de Caracas*. 279-298
- EDDA O. SAMUDIO A. / *El Trabajo y los Trabajadores en Mérida Colonial. Fuentes para su estudio*. 299-603

Número 7/1988

- FELICÍSIMO MARTÍNEZ DIEZ, O.P. / *Vestigios de Dios en el mundo del hombre (Hermenéutica teológica en el Suma de Santo Tomás)*. 5-168
- JOSÉ DEL REY FAJARDO, S.J. / *Fuentes para el estudio de las Misiones Jesuíticas en Venezuela (1625-1767)*. 169-350
- VALENTINA TARCHOV / *Esquema histórico de las relaciones venezolano-japonesas, 1910-1942*. 351-438
- ALLAN R. BREWER-CARIAS / *El desarrollo institucional del Estado centralizado en Venezuela (1899-1935) y sus proyecciones contemporáneas*. 439-480
- FRANCISCO JAVIER PEREZ HERNÁNDEZ / *Historia de la lingüística en Venezuela, desde 1781 hasta 1929*. 481-662

Número 8/1989

- MARIE-FRANCE PATTE / *Estudio descriptivo de la Lengua Añún (o "Paraujano")*. 5-132
- DANIEL DE BARANDIAN / *El Laudo Español de 1865 sobre la Isla de Aves*. 133-348
- JESÚS OLZA / *El Padre Felipe Salvador Gilij en la Historia de la Lingüística Venezolana*. 349-450
- MARIE-CLAUDE MATTEI-MULLER / *El Tamanaku en la lingüística caribe. Algunas propuestas para la clasificación de las lenguas caribes en Venezuela*. 451-604
- PAUL HENLEY / *Los Tamanaku*. 605-646
- EDDA O. SAMUDIO A. / *La Parroquia de Milla y el origen de su nombre*. 647-680
- EDDA O. SAMUDIO A. / *Legado para un colegio jesuítico en la Milla de San Cristóbal en 1667*. 681-690

Número 9-10/1990

- JOSÉ DEL REY FAJARDO / *La expulsión de los Jesuitas de Venezuela (1767-1768)*. 5-364
- JOSÉ A. FERRER BEMMEU / *Los Jesuitas y los motines en la España del Siglo XVIII*. 365-396
- JOSÉ A. FERRER BENIMELI / *La expulsión de los Jesuitas del Paraguay (según fuentes diplomáticas francesas)*. 397-416
- JOSÉ A. FERRER BENIMELI / *Carlos III y la extinción de los Jesuitas*. 417-436
- ISIDORO PINEDO IPARRAGUIRRE / *La intervención del gobierno de Carlos III en el Cónclave de Clemente XIV (1769)*. 437-450

PABLO OJER / *Las misiones carismáticas y las institucionales en Venezuela*. 451-508

CARMEN PALACIOS DE ECHEVERRÍA / *El rendimiento estudiantil en la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia*. 509-688

FERNANDO CAMPO DEL POZO / *Los Mártires Agustinos en la Misión de Aricagua (Estado Mérida)*. 689-714

JESÚS OLZA ZUBERI / *El artículo escindido del Guajiro: Líneas generales para su estudio*. 715-738

ROCIO NUÑEZ, HORACIO BIOD, FRANCISCO JAVIER PEREZ / *Manual básico de siglas venezolanas*. 739-811

Número 11-12/1992-93

EDDA. O. SAMUDIO A. / *El resguardo indígena en Mérida, siglos XVI al XIX (I Parte)*. 5-90

JOSÉ DEL REY FAJARDO, S. J. / *Introducción a la Topohistoria misional jesuítica llanera y orinoquense*. 91-228

ISIDORO PINEDO IPARRAGUIRRE / *Las ideas pedagógicas de Roda, Ministro de Gracia y Justicia de Carlos III*. 229-242

MANUEL LUCENA GIRALDO / *Los Jesuitas y la expedición de límites al Orinoco*. 243-258

MARÍA MATILDE SUAREZ BETHENCOURT / *Origen legendario vs. origen histórico de una devoción popular*. 259-290

ODILO GÓMEZ PARENTE, O.F.M. / *Ilustrísimo Fray Antonio de Alcega, Obispo de Venezuela*. 291-472

VALENTINA TARCHOV / *Esquema histórico de las relaciones venezolano-japonesas (1910-1942)*.

Parte Primera. Consideraciones teóricas sobre las relaciones venezolano-japonesas (1910-1942)
Parte Segunda. 473-514

Número 13/1994

FRAY CESÁREO DE ARMELLADA, O.F.M.C. y JESÚS OLZA, S. J. / *Gramática de la lengua pemón (Morfosintaxis)*. 5-296

ANTONIO PÉREZ ESTEVEZ / *Diálogo y alteridad (Del diálogo lógico al diálogo existencial)*. 297-328

DANIEL DE BARANDIARAN / *Brasil nació en Tordesillas (Historia de los límites entre Venezuela y Brasil)*. 329-644

APÉNDICES. 645-774

Número 14/1995

JOSÉ A. FERRER BENIMELI / *Córcega y los jesuitas españoles expulsos 1767-1768. Correspondencia diplomática*. 5-196

ALLAN R. BREWER-CARIAS / *La formación del Estado venezolano*. 197-361

ISIDORO PINEDO IPARRAGUIRRE, S. J. / *El antiguo régimen, el papado y la compañía de Jesús (1767-1773)*. 363-570

JOSÉ LUIS SAEZ, S. J. / *La visita del P. Funes a Santo Domingo y sus Memoriales sobre las Indias (1606-1607)*. 571-612

FERNANDO CAMPOS DEL POZO / *Fray Agustín Beltrán de Caicedo, Prefecto Apostólico de Curacao (1715-1838), defensor de los negros y del Archiduque Carlos*. 613-648

- MARIO GERMÁN ROMERO / *Apuntes para la historia de la catequesis en el Nuevo Reino de Granada*. 649-688
- JUAN VILLEGAS, S. J. / *Comentarios al Sílex del Divino Amor del P. Ruiz de Montoya, S. J.* 689-722
- MANUEL RUIZ JURADO, S. J. / *"Enviados por todo el mundo..."*. 723-738
- RAFAEL FERNANDEZ HERES / *Polémica sobre la enseñanza de la Historia de Venezuela en la época del gomecismo*. 739-772
- ANTONIO PEREZ-ESTEVEZ / *El individuo en Duns Scoto*. 773-837

Número 15/1996

- VALENTINA M. TARCHOV / *De la III a la IV Guerra Mundial*. 5-492
- JOSÉ LUIS SAEZ, S. J. / *Los jesuitas y los esclavos negros en Santo Domingo colonial (1658-1767)*. 493-525
- FELICÍSIMO MARTÍNEZ DIEZ, O.P. / *Fuentes y lugares teológicos: criteriológia teológica*. 527-554
- FERNANDO CAMPO DEL POZO / *Arte de la Lengua Saliva de 1790. Introducción*. 555-616
- FRANCISCO JAVIER PÉREZ / *Técnica lexicográfica antigua en el Vocabulario Achagua de Neira y Rivera*. 617-647
- MANUEL LUCENA GIRALDO / *Las expediciones de límites y la ocupación del espacio americano 1751-1804*. 649-669

Número 16/1997

- JOSÉ LUIS SAEZ, S.J. / *Los jesuitas en el Caribe insular de habla castellana (1575-1767)*. 5-156

- LYLL BARCELO SIFONTES-ABREU / *Fray Cesáreo de Armellada: Pemontón Akumenkanán Piá-tenín*. 157-214.
- JUAN JOSÉ MARTIN FRECHILLA / *Confianza, desazón y malestar. Las relaciones de Venezuela con las dos Españas: 1936-1949*. 215-320.
- DANIEL DE BARANDIARAN / *Testamentaria de Pehr Leofling*. 321-406.
- VALENTINA TARCHOV / *Documentos bilaterales en materia de integración entre Venezuela y Colombia*. 407-812.
- INDICE ACUMULADO:
- A. Índice General. 815-817.
 - B. Índice por Autores. 818-820.
 - C. Índice por Materias. 821-824

Número 17/1998

- JOSÉ A. FERRER BENIMELI / *La expulsión y extinción de los jesuitas según la correspondencia diplomática francesa. Tomo III. 1770-1773*. 5-386
- SABINE KNABENSCHUH DE PORTA / *Hacia una sistematización semántica de la conjugación en guajiro: Tempus y aspecto*. 387-448
- EDDA O. SAMUDIO A. / *Los esclavos de las haciendas del Colegio San Francisco Javier de Mérida*. 449-548
- FERNANDO CAMPO DEL POZO, S.J. / *Fray Alonso de Veracruz y sus aportaciones al Derecho como las causas justas e injustas de la conquista*. 549-596
- TEMÍSTOCLES SALAZAR / *La Petrolia del Tachira, la elipse de su desnacionalización 1878-1934*. 597-682
- IMELDA RINCÓN FINOL / *El rescate de la imagen del Dr. Jesús Enrique Lossada*. 683-722

Número 18/1999

GERMÁN MARQUINEZ ARGOTE / *Breve Tratado del Cielo y los Astros del Maestro javeriano Mateo Mimbela (1663-1736)*. 5-182

MARÍA DEL PILAR LLISO SINISTERRA / *Estudio de las Normas y Principios Básicos del "Derecho Humanitario" referentes al trato de las personas civiles en los Conflictos Armados, conforme a la IV Convención de Ginebra de 1949. Propuesta de un Manual Teórico-Gráfico para uso de los integrantes de las Fuerzas Armadas de Venezuela*. 183-386

LUIS GUILLERMO PATIÑO VASQUEZ / *"Relación de Transformación" en la obra: Mathematical Psychics de Francis Ysidro Eddgeworth*. 387-498

VALENTINA TARCHOV / *Algunas características de la Globalización*. 499-574

TEMÍSTOCLES SALAZAR / *Compañía venezolana de Petróleo (C.V.P. de Gómez)*. 575-644

Número 19/2000

MARCELA INCH C. / *Bibliotecas privadas y libros en venta en Potosí y su entorno (1767-1822)*. 5-242

VALENTINA TARCHOV / *Documentos relativos a las relaciones bilaterales de Venezuela y Chile*. 243-374

TEMÍSTOCLES SALAZAR / *Aspectos demográficos del desarrollo capitalista del Táchira: 1873-1926*. 375-438

DANIEL DE BARANDIARAN / *Principales aportes de la Crónica del Hermano Vega a la historia de Guayana*. 439-528

FRANCISCO JAVIER PEREZ HER-
NÁNDEZ / *Descubriendo Diccionarios Encubiertos. Voces venezolanas en el viaje de Humboldt*. 529-676

Número 20/2001

JESUS OLZA ZUBIRI, CONCHITA NUNI
DE CHAPI, JUAN TUBE / *Gramática Moja Ignaciana (Morfosintaxis)*. 9-1010

Número 21/2001

JOSE DEL REY FAJARDO / *La Biblioteca Colonial de la Universidad Javeriana de Bogotá*. 5-866

JOSEP M. BARNADAS / *Del Barroco literario en Charcas. Doce cartas de Alonso Ortiz de Abreu a su esposa, o las trampas del amor y del honor (1633-1648)*. 867-925

J. PASCUAL MORA GARCÍA / *Las Cofradías en la Iglesia matriz de La Grita, en el tiempo histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo (1778-1922)*. 927-981

Número 22/2002

LUIS EDUARDO ZAMBRANO VE-
LASCO, EMILIO URBINA MEN-
DOZA / *Plan Colombia. Desplazados y refugiados. Documentos*. 5-1408

ÍNDICE ACUMULADO DE LOS
NÚMEROS 1 AL 21
Por Autores.. 1409-1414

Paramillo/II Etapa Edición Especial/2008

EDITORIAL. 7-8
MIGUEL DAVID ARRIETA ZINGUER/
Tributación de Telecomunicaciones,

Responsabilidad Social en Radio y Televisión, Cinematografía y Tecnología. 9-86

XIMENA BIAGGINI / *De la violencia a la paz social. Un análisis para la resolución alternativa de conflictos penales y la reconstrucción de la seguridad ciudadana en Venezuela y el Derecho Comparado.* 87-138

ADRIÁN FILIBERTO CONTRERAS COLMENARES / *Eutanasia: concepciones, creencias e implicaciones bioéticas y legales.* 139-185

MARÍA ANTONIA CUBEROS DE QUINTERO / *La gestión de la Alcaldía del municipio San Cristóbal para la participación ciudadana mediante el gobierno electrónico.* 187-223

JAVIER ALFONSO GALINDO PERICO / *Contenido del derecho a la integridad personal en el plano internacional.* 225-281

EMILIO ANTONIO RAMÍREZ PETRELLA / *Responsabilidad social de la empresa en la sociedad de la información.* 283-325

JOSÉ LUIS VILLEGAS MORENO / *Regulación y medio ambiente: Hacia la configuración del Estado Ambiental de Derecho en Venezuela.* 327-401

Índice Acumulado. 403-411

Número 24/2009

ANDREA GAVIDIA ÁLVAREZ / *Estrategias Cognitivo Conductuales para la prevención del Síndrome de Burnout.* 7-28

DORIS GUERRERO CONTRERAS / *Lectura y Escritura en un entorno virtual de enseñanza aprendizaje: una experiencia con estudiantes de post-grado.* 29-39

NEIDA ALBORNOZ ARIAS / *Eficiencia débil de los mercados de valores desarrollados e intermedios. Caso de estudio: mercado de valores estadounidense y español. Enero de 2000-diciembre de 2004.* 41-91

J. PASCUAL MORA GARCÍA / *Aproximación Bibliométrica a la Historia de la Educación en América Latina, estudio de caso: Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela.* 93-145

ZULAY MONCADA DE RAMÍREZ / *Momentos en la Didáctica Integrada.* 147-154

YTALO ANTONIO TORRES MORILLO / *El rol de la Hermenéutica en la era de la economía y tributación digital, reto para la Gerencia Tributaria venezolana.* 155-185

Índice Acumulado. 187-197

Número 25/2010

XIMENA BIAGGINI LABRADOR / *Prevención general y temprana de la violencia delictiva en el Táchira.* 9-44

ROSO VANEGAS / *Estrategias para la enseñanza de la Matemática.* 45-72

JOAN SÁNCHEZ MONTERO / *Corte Interamericana, crímenes contra la humanidad y construcción de la paz en Suramérica.* 73-123

BRÍGIDA CAROLINA RINCÓN CHACÓN / *Distribución de los recursos económicos para procurar una cultura de paz.* 125-156

BERTZY CAROLINA MONTILVA / *Virtualidad y Educación Superior.* 157-164

YADY CAMPO RAMÍREZ / *Una experiencia didáctica sobre la enseñanza de la Literatura Infantil en el ámbito universitario.* 165-174

ARNOLDO BRICEÑO / *El proceso comunicativo proyectado hacia la comprensión desde la lectura de textos filmicos y literarios*. 175-204
 ADRIÁN FILIBERTO CONTRERAS S. / *Prospectiva de la práctica profesional docente en el marco de las transformaciones educativas actuales*. 205-233

FELIPE GUERRERO / *Freire: un testimonio de educación liberadora*. 235-250

Índice Acumulado 251-262

Número 26/2011

JOSÉ ARMANDO SANTIAGO RIVERA / *El escenario global, la enseñanza geográfica y las concepciones de los educadores de Geografía*. 9-30

EMILIO A. RAMÍREZ PETRELLA y MIGUELINA DE LEZAETA PEÑA / *Responsabilidad Social en las grandes empresas industriales del Estado Táchira*. 31-75

MAYRA PEPER DE VILLAMIZAR / *Concepciones, valores y creencias que orientan la promoción de la convivencia escolar de los docentes de la primera y segunda etapa de Educación Básica*. 77-110

ROSO VANEGAS / *Estrategias didácticas para la enseñanza de la Matemática basadas en un aprendizaje significativo*. 111-143

FRANK A. LOBO M. / *Jesús El Maestro*. 145-162

CARMEN Z. VIVAS FRANCO / *Aproximación al secuestro internacional de menores con énfasis en la realidad colombiana del año 2002: una breve reseña al Convenio de La Haya*. 163-221

MAURICIO VILLEGAS G. / *Transparencia en la Democracia*. 223-237

JOSÉ TADEO MORALES / *De vuelta a lo Humano*. 239-267

FELIPE GUERRERO / *El problema educativo no es pedagógico es ideológico*. 269-282

Índice Acumulado 283-262

Número 27/2012

YANIS NIETO y CARMEN RINCÓN / *Lineamientos para la formación de líderes en educación ambiental en el IPRGR*. 9-35

JOSÉ ARMANDO SANTIAGO RIVERA / *Los cambios históricos-educativos del siglo XX y la enseñanza de la Geografía en Venezuela*. 37-59

JAVIER DUPLÁ, S.J. / *Las claves de una pedagogía para nuestro tiempo*. 61-77

WENDY J. MALDONADO V. / *Incidencia de rotación del talento humano en el valor económico agregado del Banco de Venezuela (2003-2009)*. 77-95

JOSÉ FRANCISCO SÁNCHEZ F. / *Antropología y templanza: hacia una visión de la templanza para el hombre de hoy*. 97-123

DOUGLAS BARBOZA FERNÁNDEZ / *La lectura en la ciudad*. 125-141

ADRIÁN F. CONTRERAS C. y GERARDO A. MOJICA N. / *Competencias Profesionales del Formador de formadores en una universidad venezolana*. 215-244

JOSÉ MANUEL CONTRERAS / *Reflexiones sobre la nueva tendencia del divorcio en Venezuela*. 245-260

IVONN OLIVARES DE ALEJUA y FREDDY H. SÁNCHEZ / *La identidad*

- del docente ucatense desde la perspectiva de un nosotros.* 261-289
- JENNY DEL CARMEN NIELSEN F. / *Los procedimientos INPSASEL y las sentencias del Tribunal Supremo de Justicia.* 291-301
- MARIELA ALVÁREZ DE MONTALVO / *Importancia de la ecología y su aplicación a las ciencias ambientales como resguardo de las futuras generaciones.* 303-311
- AURA BENILDE SARMIENTO / *Uso etnobotánico y farmacológico de la planta conocida como chocolata (Catharanthus Roseus L.).* 313-321
- GIOVANNY I. RAMÍREZ S. / *Propuesta didáctica para optimizar la educación ambiental universitaria en la formación de docentes. Caso: Universidad Católica del Táchira.* 323-331
- EMILIO ANTONIO RAMÍREZ P. y MIGUELINA DE LEZAETA LEZAETA P. / *Los orígenes de la Gestión de la Calidad.* 333-357
- JAIRO D. CLAVIJO V. / *El Derecho Canónico en la educación latinoamericana.* 359- 372
- FELIPE GUERRERO / *El Maestro Pérez Rojas.* 373-394
- Índice Acumulado 395-408

Número 28/2013

- FELIPE GUERRERO / *Sembrar hoy para cosechar mañana.* 9-24
- JOSÉ GREGORIO SÁNCHEZ FERRER / *Educación y Templanza: Educar en la templanza en la sociedad actual.* 25-41
- MAURICIO RAFAEL PERNÍA-REYES / *La familia en el siglo XXI: una aproximación desde la perspectiva de la juventud.* 43-61

- NEIDA ALBORNOZ A. y RINA MAZUERA A. / *El Táchira: Una aproximación a la realidad socioeconómica de los hogares.* 63-86
- JORGE E. LEAL RANGEL / *La interpretación del Derecho conforme al Estado Social de Derecho y de Justicia postulado en el Artículo 2 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.* 87-111
- ARNOLDO BRICEÑO G. / *Liderazgo juvenil universitario ante los servicios comunitarios.* 113-145
- MARIAJOSÉ ROSALES BAPTISTA / *La cultura política y el sistema de conciliación de élites y partidos políticos en Venezuela, 1957-1964.* 147-185
- LUIS EDUARDO ZAMBRANO / *El empoderamiento del pueblo como condición necesaria para la democracia.* 187-218
- ANA ELIZABETH ROMERO CORREA / *¿Enseñar Filosofía? Una Pregunta filosófica, una respuesta didáctica en Educación Media general.* 219-233
- JAIRO D. CLAVIJO V. / *La religiosidad popular como fuerza evangelizadora: visión del Magisterio Latinoamericano desde Medellín a Aparecida.* 235-254
- MAURICIO PERNIA R. y ROSALBA BORTONE DI MURO / *El liderazgo: dos visiones y una conclusión.* 255-276
- Índice Acumulado. 277-291

Número 29/2014

- JESSY DANIELA ALETA / *Organizaciones Políticas, Instrumentos de la Revolución Bolivariana.* 9-40

RINA MAZUERA ARIAS / *El nuevo papel del Estado en el ejercicio de los Derechos Reproductivos*. 41-56.

ROSO VANEGAS / *La actividad remedial en el Proceso de Evaluación de los estudiantes de Tercer año de Educación Media General*. 57-96.

MARÍA ALEJANDRA VÁSQUEZ S. / *Las medidas cautelares en el arbitraje como garantía de la Tutela Judicial Efectiva*. 97-120.

WENDY JOHANNA MALDONADO y LOLA ELENA TORRES / *La ruleta de la fortuna contable como estrategia lúdica para el desarrollo efectivo de las competencias*. 123-144

EMILIO ANTONIO RAMÍREZ P. y MIGUELINA DE LEZAETA P. / *Orígenes de la Revolución Industrial*. 145-162.

DANIELA CAROLINA SÁNCHEZ CHACÓN / *Crisis sociopolítica de la región del Medio Oriente y Norte de África. Caso República Árabe de Egipto*. 163-206.

FELIPE GUERRERO / *El profeta Luis Ernesto García*. 207-233

RESEÑA DOCUMENTAL

JAIRO AGUDELO TABORDA / *Análisis de la obra del Dr. Carlo Tassara: Cooperación para el Desarrollo, Relaciones Internacionales y Políticas Públicas. Teorías y prácticas al diálogo euro-latinoamericano*. 237-240.

Índice Acumulado. 241-291

Número 30/2015

PEDRO CONTRERAS SANABRIA / *Las composiciones musicales de Álvaro José Arroyo "El Joe Arroyo" como estrategia para incentivar valores en los estudiantes de música*. 9-35.

ANABEL ALDANA PACHECO / *Educación Virtual y Educación a Distancia*. 37-43.

ARNOLDO BRICEÑO / *Planificación y programación contextualizada hacia la transformación universitaria*. 45-81.

VÍCTOR R. DÍAZ Q., ROSARIO RAMÍREZ DE SÁNCHEZ, NELSY CARRILLO DE A. / *Formación de Investigadores*. 83-108.

ANDREA KATHERINE LÓPEZ O. / *Estrategias motivacionales dirigidas a estudiantes de inglés de la carrera Electromedicina UNET*. 109-142.

JOSÉ ARMANDO SANTIAGO RIVERA / *La geografía escolar tradicional y su vigencia en la práctica cotidiana de la enseñanza geográfica*. 143-162.

FELIPE GUERRERO / *La Escuela: ¿Institución para adaptarse o para liberarse?*. 163-177.

Índice Acumulado. 179-187.

Número 31/2016

EMILIO ANTONIO RAMÍREZ PETRELLA y VÍCTOR JAVIER VELASCO USECHE / *El control cambiario como limitación en el Comercio Internacional venezolano*. 9-50.

PEDRO MANUEL URIBE / *H. Arendt: entre el mal y la condición humana. Su contribución a la delimitación de los límites de la tolerancia*. 51-66.

YELITZE ANGOLAMEJÍAS / *Educación y Desigualdad en América Latina*. 67-81.

MARÍA ALEJANDRA VÁSQUEZ SÁNCHEZ / *Las Medidas Cautelares en el arbitraje como garantía de la Tutela Judicial efectiva*. 83-107.

MARÍA ALEJANDRA RODRÍGUEZ VIVAS y DAVID ENRIQUE HERNÁNDEZ RINCÓN / *Estrategias gerenciales para Ingenieros en Agroalimentaria en el manejo de empresas agropecuarias*. 109-143

ORLANDO PÉREZ / *Trabajos Comunitarios un atajo para respirar y una vía para emancipación*. 145-154

EMILIO ANTONIO RAMÍREZ PETRELLA / *Sistemas de Información para la gestión de la producción intelectual en Instituciones de Educación Superior*. 155-179

Índice Acumulado. 181-195

Número 32/2017

Mayra A. ROA CONTRERAS y José A. MEJIA RODRIGUEZ / *Módulo Instruccional como estrategia didáctica para la enseñanza de los ácidos nucleicos*. 9-61

Emilio Antonio RAMÍREZ PETRELLA y Anthony FERREIRA URIBE / *El turismo Social en el contexto socio-económico venezolano*. 63-97

Raúl Ernesto SIERRA SIERRA / *Propuesta educativa para optimizar el uso del recurso suelo por parte de pequeños productores campesinos de las tierras altas del Estado Táchira*. 99-116

Obeysser PRADA TORRES / *La gestión editorial del tratamiento informativo del discurso diplomático: Conflicto colombo-venezolano*. 117-152

Carmen Rubí BAZO PIRELA / *Propuesta para mejorar la comunicación afectiva del talento humano a través de la capacitación*. 153-173

Samir A. SÁNCHEZ / *“Táchira” significa “tierra de nuestra heredad”. Estudio aproximativo sobre el origen y significado de la palabra “Táchira”,*

una arqueología de voces y palabras. 175-204

Felipe GUERRERO / *La persona humana*. 205-225

Índice Acumulado. 227-245

Número 33/2018

Sandra Liliana DAZA SUÁREZ / *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico del profesor universitario*. 9-30

Ana Yorley CARRERO CHACÓN / *Gestión estratégica dirigida al rescate de los juegos tradicionales para la integración comunidad-proceso educativo*. 31-57

Jeannette CELY / *Concepciones Epistemológicas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los intereses vocacionales*. 59-75

Edgar Eduardo ZAMBRANO SOLANO y Grisbell Marisol FUENTES MORENO / *Manual de procedimientos didácticos para la capacitación en la interpretación ambiental del Jardín Botánico de la ULA Táchira*. 77-88

Marvin Eloy GUERRERO MORENO / *Actitud ética del docente como herramienta gerencial enfocada al fortalecimiento del comportamiento organizacional*. 89-111

Ziegler Mayury MATTIÉ VARELA / *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico del profesor universitario*. 113-125

Yardani SAÉNZ RINCÓN / *Estrategias didácticas para innovar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica colombiana*. 127-147

Ximena SALAMANCA MENESES / *La evaluación del aprendizaje de ciencias según la Teoría de Ausubel en*

estudiantes de grado noveno de secundaria. 149-172

Samir A. SÁNCHEZ / *History and Art of a Romanesque Revival Architecture in Latin America: Our Lady of the Rosary of Chiquinquirá's Parish Church Building (Lobatera, Táchira State, Venezuela).* 173-206

Índice Acumulado. 227-245

Número 34/2019

Adrián Filiberto CONTRERAS COLMENARES, Doris Coromoto PERNÍA BARRAGÁN / *La formación inicial docente en el contexto universitario.* 11-35

Marcos MEDINA FLORES / *Educación Superior Regional y su protagonismo en el desarrollo sostenible.* 37-54

Roso Emiro VANEGAS USECHE / *Las formación docente en la enseñanza de la Matemática desde la perspectiva de la función semiótica.* 55-98

Antonio José QUINTERO / *Gestión docente para la promoción de valores humanos mediante juegos tradicionales en la educación inicial.* 99-118

Obeysser PRADA TORRES / *La gestión editorial del tratamiento informativo del discurso diplomático: conflicto colombo-venezolano.* 119-154

Tania SAVERI / *Teoría del desarrollo de la inteligencia espiritual desde la visión ontológica de los actores académicos.* 155-189

José Armando SANTIAGO / *El debate pedagógico y didáctico en la enseñanza de la Geografía en el siglo XX en Venezuela.* 191-209

Índice Acumulado. 211-231

Número 35/2020

Samir A. SÁNCHEZ / *Geología del Estado Táchira: las huellas del tiempo sobre la tierra.* 9-48

Ángela Cristina SANTAFÉ / *La acción pedagógica para innovar la Educación Básica en Colombia hacia el fomento de la Paz.* 49-66

Andrés Enrique LABRADOR RONDÓN / *Procesos formativos del Docente de Música en la enseñanza de las percepciones musicales.* 67-82

Rina MAZUERA-ARIAS / *Un proyecto de juventud fracturada: la emigración de los padres y los hijos que se quedan.* 83-102

José Armando SANTIAGO RIVERA / *Otros fundamentos pedagógicos para innovar la Geografía Escolar tradicional.* 103-121

Josefa Elisa CAMARGO DE LABRADOR / *Acercamiento teórico sobre la construcción del discurso del Docente en la producción del saber.* 123-138

Lessly MORENO, Adolfo CÁCERES / *Formación docente vista desde la línea del tiempo en la realidad social venezolana (1870-2019).* 139-160

RESEÑA DOCUMENTAL

Felipe GUERRERO. Reseña documental de la obra de: Gerardo José CHACÓN PERNÍA. "Educar para la paz en la Globalización: Construcción Histórica de la Paz". Esta obra del Doctor José Gerardo Chacón fue presentada el miércoles 15 de mayo de 2019, dentro del ciclo Lectura para la Paz, en el Aula Gandhi del Centro de documentación Científica de la Universidad de Granada. 163-166.

Índice Acumulado. 163-188.

B. Por Autores

AGUDELO TABORDA, Jairo

- *Reseña Documental : Análisis de la obra del Dr. Carlo Tassara: Cooperación para el Desarrollo, Relaciones Internacionales y Políticas Públicas. Teorías y prácticas al diálogo euro-latinoamericano.* Medellín. Ediciones UNAULA. 2013. 302 pp. ISBN: 978-958-8366-78-4. **29**, 237-240

ALBORNOZ ARIAS, Neida.

- *Eficiencia débil de los mercados de valores desarrollados e intermedios. Caso de estudio: mercado de valores estadounidense y español. Enero de 2000-diciembre de 2004.* **24**, 41-91

ALBORNOZ A., Neida y MAZUERA A., Rina

- *El Táchira: Una aproximación a la realidad socioeconómica de los hogares.* **28**, 63-86

ALDANA PACHECO, Anabel.

- *Educación Virtual y Educación a Distancia.* **1** Edic Digital, **30** Edic. Ordinaria, 37-43.

ALETA, Jessy Daniela.

- *Organizaciones Políticas, Instrumentos de la Revolución Bolivariana.* **29**, 9-40

ALVÁREZ DE MONTALVO, Mariela.

- *Importancia de la ecología y su aplicación a las ciencias ambientales como resguardo de las futuras generaciones.* **27**, 303-311

ANGOLA MEJIAS, Yelitze.

- *Educación y Desigualdad en América Latina.* **2** Edic Digital, **31** Edic. Ordinaria, 67-81.

ARMELLADA, Cesáreo de O.F.M.C. y OLZA, Jesús, s.j.

- *Gramática de la lengua pemón (Morfosintaxis).* **13**, 5-296

ARRIETA ZINGUER, Miguel David.

- *Tributación de Telecomunicaciones, Responsabilidad Social en Radio y Televisión, Cinematografía y Tecnología.* Edición Especial **2008**, 9-86

BARANDIARAN, Daniel de.

- *El Laudo Español de 1865 sobre la Isla de Aves.* **8**, 133-348
- *Brasil nació en Tordesillas (Historia de los límites entre Venezuela y Brasil).* **13**, 329-644. Apéndices. 645-774.
- *Testamentaria de Pehr Leofling.* **16**, 321-406.
- *Principales aportes de la Crónica del Hermano Vega a la historia de Guayana.* **19**, 439-528

BARBOZA FERNÁNDEZ, DOUGLAS.

- *La lectura en la ciudad.* **27**, 125-141

BARCELO SIFONTES-ABREU, Lyll.

- *Fray Cesáreo de Armellada: Pe-montón Akumenkanán Piätenín.* **16**, 157-214.

BARNADAS, Josep M.

- *Del Barroco literario en Charcas. Doce cartas de Alonso Ortiz de Abreu a su esposa, o las trampas del amor y del honor (1633-1648).* **21**, 867-925

BAZO PIRELA, Carmen Rubi

- *Propuesta para mejorar la comunicación afectiva del talento humano a través de la capacitación.* **3** Edic. Digital, **32** Edic. Ordinaria, 153-173

BECCO, Horacio Jorge.

- *R. P. Pedro Barnola, S. J. Bibliografía.* **2/3**, IX-XIV

- BERTRÁN QUERA, Miguel, S. J.
- *La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum*. **2/3**, 1-540
- BIAGGINI, Ximena
- *De la violencia a la paz social. Un análisis para la resolución alternativa de conflictos penales y la reconstrucción de la seguridad ciudadana en Venezuela y el Derecho Comparado*. Edición Especial **2008**, 87-138
 - *Prevención general y temprana de la violencia delictiva en el Táchira*. **25**, 9-44
- BREWER-CARIAS, Allan R.
- *El desarrollo institucional del Estado centralizado en Venezuela (1899-1935) y sus proyecciones contemporáneas*. **7**, 439-480
 - *La formación del Estado venezolano*. **14**, 197-361
- BRICEÑO, Arnoldo
- *El proceso comunicativo proyectado hacia la comprensión desde la lectura de textos filmicos y literarios*. **25**, 175-204
 - *Planificación y programación contextualizada hacia la transformación universitaria*. **1** Edic. Digital, **30** Edic. Ordinaria, 45-81.
- BRICEÑO G., Arnoldo
- *Liderazgo juvenil universitario ante los servicios comunitarios*. **28**, 113-145
- CAMARGO DE LABRADOR, Josefa Elisa
- *Acercamiento teórico sobre la construcción del discurso del Docente en la producción del saber*. **6** Edic. Digital, **35** Edic. Ordinaria, **2020**, 123-138.
- CAMPO DEL POZO, Fernando, S. J.
- *El Agustínismo y la "Ratio Studiorum" de la Provincia de Nuestra Señora de Gracia en el Nuevo Reino de Granada*. **1**, 9-114
- *El Derecho y el Estado según San Agustín*. **6**, 253-278
- *Los Mártires Agustinos en la Misión de Aricagua (Estado Mérida)*. **9/10**, 689-714
- *Fray Agustín Beltrán de Caicedo, Prefecto Apostólico de Curacao (1715-1838) defensor de los negros y del Archiduque Carlos*. **14**, 613-648
- *Fray Alonso de Veracruz y sus aportaciones al Derecho como las causas justas e injustas de la conquista*. **17**, 549-596
- CAMPO RAMÍREZ, Yady
- *Una experiencia didáctica sobre la enseñanza de la Literatura Infantil en el ámbito universitario*. **25**, 165-174
- CARRERO CHACÓN, Ana Yorley
- *Gestión estratégica dirigida al rescate de los juegos tradicionales para la integración comunidad-proceso educativo*. **33**, 31-57
- CELY, Jeannette
- *Concepciones Epistemológicas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los intereses vocacionales*. **33**, 59-75
- CLAVIJO V., Jairo D.
- *El Derecho Canónico en la educación latinoamericana*. **27**, 359-372
 - *La religiosidad popular como fuerza evangelizadora: visión del Magisterio Latinoamericano desde Medellín a Aparecida*. **28**, 235-254
- CONTRERAS, José Manuel
- *Reflexiones sobre la nueva tendencia del divorcio en Venezuela*. **27**, 245-260

- CONTRERAS COLMENARES, Adrián Filiberto
- *Eutanasia: concepciones, creencias e implicaciones bioéticas y legales*. Edición Especial **2008**, 139-185
 - *Prospectiva de la práctica profesional docente en el marco de las transformaciones educativas actuales*. **25**, 205-233
- CONTRERAS COLMENARES, Adrián Filiberto y MOJICA N., Gerardo A.
- *Competencias Profesionales del Formador de formadores en una universidad venezolana*. **27**, 215-244
- CONTRERAS COLMENARES, Adrián Filiberto y PERNÍA BARRAGÁN, Doris Coromoto.
- *La formación inicial docente en el contexto universitario*. **5** Edic Digital, **34** Edic. Ordinaria, 11-35
- CONTRERAS SANABRIA, Pedro.
- *Las composiciones musicales de Álvaro José Arroyo "El Joe Arroyo" como estrategia para incentivar valores en los estudiantes de música*. **1** Edic. Digital, **30** Edic. Ordinaria, 9-35.
- CUBEROS DE QUINTERO, María Antonia
- *La gestión de la Alcaldía del municipio San Cristóbal para la participación ciudadana mediante el gobierno electrónico*. Edición Especial **2008**, 187-223
- DAZA SUÁREZ, Sandra Liliana
- *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico del profesor universitario*. **33**, 9-30
- DEL REY FAJARDO, José, S. J.
- *Presentación*. **1**, 7-8
 - *Fuentes para el estudio de las Misiones Jesuíticas en Venezuela (1625-1767)*. **7**, 169-350
 - *La expulsión de les Jesuitas de Venezuela (1767-1768)*. **9/10**, 5-364
 - *Introducción a la Topohistoria misional jesuítica llanera y orinoquense*. **11-12**, 91-228
 - *La Biblioteca Colonial de la Universidad Javeriana de Bogotá*. **21**, 5-866
- DÍAZ Q., Víctor R., RAMÍREZ DE SÁNCHEZ, Rosario, CARRILLO DE A., Nelsy.
- *Formación de Investigadores*. **1** Edic. Digital, **30** Edic. Ordinaria, 83-108.
- DUPLÁ, Javier, S.J.
- *Las claves de una pedagogía para nuestro tiempo*. **27**, 61-77
- FERNANDEZ HERES, Rafael
- *Polémica sobre la enseñanza de la Historia de Venezuela en la época del gomecismo*. **14**, 739-772
- FERRER BENIMELI, José A.
- *Carlos III y la extinción de los Jesuitas*. **9/10**, 417-436
 - *La expulsión de los Jesuitas del Paraguay (según fuentes diplomáticas francesas)*. **9/10**, 397-416
 - *Los Jesuitas y los motines en la España del Siglo XVIII*. **9/10**, 365-396
 - *Córcega y los jesuitas españoles expulsos 1767-1768. Correspondencia diplomática*. **14**, 5-196
 - *La expulsión y extinción de los jesuitas según la correspondencia diplomática francesa. Tomo III. 1770-1773*. **17**, 5-386
- GALINDO PERICO, Javier Alfonso
- *Contenido del derecho a la integridad personal en el plano internacional*. Edición Especial **2008**, 225-281

- GAVIDIA ÁLVAREZ, Andrea
- *Estrategias Cognitivo Conductuales para la prevención del Síndrome de Burnout*. **24**, 7-28
- GRACIAN, Baltasar, S. J.
- *La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum*. **2/3**, 541-542
- GÓMEZ PARENTE, Odilo O.F.M.
- *Ilustrísimo Fray Antonio de Alcega, Obispo de Venezuela*. **11-12**, 291-472
- GUERRERO CONTRERAS, Doris.
- *Lectura y Escritura en un entorno virtual de enseñanza aprendizaje: una experiencia con estudiantes de postgrado*. **24**, 29-39
- GUERRERO, Felipe
- *Freire: un testimonio de educación liberadora*. **25**, 235-250
 - *El problema educativo no es pedagógico es ideológico*. **26**, 269-282
 - *El Maestro Pérez Rojas*. **27**, 373-394
 - *Sembrar hoy para cosechar mañana*. **28**, 9-24
 - *El profeta Luis Ernesto García*. **29**, 207-233
 - *La Escuela: ¿Institución para adaptarse o para liberarse?*. **1** Edic. Digital, **30** Edic. Ordinaria, 163-177.
 - *La persona humana*. **3** Edic. Digital, **32** Edic. Ordinaria, 175-195
 - Reseña documental de la obra de Gerardo José CHACÓN PERNÍA. "Educar para la paz en la Globalización: Construcción Histórica de la Paz". Esta obra del Doctor José Gerardo Chacón fue presentada el miércoles 15 de mayo de 2019, dentro del ciclo Lectura para la Paz, en el Aula Gandhi del Centro de documentación Científica de la Universidad de Granada. **6** Edic. Digital, **35** Edic. Ordinaria, **2020**, 163-166.
- GUERRERO MORENO, Marvin Eloy
- *Actitud ética del docente como herramienta gerencial enfocada al fortalecimiento del comportamiento organizacional*. **33**, 89-111
- HENLEY, Paul.
- *Los Tamanaku*. **8**, 605-646
- INCH C., Marcela
- *Bibliotecas privadas y libros en venta en Potosí y su entorno (1767-1822)*. **19**, 5-242
- JIMÉNEZ, Roberto.
- *Teología de la Liberación: Proyecto Histórico y tres de sus conceptos claves*. **5**, 5-200
- JUVENCIO, José,
- *Método para aprender y enseñar. Florencia, 1703*. **2/3**, 829-907
- KNABENSCHUH DE PORTA, Sabine.
- *Hacia una sistematización semántica de la conjugación en guajiro: Tempus y aspecto*. **17**, 387-448
- LABRADOR RONDÓN, Andrés Enrique
- *Procesos formativos del Docente de Música en la enseñanza de las percepciones musicales*. **6** Edic. Digital, **35** Edic. Ordinaria, **2020**, 67-82
- LEAL RANGEL, Jorge E.
- *La interpretación del Derecho conforme al Estado Social de Derecho y de Justicia postulado en el Artículo 2 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. **28**, 87-111
- LEPELEY, Joaquín.
- *Teología de la Liberación: Un Análisis Temático-Cronológico*. **4**, 5-208
 - *La Santa Sede y la Teología de la Liberación*. **5**, 201-326

- *Teología de la Liberación y Doctrina Social de la Iglesia*. **5**, 327-500
- LOBO M., Frank A.
 - *Jesús El Maestro*. **26**, 145-162
- LÓPEZ O., Andrea Katherine.
 - *Estrategias motivacionales dirigidas a estudiantes de inglés de la carrera Electromedicina UNET*. **1** Edic. Digital, **30** Edic. Ordinaria, 109-142.
- LUCENA GIRALDO, Manuel
 - *Los Jesuitas y la expedición de límites al Orinoco*. **11-12**, 243-258
- LLISO SINISTERRA, María del Pilar.
 - *Estudio de las Normas y Principios Básicos del "Derecho Humanitario" referentes al trato de las personas civiles en los Conflictos Armados, conforme a la IV Convención de Ginebra de 1949. Propuesta de un Manual Teórico-Gráfico para uso de los integrantes de las Fuerzas Armadas de Venezuela*. **18**, 183-386
- MALDONADO, Wendy Johanna y TORRES, Lola Elena
 - *La ruleta de la fortuna contable como estrategia lúdica para el desarrollo efectivo de las competencias*. **29**, 123-144
- MALDONADO V., Wendy J.
 - *Incidencia de rotación del talento humano en el valor económico agregado del Banco de Venezuela (2003-2009)*. **27**, 77-95
- MÁRQUEZ, María Elena, BERICHA (Esperanza Aguablanca) y Jesús OLZA ZUBIRI.
 - *Gramática de la Lengua Tuneba (Morfosintaxis del Cobaría)*. **6**, 5-184
- MARTIN FRECHILLA, Juan José
 - *Confianza, desazón y malestar: Las relaciones de Venezuela con las dos Españas: 1936-1949*. **16**, 215-320.
- MARQUINEZ ARGOTE, Germán.
 - *Breve Tratado del Cielo y los Astros del Maestro javeriano Mateo Mimbela (1663-1736)*. **18**, 5-182
- MARTÍNEZ DIEZ, Felicísimo, O.P.
 - *La Escolástica y su Aporte Metodológico*. **1**, 159-236
 - *Vestigios de Dios en el mundo del hombre (Hermenéutica teológica en el Suma de Santo Tomás)*. **7**, 5-168
- MATTEI-MULLER, Marie-Claude.
 - *El Tamanaku en la lingüística caribe. Algunas propuestas para la clasificación de las lenguas caribes en Venezuela*. **8**, 451-604
- MATTIÉ VARELA, Ziegler Mayury
 - *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico del profesor universitario*. **33**, 113-125
- MAZUERA-ARIAS, Rina.
 - *El nuevo papel del Estado en el ejercicio de los Derechos Reproductivos*. **29**, 41-56.
 - *Un proyecto de juventud fracturada: la emigración de los padres y los hijos que se quedan*. **6** Edic. Digital, **35** Edic. Ordinaria, **2020**, 83-102.
- MEDINA FLORES, Marcos.
 - *Educación Superior Regional y su protagonismo en el desarrollo sostenible*. **5** Edic Digital, **34** Edic. Ordinaria, 37-54
- MONCADA DE RAMÍREZ, Zulay
 - *Momentos en la Didáctica Integrada*. **24**, 147-154

- MONTILVA, Bertzy Carolina
- *Virtualidad y Educación Superior*. **25**, 157-164
- MONTERO AGÜERA, Manuel, S.J.
- *Un Romance de un Andalus de la Ilustración (Análisis de tres cartas de D. Francisco de Saavedra)*. **1**, 353-370
- MORA GARCÍA, J. Pascual.
- *Las Cofradías en la Iglesia matriz de La Grita, en el tiempo histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo (1778-1922)*. **21**, 927-981
 - *Aproximación Bibliométrica a la Historia de la Educación en América Latina, estudio de caso: Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela*. **24**, 93-145
- MORALES, José Tadeo
- *De vuelta a lo Humano*. **26**, 239-267
- MORENO, Lessly; CÁCERES, Adolfo
- *Formación docente vista desde la línea del tiempo en la realidad social venezolana (1870-2019)*. **6** Edic. Digital, **35** Edic. Ordinaria, **2020**, 139-166
- NIELSEN F., Jenny del Carmen.
- *Los procedimientos INPSASEL y las sentencias del Tribunal Supremo de Justicia*. **27**, 291-301
- NIETO, Yanis y RINCÓN, Carmen.
- *Lineamientos para la formación de líderes en educación ambiental en el IPRGR*. **27**, 9-35
- NUÑEZ, Roció; Horacio BIOD; Francisco Javier PÉREZ
- *Manual básico de siglas venezolanas*. **9/10**, 739-811
- OJER, Pablo.
- *Las misiones carismáticas y las institucionales en Venezuela*. **9/10**, 451-508
- OLIVARES DE ALEJUA, Ivonn y SÁNCHEZ, Freddy H.
- *La identidad del docente ucatense desde la perspectiva de un nosotros*. **27**, 261-289
- OLZA ZUBIRI, Jesús, S. J.
- *El Trazado Científico de la Gramática de Bello*. **1**, 115-158
 - *El Padre Felipe Salvador Gilij en la Historia de la Lingüística Venezolana*. **8**, 349-450
 - *El artículo escindido del Guajiro: Líneas generales para su estudio*. **9/10**, 715-738
- OLZA ZUBIRI, Jesús, NUNI DE CHAPI, Conchita, TUBE, Juan.
- *Gramática Moja Ignaciana (Morfosintaxis)*. **20**, 9-1010
- OLZA ZUBIRI, Jesús y Miguel Ángel, JUSAYU.
- *Gramática de la Lengua Guajira (Morfosintaxis)*. **4**, 209-500
- PALACIOS DE ECHEVERRÍA, Carmen.
- *El rendimiento estudiantil en la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia*. **9/10**, 509-688
- PATE, Marie-France
- *Estudio descriptivo de la Lengua Añún (o "Paraujano")*. **8**, 5-132
- PATIÑO VASQUEZ, Luis Guillermo.
- *"Relación de Transformación" en la obra: Mathematical Psychics de Francis Ysidro Eddgeworth*. **18**, 387-498
- PEPER DE VILLAMIZAR, Mayra.
- *Concepciones, valores y creencias que orientan la promoción de la convivencia escolar de los docentes de la primera y segunda etapa de Educación Básica*. **26**, 77-110

- PERALTA, Ceferino, S.J.
- *Gracián, entre barroco y neo-clásico en la Agudeza*. **2/3**, 543-828
- PEREZ-ESTEVEZ, Antonio
- *Diálogo y alteridad (del Diálogo lógico al diálogo existencial)*. **13**, 297-328
 - *El individuo en Duns Scoto*. **14**, 773-837.
- PÉREZ HERNÁNDEZ, Francisco Javier.
- *Historia de la lingüística en Venezuela desde 1781 hasta 1929*. **7**, 481-662
 - *Descubriendo Diccionarios Encubiertos. Voces venezolanas en el viaje de Humboldt*. **19**, 529-676
- PÉREZ, Orlando.
- *Trabajos Comunitarios un atajo para respirar y una vía para emancipación*. **2** Edic. Digital, **31** Edic. Ordinaria, 145-154
- PERNIA R., Mauricio y BORTONE DI MURO, Rosalba
- *El liderazgo: dos visiones y una conclusión*. **28**, 255-276
- PERNÍA-REYES, Mauricio Rafael
- *La familia en el siglo XXI: una aproximación desde la perspectiva de la juventud*. **28**, 43-61
- PINEDO IPARRAGUIRRE, Isidoro.
- *La intervención del gobierno de Carlos III en el Cónclave de Clemente XIV (1769)*. **9/10**, 437-450
 - *Las ideas pedagógicas de Roda, Ministro de Gracia y Justicia de Carlos III*. **11-12**, 229-242
 - *El antiguo régimen, el papado y la compañía de Jesús (1767-1773)*. **14**, 363-570
- PRADA TORRES, Obeysser
- *La gestión editorial del tratamiento informativo del discurso diplomático: Conflicto colombo-venezolano*. **3** Edic. Digital, **32** Edic. Ordinaria, 117-152
- *La gestión editorial del tratamiento informativo del discursodiplomático: conflicto colombo-venezolano*. **5** Edic. Digital, **34** Edic. Ordinaria, 119-154
- QUINTERO, Antonio José
- *Gestión docente para la promoción de valores humanos mediante juegos tradicionales en la educación inicial*. **5** Edic. Digital, **34** Edic. Ordinaria, 99-118
- RAMÍREZ PETRELLA, Emilio Antonio y FERREIRA URIBE, Anthony
- *El turismo Social en el contexto socioeconómico venezolano*. **3** Edic. Digital, **32** Edic. Ordinaria, 63-97
- RAMÍREZ PETRELLA, Emilio A. y DE LEZAETA PEÑA, Miguelina
- *Responsabilidad Social en las grandes empresas industriales del Estado Táchira*. **26**, 31-75
 - *Los orígenes de la Gestión de la Calidad*. **27**, 333-357
 - *Orígenes de la Revolución Industrial*. **29**, 145-162
- RAMÍREZ PETRELLA, Emilio Antonio y VELASCO USECHE, Víctor Javier.
- *El control cambiario como limitación en el Comercio Internacional venezolano*. **2** Edic. Digital, **31** Edic. Ordinaria, 9-50
- RAMÍREZ PETRELLA, Emilio Antonio
- *Responsabilidad social de la empresa en la sociedad de la información*. Edición Especial **2008**, 283-325
 - *Sistemas de Información para la gestión de la producción intelectual en Instituciones de Educación Superior*. **2** Edic. Digital, **31** Edic. Ordinaria, 155-179.

- RAMÍREZ S., Giovanni I.
- *Propuesta didáctica para optimizar la educación ambiental universitaria en la formación de docentes. Caso: Universidad Católica del Táchira.* **27**, 323-331
- RINCÓN CHACÓN, Brígida Carolina
- *Distribución de los recursos económicos para procurar una cultura de paz.* **25**, 125-156
- RINCÓN FINOL, Imelda.
- *El rescate de la imagen del Dr. Jesús Enrique Lossada.* **17**, 683-722
- RODRÍGUEZ VIVAS, María Alejandra y HERNÁNDEZ RINCÓN, David Enrique.
- *Estrategias gerenciales para Ingenieros en Agroalimentaria en el manejo de empresas agropecuarias.* 2 Edic. Digital, **31** Edic. Ordinaria, 109-143
- ROA CONTRERAS, Mayra A. y MEJIA RODRIGUEZ, José A.
- *Módulo Instruccional como estrategia didáctica para la enseñanza de los ácidos nucleídos.* 3 Edic. Digital, **32** Edic. Ordinaria, 9-61
- ROMERO, Mario Germán
- *Apuntes para la historia de la catequesis en el Nuevo Reino de Granada.* **14**, 649-688
- ROMERO CORREA, Ana Elizabeth
- *¿Enseñar Filosofía? Una Pregunta filosófica, una respuesta didáctica en Educación Media general.* **28**, 219-233
- ROSALES BAPTISTA, Mariajosé.
- *La cultura política y el sistema de conciliación de élites y partidos políticos en Venezuela, 1957-1964.* **28**, 147-185
- RUIZ JURADO, Manuel, s.j.
- *"Enviados por todo el mundo..."*. **14**, 723-738
- SAEZ, José Luis, s.j.
- *La visita del P. Funes a Santo Domingo v sus Memoriales sobre las Indias (1606-1607).* **14**, 571-612
 - *Los jesuitas en el Caribe insular de habla castellana (1575-1767).* **16**, 5-156
- SAÉNZ RINCÓN, Yardani
- *Estrategias didácticas para innovar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica colombiana,* **33**, 127-147
- SALAMANCA MENESES, Ximena
- *La evaluación del aprendizaje de ciencias según la Teoría de Ausubel en estudiantes de grado noveno de secundaria.* **33**, 149-172
- SALAZAR, Temístocles.
- *La Petrolia del Tachira, la elipse de su desnacionalización 1878-1934.* **17**, 597-682
 - *Compañía venezolana de Petróleo (C.V.P. de Gómez).* **18**, 575-644
 - *Aspectos demográficos del desarrollo capitalista del Táchira: 1873-1926.* **19**, 375-438
- SAMUDIOA., Edda O.
- *Las Haciendas del Colegio San Francisco Javier de la Compañía de Jesús en Mérida. 1628-1767.* **1**, 237-352
 - *El Trabajo y los Trabajadores en Mérida Colonial. Fuentes para su estudio.* **6**, 299-603
 - *La Parroquia de Milla y el origen de su nombre.* **8**, 647-680
 - *Legado para un colegio jesuítico en la Villa de San Cristóbal en 1667.* **8**, 681-690
 - *El resguardo indígena en Mérida, siglos XVI al XIX (I Parte).* **11-12**, 5-90

- *Los esclavos de las haciendas del Colegio San Francisco Javier de Mérida*. **17**, 449-548
- SANCHEZ, Samir A.
- *“Táchira” significa “tierra de nuestra heredad”. Estudio aproximativo sobre el origen y significado de la palabra “Táchira”, una arqueología de voces y palabras*. **3** Edic. Digital, **32** Edic. Ordinaria, 175-204
 - *History and Art of a Romanesque Revival Architecture in Latin America: Our Lady of the Rosary of Chiquinquirá's Parish Church Building (Lobatera, Táchira State, Venezuela)*. **33**, 173-206
 - *Geología del Estado Táchira: las huellas del tiempo sobre la tierra*. **6** Edic. Digital, **35** Edic. Ordinaria, **2020**, 9-48
- SÁNCHEZ CHACÓN, Daniela Carolina
- *Crisis sociopolítica de la región del Medio Oriente y Norte de África. Caso República Árabe de Egipto*. **29**, 163-206
- SÁNCHEZ F., José Francisco.
- *Antropología y templanza: hacia una visión de la templanza para el hombre de hoy*. **27**, 97-123
- SÁNCHEZ FERRER, José Gregorio
- *Educación y Templanza: Educar en la templanza en la sociedad actual*. **28**, 25-41
- SÁNCHEZ MONTERO, Joan
- *Corte Interamericana, crímenes contra la humanidad y construcción de la paz en Suramérica*. **25**, 73-123
- SANLES MARTÍNEZ, Ricardo.
- *Estudios en el Convento Mercedario de Caracas*. **6**, 279-298
- SANTAFÉ, Ángela Cristina
- *La acción pedagógica para innovar la Educación Básica en Colombia hacia el fomento de la Paz*. **6** Edic. Digital, **35** Edic. Ordinaria, **2020**, 49-66.
- SANTIAGO RIVERA, JoséArmando
- *El escenario global, la enseñanza geográfica y las concepciones de los educadores de Geografía*. **26**, 9-30
 - *Los cambios históricos-educativos del siglo XX y la enseñanza de la Geografía en Venezuela*. **27**, 37-59
 - *La geografía escolar tradicional y su vigencia en la práctica cotidiana de la enseñanza geográfica*. **1** Edic. Digital, **30** Edic. Ordinaria, 143-162.
 - *El debate pedagógico y didáctico en la enseñanza de la Geografía en el siglo XX en Venezuela*. **5** Edic Digital, **34** Edic. Ordinaria, 191-209
 - *Otros fundamentos pedagógicos para innovar la Geografía Escolar tradicional*. **6** Edic. Digital, **35** Edic. Ordinaria, **2020**, 103-121
- SARMIENTO, Aura Benilde.
- *Uso etnobotánico y farmacológico de la planta conocida como chocolata (Catharanthus Roseus L.)*. **27**, 313-321
- SAVERI, Tania
- *Teoría del desarrollo de la inteligencia espiritual desde la visión ontológica de los actores académicos*. **5** Edic Digital, **34** Edic. Ordinaria, 155-189
- SIERRA SIERRA, Raúl Ernesto
- *Propuesta educativa para optimizar el uso del recurso suelo por parte de pequeños productores campesinos de las tierras altas*

- del Estado Táchira. 3 Edic. Digital, 32 Edic. Ordinaria, 99-116
- SUAREZ BETHENCOURT, María Matilde.
- *Origen legendarios vs. origen histórico de una devoción popular.* 11-12, 259-290
- TARCHOV, Valentina, Dra.
- *La Geopolítica como Análisis y como Propaganda.* 4, 501-812
 - *Algunos aspectos de la Sociología en la URSS.* 6, 185-252
 - *Esquema histórico de las relaciones venezolano-japonesas, 1910-1942.* 7, 351-438
 - *Esquema histórico de las relaciones venezolano-japonesas (1910-1942) Parte Primera Consideraciones teóricas sobre las relaciones venezolano-japonesas (1910-1942) Segunda Parte.* 11-12, 473-514
 - *Documentos bilaterales en materia de integración entre Venezuela y Colombia.* 16, 407-812.
 - *Algunas características de la Globalización.* 18, 499-574
 - *Documentos relativos a las relaciones bilaterales de Venezuela y Chile.* 19, 243-374
- TORRES MORILLO, Ytalo Antonio
- *El rol de la Hermenéutica en la era de la economía y tributación digital, reto para la Gerencia Tributaria venezolana.* 24, 155-185
- URIBE, Pedro Manuel
- *H. Arent: entre el mal y la condición humana. Su contribución a la delimitación de los límites de la tolerancia.* 2 Edic. Digital, 31 Edic. Ordinaria, 51-66.
- VANEGAS, Roso
- *Estrategias para la enseñanza de la Matemática.* 25, 45-72
 - *Estrategias didácticas para la enseñanza de la Matemática basadas en un aprendizaje significativo.* 26, 111-143
 - *La actividad remedial en el Proceso de Evaluación de los estudiantes de Tercer año de Educación Media General.* 29, 57-96
- VANEGAS USECHE, Roso Emiro
- *Las formación docente en la enseñanza de la Matemática desde la perspectiva de la función semiótica.* 5 Edic Digital, 34 Edic. Ordinaria, 55-98
- VÁSQUEZ S., María Alejandra.
- *Las medidas cautelares en el arbitraje como garantía de la Tutela Judicial Efectiva.* 29, 97-120
- VÁSQUEZ SÁNCHEZ, María Alejandra.
- *Las Medidas Cautelares en el arbitraje como garantía de la Tutela Judicial efectiva.* 2 Edic. Digital, 31 Edic. Ordinaria, 83-107
- VEKEMANS, Roger, S.J.
- *Teología de la Liberación (Dossier).* 5, 501-949
- VILLEGAS G., Mauricio
- *Transparencia en la Democracia.* 26, 223-237
- VILLEGAS MORENO, José Luis
- *Regulación y medio ambiente: Hacia la configuración del Estado Ambiental de Derecho en Venezuela.* Edición Especial 2008, 327-401
- VILLEGAS, Juan, s.j.
- *Comentarios al Sílex del Divino Amor del P. Ruiz de Montoya, s.j.* 14, 689-722
- VIVAS FRANCO, Carmen Z.
- *Aproximación al secuestro internacional de menores con énfasis*

en la realidad colombiana del año 2002: una breve reseña al Convenio de La Haya. **26**, 163-221

WASLEY, Agnes.

- *Bolívar Inmortal.* **1**, 371 -401

ZAMBRANO SOLANO, Edgar Eduardo
y FUENTES MORENO, Grisbell
Marisol

- *Manual de procedimientos didácticos para la capacitación en la interpretación ambiental del Jardín Botánico de la ULA Táchira.* **33**, 77-88

ZAMBRANO VELASCO, Luis Eduardo.

- *El empoderamiento del pueblo como condición necesaria para la democracia.* **28**, 187-218

ZAMBRANO VELASCO, Luis Eduardo,
URBINA MENDOZA, Emilio

- *Plan Colombia. Desplazados y refugiados. Documentos.* **22**, 5-1408

Reglas para el envío de artículos

1. El material presentado debe ser inédito, entendiéndose que el mismo no ha sido publicado ni sometido para publicación en otro medio de divulgación. El Consejo Editorial se reserva el derecho de publicar de manera excepcional artículos que ya han sido publicados.
2. Los artículos deben estar redactados en programas editores que funcionen en ambiente WindowsTM 3.0 o superiores. Los gráficos o imágenes que contenga el artículo deben estar especificados con los formatos o extensiones en que se hicieron (ExcelTM, Corel DrawTM, jpg, gif, bmp, y otros), asimismo, las ilustraciones deben estar numeradas y a continuación del texto (no se aceptarán las que se encuentren al final del artículo). Las revistas podrán decidir no incluirlas, previa comunicación al autor o autores, si éstas no llenan los requisitos técnicos para su reproducción.
3. El texto del artículo debe redactarse tomando en cuenta los siguientes parámetros:
 - 3.1. La primera página debe contener:
 - a) Título del artículo
 - b) Nombre del autor o autores
 - c) Título académico y afiliación institucional
 - d) Dirección del autor y correo electrónico
 - e) Síntesis curricular no mayor a diez (10) líneas
 - 3.2. La segunda página debe contener un resumen no mayor de ciento cuarenta (140) palabras, concentrándose en los objetivos, métodos de estudio, resultados y conclusiones. Al final del mismo se deben incluir las palabras claves en un número no mayor a cinco (5).
 - a) El resumen y las palabras claves deben venir redactadas en español e inglés
 - b) Se podrán aceptar artículos redactados en inglés, francés u otros idiomas sólo en casos especiales, debiendo contener las palabras claves en español e inglés.
 - 3.3. El texto del artículo debe estructurarse en secciones debidamente identificadas, siendo la primera la introducción (o reseña de los conocimientos existentes, limitada estrictamente al tema tratado en el artículo). Las secciones deben identificarse sólo con números arábigos. Cada artículo antes de la primera sección o sección introductoria, debe tener un sumario en el que se enumeren los temas que se van a desarrollar (las secciones en las cuales fue dividido el trabajo).
 - 3.4. Si parte del material trabajado (textos, gráficos e imágenes utilizados) no son originales del autor o de los autores, es necesario que los mismos estén acompañados del correspondiente permiso del autor (o de los autores) y el editor donde fueron publicados originalmente, en su defecto, se debe indicar la fuente de donde fueron tomados.

- 3.5. En las referencias bibliográficas se debe utilizar el sistema de cita formal, haciendo la correspondiente referencia en las notas a pie de página, las cuales deben ser enumeradas en números arábigos, siguiendo un orden correlativo.

Las citas, en las notas al pie de página, se harán siguiendo los siguientes ejemplos; según se trate de:

A. Libros

Mariano Aguilar Navarro: *Derecho Internacional Privado*, VI. 4a. edición, 2a. reimpresión. Madrid. Universidad Complutense de Madrid, 1982, p.199 (o pp. 200 y ss).

Marino Barbero Santos: "Consideraciones sobre el Estado peligroso y las Medidas de Seguridad, con especial referencia al Derecho Italiano y Alemán". *Estudios de Criminología y Derecho Penal*. Valladolid. Universidad de Valladolid, 1972, pp. 13-61.

Vicente Mujica Amador: *Aproximación al Hombre y sus Ideologías*. Caracas. Editorial Vidabun, 1990.

Hans Kelsen: *Teoría Pura del Derecho*. XVII edición. Buenos Aires. EUDEBA, 1981.

B. Cita sucesiva del mismo libro

M. Aguilar N.: *Derecho Internacional* V.II.... op. cit., p.78 y ss.

C. Obras colectivas

Haydée Barrios: "Algunos aspectos de cooperación judicial internacional en el sistema venezolano de derecho internacional privado". *Libro-Homenaje a Werner Goldschmidt*. Caracas. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Universidad Central de Venezuela. 1997, pp. 383-419. Si se desea citar un determinado párrafo o página se agrega: especialmente, p. 80 o pp. 95-98.

D. Revistas

Gonzalo Parra-Aranguren: "El Centenario de la Conferencia de La Haya de Derecho Internacional Privado". *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas*, N° 85. Caracas. Universidad Central de Venezuela, 1992, pp. 75-100.

E. Cita sucesiva del mismo artículo

G. Parra-Aranguren: "*El Centenario de la Conferencia...*" op.cit., pp.80-85.

F. Citas de jurisprudencia

Orden de citar: Tribunal, N° y fecha de la sentencia, partes y fuentes de publicación. Ejemplo:

Corte Superior del Distrito Federal, N° ..., 6-5-1969 (Jacques Torfs vs. Clemencia de Mier Garcés), Jurisprudencia Ramirez y Garay, Vol. 21, p. 163.

G Citas de testimonios verbales y entrevistas

Se indicará el nombre de la persona que proporciona la información, la forma como se obtuvo y la fecha. Por ejemplo:

F. Rodríguez. Entrevista, 30/03/1999.

Esta información puede suministrarse siempre que lo autorice quien proporciona la información¹.

H. Citas de páginas web

Si la cita se refiere a un sitio web (cita de carácter general) se coloca el *home page*. Si es una página específica dentro de un sitio web (cita de carácter especial) se debe colocar en primer lugar, la dirección del *link* (sub-página) y en segundo lugar la dirección donde aparece alojada la información, (*home page*). Debe indicarse también la fecha de la consulta, entre corchetes, indicando el año, luego el mes y finalmente el día

Ejemplos:

a) Cita de carácter general:

www.zur2.com.fipa. [Consulta: 2008, Noviembre 27].

b) Cita de carácter especial:

- Tatiana B. de Maekelt: La Ley de Derecho Internacional Privado <http://zur2.com/users/fipa/objetivos/leydip1/tamaek.htm> 10/02/2001.
www.zur2.com.fipa. [Consulta: 2008, Noviembre 27].

- Haydée Barrios: El Domicilio
<http://zur2.com/users/fipa/objetivos/leydip1/barrios.htm> 8/04/2002.
www.zur2.com.fipa. [Consulta: 200, Noviembre 27].

4. Los artículos deben tener una extensión no mayor de cuarenta (40) cuartillas o páginas, escritas a espacio y medio y con un margen izquierdo de cuatro (4) centímetros. Tipo de letra: Times New Roman 12.
5. Los artículos pueden ser remitidos en un archivo adjunto, a la dirección electrónica: albornoz@ucat.edu.ve, o al correo electrónico del director de la revista:
 - Revista TachireNSE de Derecho: Prof. José Luis Villegas villegas@ucat.edu.ve
 - Revista *Tributum*: Prof. Jesús Manuel Oliveros joliveros@ucat.edu.ve
 - Revista Paramillo: Prof. Felipe Guerrero felipeguerrero11@gmail.com
 - Revista Derecho y Tecnología: Prof. Mariliana Rico marilianarico@yahoo.com
6. Los autores deberán firmar una autorización (en un formato que remitirá a tal efecto) donde se especifica el derecho que tiene la revista, y por ende, la Universidad

¹ UPEL: *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas. FEDEUPEL. 2003, p. 91.

Católica del Táchira, de reproducir el artículo en este medio de comunicación, sin ningún tipo de retribución económica o compromiso de la Universidad con el autor o los autores, entendiéndose éste como una contribución a la difusión del conocimiento y/o desarrollo tecnológico, cultural o científico de la comunidad o del país en el área en que se inscribe.

7. Cuando se envíen textos que estén firmados por más de un autor, se presumirá que todos los autores han revisado y aprobado el original enviado.
8. Se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo que se consideren convenientes, una vez que el trabajo haya sido aceptado por el Consejo de Redacción para su publicación.
9. Los artículos serán analizados por un Comité de Árbitros y por un Consejo de Redacción. El cumplimiento de las normas no garantiza su publicación, si el trabajo no es aprobado por estas instancias.
10. La Universidad Católica del Táchira, el editor y el Consejo de Redacción de la revista, no se responsabilizarán de las opiniones expresadas por los colaboradores en sus respectivos artículos.
11. La UCAT se reserva el derecho de distribuir el contenido de la revistas en su página web o en otras páginas de contenido académico o científico.

Article Submissions Guidelines

1. The material must be unpublished, understanding it had not been published or presented to be evaluated by other divulging means. The Editorial Board reserves the right to publish articles, in exceptional cases, when they have already been published.
2. Articles must be redacted in editor programs that work in WindowsTM 3.0 or higher. The graphics or images that present the article must be specified with the formats or extensions where they were made (ExcelTM, Corel DrawTM, jpg, gif, bmp, and others). In the same way, the illustrations must be numbered just after the text (Those illustrations at the end of the article will be not accepted). The journals could decide not to include them, by communication to the author or authors in advance, if them do not fulfill the technical requirements to their publication.
3. The text of the article must be redacted considering the following parameters:
 - 3.1. The first page must have:
 - a) Title of the article
 - b) Author or author's name
 - c) Academic title and institutional affiliation
 - d) Author address and e-mail
 - e) Resume no longer than 10 lines
 - 3.2. The second page must have an abstract no longer than one hundred and forty words (140), focusing on the goals, methodology, results and conclusions. At the end, the key words must be included in a maximum number of five (5).
 - a) The abstract and the key words must be written in Spanish and English.
 - b) Articles in English, French and other languages could be accepted, just in special cases. In all cases they must have the key words in Spanish and English.
 - 3.3. The text article must be structured in clearly identified sections, being the first the introduction (description of the existent knowledge, limited to the subject of the article). The sections must be identified with Roman and Arabic numerals. Each article, before section one or introduction, must have a summary where appear numbered the subjects to be discuss on the paper (sections the article was divided).
 - 3.4. If part of the material (text, graphics, images) is not original of the author or authors, is necessary that this material to be authorized by the original author (or authors) and the editor where were first published, in lack of this, the source where they were taken must be indicated.

- 3.5. The formal citing system must be used for the bibliographic references, doing the right reference at the foot of the page numbered in Arabic numeral, following a correlative order.

The references in the footnotes will be included according to the following examples:

A. Books

Mariano Aguilar Navarro: *Derecho Internacional Privado*, VI. 4a. edición, 2a. reimpresión. Madrid. Universidad Complutense de Madrid, 1982, p.199 (o pp. 200 y ss).

Marino Barbero Santos: "Consideraciones sobre el Estado peligroso y las Medidas de Seguridad, con especial referencia al Derecho Italiano y Alemán". *Estudios de Criminología y Derecho Penal*. Valladolid. Universidad de Valladolid, 1972, pp. 13-61.

Vicente Mujica Amador: *Aproximación al Hombre y sus Ideologías*. Caracas. Editorial Vidabun, 1990.

Hans Kelsen: *Teoría Pura del Derecho*. XVII edición. Buenos Aires. EUDEBA, 1981.

B. Subsequent quotations of the same book

M. Aguilar N.: *Derecho Internacional* V.II.... op. cit., p.78 y ss.

C. Collective Works

Haydée Barrios: "Algunos aspectos de cooperación judicial internacional en el sistema venezolano de derecho internacional privado". *Libro-Homenaje a Werner Goldschmidt*. Caracas. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Universidad Central de Venezuela. 1997, pp. 383-419. Si se desea citar un determinado párrafo o página se agrega: especialmente, p. 80 o pp. 95-98.

D. Journals

Gonzalo Parra-Aranguren: "El Centenario de la Conferencia de La Haya de Derecho Internacional Privado". *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas*, N° 85. Caracas. Universidad Central de Venezuela, 1992, pp. 75-100.

E. Subsequent quotations of the same article

G. Parra-Aranguren: "*El Centenario de la Conferencia...*" op.cit., pp.80-85.

F. Quotation of jurisprudence:

Corte Superior del Distrito Federal, N°..., 6-5-1969 (Jacques Torfs vs. Clemencia de Mier Garcés), Jurisprudencia Ramírez y Garay, Vol. 21, p. 163.

G. Quotation of oral testimonies and interviews

It must include the name of the person providing the information, how it was obtained, and the date:

F. Rodríguez. Entrevista, 30/03/1999.

This information can be provided only if it is authorized by the provider of the information¹.

H. Quotation of web pages

If a quote refers to an entire website (general citation), should include the reference of the home page. If is a **specific page within a website** (special citation), should include in first place, the link (sub-page) and in second place, the reference of the home page. It should also indicate the date the page was visited. This information should be in listing showing year, month, and day.

- a) General quotation:
www.zur2.com.fipa. [Visited: 2008, Noviembre 27].
- b) Special quotation:
 - Tatiana B. de Maekelt: La Ley de Derecho Internacional Privado <http://zur2.com/users/fipa/objetivos/leydip1/tamaek.htm> 10/02/2001.
www.zur2.com.fipa. [Consulta: 2008, Noviembre 27].
 - Haydée Barrios: El Domicilio
<http://zur2.com/users/fipa/objetivos/leydip1/barrios.htm> 8/04/2002.
www.zur2.com.fipa. [Visited: 200, Noviembre 27].
4. Articles must have a maximum extension of forty (40) pages written in 1.5 space with a left margin of four (4) centimeters. The type letter will be Times New Roman 12.
5. Articles must be sent in an attachment to the e-mail: albornoz@ucat.edu.ve, or to the e-mail of the director of the journal:
 - Revista Tachirense de Derecho: Prof. José Luis Villegas villegas@ucat.edu.ve
 - Revista *Tributum*: Prof. Jesús Manuel Oliveros joliveros@ucat.edu.ve
 - Revista Paramillo: Prof. Felipe Guerrero felipeguerrero11@gmail.com
 - Revista Derecho y Tecnología: Prof. Mariliana Rico marilianarico@yahoo.com
6. Authors should sign an authorization (a format will be sent to this purpose) where it is specified the right of the journal, as well as the Universidad Católica del Táchira, to publish the article on this divulging means, without any economic retribution or commitment of the University with the author or authors, understanding the article is a contribution to the divulging of knowledge and technological development, cultural or scientific of the community or the country in the area where it is registered.

¹ UPEL: *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas. FEDEUPEL. 2003, p. 91.

7. When articles are sign by more than an author, it would be presumed that all authors have been check and approved the original text sent.
8. The right of change of stylus that is considered convenient is reserved, once the article has been accepted by the Editorial Board for its publication.
9. An Arbitral Committee and an Editorial Board will analyze the articles. The observance of these rules does not guarantee the publication of the article if this is not approved by these instances.
10. The Universidad Católica del Táchira, the editor, and the Editorial Board of the journal, are not responsible of the expressed opinions by the collaborating and the articles.
11. The Universidad Católica del Táchira reserves the right to distribute the contents of their journals on its website, or on other pages of academic or scientific content.

PARAMILLO / II ETAPA

6/2020 Edición Digital

35/2020 Edic. Ordinaria

Revista de Paramillo / II Etapa, Enero / Diciembre 2020
de la Universidad Católica del Táchira.
San Cristóbal - Venezuela

