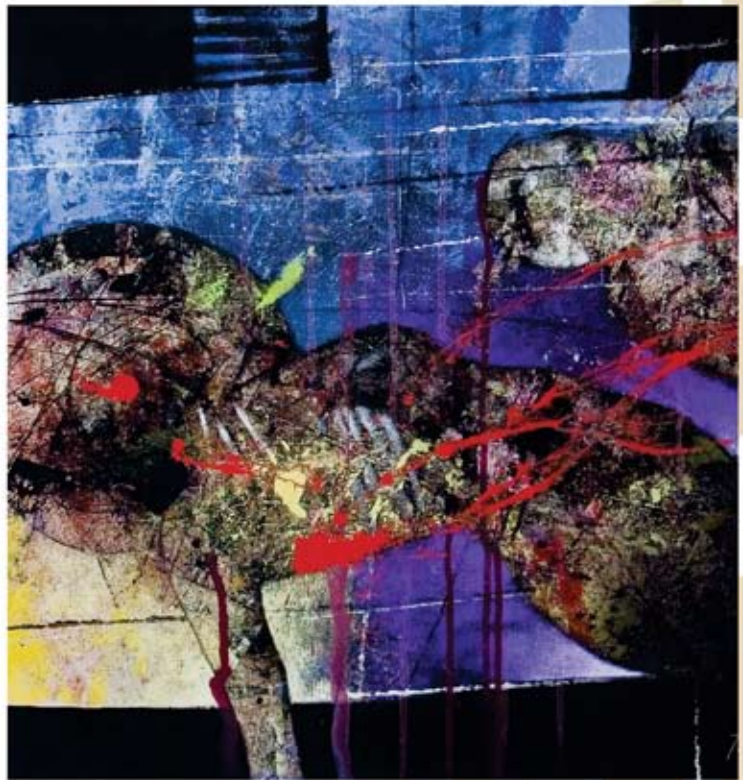


Revista de Artes y Humanidades



UNICA

Universidad Católica Cecilio Acosta



UNICA

Volumen 12 | N° 3
Septiembre - Diciembre | 2011



© 2011. **Revista de Artes y Humanidades UNICA**

Universidad Católica Cecilio Acosta

ISSN: 1317-102X

Depósito legal pp 200002ZU729

revista@unica.edu.ve

Universidad Católica Cecilio Acosta

Dirección de Investigación y Postgrado

Sede de Facultades. Módulo C. Planta Alta

Urb. La Paz. Segunda Etapa, calle 98 con Av. 54 N°54A-76

Apartado Postal: 65

Teléfono (58 0261)3006890

Diseño de Portada: Javier Ortiz

Diseño gráfico e impresión: Ediciones Astro Data, S.A.

Telefax: (0261) 7511905 - 7831345

E-mail: edicionesastrodata@cantv.net

Corrector de texto: Donaldo García

Las obras de arte publicadas en la portada de la **Revista de Artes y Humanidades UNICA** forman parte del Patrimonio Artístico de la Universidad Católica Cecilio Acosta.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta revista en cualquier forma, sin la autorización del Comité Editorial. Sólo se autoriza a los organismos indexadores, Centros de Documentación e Información y Bases de Datos Bibliográficos a utilizar los resúmenes, abstracts y/o el contenido completo de los trabajos publicados, previa solicitud al Comité Editorial y emisión de certificación de inclusión por parte de aquellos.

Esta revista fue impresa en papel alcalino

This publication was printed on acid-free paper that meets the minimum requirements of the American National Standard for Information Sciences-Permanence for Paper for Printed Library Materials, ANSI Z39.48-1984



UNICA

Revista de Artes y Humanidades UNICA

Universidad Católica Cecilio Acosta
Decanato de Investigación y Postgrado
ISSN: 1317-102X

La **Revista de Artes y Humanidades UNICA** es el órgano de difusión de trabajos (científicos, artísticos y humanísticos) arbitrados de la Universidad Católica Cecilio Acosta (UNICA). Auspiciada por el Decanato de Investigación y Postgrado de la UNICA, aparece tres (03) veces al año en los meses de abril, agosto y diciembre, y abarca las **ARTES** (Bellas Artes, todo tipo de manifestaciones artísticas, museos y museología) y las **HUMANIDADES** (Comunicación Social, Lingüística, Literatura, Educación, Filosofía, Teología, Psicología, Ciencias Políticas, Sociología, Historia, Antropología, Geografía y Economía). Se publican investigaciones, ensayos, documentos y reseñas de libros y revistas (impresas y web).

Los trabajos se remitirán al Editor de la Revista en la Oficina de Investigación y Posgrado, en el Bloque C, Planta Alta, al lado de la Biblioteca de la UNICA.

Las opiniones y criterios emitidos en los diferentes trabajos y secciones son exclusiva responsabilidad de sus autores.

Los objetivos de la Revista de Artes y Humanidades UNICA son:

- Propiciar la investigación científica en el campo de las Artes y las Humanidades, cuya trascendencia y pertinencia social contribuya a interpelar al mundo a través de la palabra.
- Convertirse en espacio y momento para el debate crítico y la problematización del proceso de construcción del conocimiento en el campo de las Artes y las Humanidades.



UNICA

Revista de Artes y Humanidades UNICA
Universidad Católica Cecilio Acosta

Indexada y Catalogada en:

REVENCYT

(Índice de revistas venezolanas de ciencia y tecnología)

<http://revencyt.ula.ve/scielo.php>

Universidad de los Andes - Venezuela

OEI

(Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación)

<http://www.oei.es/ve35.htm>

Colombia

DIALNET

Universidad de Rioja

<http://dialnet.unirioja.es>

España

LATINDEX

Sistema Regional de Información en Línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. México

<http://www.latindex.unam.mx/larga.php?opcion=1&folio=12774>

CLASE

Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales.

<http://132.248.9.1:8991/F/FR6JEK4M1D->

[QU4BGHTINF2IMQ1E2A1AFM45FHYPKM](http://132.248.9.1:8991/F/FR6JEK4M1D-QU4BGHTINF2IMQ1E2A1AFM45FHYPKM)

Contenido

Presentación

Investigaciones

Beatriz García Dávila

Aportes de experiencias significativas de educación en valores
Contributions of Significant Experiences in Values Education 13

Ingrid del Valle García

E-Portafolio, rúbricas y blogfolio para una evaluación integral
E-Portfolio, Rubrics and Blogfolio for Comprehensive Assessment . . . 34

Mary Adan de Morillo y Dulce María Guerra R.

Gerencia del servicio comunitario y competencias sociales
del estudiante en universidades privadas de Maracaibo
*Managing Community Service and Student Social Competences
at Private Universities in Maracaibo* 57

José Aguiar López

Microespacios organizados para el turismo: “Sistematización
de Experiencias, un uso nuevo de las cosas conocidas”
*Microspaces Organized for Tourism: “the Sistematization
of Experiences, a New Use for Known Things”*. 79

Laura Lozada, Francisco Inciarte y Eduard Maury Sintjago

Kuje, en la mesa con Ojesma: La comensalidad entre los Yukpa
Kuje, Breaking Bread With Ojesma: Comensality Among the Yukpa . . . 96

Wilmen Ortega

Luchas estudiantiles durante los primeros años del gomecismo
(1914-1919)
*Student Struggles During The First Years Of The Gomez Era
(1914-1919)* 122

Samir Alarbid

Educación, virtud y orden: Estudios tomistas
Education, Virtue and Order: Thomist Studies 142

Jhoanny Pirela Mundo y Leisie, Montiel Spluga La mujer como representación del erotismo en la novela <i>Mancha de Aceite</i> , de César Uribe Piedrahita <i>Woman as a Representation of Eroticism in the Novel Mancha de Aceite</i> , by César Uribe Piedrahita	171
José Leonardo Ontiveros G. Aproximación a la teoría de los motivos y estrategias: Análisis de <i>A Tumba Abierta</i> de Alfonso Vallejo <i>Approach to the Theory of Motives And Strategies: Analysis of a Tumba Abierta By Alfonso Vallejo</i>	185

Reseña

Índice Acumulado 2000-2011

Normas para la presentación de trabajos

Presentación

La Revista de Arte y Humanidades UNICA presenta en esta edición nueve artículos y una reseña, que son el producto de la investigación y la reflexión de las más diversas ramas del saber humanístico, como lo son la educación, la investigación, la antropología, la historia, la filosofía y la literatura.

Para comenzar, en su artículo *Aportes de experiencias significativas de educación en valores*, de García Dávila describe las experiencias educativas significativas de aplicación del eje transversal valores del Currículo Básico Nacional desarrolladas por educadores de I Etapa de Educación Básica de la institución Fe y Alegría, el cual incide en el proceso de planificación, el tratamiento de contenidos, estrategias y el clima organizacional y proporcionan elementos metodológicos para fortalecer las prácticas educativas.

Por su parte, en *E-portafolio, rúbricas y blogfolio para una evaluación integral*, GARCÍA revisa la evaluación desde las teorías del aprendizaje a distancia, define las diversas enunciaciones de e-portafolio, sus características y categorías, los aportes y desventajas. Como último punto presenta una propuesta para el uso de las técnicas de e-portafolio en el curso virtual de Finanzas integrando el *blogfolio* y diseño digital utilizando la herramienta de WebQuest y rúbricas. Otro artículo que incluye este volumen es *Gerencia del servicio comunitario y competencias sociales del estudiante en universidades privadas de Maracaibo* de ADÁN DE MORILLO y GUERRA, en la cual se busca determinar la relación entre ambas variables en las universidades Cecilio Acosta, Rafael Beloso Chacín y el Instituto Universitario Monseñor Arias Blanco.

En el trabajo titulado *Microespacios organizados para el turismo: sistematización de experiencias, un uso nuevo de las cosas conocidas*, AGUIAR recontextualiza la sistematización de experiencias como tipo de investigación en este campo de las ciencias sociales y humanas; ya que el ser humano es el protagonista del escenario, pues en su ejercicio de vida comienza a darse evidencias

de sus actitudes y comienza a propiciar valores que hacen del turismo algo diferente.

En su artículo *Kuje, en la mesa con Ojesma: la comensalidad entre los yukpa*, LOZADA, INCIARTE Y MAURY SINTJAGO analizan el Kuje o fiesta del bollito, la cual representa para los yukpas más que una mera comida y se transforman en espacio para rendir tributo a Kumoko, pues la actividad representa un encuentro con Ojesma. Otra investigación que integra el número es *Luchas estudiantiles durante los primeros años del gomecismo (1914-1919)* de Ortega. Se aborda la reacción de los estudiantes universitarios de Caracas con el general Gómez como consecuencia del cierre provisional y preventivo de la Universidad Central de Venezuela en 1912 y de las maniobras continuistas emprendidas hacia 1914 para perpetuarse en el poder.

En el trabajo *Educación, virtud y orden: Estudios tomistas*, Alarbid analiza cómo el hombre ha cambiado el sentido universal de los valores según su modo de pensar y actuar, intentando así moldearlo a acciones particulares con el fin de ser justificadas ante los demás seres. En el artículo *La mujer como representación del erotismo en la novela Mancha de aceite, de César Uribe Piedrahita* de PIRELA MUNDO Y MONTIEL SPLUGA se basan en los aportes de Octavio Paz y Lily Litvak, para describir cómo se concibe el personaje femenino y lo muestra como representación del erotismo. En síntesis, es el rostro de una mujer, su nombre, su hermosura lo que conforma la historia de amor y pasión, así como las complejas relaciones que se dan entre los personajes durante la época de la explotación petrolera.

Finalmente en *Aproximación a la Teoría de los Motivos y Estrategias: Análisis de "A tumba abierta" de Alfonso Vallejo*, ONTIVEROS analiza la obra del dramaturgo español a partir de dichos constructos teóricos y de la metodología de investigación teatral llevada a cabo desde la Universidad de Alcalá y que permite develar los distintos motivos que alentaron al dramaturgo para escribir la obra, también se dará cuenta de las estrategias escénicas diseñadas por el autor para transponer su visión del mundo.

PRESENTACIÓN

Con esta nueva edición, esperamos haber cumplido con nuestros objetivos de contribuir con la oportuna difusión del conocimiento y de erigirnos como un espacio consolidado para la divulgación del trabajo de los investigadores locales, nacionales e internacionales.

Ángel Delgado
Director



Investigaciones



Aportes de experiencias significativas de educación en valores

GARCÍA DÁVILA, Beatriz

*Centro de Formación e Investigación "Padre Joaquín"-Fe y Alegría
beatriz_garcia@cantv.net
Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela*

Resumen

Esta investigación describe aportes de experiencias educativas significativas de aplicación del eje transversal valores del Currículo Básico Nacional, desarrolladas por educadores de I Etapa de Educación Básica de la institución Fe y Alegría. Fue descriptiva y cualitativa, cuyos datos se obtuvieron de la información reportada por informantes claves participantes en las mismas. Se determinaron aportes en el proceso de planificación, el tratamiento de contenidos, estrategias y clima organizacional que amplían el eje transversal valores del Currículo Básico Nacional y proporcionan elementos metodológicos para fortalecer las prácticas educativas.

Palabras clave: Experiencias significativas, currículum, eje transversal valores, pedagogía de los valores, currículo de educación básica.

Contributions of Significant Experiences in Values Education

Abstract

This research describes the contributions of significant educational experiences regarding the cross-curricular topic of values in the National Basic Curriculum, developed by teachers in the first stage of basic education at *Fe y Alegría* (Faith and Joy) schools. The research was descriptive and qualitative; data was obtained from reports by key par-

ticipant informants. These contributions were identified in the planning process, content treatment, strategies and the organizational environment, which amplify the cross-curricular axis of values in the National Basic Curriculum and provide methodological elements to strengthen educational practice.

Key words: Significant experiences, curriculum, cross-curricular axis of values, pedagogy of values, National Basic Curriculum.

Introducción

Existen experiencias significativas enmarcadas en el eje transversal valores del Currículo Básico Nacional (CBN), desarrolladas por diversidad de docentes de Educación Básica. Muchas de estas experiencias, al no ser sistematizadas, pasan inadvertidas, lo cual limita la posibilidad de divulgación y el aporte que pudieran brindar para la aplicación del eje transversal valores del Currículo Básico Nacional (CBN).

Las experiencias educativas significativas en el campo de la educación en valores pueden generar aportes metodológicos, que ilustran el contenido del marco curricular oficial, amplían algunos elementos del eje transversal planteado en el CBN y clarifican la práctica educativa en el abordaje del eje de valores propuesto en el CBN. De allí que, esta investigación se plantea como propósito: detectar aportes de experiencias significativas de aula en la I Etapa de Educación Básica en cuanto a la aplicación del eje transversal valores del Currículo Básico Nacional.

La investigación es cualitativa con nivel descriptivo, se asumió el caso Fe y Alegría- Zulia, dada la experiencia de larga data de la institución en cuanto a la educación en valores y por el interés institucional de analizar, sistematizar y fortalecer sus prácticas educativas. Se seleccionaron diez docentes para indagar sobre su experiencia teniendo como criterios: ser docentes de grado, coordinadores o personal de apoyo de primera etapa de Educación Básica, con experiencias significativas en cuanto a la educación en valores.

Para describir los aportes de las experiencias de docentes se realizaron entrevistas semiestructuradas con una guía que aborda-

ba los siguientes aspectos: contexto de actuación, planificación, evaluación, contenidos, estrategias y clima organizacional. También se revisaron producciones de los educadores y estudiantes como: planificaciones, bancos de recursos y cuadernos para corroborar información sobre los aspectos de planificación, evaluación, contenidos y estrategias.

Análisis de resultados

La información aportada por las fuentes descritas se organizó según los aspectos propuestos y se reportan a continuación.

1. Contexto de actuación

Los diez docentes entrevistados pertenecen a seis centros educativos de Fe y Alegría-Zulia ubicados en diferentes municipios del estado: San Francisco, Maracaibo y Páez; la mayoría de los centros se encuentran en el municipio San Francisco, pues constituye el área que agrupa centros educativos de mayor antigüedad de la institución en la región. Los educadores presentaron experiencias de trabajo con proyectos de aula desarrollados en primero, segundo y tercer grado de Educación Básica, además de otras referidas a áreas académicas y celebraciones litúrgicas o comunitarias. Dos experiencias fueron trabajadas desde la biblioteca escolar y desde la coordinación pedagógica del centro en apoyo al trabajo de aula. En el cuadro 1 se presentan los datos del contexto de actuación.

Los seis centros educativos que participaron en la investigación pertenecen a sectores populares; algunos son sectores muy desasistidos como el caso de Estrella del Valle y Paraguaipoa; otros se encuentran en mejores condiciones como La Polar, 24 de Julio, El Silencio y El Manzanillo. En todos los centros educativos existen niños y niñas que viven situaciones similares en cuanto a la ausencia de alguno de los progenitores en la familia, la situación de abandono o soledad en el hogar, la ayuda por parte de familiares o vecinos que se encargan del cuidado de los menores, la existencia de problemas de violencia doméstica, entre otras situaciones.

Cuadro 1
Contexto de actuación. Datos generales de las experiencias significativas de educadores de Fe y Alegría-Zulia

N°	Título de la experiencia	Centro Educativo	Ubicación	Grado	N° de Alumnos	
					F	M
1	Conociendo la familia de Jesús. La amistad	Rutilio Grande	Barrio Estrella del Valle. La Rinconada. Municipio Maracaibo	Tercer grado	14	22
2	Las profesiones y oficios. Celebraciones litúrgicas	Nueva América	Barrio 24 de Julio. Municipio San Francisco	Primer grado	23	13
3	Conociéndose a sí mismo. Celebraciones litúrgicas	Nueva Venezuela	Barrio La Polar. Municipio San Francisco.	Tercer grado	15	20
4	Conociendo mi comunidad Actividades comunitarias	Paraguaiipoa	Paraguaiipoa. Municipio Páez.	Segundo grado	16	19
5	Mientras dibujo y construyo aprendo con los números y las palabras	Paraguaiipoa	Paraguaiipoa. Municipio Páez.	Tercer grado	20	15
6	Mi escuela como formadora de valores Aprender a convivir mejor	San Ignacio	Barrio El Silencio Municipio San Francisco	Coordina-dora de la Primera Etapa	24	15
7	Aprender a convivir mejor Diversos proyectos	San Ignacio	Barrio El Silencio Municipio San Francisco	Segundo grado.	20	18
8	Conociendo los animales Atención a casos	Fe y Alegría N° 1	Barrio El Manzanillo Municipio San Francisco	Primer grado.	19	18
9	Apoyo a los Proyecto de Aula Celebraciones litúrgicas	Fe y Alegría N° 1	Barrio El Manzanillo Municipio San Francisco	Maestra biblioteca-ria	20	19
10	La amistad Educación religiosa	Fe y Alegría N° 1	Barrio El Manzanillo Municipio San Francisco	Primer Grado	18	19

García (2010)

Los educadores refieren que algunos niños y niñas manifiestan comportamientos violentos expresados en maltratos de palabra y golpes. También observan aislamiento, desatención a las actividades escolares, intranquilidad de parte de algunos niños. Sin embargo, junto a ello, también muestran actitudes de cercanía, expresividad y creatividad. Por otra parte, los educadores refieren casos críticos que ameritan de atención especial, en cuanto que los niños (as) son víctimas de constantes actos de violencia, o de situaciones críticas a causa de la separación de sus padres o de desorientación en cuanto a la sexualidad.

La problemática descrita sobre el contexto social en el que viven los educandos constituye la situación que los educadores atienden en su propósito de educar la persona en su integralidad en el marco del tratamiento del eje de valores del CBN.

2. Los procesos de planificación y evaluación

En cuanto a la planificación, se observa en las evidencias físicas y se corrobora en las entrevistas, que los educadores trabajan con proyectos de aula, el desarrollo de áreas y las efemérides. En relación a los proyectos de aula, los docentes entrevistados incorporan el eje de valores en el proceso mismo de planificación al partir de la realidad, intereses y necesidades de los estudiantes tomando en cuenta las problemáticas sociales del entorno y los problemas de actitudes que manifiestan en los espacios donde se desenvuelven. Uno de los educadores cuenta:

El proyecto conociendo la comunidad, se inició porque hubo muchos niños que se enfermaron por las lluvias y entonces se necesitaba llevarlos a la casa, pero no se sabía dónde vivían, y ellos solo sabían el sector, no tenían más información (...) Entonces dije, bueno vamos a trabajar con la comunidad y que esto ayude a que conozcan dónde viven y se puedan apoyar (Arévalo, M. 2007).

En otra experiencia la docente señala:

Me propuse el proyecto porque en el resultado que arrojó la diagnosis inicial del grado se veía mucha agresión en los ni-

ños, uso de palabras obscenas, agresión en el recreo, también los niños confesaban que en el hogar los castigaban fuerte. Entonces en vista de todo eso me propuse trabajar el proyecto con los niños y representantes. (Vílchez, L. 2007).

En ambas referencias se puede inferir una actitud de atención, observación y escucha del educador ante la situación de los alumnos para partir de ella y planificar el proceso de aprendizaje adecuándolo a su realidad. En ambos casos, es el docente quien propone el proyecto, pero partiendo de situaciones específicas que observa, donde los estudiantes manifiestan necesidades.

Existe otro modo de iniciar la planificación por proyectos donde los estudiantes proponen temas específicos de interés y seleccionan uno; a partir de allí se definen conocimientos previos, preguntas para investigar alrededor del tema y se hace un plan de manera participativa para abordar la temática planteada. El docente integra el tratamiento de áreas académicas alrededor del tema seleccionado.

Los educadores muestran una gran creatividad para proponer relaciones entre contenidos de áreas, entre los intereses de los niños y lo que el educador considera necesario, entre el contenido de las áreas y los valores. El tratamiento de proyectos de aprendizaje permite comprender los contenidos de manera amplia, globalizada, lo que posibilita producir explicaciones a los fenómenos o situaciones que se viven, considerando múltiples factores. Un ejemplo de esto lo encontramos en la siguiente explicación:

Cuando los niños decían que querían aprender sobre los animales, pensé en trabajar el cuento de Don Chanchó. A partir de ese cuento trabajamos la amistad, la capacidad de entregar al amigo lo más hermoso que tenemos, las características de los animales que aparecían en el cuento, el ambiente. Reflexionamos sobre qué cosas podemos quitarnos para dárselas a los demás, qué debemos hacer cuando nos prestan algo, cómo podemos ser agradecidos con los demás cuando nos ayudan; trabajamos también la personalidad, cómo debemos aceptar y valorar lo que somos, reflexionamos sobre todas estas cosas, además de ver otros contenidos de áreas como len-

guaje, por ejemplo, diferentes palabras para decir lo mismo, la escritura, lectura, trabajamos ciencias naturales (Echeverría, Y. 2007).

Podemos ver cómo se abordan diferentes valores y actitudes relacionados con un tema específico del proyecto trabajado, al propio tiempo que se analiza el tema desde las ciencias sociales y naturales; a través de la lectura de un cuento como actividad central.

Además de los proyectos de aula, los educadores también planifican en ocasiones por áreas académicas. En este sentido, nos encontramos que en algunos centros planifican el área de Educación Religiosa Escolar (ERE), Educación de la Fe o Formación Humana. Al respecto una docente señala: “Dentro de la jornada semanal tenemos horas dedicadas a Formación Humana donde trabajamos directamente actividades de formación en valores y formación religiosa” (Briceño, B. 2007).

Además del tratamiento del eje de valores a través de estas áreas, se desarrollan actividades puntuales relacionadas, o bien con efemérides o celebraciones litúrgicas, o con situaciones que se presentan en la cotidianidad del aula y que emanan de la realidad que viven los alumnos; algunas de ellas relacionadas con problemas de salud, economía, alimentación. Al respecto, una educadora señala:

Teníamos una niña con cáncer, en el salón hubo un interés mayor en ese caso por parte de los niños, ellos todos los días llegaban diciendo cosas, preguntando, proponiendo sobre el caso (...) eso me hizo abrir una gama de posibilidades para educar en la solidaridad: organizamos campañas de solidaridad, primero en el salón, pero luego se involucró la escuela y la comunidad (Echeverría, Y. 2007).

En todas estas situaciones donde se ponen en desarrollo procesos de planificación, unos más estructurados que otros, se destaca que la educación en valores se adecúa de diversas maneras a los temas tratados y actividades.

Se observa en las planificaciones, y según lo informado por los educadores, que la educación en valores se incorpora en los distintos elementos de la planificación; algunos son: las competencias que se espera alcanzar en los alumnos, la selección de contenidos y estrategias, los indicadores y estrategias de evaluación. Esos elementos están presentes tanto en las planificaciones de proyectos como en las de área, en las celebraciones de efemérides o celebraciones litúrgicas, no tanto en las actividades para atender una situación emergente.

En la planificación se incluye la parte de valores, se definen en las competencias, se señalan contenidos y actividades dentro del proyecto de manera globalizada, o en áreas específicas como la educación religiosa escolar o en las celebraciones litúrgicas o efemérides (Pirela, Y. 2007).

En la planificación, la definición de las competencias a desarrollar es un elemento clave en la intención de introducir el eje de valores, por cuanto a través de ellas, se precisan conocimientos, habilidades, actitudes, valores y afectos que se espera abordar con los alumnos, esto genera claridad en el docente sobre la orientación que va a tener el proyecto o área a tratar.

Los contenidos constituyen otro elemento donde se tratan los valores, especialmente se tratan en los contenidos actitudinales (relacionados con el actuar); sin embargo, también en el tratamiento de contenidos conceptuales (relacionados con el saber) y procedimentales (relacionados con el hacer) se abordan valores. Existe una estrecha relación entre los diferentes tipos de contenidos para lograr que “algo” sea valorado; en este sentido, las planificaciones precisan contenidos de los diferentes tipos señalados.

Los educadores tienen varios referentes para elaborar las planificaciones: el currículo oficial, documentos propios de la Educación Religiosa Escolar (asumido por la Asociación Venezolana de Educación Católica–AVEC) y documentos de la institución Fe y Alegría (Ideario de Fe y Alegría, documentos del proyecto Escuela Necesaria que comprende el ideal de centro educativo de la institución y proporciona indicaciones sobre perfiles educativos, didácti-

cas y evaluación), esto le proporciona más elementos al docente para elaborar sus planificaciones y mantenerse en el marco del currículo oficial, pero alimentando también la identidad institucional como movimiento de educación popular.

Con respecto a la evaluación, los educadores plantean que sí evalúan valores y actitudes, esto es significativo, por cuanto desmitifican la idea de que se evalúan conocimientos, procedimientos, habilidades, pero no valores, ni actitudes. ¿Qué evalúan específicamente? Actitudes de colaboración, diálogo, responsabilidad, entre otras actitudes deseables; además de conocimientos, habilidades y destrezas propias de la educación en valores como: juicio moral, respeto a las normas, conocimiento de la realidad, entre otros.

Los educadores señalan algunas estrategias y procedimientos para realizar la evaluación, algunos plantean procedimientos para la evaluación del comportamiento del alumno, tanto en el hogar, como en la escuela y del educador:

Ellos se evalúan y me evalúan a través de un cartel que permanece en la pared llamado “Así está mi comportamiento”. Se usa con colores: amarillo, me porté bien, azul, estuve regular, rojo, no me porte bien... Ellos se revisan y deciden que merecen, los compañeros opinan, dan razones y se colocan el color. Se trazan como meta no tener rojas y se hacen propósitos. (Suárez, Y. 2007).

Algunos educadores proponen en su práctica pedagógica actividades de escritura para evaluar el juicio moral: “La evaluación la trabajé de manera escrita sobre lo que habíamos abordado en clase, con situaciones concretas, por ejemplo: si ves a dos compañeros en el recreo peleándose ¿qué harías?” (Vílchez, E. 2007).

Otros señalan la evaluación participativa como una modalidad que han implementado desde hace tiempo donde involucran al representante:

Tenemos también la evaluación participativa, esta evaluación es un espacio donde los representantes y alumnos se in-

volucran en el proceso de evaluación dando sus opiniones sobre el desempeño de cada uno. No se colocan notas, sino más bien observaciones, la evaluación es cualitativa. Al final se establecen compromisos, también el representante hace una apreciación sobre el docente. (Vásquez, E. 2007).

Los educadores señalan que debe evitarse la sanción, la etiqueta y reforzar las conductas positivas en los alumnos: “Estamos entendiendo que es preferible reforzar la conductas positivas que las negativas; entonces decimos “él siempre dibuja bonito, el siempre ayuda (...) subrayamos lo bueno” (Echeverría, Y. 2007).

De lo expresado, corroborado por diferentes reportes evaluativos, se observa que se hace uso de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; así mismo la evaluación es cualitativa, por lo que se reportan apreciaciones sobre la conducta del estudiante, cualidades y aspectos que debe mejorar, en lugar de calificaciones. Un ejemplo de estos reportes es el realizado en la evaluación diagnóstica al inicio del año escolar donde se describe el comportamiento del estudiante, el dominio de conocimientos, habilidades y destrezas a través de un breve informe individual.

La educación en valores, según las experiencias relatadas y documentos revisados, se integra explícitamente en el proceso de planificación y evaluación, se considera en todos sus elementos y en el proceso mismo de elaboración, implica unas actitudes coherentes con valores de democracia, participación y aprecio del contexto social. Esto implica que la educación en valores no puede dejarse a la mera improvisación y que es necesario superar la idea generalizada y engañosa de que “está en todo aunque no se vea”, por tanto no se explicita en la planificación y evaluación.

3. Descripción de los aportes para la selección de contenidos

Las experiencias refieren que hay varias fuentes para seleccionar los contenidos; una es el interés del alumno, esto se vincula directamente con la elaboración de los proyectos de aprendizaje, que se analizaba en el punto anterior: ellos proponen el tema, nor-

malmente se selecciona de una lista y conjuntamente con el docente definen qué quieren aprender. Junto a ello se encuentra lo que el docente observa en el grupo, las debilidades que detecta en el diagnóstico o situaciones que viven en la cotidianidad y que le inducen a seleccionar determinados temas. La otra fuente es el CBN, los contenidos que se proponen en cada una de las áreas académicas. Pero siempre se seleccionan en función de las otras condiciones señaladas.

El educador toma en cuenta el contexto para el tratamiento de los contenidos, por cuanto, estos deben promover la reflexión, identificación, comprensión e interpretación de su propia realidad sociocultural o de la comunidad de donde forman parte. En este sentido, el abordaje de los temas como la familia, la comunidad, el paisaje, la contaminación, la escuela y otros muchos, no van desligados de lo que viven los alumnos. Al respecto, una docente, al tratar el tema de la familia, cuenta una anécdota donde se percibe como los contenidos no son abstractos, ni rígidos:

Entonces fue empezar a ver que la familia es quien te cuida. Reflexionaron sobre la familia y se veía que son las personas que te dan amor, que están contigo. Hubo un caso de un niño que vive con su madrastra porque su madre murió y los niños le decían que ella no era su mamá y él llorando me decía: –Maestra verdad que sí es mi mamá– Entonces le hice sentir a él y a todos sus compañeros que ella era su mamá porque está con él, lo cuida, y tiene también a otra mamá que es un ángel en el cielo que también lo cuida. (Suárez, Y. 2007).

En este caso, abordar el tema sobre la familia como lo hace la mayoría de los textos escolares, sin mayores adecuaciones o ampliaciones, sería pasar por alto realidades específicas no representadas en el texto. Por ello, es fundamental la actitud de búsqueda permanente de materiales que aporten contenidos adecuados, la revisión crítica de los materiales educativos que circulan en el mercado, porque no todo es pertinente, tal como se aprecia en la experiencia docente.

Dependiendo de los temas a tratar, la comunidad y el entorno aportan contenidos específicos a aprender, el docente propone salir a su encuentro para llevarlos al aula y allí se amplían, clarifican o complementan; la comunidad es fuente de saber y el docente la aprovecha. Es el caso del proyecto sobre la comunidad que cuenta uno de los educadores:

En un proyecto sobre identidad étnica, los niños hicieron una investigación sobre las etnias que existen en la Guajira, su ubicación, características, el lenguaje comparando con el castellano; ellos encontraron que habían cinco etnias, se hizo un compartir cultural donde se presentaban distintos elementos de la cultura como música, el baile, la comida, creencias, los sueños, espíritus, revelaciones, el papel del piache, el curandero, entre otras cosas (Arévalo, M. 2007).

Los contenidos son ampliados por otras fuentes que aportan conocimiento sobre la temática tratada en el aula, en este sentido además de la comunidad se abordan otras fuentes de conocimiento: los libros de texto, enciclopedias, Internet, expertos, entre otras.

Tanto el aspecto cognitivo, como el procedimental y comportamental de las actitudes puede tratarse a través de los diferentes contenidos que el educador selecciona alrededor de un tema específico. Podemos ver como ejemplo, en cuanto al tratamiento del contenido conceptual: “Los ponía a reflexionar sobre qué crees que es amistad, buscamos en el diccionario, se hicieron oraciones con esa palabra” (Suárez, Y. 2007). En cuanto a los contenidos procedimentales, en este mismo proyecto se aborda habilidades como la comprensión del otro: “Luego les dije que hicieran cartas a quien no quisieran, que vieran lo bueno que tiene el compañero que no quiero, y esto les costó, pero lograron hacerlo y sirvió para que se acercaran más” (Suárez, Y. 2007). También habilidades de autorregulación: “Ellos se empujaban, no guardaban turno mientras se desarrollaba la actividad... entonces se reflexionaba sobre esos comportamientos” (Suárez, Y. 2007).

Además de los contenidos procedimentales también han trabajado los comportamientos:

Luego reforzamos esto en el salón: cómo podemos ayudar cuando alguien se siente mal o está en problemas, cómo nos sentimos cuando hacemos esas cosas, eso ayudó a crecer la amistad en el grupo, fueron a visitar a la niña en el hospital con los representantes. (Echeverría, Y. 2007).

Lo que refieren los educadores se puede observar en los cuadernos de los estudiantes, pues en ellos se presentan actividades relacionadas con los temas referidos, como por ejemplo: la elaboración de conceptos sobre amor, amistad; la escritura de información sobre etnias, historia de la comunidad, las profesiones, entre otros temas. Como vemos, la enseñanza de valores está relacionada con la enseñanza de conocimientos, habilidades, destrezas y no sólo con actitudes o comportamientos.

4. Aportes para el desarrollo de estrategias didácticas y recursos

Hay una gama de procedimientos, estrategias y recursos que los docentes refieren en sus experiencias para el tratamiento de los contenidos y el logro de las competencias que se proponen alcanzar.

En variadas experiencias ellos asumen el proceso de investigación para el tratamiento de los temas de proyectos. Esto implica que el alumno busca información de diversas maneras: entrevistas, encuestas, recorridos para observar y registrar, lectura de materiales, entre otros; esta información es compartida en el aula y allí se amplía y complementa con los aportes del educador entre otros sujetos y materiales específicos. Al respecto los docentes cuentan:

Ellos entonces investigaron sobre las profesiones y oficios de las personas de la comunidad, hicieron entrevistas, buscamos información en varios materiales sobre varias profesiones sobre las que ellos tenían interés y otras nuevas. (Pirela, Y. 2007).

Estas actividades de investigación constituyen experiencias significativas dado que promueven el contacto del alumno con su entorno y las relaciones con las personas de su familia y comunidad, además del trabajo en grupo. La riqueza que pueden generar las mismas se logra a través del proceso de reflexión que el educa-

dor promueve en el aula al momento de compartirlas, y del proceso de definir acciones de transformación que se derivan como compromiso, al hacer conciencia de la necesidad de mejorar la realidad, tanto personal, como del entorno social. En la dinámica de trabajo en el aula se privilegia el trabajo grupal porque se asume como experiencia de diálogo, escucha, habla, comprensión del otro, apoyo, entre otras cosas.

La lectura es una de las actividades permanentes que se utiliza en el desarrollo de todo proceso de aprendizaje. Los docentes refieren que hacen uso de gran cantidad de lecturas: cuentos, fábulas, poesías, canciones, periódicos, textos informativos, lecturas bíblicas, entre otras. La dinámica que se sigue para el tratamiento de valores es el diálogo sobre valores específicos que se infieren de los textos y se relacionan con situaciones reales de la vida de los estudiantes en el marco del proyecto, área o efeméride que se esté trabajando.

Los docentes cuentan sobre variedad de dinámicas de grupo que han implementado en diferentes temáticas. Dinámicas que les permite mantener la motivación en los estudiantes al propio tiempo que promueve la reflexión y producción por parte de ellos. Algunas de esas dinámicas son: Phillips 66, Lluvia de ideas, simulación de roles, contar y armar, video foros, foto-análisis, relajación, el caso, entre otras. Otras, son actividades que han implementado producto de la creatividad partiendo de elementos aportados por otras dinámicas o experiencias, Junto a ello, señalan el uso de juegos de integración, animación, rompe hielo y juegos cooperativos.

La música es un elemento que siempre tienen presente los docentes, hacen uso de música instrumental y de variedad de canciones, algunas de ellas son religiosas o con mensaje evangelizador; otras son canciones tradicionales venezolanas, entre otros géneros, que utilizan como recurso de aprendizaje dado su contenido.

Los docentes también desarrollan actividades de producción por parte de los alumnos, se trata de producciones artísticas (collage, pinturas, dibujos), escritas (cartas, mensajes, oraciones, tarjetas, diccionarios, canciones, poemas, cuentos), manuales (cartele-

ras, tarjetas, periódicos, piñatas). En estas actividades de producción normalmente plasman sus aprendizajes.

5. Descripción de los aportes en cuanto al clima organizacional

Las experiencias aportan variedad de posibilidades para el tratamiento del eje de valores en el centro educativo. Las actividades educativas y organizativas comunes que desarrollan en el centro educativo donde todos los grados participan forman parte de estas posibilidades, entre ellas están: socialización de proyectos, organización y desarrollo de campañas sociales y educativas, celebraciones religiosas, conmemoración de efemérides y celebración de la semana de la escuela. En todas estas actividades se incorpora explícita e implícitamente la educación en valores por cuanto se ponen de manifiesto en su desarrollo actitudes de solidaridad, cooperación, organización, entre otras, además que se trabajan directamente contenidos relacionados. Una de las educadoras refiere, con respecto a las campañas que organiza la escuela, lo siguiente:

aquí hemos tenido casos graves de enfermedad de niños; por ejemplo, hemos tenido ya tres casos de niños con cáncer y la escuela toda se aboca a ayudar en muchos sentidos: las campañas de solidaridad... (Albarrán, N. 2007).

Además de las campañas como la referida por la educadora entrevistada, en los centros también se realizan actividades de celebración donde todos los grados o niveles escolares participan, un ejemplo de ello son las efemérides y actividades religiosas, al respecto un educador señala:

Cuando se trabaja alguna efeméride, todos los grados trabajan algo y luego al final de la semana se presenta lo trabajado en el patio central; también hay actividades religiosas como el Vía Crucis donde todos participamos. (Vásquez, E. 2007).

Los educadores entrevistados refieren otro espacio o momento propio del centro educativo donde se educa en valores, se trata de las actividades de organización y formación con represen-

tantes. Algunos de ellos señalan que tienen experiencias de “Escuela para Padres”, “Centro de Formación para la familia”, “Encuentros para padres” donde se trabajan temas de formación y se involucra el aprendizaje de valores, se vive un ambiente de cercanía entre los padres, docentes y en algunos casos, también de hijos.

En cuanto a la formación de los representantes también tienen experiencias más puntuales, no necesariamente de organización permanente donde se educa en valores; es el caso de las reuniones de representantes donde los docentes aprovechan para establecer momentos de formación que les ayude a mejorar las situaciones de relación, comunicación, afecto y orientación en el hogar.

Los educadores entrevistados refieren que la escuela establece un modo de funcionamiento manifiesto en las relaciones sociales que se generan en el centro y con el entorno, donde se expresan o viven en la cotidianidad valores que se quieren promover, valores como: colaboración, aceptación de la diversidad, orden, solidaridad, entre otros. A continuación se presentan algunos valores y las situaciones específicas a las que hacen referencia los educadores entrevistados. En los centros educativos se vive:

- La participación del representante: “Tengo ayuda de representantes (6 o 7); dos van cada día para tomar lectura...” (Vílchez, L. 2007).
- La aceptación a la diversidad de pensamiento:

Yo soy cristiana evangélica, pero he seguido las líneas de trabajo respetando el estilo de la escuela (...) me he sentido muy bien, respetada en mis creencias, sin exclusión (Pirela, Y. 2007).

- El orden y hábitos en actividades de la rutina escolar:

A la hora de comer se respetan, han venido asumiendo de manera organizada el momento del desayuno y el almuerzo (Briceño, B. 2007).

- El interés por conocer la cultura y saber de la comunidad del entorno:

Estuvimos visitando familias en el barrio (...) Yo tenía miedo y tenía resistencia a ir, pero luego, (...) me di cuenta que fue muy positivo por todo lo que permitió acercarme a ellos. (García, B. 2007 f, febrero).

- La organización con la comunidad para resolver problemas del entorno:

Nos propusimos el rescate de la plaza y cada grado asumió una responsabilidad (...) Se organizó la recuperación donde también participó la gente de la Alcaldía y otros sectores de la comunidad. (Arévalo, M. 2007).

Por otra parte, además del ambiente descrito que se vive en el centro educativo, también en las rutinas y ambientes de aprendizaje que se establecen en la práctica del aula se ponen de manifiesto la vivencia de valores en cuanto que se promueve la organización, relaciones escolares de empatía y afectividad. Podemos señalar al respecto algunas actitudes y valores:

- La colaboración, ayuda y solidaridad a través de organizaciones específicas: “Ellos tienen su propio fondo donde todos aportan algo y así logran tener sus pinturas, y pueden trabajar todos juntos, en grupo, no se trabaja solo, se promueve mucho el trabajo de grupo” (Briceño, B.2007).
- El diálogo permanente ante las diversas situaciones: “Había una ronda todas las mañanas para conversar sobre lo que ocurría en la casa y me servía para revisar sobre lo que hacían, sus preocupaciones...”(Vásquez, E.. 2007).
- La empatía, la cordialidad, el buen trato: “Una de las cosas que establecí como norma para atenderlos en su situación de violencia fue no gritar en el salón, hablar en tono suave,” (Suárez, Y. 2007).
- El afecto, la expresividad, espontaneidad: “Soy sumamente expresiva con ellos, y los abrazo, los beso, los cargo...” (Briceño, B. 2007).

- El orden, el respeto a las normas: “Trabajo mucho las normas, el orden, las reglas claras, soy exigente en ese sentido...” (Vásquez, E. 2007).
- La serenidad y paz: “Los he motivado teniendo momentos de relajación con música...” (Briceño, B.. 2007).

Junto a todo ello también hacen referencia a la atención de casos particulares de niños en situaciones difíciles que ameritan una mayor dedicación, los educadores asumen su seguimiento, la conversación con el representante, la exigencia del respeto a los derechos del niño. Una docente señala:

Tuvimos el caso de un niño que fue tan golpeado por su representante que le quedó marcada la hebilla de la correa (...) Entonces llamamos al representante, ella se negó a venir, entonces nosotros fuimos hasta su casa (...) Nos ofrecimos para ayudar y hemos hecho seguimiento, nos mantenemos cercanos, en oportunidades somos determinantes y fuertes para proteger a los niños (Morales, M. 2007).

Todas estas actividades, rutinas, estilos de relación caracterizan un clima organizacional y ambiente escolar que propicia la educación en valores porque:

- Promueve el encuentro, el desarrollo de la identidad institucional, la socialización de aprendizajes, el compartir de alegrías, tensiones, expectativas y satisfacciones por los logros alcanzados que ayudan a la creación de un ambiente de trabajo dinámico, innovador y grato para todos.
- Promueve la participación, la vivencia de la democracia, la solidaridad como antesala de lo que debe ser la familia, la comunidad y sociedad en general.
- Valora la cultura de la comunidad, permite la comprensión de las realidades socioculturales que viven los alumnos.
- Crea relaciones de afecto entre los sujetos que conviven en el centro educativo, especialmente con los que viven situaciones más difíciles.

Conclusiones

Las experiencias arrojan una serie de aportes que sirven de referente para la aplicación del eje transversal valores en la Escuela Básica; estas prácticas educativas enriquecen la propuesta del eje transversal valores del CBN, pues proponen iniciativas creativas en relación a la pedagogía, especialmente, al tratamiento de contenidos y el uso de estrategias; y en relación al clima organizacional, que constituyen temas no considerados suficientemente en el CBN.

En cuanto a lo pedagógico se señalan las posibles maneras de planificar y evaluar la acción educativa tomando en consideración el eje transversal valores, las maneras como se pueden seleccionar y desarrollar los contenidos y la diversidad de estrategias y recursos que se pueden poner en uso.

En cuanto al clima organizacional se especifica la creación de espacios para la planificación y evaluación en equipo, la creación de un ambiente fraterno en el centro educativo, de participación y formación de los diversos sujetos que intervienen en el proceso educativo.

Las experiencias analizadas, y otras experiencias significativas, pueden ser sistematizadas con el propósito de guardar memoria de las mismas y difundirlas para que puedan orientar a otros educadores.

Dado que estos aportes complementan la propuesta curricular del CBN, se podría plantear el diseño de materiales que ofrezcan orientaciones metodológicas sobre los aspectos descritos, de tal modo que los docentes puedan incorporarlos a sus prácticas educativas.

Referencias bibliográficas

- BOLIVAR, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Colección hacer Reforma, Alauda, Anaya.
- CHAVEZ, J. (1997). *El currículo globalizado. Mucho más que relacionar asignaturas*. Lima: Tarea.

GARCÍA DÁVILA, Beatriz

- CORTINA, A. (2001). *Ciudadanos del mundo*. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza Editorial.
- FE Y ALEGRIA (2002). *La Escuela Necesaria*: proyecto para la acción en Fe y Alegría. Caracas: Venezuela.
- GONZALEZ, F. (2001). *La educación como tarea humanizadora. De la teoría pedagógica a la práctica educativa*. Madrid: Grupo Anaya.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Editorial Morata, S.A.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1998). *Currículo Básico Nacional. Programas de estudio de la Escuela Básica*.
- PAYÁ, M. (1997). *Educación y valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- PEREZ, A. (1999). *Raíces de Fe y Alegría. Testimonios*. Caracas: Fe y Alegría.
- PUIG, J. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Cuadernos de educación. Ice-Hosori.
- RAMOS, M. (1999). *Para educar en valores. Teoría y práctica*. Caracas: Ediciones Paulinas.
- TADEU, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Entrevistas

- GARCÍA, B. (2007, febrero). [Entrevista realizada a Marcos Arévalo docente de segundo grado de la unidad educativa “Paraguaipoa” de Fe y Alegría del Municipio Páez del estado Zulia: experiencias significativas de educación en valores el 01 de febrero de 2007]. Grabación en audio.
- GARCÍA, B. (2007, febrero). [Entrevista realizada a Lida Vilchez docente de segundo grado de la unidad educativa “San Ignacio” de Fe y Alegría del Municipio San Francisco del estado Zulia: experiencias significativas de educación en valores el 02 de febrero de 2007]. Grabación en audio.
- GARCÍA, B. (2007, febrero). [Entrevista realizada a Yoleida Echeverría docente de primer grado de la unidad educativa “Manzanillo N° 1” de Fe y Alegría del Municipio San Francisco del estado Zulia: ex-

perencias significativas de educación en valores el 14 de febrero de 2007]. Grabación en audio.

GARCÍA, B. (2007, febrero). [Entrevista realizada a Brenda Briceño docente de tercer grado de la unidad educativa “Paraguaipoa” de Fe y Alegría del Municipio Páez del estado Zulia: experiencias significativas de educación en valores el 01 de febrero de 2007]. Grabación en audio.

GARCÍA, B. (2007, febrero). [Entrevista realizada a Yolanda Pirela docente de primer grado de la unidad educativa “Nueva América” de Fe y Alegría del Municipio San Francisco del estado Zulia: experiencias significativas de educación en valores el 21 de febrero de 2007]. Grabación en audio.

GARCÍA, B. (2007, febrero). [Entrevista realizada a Yasmín Suárez docente de tercer grado de la unidad educativa “Rutilio Grande” de Fe y Alegría del Municipio Maracaibo del estado Zulia: experiencias significativas de educación en valores el 22 de febrero de 2007]. Grabación en audio.

GARCÍA, B. (2007, febrero). [Entrevista realizada a Eglá Vásquez docente de tercer grado de la unidad educativa “Nueva Venezuela” de Fe y Alegría del Municipio San Francisco del estado Zulia: experiencias significativas de educación en valores el 23 de febrero de 2007]. Grabación en audio.

GARCÍA, B. (2007, febrero). [Entrevista realizada a Nilda Albarrán maestra bibliotecaria de la unidad educativa “Manzanillo N° 1” de Fe y Alegría del Municipio San Francisco del estado Zulia: experiencias significativas de educación en valores el 14 de febrero de 2007]. Grabación en audio.

GARCÍA, B. (2007, febrero). [Entrevista realizada a María Morales coordinadora docente de la unidad educativa “San Ignacio” de Fe y Alegría del Municipio San Francisco del estado Zulia: experiencias significativas de educación en valores el 02 de febrero de 2007]. Grabación en audio.



Revista de Artes y Humanidades UNICA
Volumen 12 N° 3/ Septiembre Diciembre 2011, pp. 34 - 56
Universidad Católica Cecilio Acosta • ISSN: 1317-102X

E-Portafolio, rúbricas y blogfolio para una evaluación integral

GARCÍA, Ingrid del Valle

*Universidad Autónoma de Madrid
5133871@gmail.com
Madrid, España*

Resumen

El proceso en la educación a distancia se genera en un aula virtual, con medios como la chat, video conferencias. La comunicación en este tipo de educación es una interacción bidireccional en tiempo mediante audio y vídeo; comunicación asíncrona y síncrona entre la institución y los estudiantes y entre estudiantes, los recursos con contenidos disponibles en www así como vídeos digitales. En esta comunicación se expone la evaluación virtual para lo cual se abordará el tema del e-portafolio, las rúbricas y se aplicará a la práctica de un módulo de Finanzas, con una WQ integrándose todo a través del *blogfolio*.

Palabras clave: Blogfolio, e-portafolio, rúbricas y Web Quest.

E-Portfolio, Rubrics and Blogfolio for Comprehensive Assessment

Abstract

The process in distance education is generated in a virtual classroom, with media such as the chat and video conferences. Communication in this type of education is a two-way interaction through audio and video in time, asynchronous and synchronous communication between the institution and the students and among students, resources with content available on www as well as digital videos. This communication

Recibido: Febrero 2010

Aceptado: Octubre 2010

uses virtual assessment; therefore, the topic of e-portfolios and rubrics will be approached and the practice of a finance module with a WebQuest (WQ) will be applied, integrating all through a blogfolio.

Keywords: Blogfolio, e-portfolio, rubrics, WebQuest.

1. Introducción

Toda revolución genera una serie de cambios, la tecnológica iniciada en la década de los 70's no escapa a estos cambios, especialmente en lo educativo, cultural y familiar. La tecnología se ha incluido en la formación y las instituciones han modificado tanto la estructura administrativa como la académica. El proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido uno de los mayores procesos que mas transformaciones ha tenido, este ha evolucionado de ser enseñanza presencial a virtual.

La evaluación en el contexto actual deja de ser un proceso aislado que se llevaba a cabo al final de la instrucción con el propósito de otorgar una calificación y pasa a ser un proceso que se realiza de manera continua y sistemática cuyo objetivo es el aprendizaje del alumno. La evaluación ha sido siempre un concepto presente en el campo de la educación; sin embargo, la mayoría de las veces ha sido concebida y aplicada en una dimensión de acción didáctica para evaluar los aprendizajes y calificarlos.

En este trabajo se hará una revisión de la evaluación desde las teorías del aprendizaje a distancia, también se definen las diversas enunciaciones del e-portafolio, características y categorías, las aportaciones y desventajas. Como último punto se presenta una propuesta diseñada por la autora sobre el uso de las técnicas de e-portafolio en el curso virtual de Finanzas integrando el *blogfolio* y diseño digital utilizando la herramienta de WebQuest y rubricas a evaluar.

2. La necesidad de la evaluación en una sociedad en cambio permanente

La *sociedad de la información*, es otra de las características donde predominan los cambios técnicos lo que se traduce en cam-

bios en el ámbito profesional y social. Los individuos de esta y futuras generaciones deberán desarrollar habilidades y competencias a la altura de los cambios científicos y técnicos especializados, sin obviar las actitudes y valores, no olvidando la diversidad (Rubíes, Bordas y Muntaner, 1991).

Se trata de la evaluación continuada frente a la no continua, implica el concepto de permanente en el espacio y en el tiempo, significativa. Al contratar la evaluación continua se realiza los momentos en los que se toma información, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, por otra parte la evaluación continuada tiene en cuenta todo el proceso por cuanto la formación es permanente a lo largo de la vida. Es una consecuencia del cambio permanente de la sociedad (Bordas y Barrios 2000).

Al investigar la evaluación en línea se observa que a misma puede tener una tendencia hacia formas tradicionales de evaluación (p.ej. pruebas escritas, exceso de trabajo memorístico, poco trabajo colaborativo y tareas escritas), así como muy pocas oportunidades para la variedad en las evaluaciones y limitado desarrollo de habilidades genéricas tales como habilidades comunicacionales, capacidades tecnológicas para la lectura y escritura, solución de problemas, trabajo en equipo, y otras similares.

Con el fin de superar estas limitaciones surge la necesidad de diseñar y desarrollar las características de los aprendizajes derivadas de sus fundamentos: constructivista, basado en recursos, colaborativo, basado en problemas, situado, entre otras. Tal y como señala García (2004) en la educación a distancia han de utilizarse los medios impresos y tecnológicos como puente de unión en el espacio y también en el tiempo entre profesor y alumno cuando éstos no mantienen una relación *cara a cara*. En definitiva, se trata de una *educación mediada* y esa mediación se ha venido realizando con una secuencia ajustada a la evolución de los medios que, durante el siglo y medio real de vida que tiene esta modalidad educativa, podemos resumirla en la siguiente sucesión (Figura 1).

Figura 1
Diversos medios de la educación a distancia que caracterizan el aprendizaje colaborativo

<ul style="list-style-type: none"> 📖 Texto impreso ordinario. 📖 Texto impreso con facilitadores para el aprendizaje. ✉ Tutoría postal. ☎ Apoyo telefónico. 📻 Utilización de la radio. 📺 Aparición de la televisión. 📻 Apoyo al aprendizaje con audio cassetes 📻 Apoyo al aprendizaje con videocassetes. 	<ul style="list-style-type: none"> 💻 Enseñanza asistida por ordenador. 🎧 Audio conferencia 📺 Videodisco interactivo. ✉ Correo electrónico. 📺 Videoconferencia de sala (grupo). 🌐 WWW (listas, grupos, enseñanza <i>online</i>, etc.). 🌐 Videoconferencia por Internet. 📱 Tecnología basada en el teléfono móvil (<i>wap</i>, <i>UMTS</i>)
---	---

Fuente: García (2004).

3. Evaluación y Educación a Distancia

En el cuadro 1 se presenta una revisión del concepto de evaluación en la educación a distancia y los principales autores. En un entorno virtual de formación y el aprendizaje, los equipos docentes deberían estar atentos, a la hora de desarrollar la estrategia de evaluación de los aprendizajes, tales como Figura 2.

Figura 2
Procedimientos de la educación a distancia que caracterizan el aprendizaje colaborativo. aprendizaje colaborativo

- *Pruebas de autoevaluación* que deben ofrecerse dentro de los propios materiales de estudio, tengan éstos el formato que tengan (impreso o electrónico, en CD o en la propia plataforma)
- Grado y calidad de la *participación* de los alumnos en los diferentes ámbitos de intervención: correo, foros, chat, videoconferencias, páginas personales, etc.
- Realización personal de diferentes pruebas de evaluación con estructura variable que podrían abarcar: pruebas objetivas, preguntas de respuesta breve, temas de desarrollo, ejercicios, problemas, etc., en consonancia con los objetivos de cada unidad, módulo, tema, bloque, etc.
- Las *Actividades Colaborativas*, se trataría de actividades abiertas que tienen como misión producir el debate formativo, la reflexión o el descubrimiento o constatación de determinadas realidades
- Prueba Final del Curso. Esta prueba tendría por objeto comprobar la adquisición de conocimientos de los estudiantes. A diferencia de las anteriores, cuyo principal objetivo es ayudarles a progresar en el estudio de la materia facilitando claves informativas acerca de su progreso (carácter formativo), esta prueba persigue una función "sancionadora", esto es, está dirigida a comprobar si los estudiantes poseen los conocimientos y habilidades suficientes como para obtener la titulación o diploma correspondiente.
- En determinados estudios, fundamentalmente de postgrado, debería requerirse la elaboración de un *trabajo final, proyecto o tesina*.
- Otra forma de realizar estas evaluaciones puede resultar del seguimiento que un estudiante realiza en módulos o ámbitos presentados en forma de *taller*.

Fuente: García (2004).

4. El portafolio y el e-portafolio (eP)

El portafolio es una colección selectiva deliberada y variada de los trabajos del estudiante donde se reflejan sus esfuerzos, progresos y logros en un periodo de tiempo y en alguna área específica. Villarini, 1996 y Arter y Spandel (1992).

Arter, J (1995) introducen el término en la educación y exponen que: el portafolio electrónico (eP) es una herramienta para tener evidencia del desarrollo del individuo, evaluar sus competencias y que permite motivar e involucrar al estudiante con su propio aprendizaje. Agrega que es importante crear un programa académico de portafolios que certifiquen las competencias de los estudiantes, les proporcionen créditos extra, demuestren a empleadores habilidades y conocimientos, construyan la confianza del estudiante y evalúe el currículo e instrucción.

Seldin (1997) señala que los eP de los profesores sirven para documentar las habilidades y metas logradas por el docente a lo largo de su carrera. Permite al profesor hacer una reflexión de sus prácticas docentes y fijarse propósitos de aprendizaje, así como, compartir información con sus colegas.

Barrett (2000) menciona los eP como un medio digital, expone las posibilidades del Internet y el eP como una herramienta reflexiva para mostrar el crecimiento del individuo a través del tiempo. Lorenzo e Ittelson (2005) describen los portafolios institucionales como una herramienta que permite a la Universidades y colegios compartir información sobre su misión, metas, logros y retos.

Los eP han surgido como una valiosa herramienta en línea que los estudiantes, la facultad, y las instituciones pueden utilizar para recolectar, almacenar, actualizar y compartir información. Los e-P permiten que los estudiantes reflejen su aprendizaje, se comuniquen con sus instructores, tengan información escolar, y muestren ejemplos de su trabajo a empleadores potenciales. Los eP de profesores, permiten capturar y compartir métodos de enseñanza y avances en su pedagogía para obtener un ascenso. Las universidades utilizan e-portafolio institucionales

para proporcionar acceso a sus colecciones de datos, almacenarlos, analizarlos, y ejemplificar los logros de sus estudiantes y de la facultad para demostrar su éxito institucional (párr.1) EDUCAUSE (2005).

The E-Learning Framework (2005). “El portafolios de aprendizaje es un repositorio de información sobre un particular aprendiz, provisto por él mismo y otras personas y organizaciones, incluye productos en diversos medios que el aprendiz ha creado o contribuido en su realización y ha seleccionado para ser evaluado o mostrar sus logros” (Sección Definition of ePortfolio).

ITESM (s.f.) “Es una publicación académica, personal y profesional de ti mismo, como estudiante, en el Internet. Es una colección de tus trabajos académicos, acompañados de una reflexión sobre tu esfuerzo y sobre tu propio proceso de aprendizaje, mostrando así tu desarrollo a través del tiempo en que serás estudiante. Funciona también como una evidencia de tus competencias profesionales, una vez que ya seas egresado del Tecnológico. Es un espacio en donde expresarás tus ideas como persona y como estudiante. Es una publicación en la que reflejarás tu personalidad académica y profesional en la Web” (párr.1) Cuadro 1.

4.1. Principales componentes del portafolio

Según el “Bank Street” (Lyons, 1999:81), los portafolios de los alumnos se presentan en la figura 2. Se debe resaltar que estos requisitos así como la forma de abordarlos y representarlos es abierta y difiere de un portafolio a otro. En el proceso de elaboración de los portafolios la asesoría del profesor es clave, ya que por medio de su trato personal guiará y evaluará los logros y habilidades de los estudiantes (Figura 3).

4.2. Aportaciones y desventajas de el e-portafolio

Son muchas las aportaciones del portafolio tanto para el docente como para el alumno, sujeto que ha de aprender unos contenidos y a autoevaluarse. Se recomienda que en el contexto de desa-

Cuadro 1
Revisión del concepto de evaluación en el proceso de educación a distancia

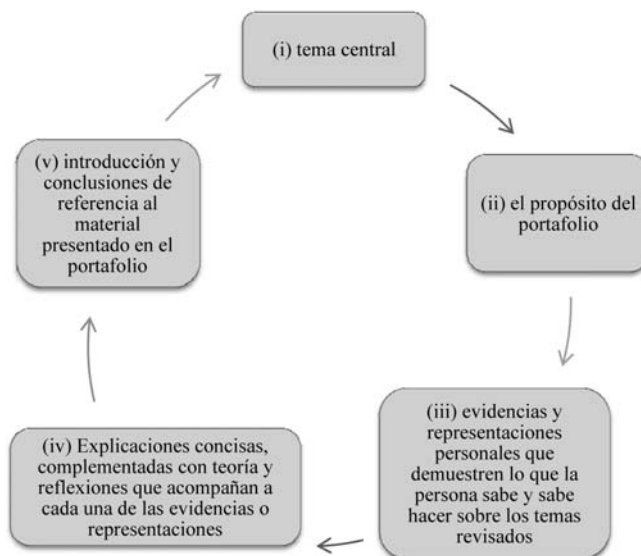
Autores	Conceptos y definiciones
<i>Wedemeyer (1981)</i>	<i>Considera una reestructuración de la interacción didáctica al considerar que los elementos fundamentales de los procesos de enseñanza y de aprendizaje se modifican para adaptarse a la distancia física, se reorganizan para dar mayor libertad al aprendizaje independiente. El término independencia se refiere a la libertad de dirigir el proceso de aprendizaje, pero esto no quiere decir, que se pierda la comunicación, la interacción y el diálogo entre el estudiante y el profesor ya que esto constituye una base que sustenta el control de la experiencia educativa.</i>
<i>Gibson (1997)</i>	<i>La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, han impulsado en la educación a distancia la interacción didáctica, que otros autores han considerado un cambio de paradigma en la conceptualización de la educación a distancia.</i>
<i>Clark (2000)</i>	<i>La evaluación en la educación a distancia está planteada como un problema no resuelto, señala que es necesario fortalecer la necesidad de clarificar las estrategias de evaluación en este contexto y establecer la pertinencia de las mismas.</i>
<i>Harvey y Money (1999)</i>	<i>Proponen diversas estrategias para la autoevaluación y la evaluación grupal, mediante el uso del computador y de las telecomunicaciones, entre ellas la Internet. Estos aspectos son clave porque estos medios deben fomentar la capacidad de análisis y crítica del alumno.</i>
<i>Maier y Warren (2000)</i>	<i>Piensen que los métodos nuevos de aprendizaje requieren de métodos innovadores de evaluación, que las evaluaciones en la educación a distancia deben estar centradas más en la evaluación formativa que en la sumativa o evaluación final porque esta requiere de procedimientos muy rígidos.</i>
<i>Simonsen et al. (2000: 207)</i>	<i>Establecen "la evaluación sugiere la atribución de significados o calidad al estado común de un objeto en particular o condición"</i>
<i>Barberá, et al (2001)</i>	<i>La interacción en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los campos virtuales, la comunicación se establece mediante la Internet, en este contexto es importante hacer notar la dinámica que toma el proceso didáctico al adaptarse a los diferentes grados de autonomía que son capaces de ejercer los estudiantes.</i>

Fuente: García (2004)

rollo profesional, los portafolios de los profesores deban cumplir con ciertos requisitos (García 2007:2008).

- da a conocer el progreso de aprendizaje, lo que se está aprendiendo realmente y lo que debería aprenderse, considerando la individualidad del alumno
- debe ser un proceso voluntario realizado por los profesores, por lo que no debe ser con fines valorativos
- aporta el significado real de un trabajo colaborativo “profesor/alumno” facilitando la reflexión conjunta
- implica la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje
- compartirse con los colegas y estar respaldados por mas condiciones plausibles

Figura 3
Componentes del eportafolio según "Bank Street" (Lyons, 1999:81)



- aporta al alumno el aprendizaje de la evaluación y de la autoevaluación con diversidad de técnicas.

Se destacan dos objetivos clave del proceso del portafolio: (i) desarrollar el hábito mental de suponer la enseñanza dentro de la investigación y (ii) motivar y crear la costumbre del trabajo. Al igual que el portafolio presenta muchas ventajas no obstante debe indicarse que es una estrategia que comporta esfuerzo y oposiciones, se destacan (García 2007:2008).

- La utilización del portafolio significa para algunos profesores un cambio de estilo de enseñanza (no tiene sentido en modelos tradicionales).
- La evaluación ha de estar altamente sistematizada en referencia a los objetivos i/o al avance, sino puede ser subjetiva y tangencial.
- Implica un nivel elevado de autodisciplina y responsabilidad por parte del alumnado.

- Requiere mucho tiempo del alumno y parece a veces, desordenado y complicado presentando problemas logísticos en el manejo y en su almacenamiento.
- No siempre hay garantía que con todas las actividades que se propongan se logren los objetivos propuestos.

5. Portafolios educativos

Los portafolios empleados por las instituciones educativas, dentro o fuera del salón de clases, tienen características particulares dependiendo del usuario final y el objetivo para el cual se diseñaron (Arter, 1995; Danielson y Abrutyn, 1997; Barret, 2000; Gathercoal *et. al* 2004; Lorenzo e Ittelson, 2005).

Son una selección de sus trabajos académicos acompañados de su propia reflexión sobre el esfuerzo que han realizado para elaborarlos y de su proceso de aprendizaje; mostrando así, su evolución a lo largo de su estancia en la institución educativa. Además, facilitan la auto-evaluación del alumno y la evaluación continua del profesor. Cada universidad o institución puede desarrollarlo como crea conveniente, García (2008) divide al portafolio estudiantil en los espacios: (i) personal, (ii) profesional y (iii) académico.

Espacio personal

- Información Personal: se presenta un pequeño cuadro que muestra la información básica del alumno como su nombre, carrera, correo electrónico, foto y fecha de ingreso a la universidad. Esta información es generada automáticamente al crearse el portal. La foto corresponde a la credencial del alumno.
- Mis Documentos: el alumno podrá compartir cualquier documento (Word, Excel o PowerPoint) que considere importante tener dentro de su eP y es libre de agregar, modificar o eliminar los documentos de acuerdo a sus necesidades.
- Mis Imágenes Compartidas: Podrá compartir cualquier imagen o fotografía que considere importante tener dentro de su eP, y las podrá agregar, modificar o borrar.
- Mis Sitios de Interés Compartidos: Podrá compartir hacia sitios de interés que el considere necesario.
- Mis Páginas Compartidas: En esta sección, el alumno podrá crear páginas Web y compartirlas dentro de su portafolios electrónico. (Figura 4)

Figura 4
Espacios de el e-portafolio estudiantil: espacio personal



Fuente: García, (2008).

Espacio Profesional. Curriculum Vitae

- **Prácticas Profesionales:** En este espacio el estudiante documentará sus prácticas profesionales y llenará los formatos que le sean requeridos por su respectivo departamento. El diseño de esta sección corresponde a cada departamento, y si el alumno lleva una materia en particular, en esta sección publicará sus resultados finales.
- **Trabajo de grado final:** En esta sección aparecerá la tesis completa del estudiante. Las políticas o procedimientos para la actualización de esta información quedan a discusión en conjunto con la *Dirección de Biblioteca e Información*.
- **Mejores Trabajos:** En esta sección, el alumno podrá compartir diferentes documentos o ensayos que realice en cualquiera de los cursos que tome a lo largo de su estancia en la universidad (cualquier curso que no sea considerado como curso generador) García (2008).

- ***Espacio Académico***
- Mis Cursos: En esta sección se tendrá acceso a los portales o áreas en las que el alumno se encuentre inscrito, así como un espacio donde colocará los trabajos que realice en cada curso.
- Otras actividades y programas: Esta herramienta funciona como un blog donde el estudiante podrá agregar las experiencias que tiene al participar en:
- Exposiciones y Congresos; Equipos Representativos (deportes); Liderazgo Estudiantil; Asociaciones Estudiantiles; Experiencias Internacionales (intercambios y visitas a otras universidades) y Servicio comunitario y otras. García, 2008.

De esta manera llegamos al concepto de *portafolio electrónico, e-portafolio, eportafolio o portafolio digital*, como una colección de diversos recursos o evidencia digital proveniente de la actividad y/o intereses de un cierto usuario que usualmente está almacenada en la web. Webfolio. Los recursos o evidencia digital que mencionamos pueden ser texto, imágenes, multimedia, artículos, hipervínculos, en definitiva, una amplia variedad de recursos digitales.

El concepto de portafolio ha experimentado una enorme transformación desde soporte papel al soporte digital. Ha pasado de ser un simple muestrario de experiencias, a tener varias connotaciones potenciales: aval de las capacidades y competencias de una persona, archivo de los hitos educativos a lo largo de la vida, instrumento para canalizar el reconocimiento de saberes y experiencias, herramienta de gestión y evaluación de la actividad académica, repositorio de herramientas de interés, entre otros.

6. Los blogs: una conversación abierta a todos

Los blogs se pueden definir como la gran conversación (Orihuela, 2005) y es que, gracias a este sistema de publicación, en la web se ha creado una inabarcable red de información y opinión como nunca se había conocido antes.

Un blog se trata de una página web organizada cronológicamente, que admite comentarios y suscripciones y que lleva una línea editorial más o menos definida. Este término inglés *blog* o *weblog* proviene de las palabras *web* y *log* ('log' en inglés = *diario*). Un blog, o en español también una *bitácora*, es un sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente, donde el autor conserva siempre la libertad de dejar publicado lo que crea pertinente. El nombre *bitácora* que se les asigna está vinculado a los cuadernos de viaje que se utilizaban en los barcos para relatar el desarrollo del viaje y que se guardaban precisamente en la bitácora. Aunque el nombre se ha popularizado en los últimos años a raíz de su utilización en diferentes ámbitos, el cuaderno de trabajo o bitácora ha sido utilizado desde siempre.

Blogfolio es la fusión de los conceptos de blog y portfolio, como un espacio en el cual podemos reunir diversos recursos digitales que sean producciones propias o bien que nos son de interés personal o profesional (textos, documentos, presentaciones interactivas, videos, audio, links, fotos, libros digitales, etc.) que pueden o bien estar disponibles en la web para cualquier usuario o tan solo para aquellos que nosotros permitamos, ya que en un blog ciertamente podemos restringir el acceso, haciéndolo de esta forma sólo accesible para aquellos que nosotros decidamos.

Los blogs son multimediales, es decir, no sólo están hechos de texto, sino que también permiten la edición de imágenes, audio y vídeo. De hecho existe un formato concreto para las páginas dedicadas sólo a fotografías (fotoblog) o vídeo (videoblogging o videocast). Este medio de comunicación recibió el nombre de weblog y su uso estaba limitado a servir como bloc de notas de la red: los primeros autores se dedicaban a anotar y enlazar aquello que les parecía más interesante o que llamaba más su atención en la web.

Los profesores se dieron cuenta de que este sistema de contenidos web se adaptaba fácilmente a sus necesidades didácticas. Así fue como nacieron los edublogs, experiencias de enseñanza y aprendizaje por la idea de llevar la nueva web al espacio del aula.

Los blogs de aula no son iniciativas que salen de la nada. (Zabalza, 2004: 11) opina: “...los diarios contribuyen de una manera notable al establecimiento de esa especie de círculo de mejora capaz de introducirnos en una dinámica de revisión y enriquecimiento de nuestra actividad como docentes...”. Klenowski (2005: 131) ha definido muy bien las enormes posibilidades: “...el método del portafolios se está utilizando cada vez más para la evaluación y el aprendizaje debido al gran potencial que tiene para fomentar el desarrollo metacognitivo tanto en relación con el aprendizaje en un contexto curricular determinado, como en las prácticas pedagógicas...” De esta manera podemos afirmar que todas estas iniciativas didácticas nos llevan a la siguiente fórmula Figura 5.

Figura 5.
Fórmula del blog.



blog = diario de clase + portafolios educativo = blogfolio

Elaborado y diseñado por Klenowski (2005: 131).

García, 2005: 115 específica: “...un portafolio electrónico debe tener un marcado componente de interactividad que permita usos y aplicaciones muy difíciles o prácticamente imposibles en un portafolio de papel y lápiz...”. Todas estas ventajas surgen de igual modo en todas las aplicaciones del portafolio digital en formato blog, incluyendo las de carácter académico, como las iniciativas dirigidas a la formación del profesorado.

6.1. Blogfolio, adaptación y resignificación del concepto de e-portfolio

En el e-portafolio se puede colocar todo tipo de recursos digitales que evidencien la actividad, reflexiones, intereses, entre otras cosas y ciertamente un blog nos ofrece la posibilidad de agruparlos y clasificarlos de manera bastante sencilla. El armado de este blog al que se denomina blogfolio tendrá como objeto ser un espacio en el cual se irá acumulando todos aquellos recursos digitales (texto, multi-

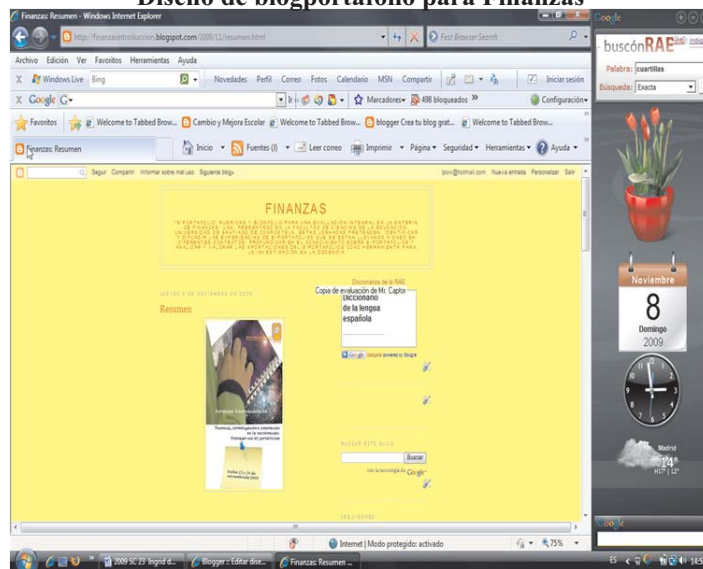
media, presentaciones, animaciones, links, libros electrónicos) que nos sean útiles para nuestra práctica y/o actividad profesional.

En este trabajo de investigación se ha arribado al concepto de “**Blogfolio**” como un blog en el cual se colocan los diferentes recursos digitales que resultan de interés para esta práctica profesional. Se creó un blog con la herramienta **BLOGGER**: <http://finanzasintroduccion.blogspot.com/> en el mismo, realizando un etiquetado de cada uno a fin de facilitar su búsqueda (Figura 5). Tal es el caso de: http://www.catedu.es/crear_wq/wq/home/3413/index.html y las rubricas en RUBRISTAR.

¿Un blogfolio es la mejor manera de crear un e-portafolio?

La respuesta dependerá de la utilización que se le vaya a dar a este e-portafolio y los conocimientos del profesor que va a crear el e-portafolio, la creación de un blog es algo sumamente accesible, sencillo, rápido y, hasta ahora, en muchos casos, gratuito (Figura 6).

Figura 6
Diseño de blogportafolio para Finanzas

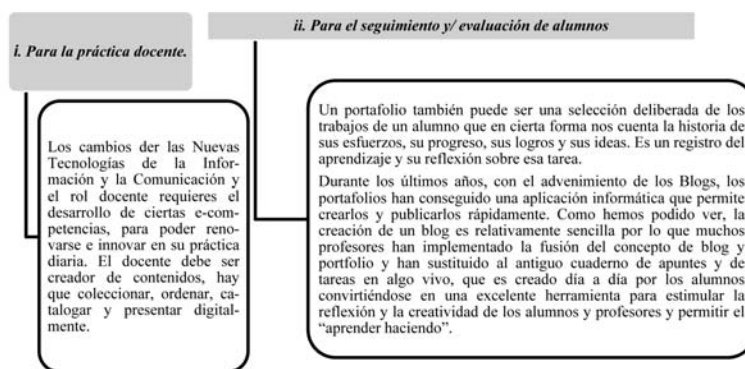


Elaborado y diseñado por Ingrid del Valle García Carreño. Disponible en: <http://finanzasintroduccion.blogspot.com/2009/11/resumen.html>

6.2 ¿Para quién el blogfolio?

Un portafolio desarrollado por el alumno, sería la colección de trabajos que dan fe de sus conocimientos y destrezas, englobados en el término “competencias”, mostrando los documentos y producciones que verifican de manera fehaciente la adquisición de dichas competencias. Los trabajos son seleccionados en función de criterios establecidos por el profesor y el alumno. De esta manera, nuestros alumnos pueden ir registrando sus avances, evaluaciones, actividades y demás cuestiones vinculadas al proceso de aprendizaje en un “blogfolio” y el docente ir evaluándolo de manera continua (Figura 7).

Figura 7
Para quién es el e-portafolio.



Fuente: García (2008).

7. Aplicación de la WQ en finanzas

Se utilizó para la creación de la WQ el *Creador dinámico de WQ del Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón. Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación*. (CATEDU, 2009). La WQ ha ido publicada y se encuentra en el siguiente enlace: http://www.catedu.es/crear_wq/wq/home/3413/index.html (Figura 8).

Figura 8
Publicación de la WQ

The screenshot shows a web portal interface. At the top, there is a search bar for "Nombre de usuario o clave incorrecta". Below it, the user is logged in as "Buenas Noches, son las 20:38:51" on "Martes 03 de Noviembre de 2009". The interface is divided into several sections:

- Left Sidebar:** Contains a login form with fields for "Usuario" and "Clave", a "Inicio Sesión" button, and links for "Deseo Registrarme", "Olvidé mi clave", and "Contacta". Below this are logos for "GOBIERNO DE ARAGON" and "ramón []cajal", and a "Manual Creador de WQ" link.
- Central Content Area:**
 - Ultimas Webquest Publicadas:** A list of 15 webquests with titles, authors, and icons. Examples include "vitiligo el dolor mas claro" by yolanda gomez, "¿QUÉ ES UNA WEBQUEST?" by Promined, and "LAS LENGUAS DE ESPAÑA" by sara hernandez.
 - Ultimas Noticias:** A news section with three articles:
 - 13/04/2009Entrevista Bernie Dodge:** "Ponemos a vuestra disposición una entrevista con Bernie Dodge, creador del modelo WQ. Es una entrevista muy interesante en la que se resumen los principios, teorías y metodologías que sustentan este modelo de aprendizaje por descubrimiento."
 - 02/05/2006Bienvenida al nuevo servidor:** "Os damos la bienvenida a nuestro nuevo servidor. Esperamos que el cambio redunde en un mejor servicio para todos. Con todo, ante cualquier problema de funcionamiento, como hasta ahora, es agradeceríamos os pusierais en contacto con nosotros para solventarlo lo antes posible."
 - 24/03/2006AVISO IMPORTANTE:** "Se comunica que a partir del Lunes vamos a comenzar a trasladar todos nuestros servicios al nuevo servidor. Se advierte que todos los cambios introducidos en los Blogs a partir de esa fecha podrán no ser conservados en la nueva ubicación. Sentimos las molestias y esperamos completar el proceso de traslado en el menor tiempo posible y causando el menor trastorno a lo ya creado. Sin duda, este cambio redundará en la mejora de nuestro servicio. Agradecemos de antemano su comprensión."

Fuente: CATEDU (2009).

8 Creación de Rúbricas o Matrices de Evaluación

Goodrich (1997) define una rúbrica como: "...una herramienta de evaluación que identifica ciertos criterios para un trabajo, o sea lo que cuenta". De esta manera, una rúbrica dentro de una WQ enumerará aquellas cosas/criterios que el estudiante debe cumplir para recibir una determinada nota o evaluación.

Las rúbricas especifican el nivel de desarrollo esperado para obtener diferentes niveles de calidad. Estos pueden estar expresados en términos de una escala (Excelente, Bueno, Necesita mejorar) o en términos numéricos (20, 15, 10, 5), que al final se suman para determinar un resultado al que se le asigna una nota. Las rúbricas pueden ayudar a los estudiantes y a los profesores a defi-

nir “calidad”. Estas también ayudan a los estudiantes a juzgar y revisar su propio trabajo antes de entregarlo (RubiStar, 2009).

9. Rubric ID: 1806978

La creación de las rubricas se hizo con una aplicación llamada *RubiStar* la cual es una herramienta que ayuda a los docentes que quiere usar rúbricas. *RubiStar* ofrece rúbricas generales que pueden ser imprimidas con facilidad y ser usadas para muchos proyectos típicos o trabajos de investigación.

Lo significativo de *RubiStar* es que ofrece estas rubricas generales en un formato que se puede modificar se puede cambiar, si así lo desea, el contenido de las mismas para ajustarlo a sus necesidades y ofrece la posibilidad de no tener que escribir contenidos similares en todas las casillas para texto, ya que al seleccionar una de las categorías de evaluación, la información pertinente aparece automáticamente y está lista para ser modificada (Cuadro 2).

Conclusiones

- Varias son las funciones del e-portafolio: (i) sirve para que el profesor lleve un registro permanente de su actuación profesional, para mejorar el hacer docente para mejorar su trabajo (ii) también compartir las experiencias pasadas, (iii) divulgar la naturaleza de su trabajo y (iv) evidenciar las relaciones interpersonales con sus estudiantes.
- Revisar los elementos de un e-portafolio es un trabajo conjunto entre docente y estudiantes y debe llevarse a cabo a lo largo del desarrollo de las situaciones pedagógicas, debe ser un proceso permanente sin la connotación de medición que finalice con una calificación.
- La enseñanza, el aprendizaje, y la evaluación en línea en los contextos educativos, trae como consecuencia la formación de los profesores para utilizar de manera adecuada lass modalidades como son e-portafolio y blog. Es importante que ese uso se fundamente en estudios, tanto teóricos

Cuadro 2 Rúbricas que serán evaluadas



Powered by 4Teachers.org
4Teacher Tools

[RubiStar English](#)
[Inicio](#) | [Buscar rúbrica](#) | [Crear rúbrica](#) | [Ingresar](#) | [Registrarse](#) | [Manual](#)

Crea esquemas para tu proyecto de actividades de aprendizaje

Rubric ID:1806978

[Find out how to make this rubric interactive](#)

Presentación Oral: Sistema Financiero				
CATEGORIAS	20	15	5	0
Comprensión	El estudiante puede con precisión contestar casi todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar unas pocas preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante no puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.
Calidad de las laminas	Habla con oraciones completas (99-100%) siempre.	Mayormente (80-98%) habla usando oraciones completas.	Algunas veces (70-80%) habla usando oraciones completas.	Raramente habla usando oraciones completas.
Dominio del tema	Se mantiene en el tema todo (100%) el tiempo.	Se mantiene en el tema la mayor parte (99-90%) del tiempo.	Se mantiene en el tema algunas veces (89% - 75%).	Fue difícil decir cuál fue el tema.
Se hizo en grupo o solo intervino una persona	Los estudiantes usan varios apoyos (puede incluir vestuario) que demuestran considerable trabajo/creatividad y hacen la presentación mejor.	Los estudiantes usan 1-2 apoyos que demuestran considerable trabajo/creatividad y hacen la presentación mejor.	Los estudiantes usan 1-2 apoyos que hacen la presentación mejor.	El estudiante no usa apoyo o los apoyos escogidos restan valor a la presentación.
Presentación personal acorde con el momento	Atuendo de negocio, un aspecto muy profesional.	Atuendo de negocios casual.	Atuendo de negocios casual, pero llevaba zapatillas de lona o su atuendo aparenta estar arrugado.	El atuendo en general no es apropiado para la audiencia (pantalonas vaqueros, camiseta y pantalones cortos).
Límite-Tiempo	La duración de la presentación es de 5-6 minutos.	La duración de la presentación es de 4 minutos.	La duración de la presentación es de 3 minutos.	La duración de la presentación es de menos de 3 minutos o más de 6.

Fecha de creación: October 18, 2009

como prácticos, de los cuales se puedan derivar principios y lineamientos que orienten su aplicación.

- Los *weblogs* en educación requieren de una pedagogía constructivista que pueda aprovechar las características propias de esta herramienta. Este enfoque necesita el apoyo de las instituciones educativas para promover la investigación en nuevas didácticas que favorezcan el aprendizaje con y sobre *weblogs* como una vía de aproximación a las necesidades de la sociedad del futuro.
- Los *blogs* pueden ayudar a construir nuevas metodologías ofreciendo su formato y su dinámica para experimentar sobre nuevos modelos educativos.
- La característica distintiva del blogfolio es que la evaluación acompaña todo el proceso, de tal manera que se puedan ir introduciendo cambios durante dicho proceso. Es una forma para recopilar la información que demuestra las habilidades y logros de los estudiantes, cómo piensa, cómo cuestiona, analiza, sintetiza, produce o crea, y cómo interactúa (intelectual, emocional y social) con otros, es decir, permite identificar los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes. Puede utilizarse en forma de evaluación, co-evaluación y de autoevaluación.
- Las Rúbricas o matriz de valoración se consideran de evaluación formativa y sumativa básicas para una formación en competencias. Es necesario considerar que este instrumento de evaluación nos puede ayudar a diagnosticar y por tanto intervenir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, superando la exclusiva evaluación de aprendizajes declarativos (exámenes, pruebas escritas, test, ...) y concretando la evaluación de los contenidos procedimentales y actitudinales, en una evaluación integral y coherente con procesos constructivos del conocimiento.
- Se puede concluir que estas aplicaciones son gratuitas y recursos de la WEB 2.0. Tal es el caso de las herramientas

educativas las cuales son programas y/o plataformas que permiten a los docentes la elaboración de sus propios contenidos digitales. Todos los recursos mencionados son totalmente gratuitos y en algunos de ellos solo se requiere un registro previo en la página donde se va a trabajar:

- Recurso-Clasificación Herramientas educativas

Título WebQuest

- Dirección Web <http://www.webquest.org/index.php>
- Título Weblog o Blog
- Autor Aulablog
- Dirección Web <http://www.aulablog.com/que-es-un-blog>
- Título Wiki
- Autor Wikipedia
- Dirección Web <http://es.wikipedia.org/wiki/Wiki>

Referencias bibliográficas

- ARTER, J. y SPANDEL, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 11 (1), 36-44.
- ARTER, J. (1995) *Using Portfolios in Instruction and Assessment: State of the Art Summary*. Portland, Or. *Norwest Regional Educational Laboratory*. September 1995.
- BARBERÁ, BADIA y MOMINÓ (2001). *La incógnita de la Educación a Distancia*. España. Horsori.
- BARRETT, H. (2000) *Create your Own Electronic Portfolio: Using 2off-the-shelf software to showcase your own or student work*. *Learning and Leading with Technology* V. 27 N.7 p. 14-21. April 2000.
- BORDAS, I y BARRIOS, O (2000). *Sistema de evaluación de los aprendizajes*. En De la Torre, S. y O.
- BORDAS, M y CABRERA, F (2000). *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrado en el procesos*. Departamento de Didáctica y Organización Educativa y Departamento de Métodos de Investi-

- gación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona. Revista Española de Pedagogía. Año LIX, enero-abril, n.218.pp.25 a 48.
- CENTRO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (s.f.) (ITESM CCM) Proyecto Institucional Portafolio Electrónico. Disponible en: <http://www.ccm.itesm.mx/dda/cie/proy2.html>. Consultado el día 3 de noviembre, 2005.
- CLARK, R (2000). Evaluating Distance Education: Strategies and Cautions. *Quartely Review of Distance Education*, Vol 1, Number 1. Spring 2000, 3-16.
- DANIELSON, C y ABRUTYN, L. (1997). *An Introduction to Using Portfolios in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- EDUCAUSE (s.f.) *ePortfolio* Disponible en: <http://www.educause.edu/ELI/5524>. Consultado: (21 de noviembre, 2005).
- GARCÍA, A (2004) *Evaluación de los aprendizajes en entornos*. Editorial del BENED, marzo de 2004. Disponible en: www.uned.es/master-eaad. Consultado: (10 de noviembre, 2009).
- GARCÍA F. (2005) El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. *Glosas Didácticas*, primavera, volumen 14. Universidad de Murcia. Disponible: <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/completo.pdf>.
- GARCÍA, I (2008) Competencias para una Evaluación Integral: Técnicas De Portafolio- E-. Portafolio. www.unica.edu.ve/.../Juan%20Escobar%20-%20Presentacion.pdf.
- GARCÍA, I (2009a) Web Quest- Introducción a las Finanzas. Disponible en CATEDU: http://www.catedu.es/crear_wq/z_usuarios/ingreso_usuarios.php y http://www.catedu.es/crear_wq/wq/home/3413/index.html.
- GARCÍA, I (2009b) Blogger disponible en: <http://finanzasintroduccion.blogspot.com/2009/11/resumen.html>.
- GOODRICH, H (1997a) Understanding Rubrics originally published in *Educational Leadership*, 54(4) <http://www.middleweb.com/rubricsHG.html> Consulta: 2009, Mayo 9.
- GOODRICH, H (1997b) Matrices de Comprensión Disponible en: <http://learnweb.harvard.edu/andes/thinking/docs/rubricar.htm> Consulta: 2009, Mayo 9.

- GIBSON, C. (1997). Teaching/learning at a distance: a paradigm shift in progress. *Open Praxis: The Bulletin of the International Council of Distance Education*. 1, 6-11.
- HARVEY, J. y MOGEY N. (1999). Pragmatic issues when integrating Technology into assessment of students. En Brown y otros. *Computer Assisted Assessment in Higher Education*. Londres Kogan Page.
- HOLMBERG (1998). What is a new and what is important in distance education?. *Open Praxis: The Bulletin of the international Council of Distance Education*. 1, 32-33.
- JORBA, J. y N. SANMARTÍ (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de relación continuada*. Madrid: Publicaciones del MEC.
- KLENOWSKI V. (2005) *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Título original: *Developing Portfolios for Learning and Assesment*. Narcea. Madrid.
- LORENZO, G Y ITTELSON, J. (July 2005) *An Overview of E-Portfolios*. Consultado el 3 de noviembre, 2005, en <http://www.education.se.edu/>
- LYONS, N (1999). El uso de portafolios. España: Amorrortu editores.
- MAIER, P. y WARREN A. (2000): *Integrating Technology in Learning & teaching*. Londres. Kogan Page.
- ORIHUELA J. L. et alii (2005) Blogs. La conversación en Internet que está revolucionando medios, empresas y a ciudadanos. ESIC Editorial. Madrid.
- RUBIES, M, BORDAS, I Y MUNTANER, M (1991). *Avaluar Per Innovar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- RUBISTAR (2009) Rubric Made Using: Presentación Oral del Sistema Financiero, Ingrid del Valle García Carreño. Disponible en: http://rubistar.4teachers.org/index.php?&screen=ShowRubric&rubric_id=1806978&.
- SELDIN, P. (1997). *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Bolton, MA: Anker Publishing, Inc.
- SIMONSON, M., SMALDINO, S., ALBRITGHT, M y ZVACEK, S (2000). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. New Jersey. Prentice Hall.

GARCÍA, Ingrid del Valle

The E-LEARNING FRAMEWORK (s.f.) *Definition of e-portfolio*. Disponible en: http://www.elframework.org/learning_domain_services/eportfolio/forums/public/563531763371. Consultado el 3 de octubre, 2009.

VILLARINI, A.1996. *Manual para la elaboración del currículo orientado al desarrollo humano integral*. Biblioteca del pensamiento crítico. OFDP. Puerto Rico.

WEDEMEYER, C. (1981) *Learning at the Back-door*. Madison: University of Wisconsin.

ZABALZA, M. A. (2004) *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea. Madrid.



Gerencia del servicio comunitario y competencias sociales del estudiante en universidades privadas de Maracaibo

ADAN DE MORILLO, Mary
GUERRA R, Dulce María

*Universidad Católica Cecilio Acosta, Universidad Rafael Urdaneta
maryademorillo@hotmail.com, dulcemariagr@hotmail.com
Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela*

Resumen

El objetivo del estudio fue determinar la relación entre la Gerencia del Servicio Comunitario y Competencias Sociales del Estudiante en Universidades privadas del Municipio Maracaibo. La investigación fue descriptiva, de campo, correlacionar con un diseño no experimental, transversal, la técnica de recolección de datos fue la con la técnica de la encuesta utilizando un cuestionario tipo escala Likert versionado en 48 ítems y cuatro alternativas de respuestas, validado por 6 expertos. Para la confiabilidad se recurrió a la fórmula Alfa Cronbach, obteniendo 0,77 para gerencia del servicio comunitario y 0,83 para competencias sociales de estudiantes, considerando la correlación de Rho de Spearman obteniendo 0,534. Los resultados del estudio evidenciaron que las funciones administrativas y los principios de la gerencia del servicio comunitario tienen un comportamiento moderado, así como también resultaron las habilidades del estudiante y las actitudes, con debilidad en el saber convivir y en la capacidad para transferir lo aprendido al ámbito comunitario. Se concluyó que existe una relación positiva, moderada y significativa entre la gerencia de servicios comunitarios y competencias sociales del estudiante.

Palabras clave: Gerencia, servicio comunitario, competencias sociales, estudiante, educación superior.

Managing Community Service and Student Social Competences at Private Universities in Maracaibo

Abstract

The objective of this study was to determine the relation between community service management and student social competences at private universities in the Maracaibo Municipality. Research was of the descriptive, field, correlational type, with a non-experimental, cross-sectional design. Data was collected through the survey technique, using a 48-item questionnaire with a Likert-type scale of four alternative answers, which was validated by 6 experts. Reliability was evaluated using the Cronbach Alpha formula, obtaining 0.77 for community service management and 0.83 for student social competences, considering Spearman's Rho correlation and producing 0.534. Results demonstrated that the administrative functions and management principles for community service have a moderate behavior as do student abilities and attitudes, with weakness in knowing how to coexist and in the capacity to transfer what is learned to the community environment. Conclusions were that a positive, moderate and significant relationship exists between community service management and student social competences.

Key words: Management, community service, social competences, student, higher education.

Introducción

La educación a nivel latinoamericano actualmente está comprometida con la formación de profesionales y ciudadanos que participen y promuevan en las comunidades el rescate de su saber, lo desarrollen y lo transformen en la línea de un desarrollo sostenido y armónico. Ambas condiciones exigen ampliar las oportunidades de acercamiento del educando a las comunidades, por cuanto el servicio comunitario es un vínculo promotor para desarrollar competencias centradas en el saber convivir, además ofrece espacios para fortalecer las competencias del saber trabajar y saber construir, vale decir, brinda al estudiante experiencias de aprendizaje en escenarios reales de su futura profesión.

No obstante, para llevar a cabo esta responsabilidad, se requiere en las instituciones universitarias la existencia de la geren-

cia del Servicio Comunitario, en este sentido, ante estas demandas, el Ministerio de Educación Superior Venezolano en el Decreto N° 3.444 en Gaceta Oficial Extraordinario N° 5.758 (2005), decreta la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior, en su capítulo II, artículo 4° , que promulga:

Se entiende por Servicio Comunitario la actividad que deben desarrollar en las comunidades los estudiantes de educación superior que cursen estudios de formación profesional, aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad, para cooperar con su participación al cumplimiento de los fines del bienestar social, de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en esta Ley (p. 2).

Ahora bien, para el logro de estos propósitos deben desarrollarse las funciones administrativas donde se haga énfasis en la planificación, organización, dirección y control, los cuales contribuirán en definitiva a afianzar los Servicios Comunitarios mediante los principios de solidaridad, responsabilidad social, igualdad, cooperación, participación ciudadana, entre otras acciones.

Evidentemente, cada una de estas funciones necesitan conocimientos especiales y un conjunto de habilidades que se pueden desarrollar a través de la formación pero que también se deben integrar con experiencia; a pesar de esto, muchas personas suponen que se convertirán en buenos gerentes en forma natural, pero en la actualidad las cosas han cambiado por cuanto quienes dirigen el Servicio Comunitario deben funcionar con base en los principios del mismo. Del mismo modo, los estudiantes deben contar con competencias sociales que les permitan abordar la educación del futuro. Al respecto, la Comisión de la Educación para el siglo XXI de la UNESCO (1998), presidida por Delors establece como elementos fundamentales para acceder a la formación de los tiempos venideros cuatro grandes pilares como son: aprender a hacer, aprender a ser, aprender a aprender y aprender a vivir juntos, con

miras a lograr la formación integral, de allí que se busque el desarrollo de habilidades sociales para la convivencia y el trabajo.

Por esta razón, el Servicio Comunitario es considerado por muchas universidades venezolanas un área del currículo con la cual se da respuesta a su responsabilidad social de contribuir con la participación de los estudiantes, a mejorar la calidad de vida de las comunidades, la familia y cualquier otra organización donde se ofrezcan servicios sociales que generen verdaderos cambios, no sólo en estrategias organizativas sino en algo mucho más importante, en las intenciones y valores inmersos en las prácticas educativas. Por otra parte, en la misma Ley se establece en el artículo 7 que el Servicio Comunitario tiene como fines:

- 1) Fomentar en el estudiante la solidaridad y el compromiso con la comunidad como norma ética y ciudadana.
- 2) Hacer un acto de reciprocidad con la sociedad.
- 3) Enriquecer la actividad de educación superior a través del aprendizaje servicio, con la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la formación académica, artística, cultural y deportiva.
- 4) Integrar las instituciones de educación superior con la comunidad, para contribuir al desarrollo de la sociedad venezolana.
- 5) Formar a través del aprendizaje servicio, el capital social en el país (p. 2).

En este sentido, el decreto normatiza la prestación del servicio comunitario del estudiante de educación superior y la asocia con los principios constitucionales, entre éstos, solidaridad, responsabilidad social, igualdad, cooperación y participación ciudadana; lo cual permite alcanzar una educación con sentido humanístico, abriendo el abanico de oportunidades para formar hombres y mujeres altamente calificados, capaces de enfrentar los retos que se les presenten.

Desde esta perspectiva, algunas universidades privadas del Municipio Maracaibo, pareciera que están en proceso de estructuración gerencial del Servicio Comunitario donde prevalece la desinformación a nivel del estudiantado y del profesorado que no está involucrado directamente con esta acción, así como la defini-

ción en los diferentes proyectos a desarrollarse en las comunidades de los diferentes municipios. Esta problemática está dando base a la Reglamentación Institucional del Servicio Comunitario, en correspondencia con las diferentes facultades y carreras.

Por tanto, la necesidad de cumplir con este requisito tal vez está generando síntomas tales como: incompetencia para desarrollar las actividades del Servicio Comunitario, quizás debido a la ausencia de una planificación, organización, dirección y control de estas actividades por parte de los gerentes de esta área lo que trae como consecuencia el desacierto de los estudiantes ante el cumplimiento de las tareas comunitarias, pérdida de tiempo y recursos, por cuanto no se ven resultados ni a mediano ni a largo plazo, produciéndose desmotivación en los participantes que están en la ejecución del proyecto así como también para los de las nuevas cohortes.

Ahora bien, con respecto al estudiante, se evidencia desinformación sobre los propósitos del Servicio Comunitario, tal cual lo refiere Parra (2007 en el periódico COMUNICA, de la Universidad Católica Cecilio Acosta, siendo algunas de sus repuestas: “creo que es una nueva materia que se está ofertando”, “creo que vamos a ser como educadores, trabajaremos con una institución, pero igual vamos a prestar un servicio en una comunidad”, “se que es una ley que debe ser cumplida, donde se habla de unas horas comunitarias y es todo lo que se respecto a eso”, “creo que es un requisito para ir a grado, algo así como prestar un servicio en una comunidad”, “es una ley donde todas las personas que estudian tienen que cumplir un número de horas” (p.19).

De igual manera, en conversaciones informales sostenida con estudiantes de esta casa de estudios y del Instituto de Educación Superior “Monseñor Rafael Arias Blanco”, se evidenció desaciertos en las actividades a realizar en la prestación del servicio, originando en los estudiantes desmotivación y llevándolos a visualizar el aprendizaje social, como una actividad más o áreas académicas que limitan su tiempo de dedicación a las asignaturas que cursan, lo que es peor aún, anteponen como excusa, las labores co-

munitarias ante el incumplimiento de sus deberes en otras áreas de estudio.

Cabe considerar, que de continuar la problemática presentada en las universidades privadas con los estudiantes y la gerencia de Servicio Comunitario, podrían generarse problemas de incompetencia que impidan la efectiva puesta en práctica de la Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. Por esta razón, se hace necesaria la realización de una investigación, que busque dar respuesta en forma objetiva y sistemática a la situación antes planteada y para ello se formula la siguiente interrogante: ¿Cuál es la relación entre la Gerencia del Servicio Comunitario y Competencias Sociales del estudiante en Educación Superior?

Se considera como objetivo general: determinar la relación entre la Gerencia del Servicio Comunitario y Competencias Sociales del Estudiante en Universidades Privadas. Del Municipio Maracaibo, para lo cual se desarrollaron los siguientes objetivos específicos: identificar las funciones administrativas en el desarrollo del Servicio Comunitario; describir los principios del Servicio Comunitario; caracterizar las habilidades sociales y las actitudes de los estudiantes como competencias sociales durante el desarrollo de las actividades socio comunitarias, así como establecer la relación entre gerencia del Servicio Comunitario y Competencias Sociales del estudiante en universidades privadas.

El desarrollo de este estudio se justifica por cuanto en los últimos años, se viene hablando de la necesidad de transformar y/o actualizar los modelos educativos vigentes para adaptarlos a las nuevas necesidades y exigencias de la sociedad venezolana. Estas transformaciones buscan analizar y reflexionar los pensa de estudios de las diferentes carreras a fin de consolidar la formación de un profesional con competencias teóricas y prácticas que permitan la solución de problemas en las diferentes comunidades. En este sentido, surge la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005), lo cual le da la relevancia contemporánea a este estudio.

Atendiendo a estas consideraciones, la investigación se justifica porque aborda la acción gerencial en la implementación del Servicio Comunitario del estudiante en las universidades privadas del Municipio Maracaibo, para lograr mediante este trabajo comunitario un cambio en las comunidades donde los estudiantes se insertarán, creando así una cultura de proyectos en pro de la sociedad.

1. Fundamentación teórica

Con el propósito de fundamentar teórica la investigación, se recurrió a la consulta de fuentes bibliográficas cuyo contenido permitió relacionar los conceptos con la realidad a observar, a fin de contar con un sustento teórico de autores versados en el problema o sus variables lo cual conduce a establecer un marco metodológico adecuado y dar respuesta a la pregunta del estudio. Dado que toda investigación amerita la revisión de estudios previos relacionados con el problema planteado o sus variables, con el propósito de conocer la evolución del mismo. A este respecto, es importante acotar que existen pocas investigaciones relacionadas con aspectos referentes a los conceptos Gerencia del Servicio Comunitario y Competencias Sociales del Estudiante de Educación Superior debido a la especificidad y novedad de los mismos.

Al respecto, Molina (2008), realizó un estudio denominado “El servicio social comunitario como eje integrador Universidad Comunidad. Una política de pertinencia social en Unellez”. Los resultados obtenidos en cuanto al concepto de servicio comunitario producto de las discusiones con el profesorado y estudiantado, se expresa por parte de los primeros: el servicio social comunitario se concibe en las políticas institucionales como un proyecto de desarrollo comunitario perteneciente al área de actividades culturales, deportivas y de extensión, sin unidades crédito, sólo número de horas para el referido proyecto. Los segundos, definen el servicio social comunitario como la oportunidad de demostrar en situaciones prácticas y concretas las competencias adquiridas, prestan-

do un servicio a la comunidad en el campo de acción como futuros profesionales.

Otro estudio, que guarda relación con la variable objeto de análisis fue el realizado por Casilla, Camacho, Inciarte, Canquiz (2006), titulado “El Desafío del Servicio Comunitario en la Educación Superior”. Al culminar la investigación concluyeron que corresponde a la institución de educación superior definir el sentido, la naturaleza y el alcance del Servicio de la Universidad a la Comunidad, por cuanto representa la actuación de los miembros de su comunidad interna con entes y agentes externos.

En cuanto a la variable Competencias Sociales del Estudiante universitario, Escorcía, Gutiérrez y Henríquez (2007), realizaron una investigación denominada “La Educación Superior frente a las Tendencias Sociales del Contexto”, concluyeron que el desarrollo curricular en la educación superior en Colombia, es insuficiente en relación con los retos y tendencias planteados. Los cambios y exigencias en el contexto, exigen una revisión de los enfoques, desarrollo curricular y prácticas pedagógicas de las instituciones de educación superior, para sincronizarse con los requerimientos del entorno; la formación profesional requerida y el desarrollo humano de las comunidades.

2. Gerencia del Servicio Comunitario

Las organizaciones deben contar con una estructura que se esfuerce por lograr las metas que los individuos no podrían alcanzar solos, por esta razón, requieren la presencia de la gerencia por cuanto a través de ésta se planifica, organiza, dirige y controla la asignación de los recursos humanos y de información, para lograr los objetivos institucionales. En este sentido, Jones y George (2006), señalan “la gerencia consiste en crear una estructura organizacional que produzca eficiencia y eficacia elevada” (p. 49). Por tal razón, se comprende que estas dependencias de primer nivel deben responder con rapidez a crisis que podrían generarse en la aplicación del servicio comunitario, siendo evidente respondan a tareas de naturaleza distinta, ya que ellas formulan objetivos y estra-

tegrías que finalmente llegan no sólo a los docentes sino también a los estudiantes y a las comunidades. Dentro de este orden de ideas, Ríos (2006) argumenta:

La planificación de los programas y proyectos de servicio comunitario no deben ser el resultado de una deliberación reglamentaria, sino más bien de un proceso por el cual las autoridades, docentes, personal administrativo, obreros y los estudiantes reflexionen sobre la responsabilidad social que tiene la institución de educación superior con su entorno (p. 98).

Se entiende entonces, la necesidad de la gerencia del servicio comunitario de consultar e involucrar en los proyectos a ejecutar recursos humanos que permitan cumplir con las actividades planificadas siguiendo las líneas estratégicas conformadoras de la responsabilidad social universitaria. Lo anterior, es una evidencia del nuevo escenario social dentro del cual quedan contextualizadas las competencias sociales del estudiante de educación superior, por cuanto la sociedad demanda un cambio en el enfoque, en el cual se aborda la cuestión social.

Desde esta perspectiva, se observa que la gerencia del servicio comunitario también debe incluir dentro de sus actividades la previsión y la integración, puesto que este autor también incluye estas funciones. Cabe considerar, que el trabajo de la administración es ayudar a la organización a hacer el mejor uso de sus recursos humanos y financieros para conseguir sus metas. Por consiguiente, para el buen funcionamiento de la gerencia del servicio comunitario se requieren acciones responsablemente ejecutadas.

Asimismo, Koontz y Weihrich (2004) señalan “las funciones administrativas son planeación, organización, integración del personal, dirección y control” (p. 30). En la perspectiva adoptada por estos autores, destaca la inclusión de una nueva función, ella es la integración del personal, la cual se lleva a cabo mediante la identificación de los requerimientos de fuerza de trabajo, la realización de un inventario de personal disponible, la selección, ubicación y evaluación así como la capacitación de los ocupantes de los cargos.

De esto se infiere, que la planificación de las actividades del servicio comunitario es importante, por cuanto ésta es una actividad planteada en las instituciones de Educación Superior con el fin de seleccionar entre las múltiples alternativas que el entorno ofrece y agregar un nuevo componente necesario al perfil del egresado: la sensibilidad hacia la consecución de actitudes de valoración y de responsabilidad social en la comunidad donde prestarán sus servicios como profesionales.

De lo anterior, se puede inferir que la Dirección cobra especial relevancia en la gestión del servicio comunitario por cuanto como ya se refirió, esta función administrativa es el centro del proceso y sobre ella confluyen las otras funciones lo cual implica la actuación de acuerdo con lo planificado, organizado y lo que habrá de controlarse a objeto de obtener la máxima efectividad en lo proyectado. Al respecto, Hernández (2006) refiere la gerencia del servicio comunitario debe ser dirigido a través de “una metodología pedagógica basada en la experiencia solidaria, en la cual, los estudiantes, docentes y miembros de una institución trabajen en equipo para satisfacer una necesidad de una comunidad, integrando y aplicando conocimientos académicos” (p. 58). Tal aseveración, implica la necesidad de trabajar en equipo para alcanzar metas compartidas, en este caso satisfacer las necesidades de una comunidad.

Lo anterior evidencia que el control como una etapa esencial de la gerencia, pues, aunque una institución cuente con magníficos planes, una estructura organizacional adecuada y una dirección eficiente, la gerencia no podrá verificar cuál es la situación real de la organización si no existe un mecanismo que informe si los hechos van de acuerdo con los objetivos. En atención a esto, Bateman y Snell (2004) sustentan “el control es la función administrativa de monitorear el progreso y realizar los cambios necesarios” (p. 8). Mediante ello, se evidencia que el control consiste en la supervisión de si las cosas ocurren como fueron previstas de acuerdo con los principios, reglas e instrucciones emitidas, para en caso contrario incorporar los cambios a que hubiere lugar.

En consecuencia, los niveles de sensibilización social ha traído cierto comportamiento en las organizaciones, por consiguiente, en los últimos años ha crecido la conciencia en cuanto a la responsabilidad de las instituciones universitarias de realizar su aporte a la comunidad. Cabe considerar, que el mismo debe estar constituido no sólo por conocimiento sino también por el servicio social. Por lo tanto, las universidades deben tener como meta aplicar programas de acción y participación de esta naturaleza anticipando los problemas del entorno y dando respuesta a ellos.

En este sentido, Tapia (2006) manifiesta “la responsabilidad social universitaria es la gerencia ética e inteligente de los impactos que genera la organización en su entorno humano, social y natural” (p.162). Razón por la cual, la definición o redefinición estratégica de la misión y visión de cada universidad es lo que lleva a la práctica la responsabilidad social. La comunidad es impensable si no se garantiza los derechos de todos, por cuanto ésta sólo puede constituirse entre personas libres e iguales, de allí, la importancia de este principio del servicio comunitario. En efecto, Pérez (2006) señala “el llamado a la igualdad implica privilegiar a los que menos tienen y están en situación de inferioridad” (p. 93). A este respecto, las instituciones universitarias privadas deben formar en el estudiante conocimientos que le permitan realizar sus actividades relacionadas con el servicio comunitario basado en el principio de la igualdad.

Por otro lado, la cooperación tiene como fundamento, la unificación de los esfuerzos de distintos entes para lograr el mismo propósito, a fin de compartir el mismo logro; por tal razón, constituye uno de los principios del servicio comunitario por cuanto en él se requiere la unión de los esfuerzos para el logro de un fin que en definitiva se vuelve de naturaleza común. En efecto, Mas (2006) señala “la cooperación trata de mancomunar esfuerzos para alcanzar un propósito común, la búsqueda de este propósito articula a la comunidad” (p. 69). Por consiguiente, ésta se trata de un acto humano que apunta hacia la creación de valores en el estudiante. De ello se desprende, la responsabilidad que tienen las instituciones

de educación superior en gerenciar de manera especial las estrategias de actuación.

3. Competencias Sociales del Estudiante de Educación Superior

Ahora bien, existe una variedad de cualidades que dan origen a diferentes tipos de competencias, dentro de ellas destacan las sociales, las cuales son definidas por Finol de F. (2007) como la capacidad de “colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, así también muestre un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento personal” (p. 491). Por consiguiente, las competencias sociales son las actitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo, a fin de afrontar eficazmente los retos de la vida diaria no sólo para el propio sujeto sino también para el contexto social en el cual está incluido.

Sobre la base de las ideas expuestas, tiene cabida la referencia propuesta por Díaz (2006) quien señala “el discurso entorno a la era de la sociedad del conocimiento y la globalización de la cultura y la economía también argumenta a favor de que la escuela asuma el compromiso de formar actores sociales poseedores de competencias socio funcionales” (p. 30). En consecuencia, los modelos educativos deben reorientarse a la recuperación y resignificación de metodologías que permitan enfrentar a los estudiantes con la realidad que les circunda.

Cabe considerar, que el proceso de socialización del individuo ocurre en primer lugar, a través de la familia, donde se inicia la formación de habilidades sociales y lo continúa el centro educativo. De acuerdo con Bateman y Snell (2004) “las habilidades son capacidades específicas que resultan del conocimiento, la información, la práctica y la aptitud” (p. 25), atendiendo a estas consideraciones, los estudiantes universitarios requieren de muchas habilidades para llevar a cabo las actividades comunitarias. Sin embargo, Jones y George (2006) afirman “para manejar bien las relaciones personales, cada miembro de la organización tiene que aprender como identificarse con los demás: comprender sus pun-

tos de vista y sus problemas” (p. 25), lo cual facilita el desenvolvimiento en su ambiente.

Además el desempeño competencial relacionado con las habilidades sociales precisa la puesta en acción del ingenio de estas destrezas para saber convivir. A este respecto, Pérez (2006) enfatiza “la convivencia democrática se aprende viviéndola cotidianamente” (p. 92), de allí, la necesidad de asegurar y afianzar en el estudiante la convivencia como un principio ético, moral, solidario y pedagógico aspectos estos esenciales para el trabajo en equipo donde prevalezca la voluntad popular. A partir de este valor, es posible postular algunas líneas de trabajo que conduzcan a la formación del estudiante de educación superior hacia el logro de competencias sociales, pues sin duda alguna, la convivencia le ayuda a familiarizarse con la cohesión social a través del respeto al diferente, la tolerancia, la posibilidad de solucionar de manera pacífica los conflictos, haciendo de ellos una oportunidad para aprender y crecer; viviendo además en un contexto donde estas situaciones ocurren.

Lo anterior, es una evidencia que la sociedad también exige aprendices permanentes con habilidades para aprender a aprender, capacidades de producir o utilizar conocimientos con el propósito de lograr un ser innovador, observador, competitivo y creador de nuevas realidades. En efecto, Pérez (2006) resalta “formarse es fundamentalmente construirse, planificarse, inventarse hablamos de un proceso de construcción permanente de la personalidad y de un pensamiento cada vez más autónomo, capaz de aprender continuamente” (p. 109). Por lo tanto, el desempeño con idoneidad ante tareas y problemas requiere de un buen dominio cognitivo.

En relación con lo anterior, la actitud es una tendencia arraigada, adquirida o aprendida en pro o en contra de algo o de alguien, lo cual indica que, es una disposición de ánimo del sujeto ante un objeto bien sea material o de pensamiento, por tanto, actúa sobre la conducta. Cabe considerar, que en un sentido psicociológico está ligada a un rol personal espontáneamente desempeñado, sin una reflexión previa como una constante de la personalidad. En

este sentido, Hernández y Rodríguez (2006) señala “la actitud es la posición adoptada para demostrar un sentimiento, para indicar opiniones, estados de ánimos, aceptación, rechazo o indiferencia respecto de cosas, instituciones, objetos o personas” (p. 454). Por tanto, se comprende que el comportamiento del estudiante de educación superior sobre el cumplimiento del servicio comunitario dependerá de las habilidades sociales para trabajar, construir y convivir en las comunidades.

Por su parte, Tobón (2006) define las actitudes como “disposiciones afectivas a la acción. Constituyen el motor que impulsa al comportamiento en los seres humanos” (p. 57). Por lo tanto, las actitudes que asuman los estudiantes ante la prestación del servicio comunitario permitirán detectar como será su comportamiento, su posición y sus mensajes sobre esta actividad. Por tanto, Díaz (2006) sostiene “los profesores pueden fomentar de manera efectiva la motivación y el aprendizaje al incrementar el grado de participación y autonomía de los alumnos en las tareas académicas” (p. 38). Es evidente, que la adopción de la motivación del alumno en la adquisición de habilidades sociales para el desarrollo de las actividades sociocomunitarias implica una ruptura con la enseñanza tradicional.

Por su parte, Díaz (2006), acota “la capacidad de construir, aplicar y transferir significativamente el conocimiento al enfrentarlo a los fenómenos de la vida real hace posible desarrollar habilidades complejas y construir un sentido de competencia profesional” (p. 98). De acuerdo con lo señalado, la movilización de los saberes que poseen los estudiantes, así como la toma de conciencia de lo aprendido le ayudará a intervenir de manera activa en la prestación del servicio comunitario. En este sentido, Martín (2007) expresa “cuando la interrelación se consigue enriquece las experiencias del alumnado, las actividades del centro educativo y la vida de la comunidad” (p. 246). Por tal motivo, el análisis de la especificidad de los territorios en donde está insertado el centro educativo debe estimular al profesorado hacia la implementación de estrategias para relacionar al alumno con el entorno.

4. Marco metodológico

Ahora bien, dado que el propósito de este estudio será determinar la relación entre las variables gerencia del servicio comunitario y competencias sociales del estudiante de Educación de Educación Mención Integral en las unidades privadas. Metodológicamente, el estudio es descriptivo, correlacionar y de campo. Sobre la base de las ideas expuestas con el propósito de dar una explicación sobre el grado de vinculación entre las variables, se aplicará un coeficiente de correlación para determinar la relación entre la gerencia del servicio comunitario y las competencias sociales del estudiante de educación de la Facultad de Educación, Mención Integral en las instituciones privadas.

La investigación se desarrolló con un diseño no experimental, transeccional o transversal. En este estudio, los sujetos de investigación corresponderán a los gerentes del servicio comunitario y los estudiantes de la Facultad de Educación Mención Integral de las instituciones privadas de Educación Superior objeto de estudio; mediante los cuales, se indagará, identificará y describirá las funciones y principios comunitarios que aplican los gerente de las universidades privadas, así como las habilidades sociales y las actitudes asumidas por los estudiantes durante la prestación del servicio.

En relación con la población, ésta es el conjunto de elementos o unidades de observación que se consideran en un estudio. Para este caso de estudio, la población estuvo conformada por 7 gerentes de servicios comunitarios, 100 docentes 422 estudiantes de Educación Integral de las universidades privadas Cecilio Acosta, Rafael Belloso Chacín, Instituto Universitario Monseñor Arias Blanco del municipio Maracaibo del estado Zulia, trabando con una muestra de 50 docentes, 81 estudiantes y los 7 gerentes de estas instituciones universitarias.

La recolección de datos se realizó mediante la técnica de la encuesta, considerando el diseño de un cuestionario con 48 ítems de cuatro alternativas de respuesta: siempre, casi siempre, casi nunca y nunca, con tres versiones: gerentes, docentes y estudiantes. Para la validez, se recurrió a la colaboración de seis expertos a

fin de someter el cuestionario a su consideración para determinar su eficacia. De igual manera, el instrumento fue sometido a la confiabilidad, aplicando una prueba piloto en la Universidad Dr. José Gregorio Hernández, operacionalizando la fórmula Alfa Cronbach, se obtuvo 0,77 para gerencia de servicio Comunitario y 0,83 para Competencias sociales de los estudiantes. El análisis de los datos se realizó con la distribución de frecuencia porcentual y para establecer la relación, se asumió la Correlación Rho de Spearman.

Resultados

En el análisis de esta variable Gerencia del Servicio Comunitario, se obtuvo que el 37.51% de los encuestados manifestaron que casi siempre indagan e identifican la gerencia del servicio comunitario en cuanto a las funciones y sus principios; para el 33.16% casi nunca se cumplen las dimensiones planteadas, de acuerdo al 16.26% siempre y por último el 12.76% considera que nunca esta gerencia se desarrolla adecuadamente en las universidades objeto de estudio. La dimensión que más frecuencia relativa presentó es la referente a los principios del servicio comunitario, con un 37.32%, desde el punto de vista de las muestras seleccionadas.

Estos resultados confirman lo expuesto por Jones y George (2006), cuando señalan que “la gerencia consiste en crear una estructura organizacional que produzca eficiencia y eficacia elevada” (p. 49). Por tal razón, se comprende que debe hacerse frente a las obligaciones en materia de relaciones públicas como es en este caso, la ley del Servicio comunitario; para responder con rapidez a crisis presentadas en la localidad pero que se asumen como práctica para el desarrollo de proyectos que conduzcan a la auto y cogestión con el apoyo directo de los estudiantes universitarios liderizados por los docentes y gerentes de las universidades, donde se formulan objetivos y estrategias que coadyuva a la solución de los problemas de las comunidades en las cuales se ejecuta este servicio.

Para la variable competencias sociales del estudiante, en el análisis se logró detectar que el 36.49% de los encuestados mani-

festaron que casi siempre caracterizan y describen las competencias sociales del estudiante, el 33.82% manifestó que casi nunca se cumplen las dimensiones planteadas, el 15.84% siempre y por último el 13.7% se pronunció por la alternativa nunca. La dimensión que más frecuencia relativa presentó es el referente a actitudes, con un 36.83%, desde el punto de vista de las muestras.

Ahora bien, existe una variedad de cualidades que dan origen a diferentes tipos de competencias, dentro de ellas se destacan las sociales, las cuales son definidas por Finol (2007) como la capacidad de “colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, así también muestre un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento personal” (p. 491). Por consiguiente, las competencias sociales son las actitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo, a fin de afrontar eficazmente los retos de la vida diaria no sólo para el propio sujeto sino también para el contexto social en el cual está incluido.

De igual manera, en relación con las teorías, los resultados obtenidos convergen un poco de la propuesta presentada por Tobón (2006) quien al referirse a las actitudes como una dimensión de las competencias sociales del estudiante señala: “éstas son disposiciones afectivas. Constituyen el motor que impulsa el comportamiento en los seres humanos” (p.57), de allí que sea necesario tener la disposición permanente para demostrar un sentimiento, indicar opiniones, estados de ánimos, aceptación, rechazo o indiferencia respecto de cosas, instituciones, objetos o personas, que los lleva a tener la apertura natural y espontánea de hacer sus actividades de servicio comunitario con mayor agrado al saber que esto va a contribuir no sólo con el desarrollo de sus competencias sino que va en beneficio de la colectividad.

Al respecto, se comparan los resultados obtenidos con los de Escorcia, Gutiérrez y Henríquez (2007), quienes realizaron una investigación denominada “La Educación Superior frente a las Tendencias Sociales del Contexto”, cuyo propósito fue reflexionar y problematizar los procesos curriculares en la educación superior, a la luz de las grandes tendencias de la sociedad contemporánea; asi-

mismo, focalizar los retos y desafíos planteados para la educación en el mundo globalizado, competitivo, dinámico y cambiante enmarcados en un enfoque curricular centrado en competencias que potencien al ser humano en su formación integral, haciendo énfasis en lo social. Sin embargo en su contexto colombiano estos aspectos son insuficientes en relación con los retos y tendencias planteados, lo cual diverge de los hallazgos del presente estudio porque en las universidades privadas en Maracaibo, Venezuela, si se están atendiendo en la búsqueda del desarrollo de competencias sociales en los estudiantes de Educación Superior observando resultados moderados, con debilidades en el saber convivir.

Finalmente, los resultados de la correlación entre las variables objeto de estudio dio respuesta al objetivo de esta investigación: determinar la relación entre la gerencia del servicio comunitario y competencias sociales del estudiante se realizó una prueba de correlación de Spearman, cuyo valor detectó una correlación positiva significativa, al nivel de 0.01, entre las variables estudiadas. Aplicada la fórmula se obtuvo un coeficiente de 0.534, a un nivel de significancia de 0.01, lo cual indica que hay una relación alta y estadísticamente significativa entre las variables objeto de esta investigación significando con ello que a medida que aumentan los valores de la variable gerencia del servicio comunitario aumentan de forma media o moderada (53.4%) los valores de la variable competencias sociales del estudiante en las instituciones objeto de estudio o viceversa.

Conclusiones y recomendaciones

Después de realizado el tratamiento estadístico a los datos recolectados se procedió a elaborar conclusiones las cuales permitieron dar respuesta a la pregunta de la investigación, a los objetivos planteados y por consiguiente, elaborar las recomendaciones necesarias. Por ello, en relación con el objetivo identificar las funciones administrativas en el desarrollo del servicio comunitario en Universidades Privadas del Municipio Maracaibo, con base en el análisis y discusión de los resultados se concluye que las funciones ad-

ministrativas, es decir, planificación, organización, dirección y control se cumplen de manera moderada, evidenciando debilidades en el desarrollo de las misma cuando se lleva a cabo la gerencia del servicio comunitario.

En cuanto al objetivo, describir los principios del servicio comunitario que se desarrollan en Universidades Privadas del Municipio Maracaibo, los resultados permiten concluir que los indicadores solidaridad, responsabilidad social, igualdad, cooperación y participación ciudadana se cumple, de manera moderada por cuanto hay debilidades en el indicador participación ciudadana al evidenciarse que un alto porcentaje de los gerentes opinó que ésta no se produce de manera efectiva, coincidiendo con los estudiantes. Por su parte, los docentes refieren que la responsabilidad social y la igualdad presentan debilidades al evidenciar que las mismas no se están llevando a cabo como se establece en los documentos legales acerca del servicio comunitario.

Respecto al objetivo, caracterizar las habilidades que logra el estudiante como competencias sociales durante la prestación del servicio comunitario en Universidades Privadas del Municipio Maracaibo, partiendo de los resultados obtenidos mediante el análisis y discusión de la información recolectada, se concluye que se cumplen de manera moderada los indicadores de las habilidades sociales, es decir, saber construir, saber trabajar y saber convivir, ésta última habilidad presenta debilidades de acuerdo al planteamiento de gerentes, docentes y estudiante encuestados.

En atención al objetivo, describir las actitudes asumidas por los estudiantes durante el desarrollo de las actividades socio-comunitarias en Universidades Privadas del Municipio Maracaibo, los resultados alcanzados permitieron concluir que éstos se sienten ligeramente motivados, integrados a la comunidad con capacidad para aprender e interaccionar, cabe destacar que la motivación para aprender para los gerentes y los estudiantes presenta debilidades porque los mayores porcentajes manifiestan que esto no se está logrando según lo planeado, así como los gerentes consideran que también hay debilidades en la capacidad de los estudiantes para

transferir lo aprendido en las comunidades donde realizan su servicio comunitario, siendo la interacción, el indicador con mayor debilidad según la posición de los docentes.

Finalmente, al dar respuesta al objetivo establecer la relación entre gerencia del servicio comunitario y competencias sociales del estudiante en Universidades Privadas del Municipio Maracaibo, se concluye hay una relación positiva moderada y estadísticamente significativa entre las variables objeto de estudio. De acuerdo con este resultado, a medida que aumentan los valores de gerencia del servicio comunitario aumenta de forma media o moderada los valores de las competencias sociales del estudiante o viceversa.

Por lo tanto, con base a los resultados obtenidos y a las conclusiones realizadas respecto al objetivo identificar las funciones administrativas en el desarrollo del servicio comunitario, detectando debilidades en todas ellas (planificación, organización, dirección y control), se sugiere a los gerentes mejorar sus conocimientos sobre las funciones indicadas, por cuanto, la calidad de la ejecución de las mismas los conduciría a un cambio positivo en el desarrollo de sus actividades; por lo tanto, se le recomienda realizar cursos de actualización y de formación permanente en referencia a esta disposición legal de carácter socio educativo comunitario, puesto que los conocimientos son cambiantes y las organizaciones deben adaptarse a ello, requiriendo la adquisición de competencias para enfrentar las transformaciones pertinentes.

Referencias bibliográficas

- BATEMAN, T. y SNELL, S. (2004). *Administración. Una ventaja competitiva*. México: Mc Graw Hill.
- CASILLA, D.; CAMACHO; H., INCIARTE, A. y CANQUIZ, L. (2006). El Desafío del Servicio Comunitario en la Educación Superior. *Omnia 12*, Vol. 1 Universidad del Zulia. Maracaibo.
- DÍAZ, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.

- ESCORCIA, R.; GUTIÉRREZ, A. y HENRÍQUEZ, H. (2007). *La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto*. Colombia: Gice.
- FINOL de F., M. (2007). Competencias del gerente educativo en el marco de la gestión del conocimiento. En *Gerencia en las organizaciones del siglo XXI. Perspectivas del Gerente de Hoy*. Maracaibo: Astro Data.
- HERNÁNDEZ, D. (2006). La Responsabilidad Social Universitaria y la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. En *Estudio Sobre la Nueva Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior: Creando espacios para la participación*. Caracas: Paredes.
- HERNÁNDEZ y RODRÍGUEZ, S. (2006). *Introducción a la Administración. Teoría general administrativa: Origen, evolución y vanguardia*. México: Mc Graw Hill.
- JONES, G. y GEORGE, J. (2006). *Administración Contemporánea*. México: Mc Graw Hill.
- KOONTZ, H. y WEHRICH, H. (2004). *Administración. Una perspectiva global*. México: Mc Graw Hill.
- MARTÍN, Q. (2007). *Organización y Dirección de Centros Educativos Innovadores. El Centro Educativo Versátil*. Madrid: Mc Graw Hill.
- MAS, M. (2006). *Desarrollo Endógeno. Cooperación y Competencia*. Caracas: Panapo.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2005). *Ley de Servicio Comunitario Del Estudiante De Educación Superior: Con Su Reglamento Decreto No. 3.444*. Caracas.
- MOLINA, D. (2008). *El servicio social comunitario como eje integrador universidad comunidad. Una política de pertinencia social en la Unellez*. Venezuela.
- PARRA, M. (2007). En el área de educación superior servicio comunitario reforzará vínculo con las comunidades: En *Comunica* año 2 No. 4, Marzo 2007. Periódico Institucional de la Universidad “Católica Cecilio Acosta”. Maracaibo.
- PÉREZ, A. (2006). *Más y Mejor Educación para Todos*. Caracas: San Pablo.
- RÍOS, F. (2006) La “letra Chiquita” de la Ley del servicio Comunitario del estudiante de educación Superior. En *Estudio sobre la nueva*

ADAN DE MORILLO, Mary y GUERRA R, Dulce María

*ley de servicio comunitario del estudiante de educación Superior.
Creando espacios para la participación.* Caracas: Paidós.

TAPIA, M. (2006). *La solidaridad como pedagogía. El “aprendizaje-servicio” en la escuela.* Buenos Aires: Ciudad Nueva.

TOBÓN, S. (2006). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* Bogotá: Ecoe Ediciones.

UNESCO (1998). *Comisión de la Educación para el Siglo XXI.*



Microespacios organizados para el turismo: “Sistematización de Experiencias, un uso nuevo de las cosas conocidas”

AGUIAR LÓPEZ, José

Universidad Simón Bolívar
aguiarlopez@hotmail.com, joseaguiar@usb.ve
Caracas, República Bolivariana de Venezuela

Resumen

El turismo, dentro de su urgente necesidad de reconceptualizarse, exige maneras emergentes de abordaje, metodologías para su concepción y conciencia permanente para su ejercicio. Es dar “un uso nuevo a las cosas conocidas”. (Dewey, en Freire, 1969:121). Es por ello que el Turismo, no tendría elementos conducentes de peso y que históricamente le han venido dando espacio dentro y fuera de su propio ámbito, si no existiera un proceso experiencial reconocido y consciente. El ente humano protagoniza este escenario, ya que en su ejercicio de vida comienza a darse evidencias de sus actitudes y comienza a propiciar valores donde el turismo se hace diferente. Es saber que la experiencia se puede sistematizar y a la vez, hacer del turismo una sistematización de experiencias de carácter permanente.

Palabras clave: Sistematización de experiencias, Proceso experiencial, Ejercicio del turismo, Uso nuevo de las cosas conocidas.

Microspaces Organized for Tourism: “the Sistematization of Experiences, a New Use for Known Things”.

Abstract

Tourism, with its urgent need to re-conceptualize itself, requires emergent approaches, methodologies for its conception and permanent

Recibido: Marzo 2011

Aceptado: Julio 2011

awareness for its practice. It means giving “a new use to known things.” (Dewey, in Freire, 1969:121) For this reason, tourism would not have weighty guiding elements, and historically, space has been given to it within and outside its own area, as if a recognized experiential and conscious process did not exist. Human beings are the protagonists on this stage, since, in their practice of life, they begin to give evidence of their attitudes and to foster values where tourism becomes different. It means knowing that experience can be systematized and simultaneously, making tourism a systematization of experiences of a permanent nature.

Keywords: systematization of experiences, experiential process, exercise of tourism, new use for known things.

Introducción

La presente investigación se suscribe al conocimiento y descubrimiento del turismo como eje transversal del ente humano en su vida cotidiana y su estado de conciencia permanente. Es una especie de estructura, cuyas piezas componenciales son los valores y actitudes manifestadas por la sociedad misma, las cuales se hacen evidentes en una interacción con otros entes humanos.

El propósito de este trabajo es el de redefinir al hecho turístico hospitalidad en ámbitos de hospitalidad. En ese afán de reconceptualizar al turismo, el autor se apoya en una de las herramientas metodológicas de mayor impacto para la obtención de resultados trascendentes en micro-espacios sociales.

El diseño de la investigación es no experimental, derivando esto en un tipo de trabajo de campo, mientras que el nivel de la investigación es de observación y descriptivo y por último, la modalidad es la de proyecto factible, la cual deja como producto un lineamiento ofrecido a la citada empresa.

La estructura de esta investigación está subordinada a una evaluación y asesoría realizada por el autor al Hotel Best Western Plaza Real, en Calabozo Estado Guárico, en su período de pre-apertura, año 2010.

Su objetivo general fue analizar el proceso experiencial de un grupo de sesentaicinco participantes de un proceso formativo

en el Hotel Best Western Plaza Real, con el propósito de evidenciarlo como eje transversal en micro-espacios vinculados con el turismo, utilizando para ello, la sistematización de experiencias estrategia metodológica. Del cual se derivaron los siguientes objetivos específicos: a) participar en el proceso experiencial, con el propósito de evidenciar los alcances de la sistematización de experiencias durante el proceso investigativo; b) recopilar junto a los participantes del proceso experiencial que implica un período de pre-apertura en una empresa hotelera; c) organizar toda la información encontrada y registrada, con la finalidad de darle mayor coherencia al proceso experiencial referido; d) analizar la experiencia sistematizada con el propósito de vincularla con la teoría existente; e) obtener saldos formativos, producto del proceso experiencial y consciente, a los fines de constituir evidencias de lo vivido durante el citado proceso y f) sistematizar al proceso, en términos metodológicos, con el propósito de reconceptualizar al turismo desde el hecho experiencial.

Metodología

El diseño de la investigación se refiere a la estrategia que adopta el investigador para responder al problema, en tal sentido, el diseño en cuestión ha sido considerado como no experimental, ya que “se realiza sin manipular en forma deliberada ninguna variable”. Stracuzzi (2006, p: 95).

Mientras que el tipo de investigación empleada ha sido la del trabajo de campo, definida como “las formas de la observación y la exploración del terreno, el experimento y otros instrumentos, los cuales caracterizan dicha actividad por el contacto con el objeto de estudio”. (Fernández, G. 2007, p: 10). El trabajo de campo, según UPEL. (2010, p: 18), “es el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes...”

El autor se ha centrado en la observación y participación activa del proceso de pre-apertura del hotel Best Western Plaza Real de Calabozo, Estado Guárico. Esta actividad se llevó a cabo “ob-

servando los hechos tal y como se presentan en su contexto real y en los tiempos determinados o no, para luego analizarlos.” (Stracuzzi y Martins. 2006, p: 96).

Más adelante, agrega Stracuzzi (p: 102), que un hecho investigativo es de nivel descriptivo “cuando se interpretan realidades de un hecho”. Incluye descripción, registro, análisis e interpretación de la realidad actual.

La modalidad a la que se suscribe esta investigación es la de proyecto factible, la cual consiste en “elaborar una propuesta viable destinada a atender las necesidades específicas, determinadas a partir de una base diagnóstica”. (p: 107).

La muestra utilizada para este trabajo fue de 65 prospectos (personas interesadas en ingresar a la empresa como trabajadores en distintas áreas).

Con base a esta pre-apertura se elaboró un programa de trabajo basado en la sistematización de experiencias, como metodología emergente aplicada, la cual es definida por Oscar Jara, (1994, p: 6), como “una propuesta que consiste en reconstruir la experiencia para darle un ordenamiento lógico y someterla a un análisis de donde se obtendrán aprendizajes significativos”, donde el objetivo fue evidenciar y socializar la reconceptualización del turismo, partiendo de la sistematización de experiencias llevada a cabo durante el citado proceso a diez participantes del citado hotel.

Esta propuesta metodológica consta de cinco tiempos, los cuales se definen:

El primer punto referido parte de la premisa de que sólo podrá sistematizar la experiencia quien participó en ella.

Mientras que en el segundo punto se realizan las preguntas iniciales, las cuales son: ¿qué hice?, ¿cómo lo hice?, ¿cuándo lo hice? Y esas preguntas van conformando el objetivo general, los objetivos específicos y los objetivos de aprendizajes, del proceso sistematizatorio.

Posteriormente se continúa con el tercer tiempo, en el cual se reconstruye la experiencia, se recupera el proceso vivido, se reali-

za un enfoque retrospectivo que enriquece la sistematización, aquí los registros son de vital importancia porque darán base al próximo tiempo.

El cuarto tiempo, denominado Reflexiones de fondo, se analizan los registros y el proceso que de ella se desprende, se sintetiza y se interpreta críticamente y obtiene el cuerpo la sistematización.

El Proceso Experiencial como Eje Transversal en el Ejercicio del Turismo “Un uso nuevo de las cosas conocidas”

Apoyado en su experiencia, el investigador se enfoca en el ejercicio de la profesión en hotelería y en el hecho dado en el ámbito educativo.

De ambos procesos se desprende un alto nivel de reflexión y de re-pensarse el hecho hotelero, turístico y educativo, no dirigido hacia el huésped y el estudiante, respectivamente, sino con el huésped y con el participante de procesos formativos, donde se reconstruya un nuevo ámbito propiciador de “hospitalidad” como valor fundamental en el ejercicio del turismo. Es re-conceptualizarlo en su diversidad cultural, gerencial y educativa.

En tal sentido, se persigue identificar los micro-espacios sociales donde se comenzarán a facilitar procesos formativos orientados al ámbito turístico, hotelero y de hospitalidad. Por otra parte se pretende propiciar espacios donde los valores constituyan pilares fundamentales en el proceso de reorientación y re-conceptualización de la actividad turística, hotelera y de hospitalidad. En la investigación tomará relevancia el hecho de registrar los hallazgos que se deriven del proceso formativo, con el propósito de sistematizar la experiencia.

Resultará de vital importancia para el proceso experimental una definitiva vinculación de la actividad turística, hotelera y de hospitalidad y los procesos facilitatorios y sistematizatorios, los cuales garantizarán en un tiempo relativamente corto un cambio sustancial en los resultados que obtendremos en la simbiosis turis-

ta-espacio y transformarla en un triángulo de ente humano-espacio-turista.

Dentro de las posturas psicológicas conocidas de donde se clasifica al turista se tienen: 1) la necesidad de descansar de las actividades diarias de trabajo y someter al organismo a una reconstitución. 2) la de conocer a otras personas, con el único propósito de socializar y universalizar al ser humano. 3) la de unir a la familia y de viajar grandes distancias en grupos compactos e indisolubles. 4) la de encontrarse consigo mismo y realizar introspecciones con carácter de salud. 5) la de realizar negocios, donde las costumbres locales pudieran hacerse preponderantes en dicho proceso. (Kotler, P., 1997, p: 115).

En tal sentido se evidencia el carácter protagónico del ente humano, no obstante algunas definiciones del Turismo acarician otras vertientes.

Hoy en día el turismo es definido como un “fenómeno socio-económico”, otros lo definen como un aspecto netamente cuantificable en gráficas explicativas, las cuales no contemplan la experiencia, sino el número de visitantes y el margen de ganancias obtenido.

Por otra parte, también prepondera la cantidad de dinero que se desprende de toda la actividad turística, siendo poco preciso los cálculos derivados de ello, mezclando ingresos con impuestos, empresas transnacionales que desvían fondos a otros países, quedando el país receptor desfavorecido desde todo punto de vista.

La intervención de monedas extranjeras en el hecho turístico representa un grave peligro para las locaciones que sirven de receptoras, ya que en la mayoría de los casos, dichas locaciones no son beneficiadas con esas divisas.

Una reconceptualización oportuna del Turismo presentada por el autor, intenta aproximarse al resultado derivado del encuentro conciente entre el ente humano y su propio hecho experiencia, produciendo de manera constante nuevas teorías, en este orden de ideas, este concepto emergente del turismo se orienta hacia los siguientes aspectos: 1) Cultural, aquí interactúan actividades de ca-

rácter folklórico, deportivo, educativo, entre otras. 2) Geografía, en ella se encuentran las playas, ríos, montañas, fenómenos naturales, entre otros, que interactúan en el hecho turístico. 3) Gastronómico, todo lo vinculado con la producción, elaboración servicio y consumo de alimentos y bebidas. 4) Religioso, las actividades de credo manifestadas de diferentes formas, de acuerdo a las regiones dadas.

Esta clasificación da protagonismo evidente al ente humano, ninguna de ellas pudiera manifestarse si éste no está presente como actor fundamental en una actividad de interrelación con otros semejantes. *El hecho experiencial se hace turismo*, tanto como para el ente humano receptor, como para el turista mismo que participa activamente en la experiencia.

Para Sistematizar Experiencias en Micro-espacios sociales

Desde el siglo XIX se ha venido trabajando e indagando sobre la sistematización de experiencias desde varias trincheras a lo largo y ancho del mundo. Intentando dar una nueva definición al hecho educativo enfocado en la gente. Se hablo de la educación popular, de la escuela nueva, de la escuela emergente, entre otras denominaciones, pero todas buscaban vincularla con el hecho experiencial, utilizando para ello, la sistematización de experiencias y más en nuestros tiempos, el método de proyectos de aprendizajes.

La sistematización de experiencias es una propuesta metodológica, la cual persigue transformar y/o confrontar con la teoría existente los procesos experienciales de quien se adentra en ella.

Esta propuesta consta de cinco tiempos, según Oscar Jara, uno de los pioneros de la actividad sistematizatoria en América latina en las últimas décadas. (Jara, O. 1998, P: 57), a saber:

Primer tiempo; consiste en haber participado de manera directa en la experiencia, ser parte de ella y con ella, desde su inicio hasta su final, de no ser así, estaríamos entrando en otra metodología cualitativa de investigación.

Segundo tiempo; plantea la recopilación de todos los datos y registros de la experiencia, es por ello que se recomienda la utilización de fotografías, grabaciones, filmaciones, entre otros medios digitales y sin dejar de lado el más importante, el registro escrito de todas y cada una de las actividades derivadas de la experiencia.

Tercer tiempo; requiere de la organización y clasificación de los registros obtenidos durante el proceso experiencia. Del orden cronológico de las evidencias dependerá el óptimo resultado del proceso sistematizador y sus alcances teóricos y experienciales.

Cuarto tiempo; se deriva en el análisis del proceso experiencial, basado el orden de los registros y la teoría que se desprende de la experiencia vivida. Este análisis se vincula directamente con los objetivos planteados durante la ejecución de la propuesta de proyecto de sistematización.

Quinto y último tiempo, serán las conclusiones obtenidas de la sistematización de experiencias y sus alcances obtenidos, los cuales pudieran ser efectivos, relevantes y pertinentes por quienes consideren vinculantes estos saldos formativos para otras sistematizaciones de experiencias afines.

A comienzos de 1880, comenzó John Dewey a constituir un sistema educativo cuyo currículum se enfocara en el hecho experiencial de participante, basado en actividades de carácter científico puro, no obstante, también comenzó a considerarse como ciencias a las áreas orientadas a la sociedad. Mientras que Dewey hacía lo suyo en Estados Unidos, Paulo Freire, entre 1940 y 1945, iniciaba su torbellino de acciones educativas, no solo en Brasil, sino en todos los países que tuvo a bien visitar, bien sea por causas propias o ajenas a su voluntad, hasta su desaparición física en 1997.

En nuestro país, Luís Beltrán Prieto Figueroa, en 1920, luego de haber visitado a Cuba y a Alemania, tomando de ellas los modelos formativos de oficios formales constituyó de manera íntegra al Instituto Nacional de Cooperación Educativa, pero de carácter no formal e inspirado en el GTZ de Alemania.

No obstante, en toda América Latina se estaban gestando movimientos renovadores de la educación, algunos más orienta-

dos a aspectos políticos, otros más religiosos y otros más militaristas, no obstante, todos buscaban dar protagonismo al ente humano con el poder que brinda la experiencia del participante en un proceso formativo.

En nuestros años, (1974), se crea la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, UNESR, durante el primer gobierno del Dr. Rafael Caldera, (Zerpa, C., p: 3) y posteriormente, adscrita a su Vice-rectorado Académico se crea el Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente, CEPAP, en 1980, (Zerpa, C., p: 2) donde es aplicada la propuesta de Sistematización de Experiencias, utilizando para ello, el Método de Proyectos de Aprendizaje, con el propósito de validar a educadores en ejercicio que pudieran hacer teoría de sus experiencias en aulas y vincularlas con la teoría existente.

Paralelamente en Perú y Costa Rica, como en otros países latinos, Oscar Jara Holliday, educador popular y sociólogo, ha acumulado una intensa experiencia de trabajo con sectores populares en Latinoamérica; a lo largo de la década de los setenta, fue promotor de grupos juveniles en barriadas de la capital peruana, alfabetizador en comunidades campesinas de Huancayo y Piura, y Director del Centro de Publicaciones Educativas TAREA, en Lima. Ha venido creando teorías acerca de la Sistematización de Experiencias orientadas a organizar a micro-espacios sociales, con el propósito de que estos logren identificar sus conocimientos y corregir las deficiencias, si las hubiere.

La Sistematización de Experiencias y la Propuesta Formativa de Oscar Jara

La Sistematización de la Práctica Profesional, aparece como propuesta educativa a mediados de los años 80', caracterizándose como alternativa en la retroalimentación y validación de las experiencias con énfasis en los ámbitos socioeducativos.

Sergio Martinic sostiene que la sistematización no es un concepto unívoco. Todos lo hacemos, otorgándole diferentes signifi-

cados. Se propone lograr un conocimiento que no sea ajeno ni opuesto a la experiencia, por lo tanto no se trata de una simple abstracción y generalización del conocimiento ya acumulado, sino de una lectura organizada.

Mientras que Marcela Fajardo la define como una síntesis que permite explicar los alcances de la práctica de la Educación Popular.

Por otra parte Eduardo Pino plantea que la sistematización es un esfuerzo consciente de captar el significado de la acción y sus efectos (2001, p: 8).

Por último, Gabriel Pischeda propone que la sistematización es un proceso de reflexión orientado por un marco de referencia y con un método de trabajo que nos permite organizar un análisis de la experiencia que dé cuenta de lo que realizamos, que nos facilite la comunicación y que nos haga tomar conciencia de lo realizado. Segovia, L. (1995, p: 101-102).

En definitiva y desde mi punto de vista la sistematización de experiencias es una acción comunicativa, a través de la cual dialogo con otros, mientras que dialogan conmigo, gestándose un proceso dual donde aprendemos el uno del otro y viceversa.

La sistematización abarca muchos ámbitos, uno de ellos se basa en la reflexión sobre las experiencias con el propósito de ordenarlas, comprenderlas, extraer sus enseñanzas y comunicarlas a nuestro entorno comunitario, apoyándose en la sustentación teórica y haciendo de éste un producto de carácter social, logrando así, un proceso dual, permanente y constantemente acumulativo.

Dentro de la Metodología Cualitativa, antes referida, el autor señala la sistematización de experiencias, propuesta que plantea Oscar Jara, (1994), la cual consiste en reconstruir la experiencia para darle un ordenamiento lógico y someterla a un análisis de donde se obtendrán aprendizajes significativos. Esta propuesta metodológica consta de cinco tiempos, los cuales se definen:

El primer punto referido se parte de la premisa de que sólo podrá sistematizar la experiencia quien participó en ella.

Mientras que en el segundo punto se realizan las preguntas iniciales, las cuales son: ¿qué hice?, ¿cómo lo hice?, ¿cuándo lo hice? Y esas preguntas van conformando el objetivo general, los objetivos específicos y los objetivos de aprendizajes, los cuales se han clasificado de esta manera: objetivos de aprendizajes teórico – conceptuales, objetivos de aprendizajes procedimentales y objetivos de aprendizajes actitudinales.

Posteriormente se continúa con el tercer tiempo, en el cual se reconstruye la experiencia, se recupera el proceso vivido, se realiza un enfoque retrospectivo que enriquece la sistematización, aquí los registros son de vital importancia porque darán base al próximo tiempo.

El cuarto tiempo, denominado Reflexiones de fondo, se analizan los registros y el proceso que de ella se desprende, se sintetiza y se interpreta críticamente y obtiene el cuerpo la sistematización.

Denominado como Punto de llegada, es donde se obtienen los saldos formativos derivados de las reflexiones anteriormente obtenidas, para luego dar conclusiones al proceso de sistematización.

El Método de Proyectos de Aprendizajes

El Método de Proyecto hace un extenso recorrido que se origina en 1917, en la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, URSS, pasando por Alemania, Inglaterra, Francia, Estados Unidos, entre otros, hasta nuestros días, teniendo como un referente importante a Kilpatrick, educador inglés. The Teachers College (1968, p: 4).

Hoy en Venezuela podemos distinguir dos vertientes concretas en las que ha derivado la búsqueda de nuevas alternativas para la acreditación y reconocimiento del aprendizaje desde la experiencia y, en consecuencia, se habla del aprendizaje por proyectos y métodos de proyectos.

A diferencia del aprendizaje por proyectos, que parte de una teorización previa desde la cual se elaboran proyectos de acción a ser ejecutados bajo estas premisas teóricas, el método de proyectos

desarrollado en CEPAP centra su sentido y finalidad en la sistematización de experiencia particular y colectiva.

En este orden de ideas, el método de proyectos de aprendizajes tiene sentido y finalidad concretos en cuanto se emplea para sistematizar la experiencia que cada participante tiene en su especialidad vinculada con el hecho educativo, en virtud de organizar una matriz curricular personalizada que evidencie sus competencias en educación y como educador.

Para el CEPAP, el método de proyectos no es sólo una estrategia de investigación y aprendizaje. Es también, y en gran medida, una estrategia de acción comunitaria, un instrumento de promoción social y de gestación de cambios. CEPAP / UNESR. (1996, p: 41).

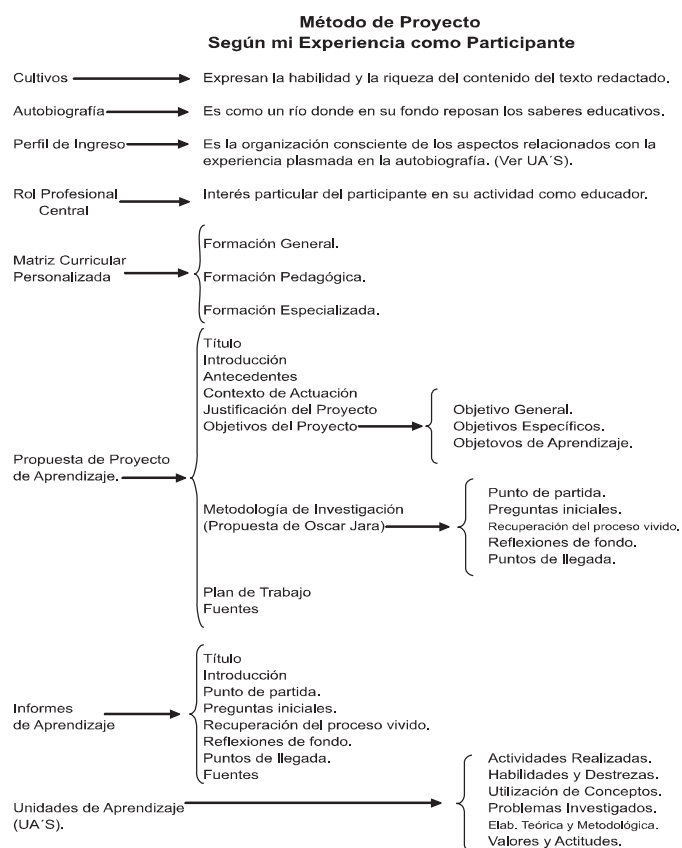
Como complemento y desde mi experiencia podría definirlo como un acto de estar consciente de la experiencia vivida y actuar en consecuencia de la misma forma, es un estar despierto y aprehender, (a través de la toma de registros), todos los eventos que de una u otra forma están estrechamente relacionados con el quehacer educativo, con la acción comunitaria, la promoción social y el cambio.

Es conviene recordar que los efectos del proyecto de aprendizaje no son exclusivamente educativos.

Posee una dimensión social, produce cambios a nivel de micro-espacios sociales. Se entiende por este último el proceso de transformación operado en el seno de las comunidades específicas, especialmente de carácter popular, y la cual se expresa en una distribución más equitativa del poder individual y colectivo a través del ingreso y la toma de decisiones (Segovia, 1995, p: 8).

En el marco de mi experiencia obtenida dentro de los equipos de sistematización, podría definir, con el apoyo de un esquema, la estructura del método de proyecto de la siguiente manera

Dinámica del Método de Proyectos de Aprendizaje según mi experiencia como participante



Fuente: Aguiar (2006).

Resultados

Dentro de esta investigación, el autor obtuvo los siguientes hallazgos evidenciados en los siguientes apéndices:

Apéndice “A”, se observa una baja incidencia procedimental acompañada de una baja vinculación de las habilidades personales

con la actividad turística. Los ejes de las abscisas y el eje de las ordenadas se presentan con valores muy bajos.

Apéndice “B” se evidencia una altísima valoración en el eje de las abscisas, es decir, en lo procedimental, a nivel de manuales, equipos y procedimientos hay una excelente descripción y asesoría continua al empleado, pero por otro lado, en el eje de las ordenadas, los valores son muy bajos, evidenciando apatía, desapego, desinterés entre otras características.

Apéndice “C”, se presenta una inversión de los valores, si se compara con la gráfica próxima pasada, es decir, el eje de las abscisas se presenta con valores muy bajos, denotando poco equipamiento que facilite las funciones, manuales explicativos de procedimientos, entre otros, mientras que en el eje de las ordenadas se manifiesta una voluntad de hacer las cosas bien, pudiera ser por vocación de servicio, por experiencia previa, por estudios complementarios, entre otros.

Apéndice “D”, se presentan ambos ejes con valores muy altos. Estos valores evidencian que, tanto a nivel procedimental como a nivel personal la actividad del servicio frente al consumidor manifiesta una perfecta dualidad donde se evidencian efectivas estrategias de adiestramiento y entrenamiento sumado a una actitud profesional de quien realiza una actividad dada frente al turista.

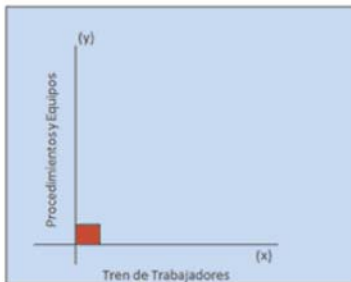
Apéndice “E”, se optimiza lo evidenciado en el apéndice anterior, se involucra al consumidor como factor indispensable en el ejercicio del turismo y su constante transformación de su conceptualización.

Conclusiones

Una vez recopilado, organizado y analizado el proceso experiencial de todos y cada uno de los que participaron en el período de formación profesional para aspirar a los cargos disponibles para la pre-apertura del hotel, se trazó un eje transversal donde entraron en juego los procedimientos y normas establecidos por la marca hotelera, los valores y actitudes de los prospecto y los clientes y

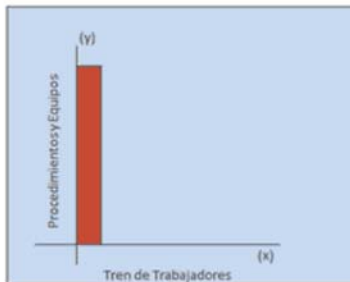
MICROESPACIOS ORGANIZADOS PARA EL TURISMO:
"SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS, UN USO NUEVO DE LAS COSAS CONOCIDAS"

Apéndice "A"



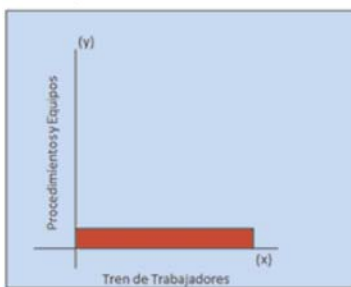
Fuente: Creación propia, 2010

Apéndice "B"



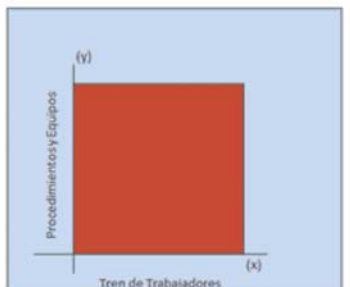
Fuente: Creación propia, 2010

Apéndice "C"



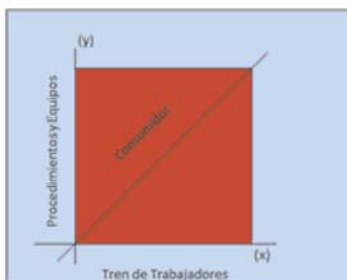
Fuente: Creación propia, 2010

Apéndice "D"



Fuente: Creación propia, 2010

Apéndice "E"



Fuente: Creación propia, 2010

huéspedes del hotel, desde donde se realizó una sistematización de experiencias suscrita al método de proyectos de aprendizajes, con el propósito de obtener los saldos formativos que coadyuvarán a optimizar el ejercicio profesional del turismo.

En este orden de ideas, el turismo se ha considerado como constante dentro de los cinco pasos para sistematizar experiencias, los cuales se refieren: Participar en el proceso experiencial. Los prospectos y el autor se convencieron de ser aprendices permanentes dentro de su propio proceso de aprendizaje, el cual no culmina aun. Recopilar información derivada de cada experiencia. Consiste en tener el mayor número de datos y registros que sirvan para estructurar la experiencia, en este caso, la de la formación profesional de los prospectos. Organizar la experiencia. Está orientada a clasificar, codificar, segmentar la información recopilada de manera desordenada, ello con el propósito de ver la experiencia más claramente. Analizar la información. Una vez organizada la información, el análisis que se deriva de ésta, se realizará de manera más sencilla, ya que los contenidos podrán resultar datos de interés de manera cronológica, geográfica, experiencial, entre otros aspectos organizados. Por último, los saldos formativos. Los saldos formativos será el producto de la sistematización de experiencias, no obstante, la importancia de este paso consiste en la socialización efectiva que se le dé a este producto, ya que su permanencia en el tiempo dependerá de este quinto paso.

El turismo se evidenció como una acción consciente sostenida por actitudes y valores las cual es llevada a cabo por el ente humano, en tal sentido, la sistematización de experiencias permanente, servirá de eje transversal para su impecabilidad, tanto para el turista como para el prestador de servicios.

Referencias bibliográficas

CEPAP-UNESR. 1997. *Lineamientos Curriculares e Investigativos del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente*. Caracas.

MICROESPACIOS ORGANIZADOS PARA EL TURISMO:
"SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS, UN USO NUEVO DE LAS COSAS CONOCIDAS"

- DEWEY, J. 1928. *El Interés y El Esfuerzo en la Educación*. Editorial Cultural: La Habana.
- FEDEUPEL. 2010 *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestrías y Tesis Doctorales*. Caracas.
- FREIRE, P. 1969. *La Educación como Práctica de la Libertad*. Editorial Siglo XXI: México.
- JARA H, O. 1994. *Para Sistematizar Experiencias*. Editorial Alforja: Lima.
- JARA H., O. 2006. Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. Publicado en la *Revista La Piragua*, No. 23.
- KOTLER, P. 1997. *Mercadotecnia para Hotelería y Turismo*. Editorial Mc. Graw Hill: México.
- SEGOVIA, L. 1995. *Método de Proyectos*. Servicio de Publicaciones CEPAP/UNESR: Caracas.
- STRACUZZI, S P., y MARTINS, F. 2006. *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Caracas: FEDEUPEL.
- THE TEACHERS COLLEGE. 1968. *The Project Method*. New York: The Teachers College.
- ZERPA, C. 2007. *Papel de Trabajo a Propósito de la Evolución del CEPAP*. Caracas: CEPAP.



Kuje, en la mesa con Ojesma: La comensalidad entre los Yukpa

LOZADA, Laura
INCIARTE, Francisco
MAURY SINTJAGO, Eduard

*Universidad Católica Cecilio Acosta, Universidad del Zulia
lblozada@hotmail.com dittove3000@yahoo.com,
inciartefrancisco@hotmail.com*

Resumen

El *Kuje* (fiesta del bollito) es un rito de comensalidad entre los yukpa, entendiendo comensalidad por; el acto de comer con otros; permite la cohesión social y la expresión identitaria. También es la recreación del mito del advenimiento de la agricultura, donde interviene de forma activa la deidad Ojesma. El objetivo de esta investigación es, a partir del estudio de los datos obtenidos a través de trabajo de campo etnográfico en las comunidades Samamo, Shirapta, Sherepta, y Toromo durante el año 2007, analizar el Kuje desde una perspectiva semiótica. Para los yukpa, el Kuje es más que una simple comida, representa comer con Ojesma y rendir tributo a Kumoko (Dios creador/organizador) construye la presencia divina a través de la semiotización del espacio, de los alimentos y de los utensilios. Éstos últimos permiten diferenciar lo sagrado de lo no-sagrado (arriba/debajo) hace distinción entre lo puro y lo impuro. La combinación de los ingredientes del alimento sagrado (Kuje) sirve como mediación de los dos elementos naturales vitales del pueblo yukpa, el maíz (agricultura) y la carne (caza/pesca) rememora el pasado ancestral y mantiene viva la cultura. Asimismo, los ancianos asumen roles cargados de autoridad sobre el resto de la comunidad garantizando una adecuada sintaxis de la fiesta. En conclusión, el Kuje representa una celebración sagrada de agradecimiento a Kumoko y a Ojesma, asegurando y proporcionando lazos de cohesión y entorno de grupalidad.

Palabras clave: Yukpa, Prácticas culturales, rito, comensalidad, semiótica, kuje.

Recibido: Febrero 2010

Aceptado: Octubre 2010

*Kuje, Breaking Bread With Ojesma:
Comensality Among the Yukpa*

Abstract

The Kuje, festival of the *bollito* (boiled dumpling), is a rite of commensality among the Yukpa, understanding commensality as an act of eating with others that permits social cohesion and the expression of identity. Also, it is a recreation of the myth of the coming of agriculture, where the active form of the deity Ojesma intervenes. Starting with a study of data obtained through ethnographic field work in the communities of Samamo, Shirapta, Sherepta and Toromo during 2007, the objective of this research is to analyze the Kuje from a semiotic perspective. For the Yukpa, the Kuje is more than a simple meal; it represents eating with Ojesma and offering tribute to Kumoko (the creator and organizing god). It construes the divine presence through the semiotization of space, the food and the utensils. The latter permit differentiating the sacred from the non-sacred (above/below), the pure from the impure. The combination of the ingredients of the sacred food (Kuje) serves as a mediation between two vital, natural elements of the Yukpa people: corn (agriculture) and meat (hunting/fishing); it remembers the ancestral past and maintains the culture alive. Likewise, the elders take on a role charged with authority over the rest of the community, guaranteeing an appropriate syntaxis for the festival. In conclusion, the Kuje represents a sacred celebration of thanksgiving to Kumoko and Ojesma, assuring and reinforcing ties of cohesion and groupality.

Keywords: Cultural practices, rite, commensality, semiotics, kuje.

Introducción

Todos los humanos asentados en un lugar común, a los cuales se les denomina pueblos, aldeas, tribus, etnias, comunidades, establecen dentro de su ciclo de vida como grupo, ritos de contacto que dividen en etapas su vida biológica-cultural y que establecen lazos entre cada uno de los individuos que lo conforman. Así pues, podemos observar ritos que conmemoran el nacimiento, el paso de la niñez a la adultez, las uniones de afinidad y de intercambio, la muerte, la guerra, la cosecha, la primavera, entre muchos otros,

que se manifiestan en todos los grupos humanos. También, los ritos que involucran el acto de comer en grupo (Comensalidad) implican un intercambio interpersonal entre sus miembros, y reflejan las nociones en relación a su gastronomía y su culinaria, propiciando la repetición y la ciclicidad que se manifiestan en cada uno.

En innumerables culturas existen comidas especialmente sagradas, citamos por ejemplo a la hostia cristiana, la cena durante el ramadhan musulmán y la prashada Krihsna. Dichas comidas sagradas por lo general evocan un acontecimiento en el pasado y va acompañada de una ritualidad compleja la cual tiende a mantenerse fiel a su recreación, reproduciendo algún acontecimiento, como la comunión con cristo (Cristianismo) el ayuno diurno en solidaridad con los pobres (Islam) y el compartir la comida con una deidad (Krihsna)... este es el caso de la celebración del *Kuje*¹, rito de comensalidad Yukpa en el cual los participantes invitan a *Ojesma*² a celebrar una comida con ellos y recrean el mito del advenimiento de la agricultura por parte de esta deidad. Desde la perspectiva semiótica, este rito se analizará a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo etnográfico realizado en esta festividad en las comunidades Macoíta de *Samamo*, *Shirapta*³, *Sherepta* y *Toromo* durante el año 2007.

Fundamentos teóricos-metodológicos

Los procesos cíclicos, redundantes que realizan los grupos humanos para identificar o enunciar una manera de ver y sentir el mundo terrenal y el mundo espiritual, están provistos de una serie de signos que fijan esa representación. Las formas cargadas de estos signos que se manifiestan colectivamente, llamados rituales, “son procedimientos conductores de información, son ‘sistemas de mensajes de un tipo redundante’. A través de diferentes canales

1 Denominación Yukpa de bollito de maíz relleno

2 Deidad Yukpa relacionada con la agricultura

3 Denominación Yukpa de Estrella

–verbales, visuales, sonoros, corporales– transmiten un mismo mensaje” (Díaz: 1998).

Se conoce que los ritos que se manifiestan en todo el mundo cumplen diversas tareas según su naturaleza “las más conocidas son la de canalización y resolución de conflictos, la de promoción de la solidaridad social, la del establecimiento del sentido de pertenencia e identidad, la de organizadoras del cambio de estatus, la de legitimación y transmisión de poder” (Finol, 2006:33).

Dentro de los ritos que promueven la solidaridad social y el sentido de pertenencia se encuentran los que tienen a la comida como centro de contacto, en los cuales intervienen una serie de actores que comparten el alimento (Comensalidad) se considera al comensalismo, a lo largo de la historia, como ritual promotor de la solidaridad, de vivencias comunitarias y como indicador de las relaciones sociales a menudo en un contexto ritual. La noción de comensalidad es compleja: “*Quienes comen en la misma mesa*”, los que toman ritualmente el pan en común, se convierten en compañeros (*Cum Panem*) promoviendo la refección, el esfuerzo de sus vínculos sociales o fundando comunidad.

La comida en común constituye un medio universal para expresar sociabilidad e igualdad entre los comensales. El hecho de comer trasciende su aspecto nutritivo para revestir connotaciones sociales y ceremoniales arbitrarias o acordadas, ya que la mesa es por excelencia el lugar del convival, y la comida, con sus maneras de preparación, una técnica simbólica, una metáfora de la socialidad intimista que establece esta comunión en los momentos festivos.

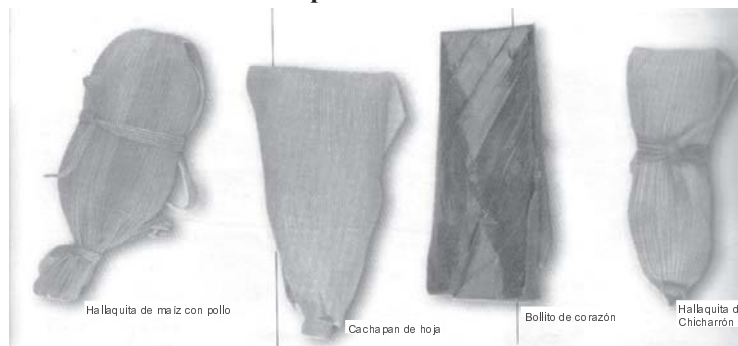
Los momentos festivos detienen el tiempo cotidiano y lo convierten en un espacio finito cargado de signos y de símbolos que representan sensorialmente una realidad. La alimentación es vital para éstos, como factor común. Las fiestas en su mayoría, van asociadas al insumo de alimentos particulares, que tienen historias asociadas con el pasado de quienes lo consumen, y maneras de preparación específicas –que varían culturalmente–, y nunca son comidos por satisfacer una necesidad biológica, su consumo siempre está condicionado; en muchos casos el alimento simboliza o denota “la fiesta”.

Las fiestas o ritos que enaltecen el sentido de pertenencia e identidad y que promueven la solidaridad social, con un alimento principal, se realizan en toda América Latina. En muchas de éstas, el maíz, cosechado en todo el territorio americano, es uno de los alimentos utilizados como signo primordial, como por ejemplo en Méjico, en la comunidad nahua de Chilocuul, Tamán, denominada celebración de Tlamanes o Costumbre (festividad del maíz) y en Venezuela particularmente las fiestas de las Turas en el estado Falcón. Así también, entre la población indígena venezolana se realizan ritos que tienen el maíz como elemento central, como el que describiremos a continuación celebrado entre la población Yukpa.

Siguiendo la idea del maíz como alimento americano, éste ha sido cosechado por los indígenas desde hace 5.000 años, podría pensarse que “el maíz es un alimento divino, dadas sus características biológicas y el uso que se le ha dado. Es una planta con muy alto rendimiento por superficie cultivada, mejor que el de la mayor parte de los demás cereales que son el alimento básico de otros pueblos del mundo” (Vargas.2003:71). En Venezuela las variantes de preparación de este cereal, van desde la ingesta de la mazorca sola, asada o cocida en agua, hasta las preparaciones en las cuales intervienen el desgrano para realizar bebidas como la chicha dulce o fermentada, las cachapas, arepas—en sus distintas variantes y sus distintos rellenos— empanadas, hallacas, bollos, bollitos, majaretes, entre otros; todos, denominados a partir de esa mezcla del maíz desgranado o intervenido por el hombre, con diferentes texturas (líquidas, sólidas, potajes, cocidas, crudas, entre otras) que se combinan con otros alimentos o especias, al cual se le da distintas formas, y se rellena o se consume solo.

Esta utilización del maíz se da tanto en las poblaciones criollas como en las indígenas. La forma denominada bollo o bollito es variable a partir de su forma de cocción e ingredientes agregados. Existen en Venezuela bollitos de maíz tierno, bollito envuelto, bollitos de coco, bollo de ripio, entre otros, que pueden envolverse en hojas del mismo cereal o en hojas de plátano o bijao (ver ilustración 1). Se diferencia de la hallaca conocida y degustada en todo el territorio nacional por su forma más pequeña alargada o rectangular.

Ilustración 1⁴
Tipos de bollitos



La preparación a base de maíz *Kuje* que denomina la fiesta en honor a *Ojesma* entre la población indígena Yukpa se abordará desarrollando el mapa de los estudios rituales propuesto por el Profesor José Enrique Finol que dividen la disertación entre los diferentes componentes de un ritual, espacio ritual (espacio interior y exterior) objetos rituales, tiempo ritual, sonidos y lenguajes rituales, identidad ritual (personajes) acción ritual, e interpretación del rito.

Análisis

Descripción del grupo estudiado

Los Yukpa son un grupo étnico amerindio perteneciente a la gran familia lingüística Caribe. Gracias a la simbiosis con su entorno y a una tenaz resistencia secular (y pese a su traumática colonización y pérdida de territorio) han podido perpetuarse por tiempos inmemorables en la región de Perijá, al oeste del lago de Maracaibo. Actualmente su territorio en Venezuela limita con el territorio Bari al sur por medio del río santa Rosa y al norte con el territorio

4 Atlas de Tradiciones Venezolanas. Fascículo 7. El nacional-Fundación Bigott. Pág. 81.

de los Japrerías, teniendo como límite el Río Palmar. Se estima su población actual en un poco más de 15.000 habitantes. Son, junto a los Barí, las últimas etnias indígenas Andinas de Venezuela, ya que su actual territorio de este a oeste se extiende desde el pie de monte de la sierra perijanera (la cual es parte del ramal oriental de la cordillera andina colombiana) hasta el Cesar al otro lado de la frontera.

Su principal medio de producción es la agricultura, la cría de animales, la tala, el turismo, la pesca y la artesanía. Hablar de su cosmovisión, de su cultura, de sus instituciones y organización social es un tema complejo e interesante el cual no es fácil resumir, practican el cooperativismo, la democracia participativa, su sistema de parentesco es omaha y se dividen en siete subgrupos. Se organizan en torno a la figura de los 3 caciques o Yuatpüs: el principal que representa políticamente a la comunidad, el cacique suplente y el cacique de los niños *Yuatpü Kiska* (el cual está a cargo de la educación infantil y transmisión de saberes).

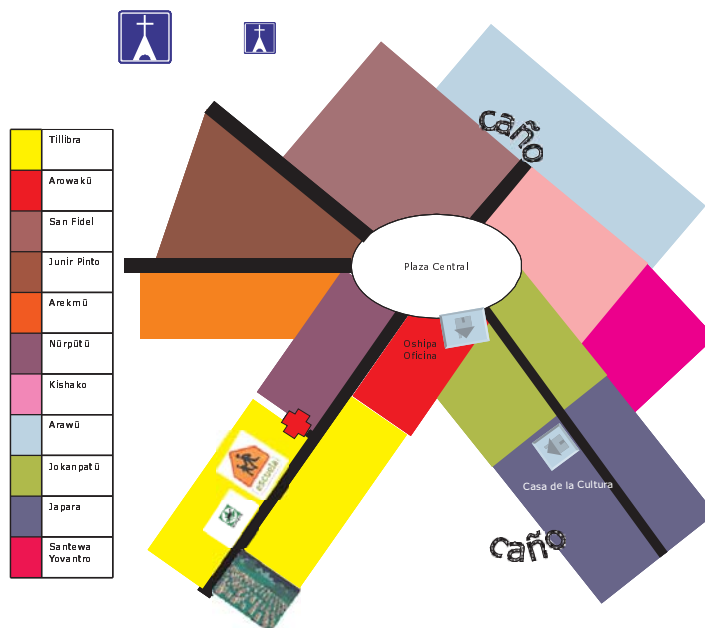
En Venezuela, se encuentran subdivididos en siete grupos y para varios autores, su denominación deriva de los ríos en cuyas márgenes estas comunidades se asientan: los subgrupos son **Irapa** (Valle del río Tokuko), **Shaparru** (cerca del Tokuko) **Parirí** y **Wasama** (Río Yasa) **Río Negrinos** (Río Kunana) **Viakchi** y **Macoíta**.

El subgrupo Macoíta estudiado en esta investigación se ubica en los márgenes de los ríos Macoa y Aponsito: en esta zona se encuentran las comunidades de *Karnapa*, *Chaparrón* (antes *Koteva*), *Mapurki 1*, *Mapurki 2*, *Sherepta*, *Shirapta*, *Kapco*, *Potushi*, *Samamo*, *San Tewa Yovantro*, *Panapshai*, *Kanecio*, *Erorkay*, *Manapja*, *Mamariola*, *Casta*, *Eracha*, *Mayara*, *Aroy* y *Toromo*. El trabajo de campo se realizó en las comunidades *Toromo*, *Sherepta*, *Shirapta* y *Samamo*, para el análisis se tomaron las más representativas, *Shirapta* y *Samamo*.

La comunidad de *Shirapta* está dividida en sectores o barrios denominados de la siguiente manera *Tillibra*, *Arowakü*, *San Fidel*, *Junir Pinto*, *Arekmü*, *Nürpütü*, *Kishako*, *Arawo*, *Jokanpatü*, *Japa-*

ra y *San Tewa Yovantro* generalmente ordenados por grupos familiares. En la ilustración 2 se muestran los diferentes sectores véase la ubicación de la casa de la cultura y la plaza central, lugares emblemáticos de la celebración del *Kuje*.

Ilustración 2⁵
Mapa cognitivo de los sectores de la comunidad de *Shirapta*



La comunidad de *Samamo* es un enclave de unas 20 casas, localizado a aproximadamente mil metros de altura, a unas nueve horas de caminata desde la comunidad de *Shirapta* en la sierra de Perijá, municipio Perijá estado Zulia. Es una aldea muy poco visitada y la última zona poblada en el corazón de la cuenca del río Apon. No está conectada a la red eléctrica nacional, no posee ser-

5 Diagramación Lozada (2007).

vicios de aguas servidas, ni de gas natural. Solo consta con un ingenioso sistema de agua potable, por gravedad. La arquitectura es casi en su totalidad endógena con algunos materiales como el zinc. La escuela y el ambulatorio son edificaciones de concreto, bloques, techo de material.

Los mitos sobre el maíz entre los Yukpa

El marco profundo de esta celebración se encuentra reflejado en las historias que explican el origen y estructura de este rito dentro de este grupo cultural. Cada uno de estos referentes se encuentran en el proceso y la clasificación de signos presentes en el ritual. Veamos:

Ossesma era pequeño y feo. Hizo un camino con el viento y trajo el maíz de arriba. Habló con Yurú y le enseñó muchas cosas. Con él venían dos compañeros. Enseñó a los Yukpas a barrer el patio de la casa, a cuidar el conuco, a hacer chicha y bollitos de maíz, a cultivar caña y plátano. Orinaba y salía Maíz Cariaco. Les enseñó a hacer fiesta de los bollitos Cúje, como fiesta de reconciliación, para tener buena cosecha. Ossesma tocaba la flauta y hacía fiesta, pero la gente se burlaba porque era feo. Después de la fiesta se fue tocando la flauta. Se oyó un trueno y tembló la tierra. El terremoto sería la señal de su regreso. Los niños se burlaban de Ossesma, pero los mayores lo sintieron mucho. Por eso se hace siempre la fiesta de los Bollitos, para recordar a Ossesma. Se canta para que vuelva y les ayude en sus cosechas (Villamañán: 1982, 12.).

El mito de *Ojesma* relatado por el Yuatpü Portillo

Antes los Yukpas comían cosas del bosque, cazaban animales y recogían comida de las matas, así vivían los atanchas. Hasta que un día vino un hombre chiquito y feo. Se llamaba Ojesma y paso por aquí. Todo el mundo se reía de él por feo. Nadie lo quería, y siguió caminado por ahí hasta llegar a que un señor en Manastara, allí el señor le dio comida y lo dejó dormir. Cuando por la mañana el señor se

despertó vio que tenía un conuco sembrado con cosas buenas para comer. El señor comió pero cuando se hizo de noche y se fueron a dormir el señor vio que Ojesma no estaba en la casa y salió a buscarlo. Y lo encontró sacándose un pelo de la cabeza y sembrándolo, y del pelo salía maíz, de otro pelo que sembró salía yuca, y así salieron el quinchoncho, la malanga, y todas las demás cosas que nosotros comemos ahora. Con los días, Ojesma le enseñó al señor cómo sembrar y cómo cuidar la cosecha. Después Ojesma se fue y no volvió más... para nosotros a Ojesma lo envió Kumoko, para mí como que era Kumoko disfrazado (Entrevista 1⁶).

En el proceso de la festividad en conversaciones con uno de los actores principales de esta celebración el *tomaira*⁷ Jaime Romero nos comenta:

JR: Perro como Yukpa, todo perro como persona, tigre, perro, paují, otro paují, todos tocando esto (señala la flauta atunja) perro... (Interpreta la canción del perro)...

LBL: Jaime ¿tocaste paují y perro?

JR: si, ahora voy a tocar este... **matofaca**, es chiquitico como cucaracha, él sabe también tocar, entonces antiguo mayor nosotros, entonces dijo pasó *Kuje* entonces ellos mayor mío enseñó, pero ahorita gente no toca sólo Elías, Joviniano y yo Jaime (Entrevista 2⁸).

Descripción del Kuje

Una de las fiestas principales de los Yukpa, es la denominada *Kuje*, que generalmente se realiza entre los meses abril y julio, en las primeras recogidas de la cosecha de maíz Cariaco. Es una cele-

6 Entrevista a José Portillo. Comunidad Samamo 24/06/2007

7 En las comunidades Yukpa, término que designa a los músicos que han sido iniciados a través del sueño y que conocen y narran la cosmogonía y creencias religiosas.

8 Entrevista a Jaime Romero. Comunidad *Shirapta* 24/04/2007.

bración donde todos participan y se recrea la comunidad en una comida colectiva.

Este tipo de comidas colectivas es característico en todo el subgrupo Macoíta, en un artículo escrito por los esposos Llermiller sobre la comunidad de Samamo, estos comentan sobre la importancia de las reuniones en el grupo, las cuales marcan lazos de solidaridad social y dividen la vida biológica-cultural de la comunidad Yukpa, en actos como, la repartición de los bienes comunes alimentarios en distintos ritos, veamos:

Esta reunión en el trabajo colectivo es solamente una concreción social, y si con esto ella expresa a las comunidades vecinas su existencia y su espacio, las obligaciones que cada uno de sus miembros tienen con respecto a ella recuerdan luego que todos son deudores de ella: así se perpetúa cada día en las ofertas de comida en la palabra a través del *Tiyotio*; y se trasciende en los consumos colectivos y en las ceremonias rituales realizadas al nacer un niño o a la muerte de una persona y sobre todo en la gran fiesta anual del maíz; así cada uno tiene la obligación de dar a todos ya que las ofertas “mezcladas”, –si no pierden la identidad de su procedencia, son distribuidas a todos– y así mismo, es una obligación de la comunidad como todo de devolver a cada uno de sus miembros (Llermiller, A y N. 1982. 30-31).

Así pues, en cada uno de acontecimientos (nacimiento, muerte, alianza matrimonial, cosecha) la comida en forma colectiva es primordial, tanto para mostrar estatus social –de los jefes familiares, que ofrecen una gran parte de sus conucos, o gran parte del dinero que obtienen por las ventas de sus productos–, como para “devolver” los favores de vivir en comunidad.

La celebración del *Kuje* es un rito sagrado de comensalidad; que consiste en preparar, servir y comer el *Kuje*. Que es un bollo de maíz Cariaco de unos 20 a 30 centímetros de largo, relleno con diferentes carnes de cacería y envuelto en hojas de plátano o de bijao. Como todo rito de comensalidad existe cierta cohesión alrededor de la comida, por lo cual toda la comunidad y participantes de las comunidades vecinas se reúnen para cocinar, haciendo que cada

individuo ya sea por su sexo, edad o jerarquía tenga un rol definido para poder llevar a cabo el rito. Estamos entonces frente a una cocina ritual, donde el menú se prepara para dios. Es un rito muy estricto en sus roles. Un buen *Kuje* para los pobladores de la comunidad de *Samamo* debe ser hecho solo de maíz Cariaco, sin sal ni condimentos y relleno de Mono Marimonda, de Baquiro, de Pava de Monte, de Guacharaca, de Paují Copete de Piedra o de pescado. No se admiten otros ingredientes según nuestro informante el anciano Clemente Romero:

Solo hacemos kuje de mono, de cochino e monte, de pava e monte, de paují copete e piedra, de guacharaca y de pescado porque eso es lo único que le gusta comer a |Kumoko. No hacemos kuje de harina pan ni de otro maíz que no sea el maíz

Cariaco. Ni hacemos de vaca, ni de pollo, porque ya eso no es kuje y Kumoko no los comerá. Porque a él no le gustan otras comidas (Entrevista 3⁹).

No obstante, para los pobladores de Shirapta la fiesta sirve para evidenciar algunos de los cambios culturales que ha sufrido esta comunidad en los últimos años, así pues el maíz Cariaco alimento principal y considerado regalo de las deidades ancestrales, fue reemplazado por harina de maíz industrializada y la carne de caza fue sustituida por carne vacuna y avícola de procedencia industrial, debido a las fuertes sequías e incendios que han deforestado las zonas aledañas.

Al contrario de estos cambios, este rito colectivo en su estructura ha sufrido poco, ya que, las actividades distribuidas a cada hombre y mujer siguen siendo las mismas que las descritas en los años 80's por los Llermiller. También, la utilización de la comida para establecer lazos en toda la comunidad a lo interno y a lo externo con las otras adyacentes; se evidencia en todo el proceso de este rito.

9 Entrevista a Clemente Romero. Comunidad *Samamo* 24/06/2007.

Tiempo ritual

El rito del *Kuje* regularmente tiene una duración de dos días. La fecha de realización puede variar según la comunidad y se establece entre los meses abril, junio o julio (tiempo de cosecha del maíz).

El primer día es el de la preparación de los bollitos y el segundo día es el de la comensalidad en sí. No obstante la preparación del rito comienza días atrás con la primera siembra de maíz Cariaco del año, la hechura de *menuri*¹⁰ y de esteras, la búsqueda de los recursos monetarios para la compra de alimentos procesados e industriales (comunidad de *Shirapta* y *Sherepta*) la caza de animales y la recogida y molienda del maíz Cariaco (comunidad de *Samamo*). En una entrevista al señor Portillo el *Yuatpi*¹¹ de la comunidad Samamo comenta:

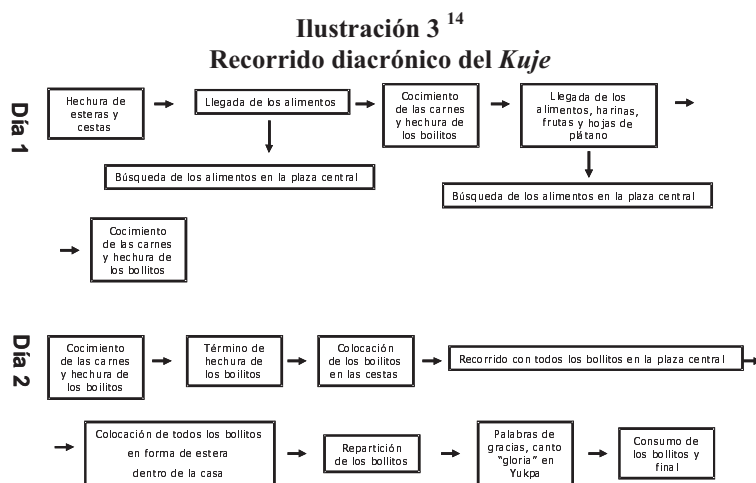
Los preparativos son complicados y requieren la participación de toda la comunidad, desde la primera asamblea en la cual se propone hacer la fiesta comienza el trabajo. Vamos a hacer socola y hace unas semanas fuimos a coger el maíz, y cinco días antes un grupo de hombres fueron por allá lejos a cazar. Otros se quedan en la comunidad turnándose para moler el maíz y buscar leña; luego las mujeres se encierran aquí en el colegio a hacer *Kujes*. Mientras, no se puede beber. Mientras sirven granos de maíz sancochados y chicha de maíz a todos los invitados como ustedes y demás Yukpa (Entrevista 4¹²).

En dos días se concentra el esfuerzo de toda la comunidad, y estos días son los que establecen el marco para la preparación y la degustación en grupo. La ilustración 3 (referente a lo observado en la comunidad de *Shirapta*) muestra en etapas las actividades que se

10 Denominación Yukpa de cesta tejida.

11 Denominación Yukpa de cacique o jefe.

12 Entrevista a José Portillo. Comunidad *Samamo* 25/06/2007.



realizan en este marco que, estructuralmente se manifiestan en todas las comunidades Macoíta visitadas.

Cada vez que llegan alimentos nuevos son buscados por los participantes del rito en la plaza central, en la cual realizan un recorrido de tres vueltas en una fila la cual lidera el *yuatpü kuje*¹³, hombres y mujeres alternándose emiten la sílaba jú, esta fila también se realiza cuando todos los bollitos están cocidos.

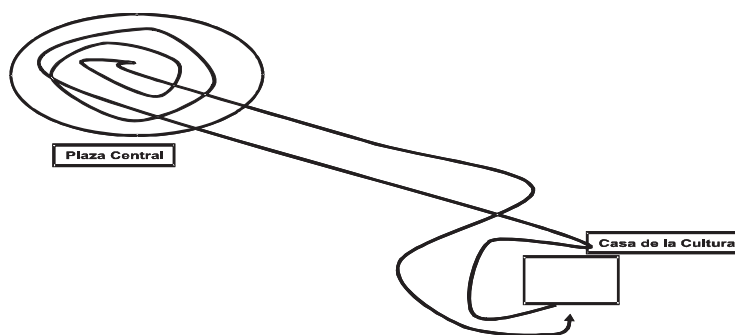
Espacio ritual

La fiesta del *Kuje* o fiesta del bollito de maíz en la comunidad de Shirapta se desarrolla en las inmediaciones del barrio *Japara*, zona donde se encuentra ubicada la denominada “casa de la cultura”; sin embargo los habitantes comentan que antiguamente se realizaba en la plaza principal pero en esa ocasión no se realizaría en la mencionada plaza porque había amenazas de fuertes lluvias; Sin embargo la llegada de los alimentos se realiza en la plaza principal

13 Denominación Yukpa de cacique de bollito.

14 Diagramación Lozada (2008).

Ilustración 4¹⁵
Recorrido llegada de los alimentos y de los bollitos cocidos



y se recorre parte de la comunidad como se describió anteriormente. En la comunidad de *Samamo* el área del colegio, la cancha de fútbol y la plazoleta de enfrente son las áreas usadas para la reunión, la celebración y preparación del *Kuje*.

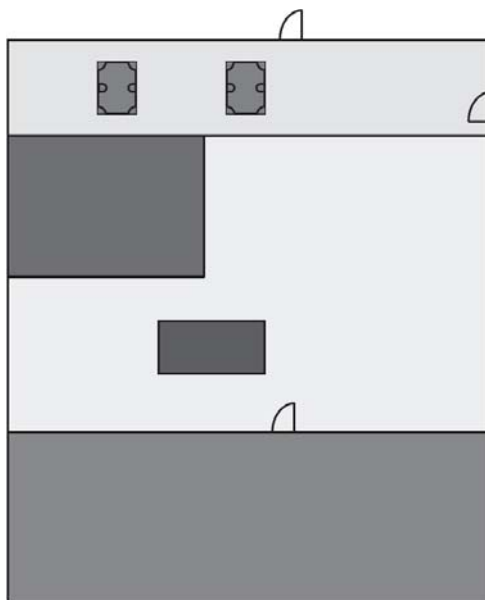
Espacio interior y espacio exterior

En la comunidad *Shirapta* la denominada casa de la cultura, funciona la mayoría del tiempo como sitio de juego, en ella se encuentran dos mesas de pool en su parte delantera propiedad del maestro de escuela Disney Romero. Su parte posterior vacía, a veces se utiliza para almacenar alimentos y tiene una terraza techada.

Las características antes mencionadas cambian totalmente cuando se utiliza este espacio para la realización de esta celebración. La parte delantera no se utiliza en principio, los lugares en donde se desarrolla todo son la parte posterior y la terraza. Del lado dentro se encuentran los hombres guardando, cortando y repartiendo las carnes a las mujeres que se encuentran del lado fuera en la

15 Diagramación Lozada (2008).

Ilustración 5¹⁶
Diagrama de la Casa de la Cultura, Barrio *Japara*, *Shirapta*

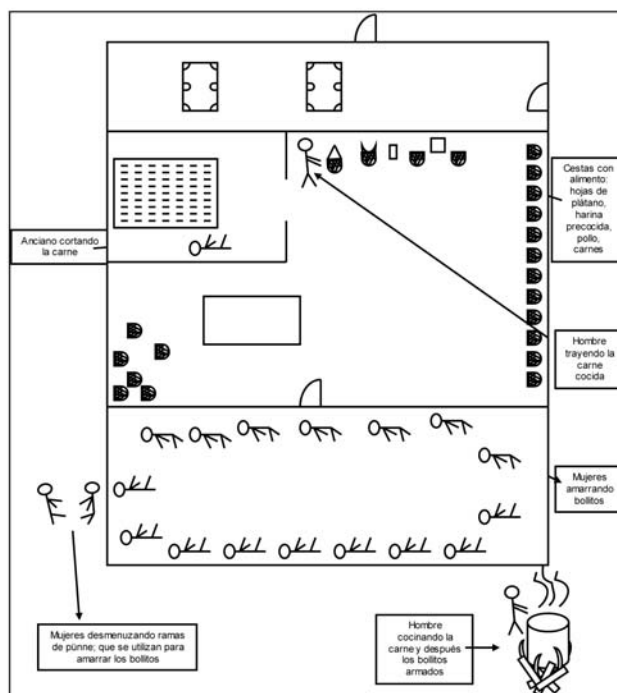


terraza techada, a un lado en la parte fuera del techo un grupo de hombres cocinan las carnes y los bollitos.

En el tiempo final la repartición de los bollitos, en el espacio interior, se encuentran los ancianos y adultos que participaron en el corte, repartición y el cocido de los alimentos y también, las mujeres en su mayoría ancianas, que armaron una mayor cantidad de bollitos. En este espacio, el *yuatpü kuje*, el anciano *tomaira* y el ayudante, hacen con los bollitos cocidos una especie de estera que repartirán a todos los presentes. Del lado fuera de la casa y su parte posterior se encuentran niños en su mayoría, jóvenes y adultos. Ver ilustración 7.

16 Diagramación Lozada (2007).

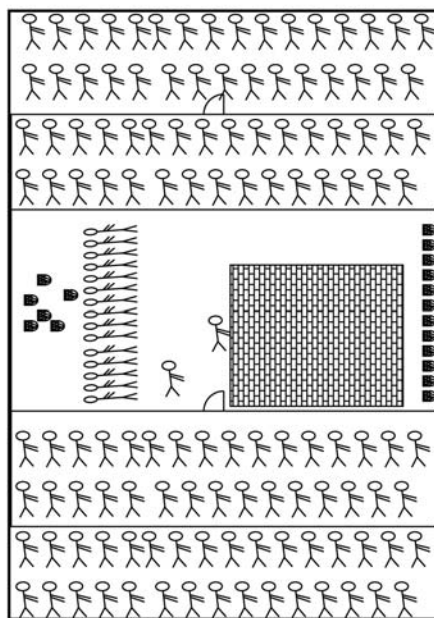
Ilustración 6¹⁷
Repartición del espacio durante la hechura de los bollitos



No obstante, en la comunidad de *Samamo* uno de los dos salones de la escuela es usado como lugar de preparación y donde los hombres tienen prohibida la entrada. Fuera en la plazoleta se muele el maíz, y en una pequeña choza abierta junto a la escuela se cocinan los *Kuje*. Cabe destacar que la mayor parte del rito se hace a la intemperie y que no existe un altar o eje focal en el cual gire la acción. La sacralidad recae en las prohibiciones de espacio, en el caso de los hombres no poder ingresar a la escuela, mientras que

17 Diagramación Cañas (2008).

Ilustración 7¹⁸
Repartición del espacio durante la repartición de los Bollitos



las mujeres hacen los *Kuje*; y en el caso de las mujeres no poder entrar a la choza mientras los hombres los cocinan. Actividad no prohibitiva en la comunidad de *Shirapta* y *Sherepta*.

El arriba y el abajo

Este aspecto se evidencia en el trato especial que se le da a los bollitos en el transcurso de la festividad, pudimos observar a través de un corte diacrónico que, mientras están crudos permanecen en el suelo, luego se elevan en otro nivel sobre hojas cuando se cuecen, son trasladados en cestas por los personajes que los transfor-

18 Diagramación Lozada (2008)

man (recorrido desde la casa de la cultura hasta la plaza central cuando están completamente cocidos) y luego vuelven al suelo nuevamente en el espacio íntimo (dentro de la casa de la cultura) para convertirse en una “estera sagrada comestible” realizada por los hombres sabios de esta comunidad en oposición a una de las actividades que realizan las mujeres (el tejer las esteras) luego reposan sobre las esteras de los comensales. El paralelismo espacial se presenta al elevar al cielo los bollitos para significar que el maíz sagrado viene de arriba, de la mano de *Ojesma*, para ser consumido por los hombres. El rito culmina con esta acción.

Objetos del Rito

Artesanías:

Menuri y **cintas tejidas para amarres**: se usan para trasladar y guardar los *Kuje*.

Esteras: su función es impedir que los *Kuje* toquen el piso. Divide lo sagrado y lo profano.

Cintas de *Pünne*¹⁹: se utilizan para amarrar los bollitos.

Atavíos del *Tomaira*: Sombreros diferenciados por plumas de distintas aves representando a las aves cantoras, ya que estos son los designados para narrar y cantar las historias de la cosmogonía Yukpa.

Atavíos del *Yuatpü Kuje*: Llevan una banda tejida tricolor (amarillo azul y rojo) parecida a la presidencial y un sombrero como símbolos de sus vestiduras.

Alimentos

Carnes: Mono Marimonda, Baquiro, Pava de Monte, de Guacharaca, de Paují Copete de Piedra, Pescado, Carne Vacuna,

19 Varilla fibrosa de caña.

Pollo, Vegetales, Cereales, Tubérculos y Frutas: Maíz Cariaco, harina pre cocida de maíz, hojas de plátano, piña, plátano, patilla, au-yama, melón y tomate, papa, ñame, ocumo, batata, zanahoria, cebolla y ají dulce.

Instrumentos musicales

Flauta Atunja: Aerófono en forma de flauta, con un aeroducto hecho de cera de abejas y cenizas, con un diámetro aproximado de 18 centímetros y una boquilla de caña, con un diámetro de 5 milímetros aproximadamente; ejecutada sólo en esta fiesta y con un repertorio alusivo a la misma.

Identidad ritual (Personajes)

La celebración del *Kuje* implica un trabajo ritual repartido en dos faenas. Faenas estas en las cuales participan toda la comunidad, estratificándose el trabajo ya según su edad, sexo o jerarquía. La fiesta tiene un coordinador o *Yuatpü Kuje* que se encarga de or-

Ilustración 8²⁰
Flauta atunja



20 **Fotografía** de Lozada (2007), *Shirapta* abril.

ganizar y arbitrar todo lo relacionado a la misma con ayuda de los *Tomaira*; estos personajes, se encargan de supervisar todas las actividades que realizan cada uno de sus actores, además son los que llevan todo el bagaje cultural Yukpa, el cómo se deben realizar las cosas, quién debe hacer qué, y que se puede cantar o no, además, todas las historias relativas a la fiesta son contadas por los *Tomairas* hombres y mujeres de esta comunidad, a partir del canto o de la utilización de instrumentos musicales como la *atunja*. La organización de las actividades y rituales que conforman la celebración se estructuran atendiendo una división de géneros y de edad.

Los hombres se dividen en: cazadores, recolectores de hojas de plátano, recolectores de la cosecha en los conucos familiares y comunales, los cocineros divididos a su vez, en los que cocinan la carnes (vacuna y pollo) y los que cocinan los bollitos elaborados previamente por las mujeres, y los ancianos (*tomaira*) en un espacio delimitado por unas esteras dentro de la casa junto al *Yuatpü Kuje* y un ayudante, quienes se encargan de cortar y repartir la carne en cestas pequeñas hechas de hojas de plátano, las bolsas de harina de maíz y las hojas de plátano para envolver los bollitos. Algunos adultos e igualmente los niños en la escuela hacen las cestas o *menuri* en días anteriores a la fiesta.

Las mujeres se encargan de: tejer las cintas que sostienen las cestas, desarman en hilos las cañas de *pínne* para amarrar los bollitos, elaboran los bollitos rellenos y ayudan a trasladar con los hombres los alimentos cuando llegan. La única identidad ritual creada dentro del rito es el *Yuatpü Kuje* que, como lo hemos dicho es una investidura que solo existe durante el rito y su autoridad termina con el fin del mismo.

Sonidos y Lenguajes

Durante la fiesta, que dura dos días, los ancianos *tomairas*, hombres y mujeres, cuentan historias relacionadas con la fiesta en forma de canto, o tocando una flauta denominada *atunja* (ejecutada sólo por hombres) de sonido grave, que tiene en su

repertorio canciones alusivas a animales que en un tiempo anterior, según sus historias realizaban la fiesta.

En esta flauta se pueden escuchar las voces del *peru*²¹, del *payi*²², **de la matoñaca**²³, **de la mapeya**²⁴ y del *mesjkunshi*²⁵. Las melodías que se interpretan en esta flauta son recordatorios a los animales que en el mundo mitológico de los Yukpa realizaban esta fiesta, cada canción tiene características rítmicas y melódicas que difieren una de la otra, en ciclos melódicos repetitivos de forma circular; es decir que, cada animal se interpreta a través de un ciclo melódico-rítmico repetitivo, propio de la música indígena en general.

Las melodías –ya sean cantadas o ejecutadas en la *atunja*– narran la historia de esta festividad que tiene la particularidad de ser un canto perenne, se canta cuando se realizan los traslados de la comida, cuando se preparan los bollitos y cuando finaliza la fiesta.

Ilustración 9
Transcripción en sistema de escritura occidental
de la melodía denominada *Payi*



- 21 Denominación Yukpa de Perro.
- 22 Denominación yukpa de Paují.
- 23 Denominación Yukpa de Chicharra.
- 24 Denominación Yukpa de Luciérnaga.
- 25 Denominación Yukpa de Búho.

Ilustración 10
Transcripción en sistema de escritura occidental de la melodía denominada *peru*

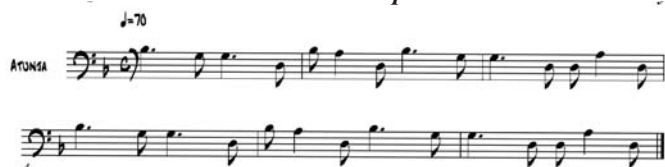


Ilustración 11
Transcripción en sistema de escritura occidental de la melodía denominada *mesjkunshi*



En los momentos principales, la llegada de los alimentos y la terminación de los bollitos, juega un papel predominante los cantos colectivos, es decir, hombres y mujeres, organizados en filas, alternándose, comienzan a emitir voces de timbre agudo con la sílaba jú en señal de anuncio o lo que se diría, cantos de anunciación, para que la comunidad entera se dé cuenta que llegó la comida, o que la fiesta está por terminar, también se canta para que *Ojesma* escuche lo que se hace con el alimento sagrado que entregó y en señal de alegría. Encabeza la fila el *Yuatpü Kuje*, seguido por una anciana que entona cantos suavemente, poco audibles.

En la última parte (la ingesta de los bollitos) las mujeres que los hicieron son las primeras en abrirlos en conjunto con el *Yuatpü Kuje*, los levantan con una mano mientras este *Yuatpü* dice unas palabras de agradecimiento a todos los involucrados y antes de ingerirlos se canta un “Gloria” en lengua Yukpa, se presume que fue impuesto por la misma misión católica y se infiere que a lo mejor se cantarían ancestralmente otro canto referido, pero en esta comunidad se han observado cantos colectivos sólo en las bienvenidas y en las jornadas de chicheos (contrapunteo) por otro lado, la estruc-

tura melódica y rítmica no responde a las recogidas anteriormente en esta comunidad.

Conclusiones

Descifrando la densa malla de significados vislumbrados durante esta investigación, podemos concluir que el *Kuje* es un rito de comensalidad que permite la cohesión social y la expresión identitaria enriqueciendo el tejido de signos que construye la esencia de ser Yukpa.

Que es la recreación del mito del advenimiento de la agricultura, donde interviene de forma activa la deidad *Ojesma*. En éste sentido, el *Kuje* constituye un complejo sistema de comunicación, cargado de signos y significaciones. Parafraseando a Iasbeck, el mito del advenimiento de la agricultura se convierte en imágenes, y la acción que se realiza en este espacio de tiempo finito (rito) se convierte en el mito en actos. Y no una performance de éste, *Ojesma* conoce las acciones de los hombres y los hombres conocen y sienten la presencia de él, fortaleciendo de esta manera la estructura de creencias que reafirman la fe de la comunidad, reproduciendo año tras año los mitos que le dan sentido a su presencia en el mundo.

Culturalmente reivindica la identidad a través de la practica ritual, de lo que ellos interpretan y toman como ejemplo de una serie de características ideales del ser Yukpa hoy en día; por medio de estas prácticas ancestrales que los conectan con un tiempo lejano del pasado al cual se sienten pertenecientes y el cual idealizan.

Sociopolíticamente durante la celebración de esta fiesta se asumen así mismos como pueblo, demarcando lo extenso de su especialidad, haciendo uso de su territorio el cual incluye cotos de caza y zona de cultivo; en el cual prohíben al *Watia* (no Yukpa) a hacer uso del mismo. A su vez una buena celebración del *Kuje* es sinónimo de abundancia (buenas cosechas y buena cacería) realizando la buena gestión del *Yuatpü* dentro de la comunidad, a lo cual siendo un sistema democrático participativo sirve de proselitismo. Por último, ayuda a crear vínculos y conciliar facciones

enemistadas por conflictos previos entre individuos, familias y comunidades.

Económicamente se ratifican en la suficiencia ecológica asegurándose la subsistencia en relativo aislamiento. Recalcando una y otra vez el hecho de que el *Kuje* se puede hacer solo con ingredientes dados todos por la sierra o por ingredientes foráneos comprados con los recursos monetarios obtenidos de la venta de sus cosechas. Y demostrando que pueden seguir subsistiendo con su gastronomía endémica.

Podemos sintetizar que la importancia el *Kuje* radica en sus muchos aspectos. En lo sagrado pues es una comunión con dios, en lo político para resolver conflictos interno, crear nexos y reafirmar el liderazgo; en lo social por su sentido estructuralista funcionalista y de cohesión, en lo económico pues hace valorar sus modos de vida y su economía de subsistencia, en lo ecológico ya que es una celebración la cual necesita recursos del medio circundante y del cual valoran su dependencia, en lo cultural porque reafirma la identidad de lo que los diferencia con otras comunidades y pueblos y da paso a la cultura de la resistencia. Todos estos significados están latentes en la conciencia de los Yukpa hoy en día.

Referencias bibliográficas

- DÍAZ, R. (1998). *Archipiélago de Rituales. Teorías antropológicas del ritual*. Barcelona: Anthropos-UAM.
- FINOL, J. (2006). “Rito, Espacio y Poder en la vida cotidiana”. *Designis. Mitos y Ritos en las Sociedades Contemporáneas*. n° 9, pág. 33-44. Barcelona: Gedisa.
- GRIMES, R. (1982). *Beginnings in Ritual Studies*. University Press of America. Washington, D. C. USA. (inédito).
- IASBECK, L. (2006). “A funcao apaziguadora dos rituais nas organiza-coes”. *Designis. Mitos y Ritos en las Sociedades Contemporáneas*. n° 9, pág. 45-55. Barcelona: Gedisa.
- LHERMILLER, A. (1982). Samamo: la noción de territorio y de comunidad entre yu’pa macoita de la Sierra de Perijá. *Boletín Antropológi-*

co, nº 1, Sept.-Oct. 1982, pág. 15-32. Departamento de Antropología y Sociología. ULA, Mérida-Venezuela.

MAURY SINTJAGO, E. (2008). *Ritos de Comensalidad y Espacialidad. Un análisis semiótico de la alimentación*. Trabajo Mecanografiado, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela (inédito).

SALAS GÓMEZ, L. (2003). *Educación Alimentaria*. Mexico D.F. México: Trillas.

VARGAS, L. (2003). Comidas y bebidas de los pueblos meso americanos, en *Educación Alimentaria*, pág. 65-88. México, DF: Trilla.

VILLAMAÑAN, A. (1982). Introducción al mundo religioso de los Yukpas. *Antropológica* 57. Caracas, Venezuela.



Revista de Artes y Humanidades UNICA
Volumen 12 N° 3/ Septiembre Diciembre 2011, pp. 122 - 141
Universidad Católica Cecilio Acosta • ISSN: 1317-102X

Luchas estudiantiles durante los primeros años del gomecismo (1914-1919)

ORTEGA, Wilmen

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador-
Instituto Pedagógico de Caracas
willmenortega@hotmail.com
Caracas, República Bolivariana de Venezuela*

Resumen

La Asociación General de Estudiantes de Venezuela fue el primer escenario concreto de organización gremial del estudiantado en el siglo XX, desde allí se destacó como grupo opositor durante los años iniciales de gobierno del general Juan Vicente Gómez. En este trabajo se aborda lo referente a la ruptura del estudiantado universitario de Caracas con el general Gómez como consecuencia del cierre provisional y preventivo de la Universidad Central de Venezuela en 1912 y de las maniobras continuistas emprendidas hacia 1914 para perpetuarse en el poder. Este hecho trajo consigo la orden de disolución de la Asociación General de Estudiantes ese mismo año, aun cuando entre 1916 y 1918 una nueva camada de líderes estudiantiles como Salvador de la Plaza, Gustavo Machado y otros procuraron reconstituir aquella legendaria organización que llegó a contar con seccionales en otros lugares del país. Destaca durante estos álgidos años la valiosa actuación de los estudiantes en solidaridad con la población afectada por los estragos de la pandemia de gripe de 1918 que generó hondo malestar y suspicacia en el alto gobierno gomecista.

Palabras clave: Gomecismo, estudiantes, universidad, asociación general

Recibido: Febrero 2010

Aceptado: Octubre 2010

Student Struggles During The First Years Of The Gomez Era (1914-1919)

Abstract

The General Association of Students in Venezuela was the first concrete scenario for student union organization in the twentieth century, standing out as an opposition group during initial years of the government of General Juan Vicente Gómez. This paper deals with the rupture of the university student body in Caracas with General Gomez as a result of the provisional and preventive closure of the Central University of Venezuela in 1912 and the continuing maneuvers undertaken into 1914 to remain in power. This situation resulted in the order to dissolve the General Association of Students that same year, even though, between 1916 and 1918, a new group of student leaders such as Salvador de la Plaza, Gustavo Machado and others tried to reestablish the legendary organization that had branches elsewhere in the country. The study highlights that, during peak years of valuable student performance in solidarity with a population ravaged by the 1918 influenza pandemic, deep unease and suspicion were generated at high levels of the Gomez government.

Keywords: Gomecism, students, university, General Association.

1. Introducción

La intención de este trabajo es precisar el aporte de aquella generación de estudiantes que entre 1914 y 1918 asumió una actitud combativa durante la fase de consolidación del régimen gomecista, y que sirvió de referencia ineludible a la siguiente generación de jóvenes que tuvieron a su cargo abrir la puerta de los cambios históricos que conduciría al declive de la prolongada tiranía.

De esta manera se rescataría del olvido historiográfico aquellos antecedentes emprendidos por los líderes estudiantiles de principios del siglo XX, además de ofrecer un trabajo sistemático fundamentado en fuentes primarias, deslastrado de posiciones partidarias en torno a uno u otro liderazgo en particular, sirviendo adicionalmente de base para otros investigadores interesados en ahondar esta temática.

Partiendo de lo antes expuesto, se ha considerado necesario hacer un estudio de uno de los acontecimientos poco conocidos o de poca difusión en la historia política del país: el desempeño de la Asociación General de Estudiantes entre 1914 y 1918.

2. La reapertura de la Universidad Central de Venezuela 1916

Durante el transcurso de los años 1915 y 1916 se reabren los estudios universitarios en Caracas, luego de la orden de clausura emanada el 1 de octubre de 1912 por el estallido de un grave conflicto entre el cuerpo de profesores y estudiantes opuestos a las reformas introducidas por el rector Felipe Guevara Rojas dentro de la Universidad Central de Venezuela. Esta clausura se constituyó en el punto de quiebre entre los universitarios y el general Juan Vicente Gómez que, en un principio de su gobierno en diciembre de 1908, había contado con el beneplácito de las fuerzas vivas de la sociedad, entre ellos el estudiantado caraqueño, ante los excesos del régimen castrista (1899-1908).

Sin embargo, ante las pretensiones continuistas del general Gómez, los estudiantes fueron parte de los grupos sociales y políticos acallados por el giro absolutista del gobierno rehabilitador a partir de 1914.

Los iniciales cursos académicos ofertados tímidamente dentro de la Universidad central de Venezuela a partir de 1916, se llevarían a cabo bajo la nueva modalidad de Escuelas Independientes, idea formulada por el rector Guevara Rojas a finales de 1912 como una forma de modernización de los estudios a la usanza de las universidades parisinas.

De manera que a partir de la descentralización de la enseñanza amparada en esta justificación, el gobierno pretendía fragmentar la población estudiantil. Ya no habría más contacto de ideas entre el estudiantado y menos aun la posibilidad de consolidar una dirigencia gremial unificada. No obstante, los cálculos oficiales resultaron fallidos.

Aún en medio de la separación a la que fue confinada la población estudiantil, estos no desistieron de la idea de organizarse. Así es, como en 1918, promueven la creación de centros de estudiantes en las Escuelas de Derecho, Medicina e Ingeniería ubicadas de forma dispersa en la esquina de Santa Capilla; el Instituto Anatómico en las cercanías del Hospital Vargas y en la esquina de San Lázaro, respectivamente.

El interés del general Gómez en mantener el control sobre todas las cosas, no dejaba de impresionar a propios y extraños. Aun así no opuso mayor resistencia a la iniciativa de los arriesgados alumnos de erigir nuevamente sus centros de estudiantes en un intento por reorganizar a un gremio que él mismo se había encargado de desarticular valiéndose de medidas extremas.

En un principio se pensó que los planes de los jóvenes bachilleres no alcanzarían a concretarse ante el estado de aislamiento en que estos permanecían. A esto se sumaba el limitado número de alumnos que concurrían a las actividades académicas ya que al decir de Manuel Caballero: “...*la inmensa mayoría de los estudiantes se limitaba a prepararse por su propia cuenta, con ninguna guía profesional y a presentarse a su debido tiempo, ante el Consejo Nacional de Instrucción a rendir sus exámenes...*” (Caballero, 1974:83).

Esta situación conspiraba con la idea de reconstituir la Asociación General de Estudiantes de Venezuela, gremio estudiantil que protagonizó las protestas desatadas entre 1912 y 1914, aunque en el fondo abrigaban la esperanza de poder alcanzar una mayor interrelación entre los disgregados compañeros. Con el propósito de motivar el espíritu de confraternidad entre los compañeros de estudios, publican un emotivo artículo en una nueva edición de la *Revista Universitaria* que ya corría por su tercera época de circulación en el que expresan:

En nuestro antiguo sistema conocíanse desde el bachillerato los que después iban a ser: abogados más o menos eminentes; médicos más o menos notables; ingenieros más o menos constructores; comerciantes y agricultores...Con el sistema

actual de estudios, que si bien tiene algunas ventajas sobre el anterior (puede decirse que únicamente en lo que se refiere al sistema de control por medio de exámenes más rígidos) en cambio como se lleva a cabo en edificios y escuelas separadas pierden todas las ventajas que dijimos tenía el anterior. El remedio de esto, está en manos de los estudiantes mismos y con un poco de buena voluntad sería de muy fácil realización. Bastaría para subsanar en parte sino en totalidad, la falta de estudios en común, una casa de todos, un centro de reunión, donde sino llevados por la necesidad de seguir estudios como sucedía anteriormente, atraídos por una buena biblioteca o por el simple deseo de conversar, se encontrarían otra vez los estudiantes, se opinaría, se discutiría, se argumentaría, en fin, se cruzarían ideas y juicios (o prejuicios), pero se obtendría el mismo resultado, es decir, se conocerían allí los que de otra manera después de graduados, cuando empezaron a actuar de una manera efectiva en la vida serían extraños los unos a los otros (Revista Universitaria, N° 6 octubre 1918: 123).

Aquí puede corroborarse de manera tácita como los estudiantes reflexionan sobre sus formas de organización. El primer paso tendente a cristalizar la propuesta reunificadora fue precisamente la reapertura de la citada revista. Esta iniciativa fue objeto de constantes presiones por parte del Ministro de Instrucción Pública que llegó al punto de proferir serias amenazas a los promotores de la idea: Eduardo Arroyo Lameda, Pedro Zuloaga y Salvador de la Plaza, si se atrevían a reeditarla con el antiguo nombre. Pese a todo, la legendaria publicación fue nuevamente puesta en circulación en 1918.

El paso siguiente sería tratar de cristalizar el anhelado proyecto de reunificación gremial que dependerá de un grupo de jóvenes estudiantes, encargados de vigorizar los centros estudiantiles. Entre ellos se encontraban: Eduardo Arroyo Lameda, Juan Ortega Lima, Moleiro Sánchez, Atiliano Carnevali, Leopoldo Ortega, Carlos Acedo Toro, José Antonio Maldonado, Gustavo Machado, Angulo Ariza, Montiel Molero, entre otros. Este equipo de decididos bachilleres jugó un papel preponderante al lado de Salvador de la Plaza, quien se planteó fortificar las células estudiantiles a partir

de la reorganización del Liceo de Ciencias Políticas de Caracas, el cual presidió a partir del 3 de julio de 1917.

El paso más importante que dieron, luego de la renovación de los centros estudiantiles, fue el de crear una unidad representativa más amplia: el Concejo Central de Estudiantes de Venezuela. Este, aún cuando no alcanzó pasos trascendentales como lo hizo la Asociación General, dejó por sentado el aguerrido propósito que movía a los tenaces estudiantes.

Para los creadores del Concejo Central de Estudiantes era de gran importancia fortalecer el gremio y éste fortalecimiento solo se podía lograr mediante la incorporación de otras fórmulas al medio estudiantil. Es por ello que a mediados de 1917, después de intensas reuniones con los líderes de las escuelas secundarias y con el centro de estudiantes de Farmacia, adquieren representaciones de estos núcleos educativos garantizando de esta forma el fomento y el carácter participativo y democrático de la recién estrenada corporación.

Como se puede notar, el resurgir estudiantil se suscita en un momento (1917) en que el general Gómez, sus ministros y colaboradores tienen la mirada puesta en el desenlace de la primera guerra mundial. Año en que el mandatario debió hacer uso de una confusa diplomacia que tenía como fin tratar por todos los medios posibles de desvincularse de aquellos señalamientos pro “germanófilos” que comenzaban a circular en contra de su gobierno, por la ambigua posición de “neutralidad” asumida durante los primeros años de la gran guerra.

A estas preocupaciones se sumarían los azotes mortales generados por llegada a Venezuela de la epidemia de gripe española en 1918 que ocasionó un gran número de defunciones y enfermos en Caracas y otras localidades. En ambos acontecimientos se hará sentir la presencia estudiantil ejerciendo doble función: la de solidaridad con los enfermos y la de firme opositor a las políticas gubernamentales.

Sobre los vericuetos de la política exterior gomecista y su reflejo en el orden interno, cabe destacar la manifestación pública

del 15 de noviembre de 1918, cuando un numeroso grupo de personas de distintas profesiones y oficios, salieron a las calles de Caracas con la excusa de celebrar el cumpleaños del Rey Alberto de Bélgica. Pero en realidad, la referida concurrencia tenía por finalidad mostrar simpatía por el triunfo de los países aliados y el rechazo a las fuerzas alemanas. Mientras transcurre el inusual desfile, los marchantes, entre los que se encontraban escritores, periodistas, estudiantes y personas del común de la sociedad, transitaron por las embajadas de los países aliados: Francia, Inglaterra, Bélgica y los Estados Unidos, mostrando su alegría por el fin del conflicto.

Pero esto no se quedó allí. La idea central de los participantes era concentrarse en la Plaza Bolívar de Caracas en donde los oradores iban a proclamar sus anhelos porque la nueva organización del mundo estuviera cimentada en las normas del derecho y la justicia. No obstante, el cierre del acto en la plaza fue frustrado.

Dos días antes de realizarse la manifestación, el general Gómez ya estaba informado al respecto y al hacer uso de la precaución que lo caracterizaba, puso al tanto de la situación al Dr. Márquez Bustillos y a renglón seguido le indica que ordene al Dr. Delgado Briceño, gobernador del Distrito Federal tomase las medidas necesarias para disolver la protesta (Boletín del Archivo Histórico de Miraflores, N° 107-108, Abril-Diciembre 1979, Año XX).

Lo que sí no logró impedir la fuerza policial fueron los discursos pronunciados en la legación belga, en los que tomaron participación Gonzalo Carnevali, Jorge Luciani, Andrés Eloy Blanco y Rodolfo Moleiro. En el discurso pronunciado por Gonzalo Carnevali, representante del Liceo de Ciencias Políticas de Caracas se nota que el exponente fue benévolo en lo que a su contenido se refiere, limitándose tan solo a repartir halagos al representante belga en los que reconocía el valor y heroísmo de sus gobernantes.

Pero si en el discurso pronunciado por Carnevali sobresale la bondad del autor, en otras piezas oratorias el contenido fue más directo, expresando enfáticamente el rechazo de los estudiantes al despótico gobierno del general Gómez, además de criticar duramente sus ambiguas posturas sobre la cuestión de la Gran Guerra.

Una de aquellas exposiciones fue recogida por el historiador Manuel Caballero, destacando lo siguiente:

Liberal, demócrata en la real acepción del concepto (...) ha sido (...) más que el jefe, un verdadero padre del infortunado pueblo belga; para ejemplo y enseñanza de algunos conductores de Estados, egoístas y torpes, que olvidan cobardemente sus deberes en los momentos de peligro, se alejan de él y dejan al pueblo entregado a sí mismo, cuando debieron estar a su lado para fortalecerlo con su presencia y para aliviarlo con su ayuda (Caballero, 1995:164).

La indignación del general Gómez al enterarse del contenido de este mensaje debió haber sido indescriptible, más aún cuando durante su gestión pocas personas se habían atrevido a expresarse en su contra de forma tan frontal. De manera que no le faltaban razones para encarcelar a los inoportunos manifestantes, pero sabía, que debía actuar con prudencia, pues no podía colocar en evidencia su aparente neutralidad con respecto a los problemas de la guerra.

Neutralidad que desde 1917 había comenzado a ser cuestionada tanto a nivel nacional como en el plano internacional, luego que se comenzara a observar ciertas muestras de intolerancia hacia toda manifestación a favor de los países aliados, como fue el caso de la orden de supresión del conocido medio periodístico *El Fonógrafo* del Zulia, al intentar organizar una edición impresa en Caracas. Sin duda alguna la “germanofilia” del general Gómez no podía ser más clara, al punto que este sentimiento como se ha demostrado, lo conducía en ocasiones a ser intolerante con quienes se identificaban abiertamente con las fuerzas aliadas.

3. La actuación de los estudiantes durante la gripe española de 1918 y el disgusto del régimen

A la manifestación del 15 de noviembre de 1918 a favor de las fuerza aliadas con la que los universitarios provocaron la ira del gobierno, se sumarán poco después las acciones humanitarias del Concejo Central de Estudiantes de Venezuela encaminadas a con-

trarrestar la temible pandemia española, llamada así por sospecharse que tuvo su origen en España.

Según documentación de la época, dicha enfermedad entró a Venezuela por el Puerto de La Guaira en una de las embarcaciones procedentes de los países infectados, tal como sucedió con la entronización de la peste bubónica en el país durante el año 1908. De hecho, los primeros casos producidos por la enfermedad fueron detectados en las poblaciones adyacentes al puerto, cuando escasamente habían transcurrido los primeros días del mes de octubre de 1918. Y en los días sucesivos el nivel de infectados por la epidemia aumentó vertiginosamente, al punto de extenderse en tiempo record a muchas regiones de Venezuela.

Alarmados por el alcance de la enfermedad y al no ver fluir las medidas gubernamentales, los estudiantes agrupados en el Concejo Central tomaron la delantera a los entes oficiales y comenzaron a ejercer una loable labor que luego será reconocida como un gesto de valor encomiable, no por las autoridades gubernamentales sino por la sociedad caraqueña.

Según Dora Dávila, la tardía reacción del gobierno se debió a dos aspectos muy importantes. El primero lo vino a representar las diversas reacciones sintomatológicas expresadas por los pacientes que dificultaba la posibilidad de diagnosticar con precisión la gravedad del mal. La otra razón, de acuerdo a lo expresado por la autora, se debió al empeño de las autoridades en mantenerse optimistas frente a la amenaza del flagelo asumiendo “...giros de complacencia para con el rehabilitador de la nación...” (Dávila, 2000:5).

En ese sentido, se tiene que sí hubo un ente público que actuó con diligencia, ese fue el Hospital Vargas, por cierto fue desde su laboratorio en donde se detectó formalmente el primer caso de la enfermedad el 17 de octubre de ese año. El informe que dirigía M. Herrera, funcionario de la institución el día 30 de noviembre al Inspector General de Hospitales Civiles del Distrito Federal, daba cuenta de la difícil realidad que tuvo que enfrentar el hospital a pocas horas de haberse comprobado la existencia de la enfermedad y

de los titánicos esfuerzos de su personal alcanzando en algunos casos la pérdida de sus propias vidas a consecuencia de la epidemia.

En ese sentido puede verse lo señalado por Herrera cuando sostenía que:

La súbita aparición del mal, y la casi nula preparación para combatirlo en la población, hicieron que este hospital fuera, en los primeros días del flagelo, el único centro de asistencia y recursos con que pudieran contar los muchos menesterosos de la ciudad y de los alrededores. Tanto es así, que desde el 18 de octubre retropróximo día en que se organizaron cuatro salones por orden de la gobernación (2 para hombre y 2 para mujeres). Estos fueron colmados por ciento veinte pacientes muchos de ellos ingresados en estado grave. Hasta aquí la lucha hubiera sido ardua y llevadera, pero, hacia fines del mismo mes, la recrudencia (sic) insólita del mal postró en cama no solamente el mayor número de los asilos anteriormente, sino que imposibilitó casi todo el personal facultativo y económico del establecimiento (Exposición que el Gobernador del Distrito Federal presenta al Consejo Municipal en 1919, de sus actos en 1918, sección documentos: 181).

Al tiempo que transcurrían los hechos descritos, en las calles de Caracas se veía traducido el lamentable panorama cuando se divisaban montones de cadáveres de las personas que en un intento por conseguir algún aliciente perecían irremediamente. En poco tiempo la falta de alimentos y medicamentos contribuyó a causar mayores estragos, debido a que parte de las medidas de seguridad incluían la restricción de la libre circulación en las alcaballas con el propósito de evitar que la enfermedad se propagara a otras zonas donde no había llegado.

Vale acotar que no solamente el temor a la enfermedad fue sentido en las comunidades afectadas, esto también atemorizó al mandatario venezolano al punto que con antelación se había trasladado a San Juan de los Morros huyendo de la pandemia. Aun así la influenza golpeó con los tentáculos de la muerte a su círculo familiar, cobrando una víctima más, Alí Gómez, su hijo predilecto, pocas horas fueron suficientes para que el mal acabara con su vida.

Consternados por los alarmantes resultados de la influenza, el estudiantado concentrado en el Concejo Central de Estudiantes, se abocaron a prestar su auxilio a los más necesitados en virtud de su tradicional vocación de servidores sociales. La labor desarrollada por la institución estudiantil estuvo coordinada a través de la renovada Cruz Roja Venezolana, dicho ente había estado dirigido desde 1909 por la propia Asociación General con la intención de atender cualquier posible catástrofe que pudiera afectar al país. De hecho, la reactivación de la Cruz Roja fue producto de la emergencia higiénica y lo que:

No se previó hubo que improvisarlo y bien hicieron los estudiantes al acogerse a esa bandera, que siempre se ha visto flotar, ignorando el peligro, en todos los lugares, donde la miseria es mayor, donde la población es más densa, a donde no van los que hacen el bien; no pierden el tiempo en trámites inútiles entre los estudiantes no hay jerarquías, no se necesita permisos, no se reciben órdenes sino de los necesitados que piden auxilio (Revista Universitaria, N° 7 noviembre 1918: 315, 316).

Lo expresado por los estudiantes en el párrafo anterior no se quedaría en papel, el compromiso asumido por el bachiller José Antonio Maldonado, presidente del Concejo Central se propagó entre la mayoría de sus colegas que luego se sumaron a la lucha contra la enfermedad. Con el hecho de haberse conformado en equipo de trabajo, los estudiantes dieron una lección de organización al poder ejecutivo, que en los primeros días permaneció perplejo sin saber que hacer, más esta organización fue tan racionalizada que dio sus pasos más importantes regida a través de un reglamento creado por los estudiantes con la intención de ejecutar un trabajo orientado en la disciplina y el orden. Trabajo que estuvo organizado en base a una exitosa plataforma publicitaria de la que luego surgió grupos de colaboradores que no solo brindaron importantes donativos económicos, sino que además ofrecieron sus servicios voluntarios a las desamparadas barriadas de la ciudad.

Entre las contribuciones recibidas en el edificio del Concejo Central llamaba la atención las que hicieron los representantes del comercio local y de las legaciones diplomáticas radicadas en Venezuela, quienes sumaron sus esfuerzos para ofrecer recursos de toda índole a los miembros que integraban la Comisión del Concejo Central y de la Cruz Roja Venezolana (Revista Universitaria, Número extraordinario, noviembre 1918:183).

Las actividades efectuadas por el estudiantado fueron variadísimas y para ello contaron con una improvisada, pero muy efectiva estructura organizativa que operaba en base a la labor realizada a través de un dispensario instalado en “Tienda Honda”, regentado por Alfredo Jahn, hijo. A la disposición de los jóvenes que procuraban paliar el pesar de los enfermos también se sumaron las integrantes de la sección de damas de la Cruz Roja Venezolana que funcionaba en la sede del Liceo de Ciencias Políticas encargándose de la selección de la medicina y el empaquetamiento de los alimentos que luego distribuirían a las distintas barriadas.

El 28 de octubre de 1918, cuando los entes oficiales firman el decreto de la creación de la Junta de Socorros que se instalaría al día siguiente, había transcurrido once días de la aparición de la terrible enfermedad, días en que la fatalidad había hecho su entrada por el Puerto de La Guaira y los únicos seres que rápidamente se solidarizaron con los afectados fueron los estudiantes universitarios. A partir de ese entonces puede verse que el trabajo realizado por los jóvenes se trataba de neutralizar sin que en ningún instante se reconociera las heroicas funciones ejercidas por éstos.

La Junta de Socorros estaba formada por destacadas personalidades de la sociedad caraqueña, entre los que se encontraban: el doctor Felipe Rincón González, Arzobispo de Caracas quien actuaría en calidad de presidente; el doctor Vicente Lecuna; primer vicepresidente; Santiago Vegas, segundo vicepresidente; Jesús M. Herrera Mendoza, tesorero; H. Pérez Dupuy, sub tesorero; además de los doctores Rafael Lovera Requena, Francisco Antonio Rísquez y Luis Razetti en calidad de vocales y Ángel Arráiz, secretario.

La dirección técnica de la junta estuvo a cargo del doctor Luis Razetti, secretario perpetuo de la Academia Nacional de Medicina. Una vez instalada la Junta de Socorros del Distrito Federal, el Ejecutivo Nacional por intermedio de la Oficina de Sanidad Nacional la dotó de los recursos económicos indispensables para su debida actuación, además de las donaciones percibidas por comerciantes y representantes diplomáticos de otros países.

Además de los recursos metálicos contó con el suficiente apoyo de una nutrida cantidad de recursos humanos, nombraron comisiones de médicos que luego distribuirían en las distintas parroquias, en los denominados hospitales de aislamiento. En los dispensarios parroquiales, compartían el trabajo con las hermanas de la caridad, las hermanas de San José de Tarbes y otros colaboradores excepcionales del colectivo. Esta labor pronto se extendería a otros lugares del país.

Los centros de salud fueron dotados de alimentos y de medicinas que eran empaquetados en el antiguo edificio de la Universidad Central de Venezuela, mediante la presentación de boletos elaborados por la Junta para el debido control. También funcionaron servicios especiales de cocinas populares dirigido a ofrecer alimentos elaborados a las personas cuya pobreza extrema no les permitía realizar una adecuada alimentación convirtiéndose en presa fácil del mal.

Impresionaba ver como los más mínimos pasos del sector oficial eran comunicados por la prensa diaria por medio de la Oficina de Sanidad Nacional y su vocero oficial, la Academia Nacional de Medicina. Y en ningún momento se reconoció la supremacía del estudiantado en lo que significaba la atención a los más necesitados durante los primeros días de confirmado el mal. Ni siquiera por el hecho que muchas veces la Junta de Socorros hizo uso de las unidades de transporte coordinadas por la Cruz Roja Venezolana activada por los propios universitarios.

Llama la atención un artículo publicado en el periódico *La Lira* el 19 de noviembre de 1918 en la que se reconoce la labor ejercida por el gobierno, pero sin dejar de indicar “...la acción ini-

cial del Centro de Estudiantes de Venezuela...". En texto citado a continuación se recogen impresiones expresadas:

Puede afirmarse que nunca sintió Caracas un tan cruel flagelo como este que sufrimos con la actual epidemia de gripe, que por fortuna ya empieza a declinar, gracias a la actividad con que la ciudadanía entera se ha aprestado a combatirla. Es lo cierto que la mortalidad ha decrecido por la virtud de las medidas adoptadas, entre ellas, la principal, el suministro de medicinas y víveres con que ha contribuido el gobierno nacional al erogar para ello fuertes cantidades de dinero como por la acción inicial del Centro de Estudiantes de Venezuela al establecer la Cruz Roja Venezolana, el concurso de las colonias extranjeras, el de diversas corporaciones y el de los particulares altruistas y pudientes. La Sociedad de Ciencias puede estar orgullosa de su acción en el proceso del azote morboso que hemos presentado muy particularmente de la iniciativa de los estudiantes de Venezuela para los cuales jamás había suficiente palabras de reconocimiento. En ellos está la fuerza y la esperanza de la patria y hay que hacerles justicia (La Lira, Caracas 19 de noviembre de 1918: 2, 3).

Aquel reconocimiento no impidió la ejecución de certeras maniobras destinadas a opacar la iniciativa estudiantil. En efecto, poco tiempo después, por disposición oficial se restó legalidad al funcionamiento de la Cruz Roja Nacional, pese a la destacada actuación cumplida durante el azote de la gripe española. Sin embargo, la discordia fue aumentando cada día y será por ello que en adelante empeoraron las cosas cuando suceda lo que Federico Álvarez señala a continuación:

El gobierno cuestiona la legalidad de la Cruz Roja y el rector Rísquez adopta una posición débil y ambigua. Los estudiantes palpan el descontento general y empieza a hacer los primeros contactos con oficiales jóvenes. Así surge la conspiración que encabezaba el capitán Luis Rafael Pimentel (instructor de artillería) y Luis Rescaniere. Un grupo grande de civiles se une a la conspiración. Se cuenta con el poderío de la artillería para

suspender al gobierno. Pero se produjo una delación y todo fue al fracaso (Mariátegui, 1975, Tomo II: 169).

De manera que la situación descrita llevó a la dirigencia estudiantil a tomar el camino de la insurrección, de allí la súbita alianza sellada con un grupo de jóvenes oficiales descontentos, encaminada a preparar una conspiración cívico-militar debelada el 15 de enero de 1919. En este movimiento tuvieron activa participación Pedro Manuel Ruiz, el capitán Luis Rafael Pimentel, el comandante Manuel María Aponte, los bachilleres Gustavo Machado, Salvador de la Plaza, Pedro Zuloaga, Jorge Luciani y Jesús Corao, además de pequeños comerciantes e intelectuales como Pedro Manuel Ruíz, Antonio José Calcaño, Leopoldo Torres, dueño de la sastrería donde se reunían para preparar los actos, Avelino Martínez, Leoncio Martínez (Leo), además de Francisco Pimentel (Job Pimentel), Ramón Francisco Calcaño, Rafael Machado, entre otros. Todos ellos perseguían un mismo fin: derrocar del poder al General Juan Vicente Gómez quien ya llevaba diez años de predominio (Pimentel, 1970:19).

En el caso de los estudiantes es necesario aclarar que su actuación en ese tiempo no se había realizado bajo la representación de la Asociación General de Estudiantes de Venezuela por cuanto el gremio aun no se había organizado del todo. Pero sí lo hacían desde el punto de vista ideológico, esta afirmación queda sustentada cuando al revisar los últimos documentos emitidos por la dirigencia durante los días finales de la publicación de la *Revista Universitaria* se mantenía latente el ideal de la corporación. El cual era invocado frecuentemente como se puede ver en la edición del mes de diciembre de 1918. “...*La Asociación ha sido y continuará siendo el elemento joven e idealista que trabaja por la perfecta realización de los ideales de libertad y de justicia*” (Revista Universitaria, N° 8, diciembre 1918: 322).

Por su parte, el número de los militares alzados estuvo conformado por un total de dieciséis efectivos, entre capitanes, tenientes y subtenientes, actuando como jefe de la operación el capitán Luis Rafael Pimentel. Todos ellos estaban ubicados en los princi-

pales cuarteles capitalinos del Mamey, el San Carlos, el Cuño, el Hoyo, Palos Grandes y la Planta, guarnición construida para el resguardo de la aldea Villa Zoila.

Pimentel, formado en primera instancia en Venezuela en la Escuela Militar donde alcanzó el grado de sub-teniente de Artillería completó su formación, beneficiado por una beca en el Perú en la Escuela de Chorrillos, regentada por misiones francesas. Allí alcanzará el grado de capitán y al regresar al país experimentará un freno en las ideas renovadoras que traía, luego de que sus propuestas no contaron con la aprobación del estamento militar reinante. Pues contradictoriamente el sistema militar venezolano controlado convenientemente por el general Gómez, impedía todo intento de aplicación de las nuevas ideas. Ya que estas eran interpretadas por el jefe de la causa rehabilitadora como una amenaza a la continuidad de su gobierno (Pimentel, 1970:17).

Cecilia Pimentel, hermana del jefe de la conspiración, ilustra los motivos que llevaron a los jóvenes militares a cometer el hecho en cuestión:

Jóvenes militares, compañeros de Luis [Pimentel] que como él tascaban el freno, pero tenían conciencia del estado deprimido a que había llegado el ejército bajo el régimen de barbarie de Juan Vicente Gómez y se sentían responsables por su pasividad, urgieron de común acuerdo a Luis para que asumiera la dirección de un complot militar que, secundado por civiles, devolvería al ejército y a Venezuela la dignidad perdida. A ninguno movía la ambición de alcanzar la presidencia... (Ibídem: 19).

Las razones señaladas en el párrafo anterior, no dejaban de reflejar la realidad, pues en verdad el desempeño del aparato militar estaba al servicio incondicional del general Gómez que hacían uso de él, para reprimir a quienes se opusieran a su empeño de perpetuarse en el poder. De hecho, los integrantes de la conspiración fueron objeto de este mismo temor que inspiraba el régimen. Siendo esta la razón principal que indujo al oficial, José Augusto Piñero, encargado del Cuartel Mamey a no llevar a buen término, los

objetivos conspirativos que le había sido encomendados. Por el contrario, invadido por el temor a ser descubierto, procedió a delatar el plan la misma noche en que se desarrollarían los acontecimientos (Ibídem: 20).

El resultado de todo esto consistió en que una vez debelada la conspiración, la ira gubernamental nuevamente se volcaría sobre sus enemigos y para restaurar la “tranquilidad” se emitieron órdenes firmes y precisas contra los conjurados. Entre los primeros detenidos se encontraban los capitanes Luis Rafael Pimentel, Miguel Parra Entrena, los sub-tenientes José Agustín Badaracco y Pedro Bustamante, el resto sería apresado en los días sucesivos.

Los suplicios y privaciones impuestas por Nereo Pacheco —dice Gustavo Machado quien servía de enlace a los civiles junto Salvador de la Plaza con los militares implicados— acabaron en menos de un año con ocho de los 16 oficiales comprometidos, y los siete supervivientes lograron la libertad en 1921. Que yo sepa, sólo queda vivo el teniente Betancourt Grillet (...) hace pocos meses, en febrero, murió el capitán Argimiro Orellano. Yo salí clandestinamente del país en ese mismo año... (Mariátegui, 1975, Tomo I: 214).

Salvador de la Plaza, otro de los conjurados que también resultó ileso de las horrendas torturas ordenadas por el general Gómez y dirigidas por su hijo José Vicente Gómez, sostuvo que la mayoría de las muertes de los militares rebelados, fueron ejecutadas por Nereo Pacheco quien en su condición de cabo de presos de La Rotunda, se encargó de impedir el acceso de alimentos a las celdas y para complementar el proceso de inanición que afectaba el organismo de los implicados, suministraba dosis de venenos para acelerarles la muerte (Rodríguez Gallad, 1992 Tomo I: 67-68).

Los planes de la conspiración preparados con antelación durante el mes de diciembre de 1918, iban a la par con los últimos intentos que harían los integrantes del Concejo Central por reorganizar al grueso de la masa estudiantil a la sombra de lo que había sido, hacía cuatro años atrás, la Asociación General de Estudiantes de Venezuela.

Entre los encargados en hacer posible la refundación de la institución estarían: por el Liceo de Ciencias Políticas, Salvador de la Plaza, Gustavo Machado, Pedro Zuloaga, Santiago Siso R. Por el centro de estudiantes de Medicina, Miguel Zuñiga, Pedro Blanco Gásperi, Martín Vegas, N. Cuencas. Los representantes del centro de estudiantes de Ingeniería fueron, José Antonio Maldonado, Manuel Silverio, Guillermo Pardo Soublette y el joven Nicolás Rolando.

En un artículo aparecido en la *Revista Universitaria* titulado “La Asociación General de Estudiantes de Venezuela” el 18 de diciembre de 1918, se daba cuenta de los avances alcanzados por la Asociación General de Estudiantes de París y los cambios logrados en el sistema de estudio francés. Los cuales eran comparados con las desmejoras que en su opinión, había sufrido los estudios universitarios en Venezuela a partir de la creación de las Escuelas Independientes introducidas por el Dr. Guevara Rojas. En efecto decían que “...la evolución de nuestro sistema de estudios ha sido inverso a lo efectuado en Francia, pues ésta hasta 1875 tuvo colegios, facultades y escuelas separadas, y luego fueron fusionándose hasta llegar a lo que se consideró más perfecto, la universidad (Revista Universitaria, N° 8, diciembre 1918: 321, 322).

Más adelante en cierta forma rememoraron parte de las palabras contenidas en el manifiesto dirigido “Al prefecto de Caracas”, el 20 de febrero de 1914, cuando protestaban por la clausura del gremio, pero esta vez tratan de demostrar que el espíritu de la asociación se mantenía vivo en el estudiantado a pesar de haberse pretendido borrar de los espacios académicos:

La Asociación de Estudiantes no había muerto para ningún estudiante de corazón; fue siempre escuela de todas las virtudes ciudadanas necesarias para la patria como lo soñaron los libertadores. La Asociación ha sido siempre y continuaría siendo el elemento joven e idealista que trabaja por la perfecta realización de los ideales de libertad y de justicia (Revista Universitaria, N° 8, diciembre de 1918: 362-363).

Seguidamente los centros estudiantiles presentaron públicamente un proyecto que fue aceptado previamente por el Concejo Central de Estudiantes en su sesión del 18 de octubre de 1918, encaminado a reorganizar la Asociación General, en el que indicaban las condiciones en las que debían estar sometidos los distintos centros que componía o que querían formar parte del Concejo Central.

Sin embargo, el clima político que reinó luego del fracaso de la insurrección militar de 1919, imposibilitó concretar la legítima aspiración del estudiantado. De hecho la conformación de la asociación aspirada por los jóvenes no llegó a cristalizar por el temor de ser víctimas de la salvaje represión reinante en el momento. De ahí que en la práctica, sólo siguieron funcionando de forma solapada en los distintos centros estudiantiles pero sin llegar a tener ningún efecto de combatividad, hasta 1928, contra la permanencia de Gómez en el poder.

Conclusiones

La Asociación General de Estudiantes de Venezuela fue pionera en organizar al estudiantado en torno a la consecución de propósitos sociales y políticos por parte del sector universitario, bajo un esquema de trabajo basado en la disciplina y la identificación de intereses comunes, representando un legado de importante valor histórico para las futuras generaciones.

La dinámica asumida por la Asociación General no calzaba en los moldes tradicionales de los escasos gremios organizados para la época. Sus integrantes no sólo se remitieron a defender los intereses particulares de sus integrantes, sino que extendieron su radio de acción hacia otras reivindicaciones que involucraba la exigencia de cambios en las estructuras políticas, económicas y sociales del país.

De acuerdo a los datos analizados se puede concluir que desde su creación, los integrantes de la Asociación General de Estudiantes de Venezuela dirigieron gran parte de sus acciones a cumplir una función social y académica. Esa doble función les permitió ganarse una aureola de respeto y consideración dentro de la socie-

dad. Ese respeto llegó a su máxima expresión cuando el estudiante caraqueño asumió la iniciativa de dirigir las ayudas humanitarias a los afectados por la pandemia gripal de 1918.

Referencias bibliográficas

- Boletín del Archivo Histórico de Miraflores, N° 107-108, Abril-Diciembre 1979, Año XX.
- CABALLERO, M. (1995). *Gómez, el tirano liberal*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- CABALLERO, M. (1974). *Sobre la autonomía, reforma y política en la Universidad Central de Venezuela 1827-1958*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación - Escuela de Historia.
- DÁVILA, D. (2000). *Caracas y la gripe española de 1918*. Caracas: Publicaciones UCAB.
- Exposición que el Gobernador del Distrito Federal presenta al Consejo Municipal en 1919 de sus actos en 1918*. Caracas: Litografía del Comercio.
- MARIATEGUI, J. C. (1975). *Gustavo Machado. De Oligarca a Comunista 1914-1974*. Caracas: Ediciones El Centauro, Volúmenes I y II.
- PIMENTEL, C. (1970). *Bajo la tiranía, 1919-1935*. Caracas: Litografía y Tipografía "La Benodiana".
- RODRIGUEZ GALLAD, I. (Compiladora) (1992). *El archivo de Salvador de la Plaza*. Caracas: Ediciones Centauro-FUNRES, Tomo I.
- REVISTA UNIVERSITARIA. Caracas 1906-1918. *La Lira*, Caracas, 1909.



Revista de Artes y Humanidades UNICA
Volumen 12 N° 3/ Septiembre Diciembre 2011, pp. 142 - 170
Universidad Católica Cecilio Acosta • ISSN: 1317-102X

Educación, virtud y orden: Estudios tomistas

ALARBID, Samir

*Universidad Católica Cecilio Acosta
salarbidunica@hotmail.com
Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela*

Resumen

Las virtudes perfeccionan y ordenan al hombre desde su cotidianidad hasta su ordenamiento final; lo orientan hacia el bien, es por eso que la problemática existencial actual es el desorden, cada quien obra según le parezca, amparados en el supuesto de que somos libres; en ocasiones reiteradas esta concepción de libertad se mal interpreta pasando así a tomar una actitud de libertinaje ¿Esos actos estarán ordenados hacia el bien, hacia la felicidad? Son controlados los actos del hombre. Como hacer que los actos del hombre estén ordenados hacia el bien, por eso entender al orden y la sabiduría como un bien percibido por la razón, es el fundamento principal de esta investigación. Valiéndonos de la metodología propia del análisis hermenéutico, analizaremos como el hombre ha cambiado el sentido universal de los valores a su modo de pensar y actuar, intentando así moldearlo a acciones particulares con el fin de ser justificadas ante los demás seres. Por esa razón no podemos concebir a la virtud del orden como un ente aislado de todas las demás virtudes, estas se complementan las unas a las otras, para que una comunidad humana y cada uno de sus integrantes estén ordenados de modo justo; no se pretende concebir una virtud del orden enfermiza ni traumatizadora de la personalidad, sino más bien que contribuya al desarrollo de sí mismo y al de sus semejantes; se concluye explicando cómo las virtudes se hacen esenciales en todos los seres humanos.

Palabras clave Educación, virtud, orden, principio.

Recibido: Febrero 2010

Aceptado: Octubre 2010

*Education, Virtue and Order:
Thomist Studies*

Abstract

Virtues perfect and regulate man from his daily activities to his final ordering; they orient him toward the good. This is why the current existential problem is disorder, every one working as he or she sees fit, bolstered by the supposition that we are free. On repeated occasions, this concept of freedom is misinterpreted, becoming an attitude of licentiousness. Will these acts be ordered toward good, toward happiness? The acts of man are controlled. How should they be ordered toward good? Understanding order and wisdom as good perceived by reason is the fundamental principle of this investigation. Using methodology that belongs to hermeneutic analysis, this study will analyze how man has altered the universal meaning of values to his way of thinking and acting, trying to mold it to personal actions with the purpose justifying himself before other beings. For this reason, the virtue of order cannot be conceived as an entity isolated from all the other virtues; they complement each other, so that a human community and each of its members are regulated in a just manner. This does not conceive a virtue of order that is sick or traumatizing for the personality, but that contributes to developing the self and its fellow beings. The study concludes by explaining how the virtues become essential in all human beings.

Key words Education virtue, order, principle.

Disposición o principio para hacer el bien

Antes de introducir la temática sobre la cuestión de la educación y la virtud y si es de primera instancia educar en la virtud del orden, es menester saber, que todas las virtudes no son dadas al hombre por naturaleza de forma absoluta, sino que él las adquiere por medio de la repetición de un mismo acto: éstas perfeccionan y ordenan al hombre desde su cotidianidad hasta su ordenamiento final, hacia el bien. Cada acto que realiza una persona puede ser bueno o malo, todo de acuerdo a la visión que tenga de los conceptos y realidades; si un acto repetitivo, es decir, un hábito, es bueno, entonces, se convertirá en virtud y si es malo, entonces, se convertirá en vicio.

El principio se entiende también como el punto de partida del movimiento de algo o de una cosa ¿Es posible que los actos del hombre puedan partir de un principio?, sí, evidentemente ¿Sería ese principio la intención de algo, hasta lograr el movimiento que tendría como producto un acto, bien sea bueno o malo, ordenado o desordenado? En la práctica moral el principio es norma de acción de los actos humanos. Los principios pueden concebirse como criterios que regulan las diferentes actuaciones que integran el procedimiento de los actos humanos.

Ahora bien, ¿puede ser el orden un principio para los actos humanos? Aristóteles al principio de la *Metafísica* dice: “lo propio del sabio es ordenar”, luego, Tomás en el comentario a la *ética* a Nicómaco de Aristóteles dice: “así pues, la sabiduría es la más alta perfección de la razón, a la que le corresponde conocer el orden (...)”¹. El orden conveniente aquí es el que la razón, al considerar, hace en las operaciones de la voluntad.

Considerando lo expuesto se habla de tres elementos dentro del orden: sabiduría, razón y voluntad. Estos se encuentran dentro del orden de las acciones voluntarias que Tomás de Aquino considera, le concierne su estudio a la *Filosofía Moral*. La filosofía moral expresa que las operaciones o actos humanos están o deben estar ordenadas entre sí, y con respecto al fin; se hace referencia aquí a las acciones humanas que proceden de la voluntad del hombre según el orden de la razón, es decir, el bien del hombre percibido por la razón ¿Cómo saber si la razón lleva necesariamente al hombre a actuar bien? ¿Conoce la razón del hombre la verdad? ¿Conoce el bien y si ese bien es la felicidad?, por tanto se discurre en que sólo el sabio es capaz de ordenar sus actos hacia el bien.

El bien de cada cosa es su propio fin por eso, como la verdad es el fin entendimiento, conocer la verdad es el acto bueno del entendimiento. Por eso, el hábito que perfecciona al en-

1 Aquino, T. (2001) *Comentario a la Ética a Nicómaco de Aristóteles*. Edic. EUNSA. Pág. 59.

tendimiento para conocer la verdad, tanto en el orden especulativo como en el orden práctico se llama virtud².

De lo citado se puede afirmar con Tomás de Aquino que el hombre es capaz de conocer la verdad y el bien, gracias a los hábitos buenos transformados en virtudes del entendimiento. El intelecto es capaz de conocer todo aquello que conforme a su naturaleza le es conveniente, este es una facultad del alma que a su vez mueve a las potencias especulativas que concluyen en los actos hechos hábitos buenos, es decir en las virtudes intelectuales.

La problemática existencial del hombre actual es el desorden, cada quien obra según le parezca, con el supuesto de que somos libres; en ocasiones reiteradas esta concepción de libertad se mal interpreta pasando así a tomar una actitud de libertinaje que en ocasiones tiende a confundirse con la felicidad y si además, a esto se suma la variable de que el hombre y la sociedad sienten, piensan, definen y ejecutan acciones amoldadas y apegadas a tipos ideales de felicidad, que generalmente se cohesionan con patrones históricos-culturales de los grupos.

Conviene pues, plantearse interrogantes, tales como: ¿Esos actos estarán ordenados hacia el bien, hacia la felicidad? ¿Son controlados los actos del hombre? ¿Cómo hacer que los actos del hombre estén ordenados hacia el bien? Al parecer los grandes avances de las ciencias y la alta productividad tecnológica que caracteriza el nuevo milenio, intentan con gran empeño promover el desorden en las acciones de los hombres y de la misma naturaleza; esta realidad se patentiza de manera paulatina en las diversas sociedades técnicamente desarrolladas, se dilucida cómo se intenta intervenir en los ciclos ordenados de la natura y de la vida misma, la clonación, los abortos, la eutanasia, la promoción de matrimonios entre personas del mismo sexo, entre otros.

2 Aquino, T. S. T. I-II, q. 56, a. 3.

Los grandes avances de las ciencias, la medicina, la ingeniería genética, más específicamente la biotecnología en general; no descansan realizando reiterados ensayos, que intentan transformar los procesos de orden natural de gestación de los entes; promoviendo así la larga y extensa duración de la vida o la aproximación excesiva a la muerte. Conforme a toda esta crisis, el hombre cambia el sentido universal de los valores a su modo de pensar y actuar, amoldándolo a sus acciones particulares con el fin de ser justificadas ante los demás seres³.

En el planteamiento tomista existe el tema de la ley natural del hombre y una ley humana, no es una misma cosa, pero están basadas en los actos del hombre y que intrínsecamente son necesarias para la existencia del mismo. El Aquinate en su Suma Teológica explica lo siguiente

La ley humana se establece para una multitud de hombres, en la cual la mayor parte no son hombres perfectos en la virtud. Y así la ley natural no prohíbe todos los vicios, de los que se abstiene un hombre virtuoso; sino sólo se prohíben los más graves, de los cuales es más posible abstenerse a la mayor parte de los hombres, especialmente aquellas cosas que son para el perjuicio de los demás, sin cuya prohibición la sociedad no se podría conservar, como son los homicidios, hurtos, y otros vicios semejantes”... luego continúa diciendo: Toda ley tiene en la ley eterna su verdad primera y última. La ley es declarada y establecida por la razón como una participación en la providencia del Dios Creador de todo. “Esta ordenación

3 Esta nota nos resulta relevante acá porque así como Tomás de Aquino en la edad media tenía estas preocupaciones, también Rousseau en su obra *El Emilio*, reflexiona acerca de los principios de la educación, diciendo “Todo es perfecto al salir de las manos del hacedor de todas las cosas; todo degenera entre las manos del hombre”. ROUSSEAU, J. (2002 35.2). Estas palabras roussenianas cobran una vital fortaleza; resulta cierto que todas las cosas llevan impreso en su ser un orden natural, el cual fue grabado por su creador; pero en manos del hombre ese orden predeterminado se pierde, tomando un fin diferente a su fin natural debido a la utilidad mal concebida que le da el hombre con sus malas acciones, saboteando las leyes naturales de sí mismo y del orden natural universal.

de la razón es lo que se llama la ley” la ley es la que hace al hombre libre⁴.

Es posible que al igual que el cosmos posee un orden natural, el hombre como individuo forma parte esencial de este orden cosmológico, en consecuencia los actos del hombre poseen un orden que Tomás categoriza como la ley natural; si es posible. La naturaleza posee un orden natural, es decir, posee un principio que está ordenado a un fin.

Así los hombres pueden ordenar sus actos hacia un fin, que sería el bien, la felicidad. También resulta evidente pasar de una reflexión cosmológica a una reflexión ético antropológica. Por otra parte, se considera que el peso de la responsabilidad recae sobre los entes organizadores de la educación, pues es ella prácticamente la única auxiliar en la crisis axiológica de la sociedad actual. Existe una gran necesidad de retomar en el factor educativo y junto a ello, la formación en las virtudes humanas; Tomás de Aquino afirma que

La razón tanto más perfecta se muestra cuanto mejor puede vencer o tolerar las debilidades del cuerpo y de las facultades inferiores. Por eso la virtud humana, que se atribuye a la razón, se dice que se perfecciona en la debilidad, no de la razón, ciertamente, sino en la debilidad del cuerpo y de las facultades inferiores⁵.

Cuando el hombre recibe un mayor grado de educación, los niveles de racionalidad se hacen mucho más complejos, de tal manera que puede superar las debilidades pasionales y carnales del cuerpo. El factor educativo debe promover en el ser humano la libertad, la cultura, como elementos fundamentales que especifican la acción humana y dan sentido a la acción misma de la práctica pedagógica. El fin principal de la educación debe ser el desarrollo de las virtudes morales y los valores; teniendo como fin último el ma-

4 Aquino, T. ST, I-II, q. 96, a. 2c.

5 Aquino, T. S. T. I-II, q. 55 a. 3.

yor grado de felicidad para los individuos que se proyectan en la vida individual y social.

Educación y virtud

Resulta pertinente profundizar en las propuestas del Doctor Angélico como un pensador medieval que realizó una excelente síntesis del pensamiento antiguo, fue maestro de las ciencias Teológica y Filosófica, la cual enseñó en las mejores universidades de su época, como por ejemplo, la Universidad de París. No se puede afirmar propiamente que escribió una filosofía de la educación, sino más bien, una doctrina pedagógica derivada de su pensamiento filosófico. Cumplía sus funciones magisteriales desgranando sus comentarios al alumnado de una manera sistemática y continua a lo largo de todo el curso; otras de las maneras en que ejerció sus funciones de maestro era en formas de disputas públicas, donde participaba toda la academia. De esta forma se dio origen a las famosas célebres cuestiones disputadas.

Ahora bien, Tomás de Aquino entendía por educación como la “conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre que es el estado de la virtud”⁶. Partiendo de esta definición, se apoya esta propuesta. Se habla en primer lugar de una conducción, esto quiere decir que existe intrínsecamente un proceso de dos, el maestro conduce al discípulo de su estado de prole al estado perfecto del hombre, a la “*virtud*”, esto para que sea mejor y más adecuado, fomentando su desarrollo integral, y luego se habla de la promoción; en este sentido promover a alguien implica necesariamente cierto ascenso o elevación. Cuando Tomás de Aquino habla de estado perfecto, se refiere al mejor y más adecuado estado de vida del hombre. Si se cohesionan la idea del Aquinate de conducción y promoción entonces se estaría hablando de un proceso ascendente que se da en el hombre desde su condición de prole, hasta alcanzar su madurez.

6 Aquino, T. S. T Suplem. 3, q. 41, a 1.3.

La virtud es el aumento y la posesión de la capacidad operativa, es decir, la potencia mejorada de obrar y hacer, según la cual el ser humano actúa del mejor modo posible, de esta manera se encuentra implícitamente la libertad. En el concepto de educación en la doctrina tomista podemos percibir, la fuerza transformadora del acto educativo en el ser del hombre. Esta definición de educación trae consigo una carga de generalidades, por ejemplo, al hablar de educar al hombre y elevarlo a estados de perfección, se refiere al hombre en cuanto a género y no sólo a una élite privilegiada; que en épocas anteriores e incluso hasta finales de Medioevo, sólo se educaba a grupos particulares, pues, era de carácter elitesco.

De acuerdo a este concepto, la educación viene no a generar al hombre en cuanto a ser metafísicamente hablando, sino más bien a complementarlo y a perfeccionarlo, es decir, el acto educativo ordena al hombre a un estado perfectivo que de ningún modo alcanzaría sin su mediación. Con esto queda demostrado que el hombre tiene necesidad de ser educado para llegar a ser lo que es, todo este movimiento tiene por causa la libertad. La misión de la educación es ayudar, promover al hombre a eso que Tomás Aquino llama al estado perfecto de hombre en cuanto hombre, ese en cuanto a su naturaleza le conviene, el estado de virtud. De modo previo puede plantearse qué entendía Tomás de Aquino por virtud. “Se dice que la virtud es el buen uso del libre albedrío, a saber, porque a eso es a lo que se ordena la virtud como a su propio acto, pues el acto de la virtud no es otra que el buen uso del libre albedrío”⁷.

El género humano necesita hacerse; o más bien estar haciéndose, pasar de potencias a actos. Esta necesidad física de los actos le conviene para la perfección de su ser; de allí decimos que el hombre perfecto añade a su perfección física la perfección moral. El educador, debe conducir y promover al educando a que se realice a sí mismo su ser, para que este llegue a ser un hombre libre.

7 Aquino, T. S. T. I-II, q. 55, a. I.

¿Entonces puede el hombre educarse o ser educado en la virtud? Sí, esto sólo es posible desde lo siguiente. Primero, replantearse la necesidad que tiene el hombre de ser educado, añadiendo a esto la necesidad de mejorar las carencias que existen en el sistema educativo actual, más proponer la necesidad de educarse en las virtudes intelectuales, en las virtudes morales incluso en las virtudes infusas teologales. Los vicios son los elementos que descomponen profundamente a las comunidades y a los individuos que la integran. La definición que da Tomás de Aquino respecto a la virtud es la siguiente:

Se ha de decir que virtud, según el sentido de su nombre, designa el acabamiento de la potencia (*potentiae complementum*), por lo cual también es llamada fuerza (*vis*), en tanto que alguna cosa por el poder completo que tiene puede seguir en ímpetu o movimiento. En efecto, la virtud, conforme a su nombre, designa la perfección del poder [operativo]; de ahí que el filósofo diga en *Del Cielo I*, que la virtud es lo último en la realidad de una potencia. Pero por qué la potencia se dice ordenada al acto, el acabamiento de la potencia (*complementum potentiae*) se considera en cuanto concierne a lo que realiza la operación perfecta. Y por qué la operación es el fin del que obra ya que toda cosa, según el filósofo en *Del Cielo*, es por causa de su operación como por su fin próximo-, cada cosa es buena en cuanto tiene un orden acabado respecto de su fin. Por ello la virtud hace bueno al que la posee y vuelve buena su obra, como se dice en *Ética II*; y de esta manera también es manifiesto que [la virtud] es la posición de lo perfecto para lo óptimo, como se dice en *Metafísica V II*. Cuestión disputada sobre las virtudes en General⁸.

El hombre no es un ser perfecto, sino, que camina hacia la perfección, es perfectible. Esta perfección la busca hasta llegar a la felicidad que se logra por medio de la verdad y la práctica de la virtud. Todo hombre está ordenado a obrar bien. Todo ser humano está por naturaleza dispuesto a la virtud, pero esta virtud implica

8 Aquino, T. S. T. I-II, q. 55, a. 1 in c.

esfuerzo. El hombre educado y moralmente bueno añade a la perfección física la perfección moral. Hay que educar en valores y en la sensibilidad; en la educación, la filosofía moral tendrá que jugar un papel muy importante para hacer frente a los conflictos actuales y construir en la reconstrucción de una sociedad ideal.

La educación debe moderar las potencias del alma. Es allí donde los educadores deben ser cónsonos con la misma definición de educación; educar es extraer de dentro hacia fuera, Tomás de Aquino al respecto habla de que: “la potencia del alma es sujeto de la virtud el bien o es el fin o se dice en orden al fin. Por eso, como el bien del que obra consiste en la operación, el hecho de que la virtud haga bueno al que obra hace referencia la operación y consiguientemente, a la potencia”⁹.

Los entes educativos deben formar los hábitos buenos, ellos tienen su terminación en el bien del hombre; los hábitos en el pensamiento de Tomás de Aquino se presentan como una manera de ser del hombre, como una modalidad de la sustancia que le afecta y la determina desde el interior. Los hábitos son connaturales en los seres humanos. El Aquinate agrega que los mismos son una posesión permanente que califica al sujeto en el orden natural y a su vez lo dispone en bien o en mal, es decir, puede haber hábitos buenos y hábitos malos. De allí, que los hábitos tengan una implicación relación-acción, porque es una calificación del ser, ya que perfecciona las virtudes de su naturaleza y de sus potencias de operación. Todo esto toma fundamento cuando Tomás de Aquino dice:

Se ha de decir que siendo la virtud lo último de la potencia y [que ello es] a lo que cualquier potencia se ordena para realizar la operación, esto es, una operación que sea buena, resulta manifiesto que la virtud de cada cosa es aquella por la cual se produce una buena operación. Pero porque toda cosa es en orden a su operación, pues, cada cosa es buena, en tanto que

9 Aquino, T. S. T. I-II, q. 56 a. 1.

se relaciona debidamente por su fin, es necesario que mediante la propia virtud cada cosa sea buena y obre bien¹⁰.

Todas las operaciones que estén ordenadas hacia el bien, son consideradas virtud; la potencia de operación de los hábitos buenos, es ubicada en el alma, en ella se encuentran las operaciones de la voluntad, la ciencia, razón, inteligencia y la espiritualidad. La complejidad de todos estos elementos, corresponden a los hábitos reducidos a una unidad de ordenamiento que se armonizan verdaderamente con la vida práctica.

El hábito de la ciencia por ejemplo, como disciplina, perfecciona la inteligencia y la razón y bajo su dirección, la imaginación y la misma sensibilidad; en el hábito de la virtud moral, de la templanza, por ejemplo, que bajo la moción de la voluntad, introduce armonía y moderación en uso de los placeres carnales. Los hábitos están siempre en relación a la acción por medio del espíritu. En la inteligencia existen también hábitos operativos, cuya influencia pueden extenderse no sólo al dominio de la vida intelectual y voluntaria, sino también de las relaciones interpersonales afectivas y sociales. Puede afirmarse entonces, que los hábitos son buenos o malos según la relación-acción con lo conveniente a la misma naturaleza humana.

Las virtudes morales e intelectuales deben ser ejes transversales dentro de un currículo educativo, el plano axiológico es fundamental en la formación de los individuos, estas repercuten en las facultades del alma como los son el entendimiento y la voluntad. “Las virtudes intelectuales pueden adquirirse por invención o por enseñanza, son especulativas, esto es, ordenadas al conocimiento de la verdad”¹¹, prácticas ordenadas a la realización de una acción. “Las virtudes intelectuales especulativas son dos: la ciencia, que perfecciona el raciocinio que discurre a partir de principios universales en tal o cual género de seres cognoscibles, y la sabiduría, que

10 Ibidem, S. T. I-II q. a. IX in c.

11 Aquino, T. S. T. I-II, q. 57, a. 2 in c.
Ibidem, S. T. I-II, q. 57, a. 2 in c.

lo hace a partir de los principios universales últimos”. Sabiduría sólo hay una, pues, el objeto último en el que fundamenta su raciocinio es un sólo Dios; mientras que podemos identificar tantas ciencias cuantos géneros existan. “Estar en objeto de la sabiduría juzga y ordena todo otro conocimiento científico, tanto en sus principios como en sus conclusiones; por lo que puede afirmarse que la sabiduría es el principal hábito intelectual”¹².

Tomás de Aquino explica que la adquisición de la ciencia y la sabiduría exige en el que la pretende una virtud previa, que es la estudiosidad. Es esta una virtud moral, pues regula el apetito de conocer y el gozo contemplativo que se deriva, de ahí que el aquinate ponga dicha virtud como parte potencial de la templanza “lo que no impide que también lo sea de la ciencia y la sabiduría”¹³. La estudiosidad pone la verdad como auténtico objeto de conocer –y, por ende, de educar–, evitando caer en el vicio de la curiosidad; esta, “en efecto, no busca tanto conocer la verdad, cuanto gozarse con el conocer sea verdadero o no; por eso es propio del curioso atender a cosas superficiales y a falsos maestros, aquellos que sólo son alabados por sus retóricas”¹⁴.

También hay que decir, que la estudiosidad no sólo modera el placer de conocer, sino que también fortalece el apetito del mismo, para así superar las dificultades inherentes al estudio, sobre todo las que favorecen la distracción. Las virtudes intelectuales ordenan lo práctico que son la prudencia y el arte; la primera perfecciona el obrar humano y la segunda la obra realizada por el hombre.

El aquinate enseña cuatro virtudes morales principales, “prudencia, justicia, fortaleza y templanza, que se denominan por ello cardinales, pues, sobre ellas giran todas las demás como si fueran sus quicios o *cardines*”¹⁵ una adecuada educación moral conseguirá una beneficiosa armonía entre la voluntad y la sensibilidad, que

12 Aquino, T. S. T. I-II, q. 66, a. 5 in c.

13 Ibidem, S. T II-II, q. 166, a. 2 in. c.

14 Ibidem, S. T. II-II, q. 167, a. I in c.

15 Aquino, T. S. T. I-II, q. 61, a.2 in c.

favorecerá el ejercicio de la vida racional. A las virtudes morales corresponde el fin, no porque lo impongan ellas, sino por tender al fin señalado por la razón natural. La prudencia presta en ellos su colaboración preparándoles el camino y disponiendo de los medios. “De eso resulta que la prudencia es más noble que las virtudes morales y las mueve”¹⁶ en otro lugar recalca que

Resultan ser cuatro las virtudes cardinales. Efectivamente, el principio formal de la virtud, de la que ahora hablamos es el bien de la razón. Y este puede considerarse de dos modos. Uno, en cuanto que consiste en la misma consideración de la razón, y así habrá una virtud principal, que se llama *prudencia*. De otro modo, en cuanto el orden de la razón se realiza en alguna otra cosa; bien sean las superaciones, y así resulta la *justicia*; bien sean las pasiones, y así es necesario que existan dos virtudes, porque es necesario poner el orden de la razón en las pasiones, habida cuenta de su repugnancia a la razón, que se manifiesta de dos modos: uno, en cuanto que la pasión impulsa a algo contrario a la razón; y así es necesario que la pasión sea reprimida, de donde viene el nombre a la *templanza*; de otro modo, en cuanto que la pasión retrae de realizar lo que la razón dicta, como es al temor de los peligros y de los trabajos, y así es necesario que el hombre se afiance en lo que dicta la razón para que no retroceda, de donde viene el nombre a la *fortaleza*. De modo parecido resulta el mismo número atendiendo al sujeto, pues el sujeto de la virtud, del que hablamos ahora es cuádruple, a saber el que es racional por esencia, al que perfecciona la *prudencia*; Y el que es racional por participación, que se divide en tres: la voluntad, que es el sujeto de la *justicia*; el apetito concupiscible, que es el sujeto de la *templanza*; y el apetito irascible, que es el sujeto de la *fortaleza*¹⁷.

Este es el proceso de la razón ante las virtudes; cada una realiza su función en conformidad de una a la otra. Se puede ver como las virtudes ayudan y orientan al hombre en su vida espiritual pro-

16 Ibidem, S. T. II-II, q. 47, a. 6 ad 3.

17 Ibidem, S. T. I-II, q. 61, a. 2.

yectada hacia lo social. También, es por esta razón que el hombre fortalecido en sus debilidades puede a través de las virtudes, prudencia, justicia, templanza y fortaleza llegar a promoverse a su estado ideal.

Tomás Aquino habla de un estado perfecto del hombre para referirse al estado de virtud. La voluntad es concebida como una perfección de algunas potencias operativas como lo es la razón. Las virtudes humanas perfeccionan al hombre en el orden de las operaciones que le son propias. El principio de los actos humanos como hemos dicho es doble, la inteligencia y la voluntad. Las virtudes perfeccionan la naturaleza, puede ser llamada con razón, una segunda naturaleza en efecto, por la forma substancial se es hombre, y por la virtud se llega a ser un hombre bueno, justo y prudente. De allí, que Tomás de Aquino habla de que “el hijo que está bajo el cuidado de los padres que se haya como contenido en un útero espiritual los padres engendran corporalmente, mas la educación o el maestro engendra espiritualmente”¹⁸.

El hombre vive por la razón, la acción educativa queda integrada en la dinámica vital del ser racional, y ello hasta tal punto expresa que la doctrina pedagógica de Tomás afirma que educar es, en cierta medida, ayudar a ser. Una educación de las potencias racionales será, pues, útil y provechosa en la medida que contribuya y suministre las suficientes herramientas para el alcance de mayor grado de felicidad¹⁹.

Para Tomás de Aquino el papel que juega el maestro dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje es muy importante; estas ideas quedaron plasmadas en su obra titulada *De Magistro* donde comentando la obra de Agustín de Hipona sobre el mismo tema incluso lleva como título el mismo nombre; ambos plantean sus ideas sobre las doctrinas filosóficas pedagógicas. Es pertinente revisar algunas líneas al respecto.

18 Aquino, T. S. T. II-II, q. 10, a. 12 in c.

19 Ver, Aquino, T. C. G. III, c. 122, n .

Para Agustín de Hipona “la educación es el proceso por el que unas cosas latentes salen a luz y se hacen conscientes y claras; siendo la primera función del maestro dirigir el proceso de aparición de esos conocimientos y juzgar de su verdad; y la segunda es la necesaria medicación de los símbolos y las palabras en toda la actividad docente”, presentes en la Introducción a la obra *De Magistro* de Tomás de Aquino (2001 287). En esta concepción se puede percibir una gran carga epistemológica enmarcada en un racionalismo teológico, aunque Hessen (1975 54) en su teoría del conocimiento asegura “Agustín sobre todo en las últimas obras, reconoce, junto a este saber fundado en la iluminación divina, otra provi-dencia del saber, cuya fuente es la experiencia”. La teoría del conocimiento del agustinismo parte de la teoría de la iluminación; la percepción de la verdad se atribuye, en última instancia a la iluminación divina de la mente del discípulo. En este sentido, la función del maestro queda reducida en una mediación y no como que él causa el conocimiento, el maestro, es mera ocasión de una actividad divina, la cual es la iluminación que el Verbo genera en nuestra inteligencia.

El maestro en la doctrina de Agustín Hipona, no causa propiamente el conocimiento en el discípulo; No puede decirse que la verdad pase del maestro al discípulo, sino que pasa de Dios a una mente activada por la luz divina y reveladora de un conocimiento latente en ella, ahora recordado por el instrumento de las palabras y signos proporcionados por el maestro.

El conocimiento se da en el interior del individuo y es dado por la iluminación de la divinidad, es decir, por *DIOS*; según la doctrina agustiniana la verdad está en el interior del hombre y es un destello de la verdad divina.

Para Tomás de Aquino el maestro toma una posición más amplia en el terreno de la enseñanza-aprendizaje; la actividad docente respecto a la instrucción del aprendizaje defiende conforme a la doctrina aristotélica que el maestro es la verdadera causa de la ciencia del discípulo, al hacer pasar su entendimiento de la potencia al acto; pero haciendo la salvedad de que es Dios el autor del

discípulo y quien le infunde el entendimiento posible como facultad del conocimiento, recalcando: “que Dios sea maestro, no implica que nuestro aprendizaje exija también la ayuda de maestros humanos. Y que Dios sea creador de nuestra inteligencia, no resta nada a la genuina causalidad de los maestros en nuestros conocimientos y ciencias” (2001 290) introducción a la obra *De Magistro* de Tomás de Aquino.

La forma y proceso de conocimiento en el discípulo la explica Tomás de Aquino de la siguiente manera: “empezamos recibiendo de las cosas concretas imágenes sensibles, *species sensible*. El *intellectus agens* extrae de ellas las imágenes esenciales generales, las *species intelligibiles*. El *intellectus possibilis* recibe en sí éstas y juzga así las cosas” Hessen, *Teoría del Conocimiento* (2001 63). Es decir, el hombre inicia el proceso de conocimiento a través de los sentidos, estos perciben las imágenes, las cosas y luego son extraídos por el entendimiento agente en sus esencias más generales convirtiéndolas en especies inteligibles, estas son recibidas por el entendimiento posible para luego juzgar y construir dichos conceptos.

El discurso racional por el que la inteligencia del maestro concluye a una verdad de la ciencia es el que se transmite, sirviéndose de los signos del lenguaje u otros similares al discípulo, el cual guiado por la sabiduría del maestro, genera en su inteligencia un similar discurso científico. El maestro es, pues, causa instrumental de los conocimientos científicos que los discípulos producen por su razón natural, siendo así el maestro humano causa agente de los conocimientos de los alumnos; recalcando que este maestro humano, no resta nada al Maestro Divino, que produce toda verdad. La enseñanza es una ayuda, y el maestro es la causa coadyuvante del aprendizaje del discípulo. La relación entre enseñar y aprender no es la de una transmisión de ideas del maestro al discípulo, sino una presentación de los procesos racionales mediante los cuales se adquiere el saber; no se trata de que el discípulo acoja y reedite las ideas y conceptos del maestro, sino que produzca en sí mismo el proceso de adquisición del saber mediante la ayuda del maestro.

Estas comparaciones de las concepciones agustinianas-tomistas, se puede descubrir sinopsis y discrepancias, pero ambas convergen a una misma conclusión; es el Maestro Divino del cual procede toda ciencia e inteligencia. Conviene aquí seguir profundizando acerca de la doctrina tomista respecto a la formación de las virtudes, más específicamente en demostrar que el orden concebido como una virtud, y que si se educa en ella y se hace un hábito, esta va a influir significativamente en el bienestar individual y social de todos los seres humanos.

Es pertinente observar ahora cómo sería la adquisición de las virtudes a través de la formación educativa; para luego ver cómo la virtud del orden repercute en los seres, todo esto inspirado y enfocado en la doctrina tomista.

Tomás de Aquino en su obra *De Magistro* en conformidad a Aristóteles plantea que “los hábitos de las virtudes preexisten en nosotros, antes de su pleno desarrollo, en forma de inclinaciones naturales, que son como virtudes incoadas y alcanzan, luego, con el ejercicio de las obras, su desarrollo consumado”²⁰. Es decir, los hábitos virtuosos están en nosotros naturalmente, a la medida en que obremos bien se irán desplegándose en acciones de bondad, hasta su consumación final. En este sentido la enseñanza debe versar en promover ese despertar de los hábitos virtuosos; mas adelante citando a Gregorio “como el buen orden del vivir es tender de la vida activa a la contemplativa, así es, de ordinario, útil que el ánimo retorne de la vida contemplativa a la activa para que la contemplativa, habiéndose adueñado de la mente, con mayor perfección se sienta obligada a la activa” se habla del hombre en cuanto que se dan en él dos estilos de vida; la vida activa y la vida contemplativa.

Se entiende por vida activa, todas aquellas realizaciones temporales sobre la que versa toda actividad humana, mientras que la contemplativa está dedicada a la búsqueda de la verdad increada. La vida activa debe estar ordenada a la vida contemplati-

20 Agustín de Hipona *De Magistro*. a. 1.

va. En este sentido la enseñanza del maestro debe estar orientada mas a la vida contemplativa que a la activa, ya que esta es el principio de la enseñanza.

De allí, que más adelante citando a Gregorio: “como el buen orden del vivir es tender de la vida activa a la contemplativa, así es, de ordinario, útil que el ánimo retorne de la vida contemplativa a la activa para que la contemplativa, habiéndose adueñado de la mente, con mayor perfección se sienta obligada a la activa”²¹. Partiendo de la contemplación de la verdad suprema las actividades humanas serán más ordenadas a hacer cosas buenas.

Si educación significa guiar, conducir, formar, instruir, como también proceso mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar; y la virtud se da por hábitos buenos consecutivos, y los actos son hábitos, entonces, de esto se sigue que nuestros actos pueden ser guiados, conducidos y transmitidos, entonces, podemos decir que las virtudes son educables. La educación está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes, así las virtudes pueden estar presentes siempre en nosotros si la hacemos hábitos buenos; la virtud, representa para los hombres, vida perfecta, libertad y belleza. Ahora bien, para que el hombre pueda adquirir un crecimiento íntegro y alcanzar la verdadera libertad, felicidad y belleza, superando así la crisis que se avecina, debe educarse con profundo sentido de la conciencia moral y por supuesto en las virtudes humanas y los valores; este debe ser el objetivo central en el cual debe estar orientada la enseñanza, el diseño de los currículos, las metodologías, las tecnologías y todos los demás componentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, cobrarán vida aquellas frases célebres y conocidas por muchos, de Simón Bolívar “Las Naciones Marchan a su Grandeza con el mismo ritmo que marcha la Educación”.

21 Agustín de Hipona, *De Magistro*, a.4.

La educación respecto a la virtud del orden

En el punto anterior se puede percibir como la educación influye significativamente en la promoción o ascenso de los hombres al estado perfecto, que según Tomás de Aquino es la virtud. La experiencia educativa concebida como una multiplicidad de factores puede determinar los niveles de logros y felicidad en los individuos; es menester tener claro que no depende de un modo absoluto del factor educativo o del educador que un determinado individuo alcance a plenitud la virtud; esto excede los límites y posibilidades de la educación, ya que esta no tiene como fin propio el procurar la absoluta realización del hombre; es decir, el educador no debe pretender que toda su actividad procure directamente la felicidad a sus educandos, sino más bien suministrar los recursos que le permitan lograrla. Si una actividad educativa está ordenada a la praxis y fomento de las virtudes, entonces, esas experiencias serán significativas, de modo que los niveles de enseñanza - aprendizaje posibilitarán de manera dinámica grados sumativos de felicidad de los individuos.

El fin de la educación no es entonces dar la felicidad absoluta al hombre, sino más bien, procurar en él, el estado de virtud. El concepto de educación defendido por Tomás de Aquino resguarda que el fin de la educación primeramente se ocupa de las virtudes morales no bastando así las virtudes intelectuales, ya que las virtudes morales poseen un mayor grado de perfección dinámico, debido a que estas tienen como base el carácter volitivo del hombre. Poseer una buena voluntad conforme a la razón hace a los seres humanos obrar bien habitualmente.

De allí que Tomás de Aquino en su comentario a la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles afirma que: “tener una buena inteligencia no se dice que es un hombre bueno de una manera absoluta, sino en un sentido parcial”²² Es decir, que el hombre posea un grado supe-

22 Aquino, T. C.E. a, N. de Aristóteles. Lib. III. Lec. VI, 415.

rior de inteligencia, no implica necesariamente la bondad o la maldad de las acciones, sin embargo, se debe entender que aquellos hombres que poseen un mayor grado de conocimientos de las ciencias pueden llegar a conocer más fácilmente aquello que le sea bueno según su naturaleza y en conformidad a su razón; están menos propensos hacer o actuar en razón de maldad. Quizá se pueda percibir acá una inclinación greco-romana de la educación. Hay que tener en cuenta que la formación intelectual de Tomás de Aquino tiene una amplia influencia aristotélica.

Las personas que se eduquen en la buena voluntad, perfeccionado por las virtudes, seguramente obrarán bien, es decir, según lo que es; “Así, el bien absoluto del hombre se considera en la acción buena o en el buen uso de las cosas que se tienen. Mas como usamos de todas las cosas por la voluntad, resulta que por la buena voluntad, gracias a la cual el hombre usa bien las cosas que posee”²³. De esto no se sigue que las virtudes intelectuales queden fuera de la praxis educativa, más bien una complementa a la otra.

Por eso; “es preciso que la virtud moral sea según la recta razón y con la recta razón”²⁴. Es decir, por la virtud moral el hombre quiere el bien conforme a la razón, y conocer de un modo habitual los primeros principios del orden especulativo práctico. Según el Aquinate

La virtud moral puede existir sin algunas virtudes intelectuales como la sabiduría, la ciencia y el arte, más no sin el intelecto y la prudencia (...). De ahí que la virtud moral no puede darse sin la prudencia, y en consecuencia tampoco el intelecto, pues por medio de éste se conocen los principios naturalmente evidentes, tanto en las cosas especulativas como en las operativas”²⁵.

23 Aquino, T. S. T. I, q. 28, a. 6.

24 Ibidem, S. T. I-II, q. 58, a. 4, ad 3.

25 Ibidem, S. T. I, I-II, q. 58, a. 4, ad. 3.

De esto se sigue que la inclinación de la recta razón y de la voluntad se producen las virtudes morales. Partiendo de esto puede afirmarse que las virtudes están claramente ordenadas hacia la promoción del estado de prole al estado ideal del hombre en cuanto hombre. La praxis de la virtud conviene a todos y no sólo, a una determinada élite de individuos. A cada clase e individuo le afecta de formas distintas, según sea su cultura y tradición. No se pretende acá, crear una moral para el deber, al estilo kantiano; sino mas bien contribuir a la formación de unos principios éticos - morales que fomenten las prácticas de las buenas costumbres, sin caer en aquellas doctrinas promotoras e imponentes de normas y leyes que transmiten actitud de encadenamiento y obligatoriedad, sometedoras de los seres humanos.

Las virtudes desde el principio organizacional de las diferentes comunidades humanas, siempre han tenido el primer lugar en los ideales de las culturas universales. Para los griegos, la virtud, *arete*, era el modo de ser del hombre de índole noble y de buena educación; para los latinos, *virtus* significa la firmeza con que el hombre noble se situaba en el estado y en la vida; la Edad Media germánica entendió por *tugent* la índole del hombre caballeresco. Poco a poco, sin embargo, esa virtud se volvió provechosa y “descendente”, hasta adquirir ese peculiar acento que sintetiza interiormente algo en el hombre crecido del modo natural. Los niveles de adquisición de las virtudes en los hombres en una determinada cultura lo caracterizan, además de promoverlo a las esferas más altas de una determinada comunidad social; en conclusión, todas las motivaciones, las fuerzas de las acciones, la praxis de los hombres quedan reunidos por un valor que lo determina y lo posiciona en tiempo y espacio. En este sentido, nace el particular interés, y la fundamental importancia de la educación de las virtudes en cada uno de los individuos que componen una sociedad. (Guardini, 1994).

El orden según la doctrina tomista, influye en todos los ámbitos y componentes del universo. En el caso de los hombres su influencia queda enmarcada en toda su existencia, desde que nace hasta que muere. Reflexionando sobre el orden concebido como una virtud, se entra a un estado de actitud especulativa, partiendo de los

presupuestos aristotélicos-tomistas “*lo propio de un hombre sabio es ordenar*”. Es decir, esta frase connota que aquellos hombres que poseen la virtud de la sabiduría pueden ordenar, de esto, pues, se deduce que el antecedente produce un consecuente; el orden también es una virtud que puede llegar a poseer los seres humanos.

El hombre sabe dónde está situado a su vez descubre dónde se encuentran las cosas; además puede discernir en qué momento determinado puede ejecutar sus acciones; también decide qué medida hay que aplicar en cada uno de los casos que se le presente y qué relaciones existen entre las diversas cosas de la vida. Si el orden llega a ser virtud, entonces quién lo ejerce no lo realizará meramente en una decisión aislada, en cuanto disconformidad con lo que desee adoptar a su vida. Esta virtud debe ser como una disposición de ánimo que adquiere una vigencia en la praxis total de las diferentes realidades que vive el hombre en su cotidianidad, que no sólo determina su acción personal sino también su ambiente, de modo que todo su mundo circundante adquiere algo ordenado merecedor de seguridad.

No se puede concebir una virtud del orden como un ente aislado de todas las demás virtudes, estas se complementan las unas a las otras. Para que una comunidad humana y cada uno de sus integrantes estén ordenados de modo justo, ese orden tal como lo afirma Guardini (1994 17).

No debe convertirse en un yugo que pesa y obliga, sino que debe ayudar al crecimiento; por eso, forma parte de ella la conciencia de lo que estorba a la vida y lo que la hace posible. Así, pues, una personalidad está rectamente ordenada si tiene energía y puede superarse, pero también si es capaz de quebrantar una regla cuando es necesario para que no resulte algo estrecho; y así sucesivamente.

No se pretende concebir una virtud del orden enfermiza ni traumatizadora de las personalidades de los hombres, sino más bien que contribuya al desarrollo de sí mismo y al de sus semejantes. Conseguimos en estas líneas una gran afinidad con la concepción tomista de la educación; Tomás de Aquino concebía que la

educación consistía en la promoción o elevación del hombre en cuanto hombre al estado de virtud, pues, al estado perfecto. De este modo la educación en las virtudes se hace esencial en todos los individuos humanos.

La virtud del orden se puede encontrar de dos maneras en los hombres, en primer lugar en aquellos que por naturaleza la poseen, y en segundo lugar en aquellos que por la praxis constante, es decir, por hábitos logran alcanzarla. Esto se ve autenticado en la doctrina tomista en cuanto que los hábitos de las virtudes preexisten en los hombres, antes de su pleno desarrollo en forma de inclinaciones naturales, que son como virtudes innatas y alcanzan, luego, con la práctica y continuidad de los actos ordenados, su desarrollo pleno.

La adquisición de la virtud del orden en su primer modo puede resultar importante, ya que permite a los hombres perfeccionar un determinado estilo de vida y hacerla más llevadera, de ello no podemos deducir que la virtud del orden signifique el mayor y más absoluto bien; sin embargo, poseerla ayuda a cuidar la disposición y desplegarlas en sus medios de acción, protegiendo así una posible degeneración de los espacios vitales. Es importante considerar, que poseer un sentido del orden en exceso, podría dar lugar a la estrechez y endurecimiento en la personalidad, cayendo en una actitud de pedantería en torno a la cual la vida pudiera verse afectada, tanto individual como interpersonalmente.

En segundo modo se tiene a los que la poseen también por naturaleza y que alcanzan desarrollarla por medio de la praxis habitual axiológica²⁶. El orden de las reglas morales no necesariamente es represión de la libertad sino más bien, ayuda a los hombres a ser libres. Las personas adquieren tal virtud sólo cuando comprenden que es un elemento indispensable de la vida propia y común. Esta virtud logra en ellos un carácter de algo consciente a medida en

26 Cuando se habla de praxis axiológica, se hace referencia a aquellos actos que implican necesariamente un valor; el valor de lo bueno, el valor de lo malo. El hombre por naturaleza es un ser axiológico, a todo agrega un valor, así mismo, a sus acciones y a las cosas u objetos que le rodea.

que la ve útil y necesaria para la existencia y conservación de todos.

El orden auténtico asume un carácter diverso según la índole del dominio al que se dirige; como por ejemplo, en la acomodación de la cosas en un lugar según su diversidad, en el ámbito laboral, colocando a cada persona en su trabajo correspondiente y en los ejércitos, colocando en su servicio a cada quien y como en los estudiantes de una escuela, cada quien en su año y sección. En la vida social el sentido del orden se convierte en conducta correcta. Se visualiza que la virtud del orden es también un modo de relación con el mundo, es por esta razón que el orden cosmológico se ve reflejado en las acciones del hombre. Existe una estrecha y continua relación hombre-mundo, haciéndose necesaria y conveniente para ambos. Al percatarse el hombre de su existencia, se da cuenta que todo está ordenado conforme a medida, número, longitud y peso. Esto según esta propuesta no ocurre de un modo casual sino, que todo está en sentido, conexión y ordenación hacia el ser que la causa formando una perfecta armonía universal.

La virtud del orden, significa a la vez una relación con toda la existencia y da la posibilidad de descubrir en ella lados que no se hacen evidentes al que vive en desorden. Se habla aquí, de un desarrollo pleno de la cualidad de una conciencia ordenada y ordenadora. Toda aquella persona que conciba el orden como una forma mecánica y estrecha y no como orden natural y universal, entonces, desaparecerán las formas originales del orden, perdiendo por completo en sentido anímico, la libertad y la creatividad.

La virtud del orden, adquirida con autenticidad resulta ser un esbozo previo de alegría espiritual; quien sabe lo que es el orden siente el riesgo del significado del desorden y el caos universal. Como por ejemplo, los abusos constantes a los derechos humanos, la necesidad que existe de detener al imparable calentamiento global, que producto de la malicia de la conducta humana expresada en las pruebas de bombas atómicas, del consumo excesivo de los recursos naturales, como el agua, la deforestación y todos los derivados de la madera, causan el caos. Toda esta realidad es producto

de los actos desordenados del hombre. Los criterios de moralidad y formación en las virtudes –más en la virtud del orden– deben aplicarse en el análisis de las cuestiones biotécnicas, que sin duda alguna se hacen más urgentes. Con esto no se pretenden reducir las reflexiones señalando tan sólo problemas morales o biotécnicos, sino buscar también respuestas convenientes a las comunidades, haciendo valer el pensamiento de Tomás de Aquino como presupuestos que contribuyen a la preservación y restablecimiento de la conducta de los hombres. Para quien quiere orden, todo desorden en el interior del hombre, en las relaciones humanas, en el Estado y en el trabajo es algo intranquilizador.

En caso de la praxis educativa el orden no debe ser atormetador, sino más bien debe contribuir al éxito de las actividades de aprendizaje. Si un educador impone todo en reglas rígidas, para poder seguir dominando a sus alumnos, es porque no es capaz de crear una ordenación elástica que sirva para la vida. Un educador debe promover la madurez de las virtudes morales, los seres humanos examinan los principios éticos que reciben en la infancia, preguntándose si son correctos o no. Si los encuentra justos los sigue en el futuro sobre la base de una convicción intelectual y no a causa de la fuerza de la autoridad externa. El orden es base de toda la relación humana y de acción. El hombre que se revela a este orden; experimenta el caos, el sin sentido de la vida; debe conservar el dominio sobre su virtud para alcanzar la libertad.

Lo que se ha llamado la virtud del orden y que al principio parece ser algo tan cotidiano, entra cada vez más hondo, se hace cada vez más amplio y acaba por elevarse al mismo Dios, desciende de él al hombre y esta conexión es lo que quiere decir la palabra virtud. De esta forma el hombre llega a alcanzar el bien. La virtud del orden no se quiere imponer al hombre sino más bien que el orden pertenece a él y por medio de ello se realiza, traduciéndose en bien. La virtud del orden es genuinamente humana y por tanto moralmente buena, ella crea el perfeccionamiento de la vida humana, es útil y produce felicidad promoviendo así la calidad de vida.

Según Tomás de Aquino existe una virtud mayor a las que le siguen todas las demás virtudes, esta es la sabiduría el cual considera sobresaliente entre los objetos de todas las virtudes intelectuales “Y como de los efectos se juzga por la causa, y de las causas inferiores, por la causa superior, de ahí que la sabiduría juzgue de todas las demás virtudes intelectuales, y que las ordene a todas” más adelante continúa: “de este modo la sabiduría está más cerca de la felicidad que la prudencia. La sabiduría sea una virtud superior al hábito del entendimiento”²⁷.

El orden concebido como virtud, debe aplicarse a todas las áreas particulares de la actividad humana, formación de las virtudes, más específicamente en la virtud del orden produce la moralidad en la conducta humana. El acto moralmente bueno es aquel que libremente crea lo propio del hombre en nosotros y nos ordena a nuestra autorrealización. Es por esta razón, que compartimos nuestra idea con Tomás de Aquino diciendo que los actos que están en conformidad con nuestra naturaleza son actos moralmente buenos. El acto moralmente bueno es aquel que se hace en libertad y tienen en consideración las situaciones actuales, que nos abruma a todos. Pues, partiendo de estos principios podremos afirmar con plena autoridad que estaríamos pasando de una deshumanización a una humanización.

Se puede culminar expresando con Tomás de Aquino que “la virtud es el orden u ordenación del amor en razón de aquello a que se ordena la virtud, pues mediante la virtud se ordena el amor en nosotros”²⁸. Es menester recordar, que para adquirir y desarrollar la virtud del orden es necesaria la decisión humana, que se concreta en obras determinadas que se van consolidando en el amor, al estudio y a la reflexión; solo estudiando se genera conciencia del bien.

27 Aquino, T. S. T. I-II, q. 66, a. 5.

28 Aquino, T. S. T. I-II, q. 55, a. I.

El pensamiento de Tomás de Aquino, se considera dentro del pensamiento filosófico Medieval uno de los más complejos y significativos; en él se aprecia su profundidad y perennidad en el tiempo; sus proyecciones van desde el plano espiritual a lo moral. A lo largo de la investigación queda demostrada la pertinencia y la necesidad que existe de retomar los planteamientos filosóficos del aquinate; sus indagaciones sobre las dimensiones espirituales-psicosociales del hombre se ven marcadas por su alta capacidad racional. Los aportes de nuestro autor sobre el Orden relacionado al tema de la educación y la virtud, fueron el punto de partida y referencia para el desarrollo de esta investigación; de igual forma, todo el andamiaje de las reflexiones sobre estos temas son calificados como una viabilidad a salida de los diferentes problemas que presenta la humanidad del tercer milenio.

Según Tomás de Aquino el Orden es una disposición de cosas entre sí en potencialidad de un fin. Este orden, si puede ser un principio para el recto obrar del ser humano; en referencia al orden moral y concebido como virtud, puede regular, o bien, moderar conductas específicas. Si se educa con conciencia de que todos los seres están ordenados hacia un fin y que ese fin involucra una serie de realidades y condiciones que determinan al ser humano en todos los sentidos; como ya queda demostrado a lo largo de toda la investigación.

Esta propuesta forma parte de reflexiones e ideas altamente meditada sobre el pensamiento de Tomás Aquino, y de cómo extrapolar su sistema de pensamiento a la contemporaneidad, de manera que contribuya de un modo significativo a las diferentes realidades sociales, tanto en el ámbito de lo filosófico a lo social antropológico. En las diferentes problemáticas planteadas en cada uno de los capítulos se pudo visualizar una hermenéutica del pensamiento de Tomás de Aquino aplicable a las realidades antropológicas. Si educa en el orden y sobre el orden y más específicamente en el orden concebido como virtud, y se hace un hábito, esta va a influir considerablemente en el bienestar individual y social de todos seres humanos.

Referencias bibliográficas

- ALBORNOZ, J.H. (1997). *Ética para Jóvenes*. Caracas: Editorial Vedell Hermanos.
- AQUINO, T. (2001). *Comentario a la Ética a Nicómaco de Aristóteles*. Traducción. Ana Mallea. Pamplona: Ediciones EUNSA.
- AQUINO, T. (1997). *Suma Teológica*. Madrid: Editorial B.A.C. Tomos: I, II, III, IV, V.
- ARANGUREN, J. (2003). *Antropología filosófica, una reflexión sobre el carácter excéntrico de lo humano*. Buenos Aires: Editorial McGraw-Hill.
- ARISTÓTELES. (2002). *La Política*. Bogotá: Editorial Panamericana.
- ARISTÓTELES. (1961). *Ética a Nicómaco*. México: Editorial UNAM.
- ARISTÓTELES. (1996). *Ética Nicomaquea*. México: Porrúa.
- ARISTÓTELES. (1997). *Metafísica*. Bogotá: Ediciones Universales.
- ARISTÓTELES. (2000). *Metafísica*. Buenos Aires: Editorial Pocket.
- CAMPS, V. (2002). *Historia de la Ética*. Barcelona: Editorial Crítica.
- FERNÁNDEZ, C. (1980) *Los Filósofos Medievales, textos seleccionados*. Tomo II. Madrid: Ediciones B.A.C.
- FORMENT, E. (2004) *Historia de la Filosofía II: Filosofía Medieval*. Madrid: Ediciones Palabra.
- GARCIA BACCA, J. D. (1963) *Elementos de Filosofía*. Caracas: Editorial. Biblioteca de Cultura Universitaria. U.C.V.
- GONZALEZ A. (1989). *Ética Latinoamericana*. Bogotá: USTA.
- GONZALEZ, Á. (1968). *Tratado de Metafísica*. Tomo II: Teología Natural. Madrid: EUNSA.
- GUARDINI, R. (1994). *Una Ética Para Nuestro Tiempo*. Buenos Aires: Editorial LUMEN.
- GUILSON, É. (1999). *Filosofía en la Edad Media, Desde los orígenes patrióticos hasta el fin del siglo XIV*. Madrid: Editorial GREDOS.
- GUILSON, É. (2002). *El Tomismo, Introducción a la filosofía de Santo Tomás de Aquino*. Pamplona: Editorial EUNSA.

ALARBID, Samir

- GUITTON, J. (1998). *Mi Testamento Filosófico*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- HABERMAS, J. (1998). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Madrid: Paidós Ibérica.
- HESSEN, J. (1975). *Teoría del Conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- KANT, I. (1998). *Fundamentación de la metafísica de las Costumbres*. Buenos Aires: Eudeba.
- LOBATO, A. (1995). *El Pensamiento de Santo Tomás de Aquino para el hombre de hoy, El hombre en cuerpo y alma*. Tomo I. Valencia: Ediciones Edicep.
- MILLAN, PUELLOS, A. (2002). *Léxico Filosófico*. Barcelona: Ediciones RIALP CRÍTICA.
- PLATON. (2004). *La República*. Bogotá: Editorial Panamericana.
- RAUSSEAU, J. J. (2002). *Emilio. Libro I*. Madrid: EDAF.
- RISIERI FRONDIZ / GARCIA J. (1975). *El hombre y los Valores en la Filosofía latinoamericana del siglo XX*. Madrid: Ediciones Fondo Cultural de Economía.
- RODRÍGUEZ, LUÑO, A. (1984). *Ética*. Pamplona: EUNSA.
- SIMON, R. (1987). *Moral*. Barcelona: Editorial HERDER.
- STUART, M. J. (1985). *Sobre la Libertad. El utilitarismo*. Madrid: Orbis.



Revista de Artes y Humanidades UNICA
Volumen 12 N° 3/ Septiembre Diciembre 2011, pp. 171 - 184
Universidad Católica Cecilio Acosta • ISSN: 1317-102X

La mujer como representación del erotismo en la novela *Mancha de Aceite*, de César Uribe Piedrahita

PIRELA MUNDO, Jhoanny
MONTIEL SPLUGA, Leisie

Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. División de Estudios para Graduados
leimymundo72@hotmail.com mymundo72@gmail.com.leisie.montiel@gmail.com
siemontiel@yahoo.com
Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela.

Resumen

Son muchos los temas que pueden conformar la esencia de una creación literaria, todos ellos –en su mayoría– asociados a la figura femenina. Tal es el caso de la novela *Mancha de Aceite*, la cual está ubicada dentro de la temática del petróleo, ya que en ella se refieren las transformaciones que ocurrieron en Venezuela a partir de la irrupción petrolera, al mismo tiempo que se destaca el romance que ocurre entre Gustavo, personaje principal, y Peggy, esposa de un extranjero. El propósito de este trabajo es mostrar cómo el personaje principal femenino es descrito en tanto representación de la mujer sensual, seductora y fascinante que atrapa con sus encantos al hombre. Basándonos en los aportes que sobre el erotismo plantean Octavio Paz y Lily Litvak, describiremos la forma con que el autor concibe al personaje femenino y lo muestra como representación del erotismo. En síntesis, es el rostro de una mujer, su nombre, su hermosura lo que conforma la historia de amor y pasión, así como las complejas relaciones que se dan entre los personajes durante la época de la explotación petrolera.

Palabras clave: Erotismo, representación, personaje, femenino, novela del petróleo.

Recibido: Marzo 2011

Aceptado: Julio 2011

*Woman as a Representation of Eroticism in the Novel
Mancha De Aceite, by César Uribe Piedrahita*

Many themes can make up the essence of a literary creation, most of them associated with the feminine figure. Such is the case of the novel *Mancha de Aceite*, classified in the oil genre, since it refers to the transformations that have occurred in Venezuela since the eruption of the oil boom, at the same time it highlights the romance between Gustavo, the main character, and Peggy, a foreigner's wife. The purpose of this work is to show how the main female character is described as a representation of the sensual women, seductive and fascinating, who traps the man with her charms. Based on the contribution about eroticism proposed by Octavio Paz and Lily Litvak, the study describes how the author conceives the feminine character and depicts her as a representation of eroticism. In synthesis, it is a woman's face, her name, her beauty that makes up the story of love and passion as well as the complex relationships that arise between the characters during the oil exploitation era.

Keywords: Eroticism, representation, feminine character, oil novel.

Introducción

La irrupción del petróleo, en Venezuela, fue un acontecimiento capital que produjo cambios, choques y conflictos, ya que, hasta el momento de su irrupción, sólo se conocía el trabajo agrícola. Las expectativas, los deseos y los intereses generarían nuevas situaciones que provocaron trastornos de tipo emocional en los habitantes del país, quienes veían en la explotación petrolera la esperanza de mejorar su situación, aspecto que no fue totalmente concretado.

Indudablemente que la novedad del petróleo provocó transformaciones positivas y negativas, dentro de una realidad venezolana que no estaba preparada para un cambio tan drástico: pasar de una Venezuela agrícola a una petrolera. De allí que el tema del petróleo ha estado siempre rodeado de controversias, de aciertos y desaciertos, de realidades y ficciones que buscan, de alguna manera, contar el impacto que causó la explotación petrolera en el país.

Las producciones literarias son creaciones que parten de una realidad cotidiana, son construcciones basadas en elementos perte-

necientes al mundo fáctico, mezcla de lo real y lo posible. La realidad y la ficción se unen para mostrar, desde una nueva perspectiva, un hecho tomado del mundo empírico; es decir, las obras literarias ofrecen el interesante panorama de una realidad circundante, pero cargada de ficción. Tal es el caso de la novela del petróleo, la cual no ha de verse como un documento sino como el tipo de obra que muestra una identidad proveniente de la unión entre “inventiva” y “verdad”.

Mancha de aceite

La novela del petróleo se aproxima a la realidad y, a pesar de que su función principal no es manifestar detalladamente lo que sucede en el país, sirve como medio para mostrar una realidad escondida, una denuncia disfrazada mediante el hacer y el sentir de sus personajes. *Mancha de aceite* es la primera novela que plantea el tema del petróleo en Venezuela como eje central, pero matizado con el romance que nace entre Gustavo, personaje principal, y Peggy, esposa de un extranjero. En esta novela se refieren las transformaciones que sufrió el país como consecuencia de la explotación petrolera y, en muchos de sus capítulos, se hace una denuncia directa de la problemática nacional:

En el proceso general del desarrollo de la novela del petróleo en Venezuela, corresponde ahora su ubicación cronológica a la primera novela del petróleo propiamente dicha, en realidad fundada de modo íntegro en el tema petrolero, sus ambientes, sus personajes, sus problemas y sus perspectivas [...] Se titula *Mancha de aceite* (1935) y es obra del destacado novelista César Uribe Piedrahita (Carrera, 1972: 50).

Controversial desde su origen, *MDA* es considerada una novela sin patria, ya que, por un lado, al ser su autor, César Uribe Piedrahita, de origen colombiano no es citada en la historia literaria venezolana y, por el otro lado, dado que trata sobre asuntos venezolanos, no es tomada en cuenta en Colombia.

Esta novela nace de las experiencias que vivió el autor en tierras venezolanas, las cuales narra por medio de un personaje llamado Gustavo, médico colombiano que llega a Venezuela a trabajar en los hospitales de las compañías petroleras. En *MDA* está presente una denuncia, pues en ella hay descripción de las condiciones sociales de la época, muchas veces cargadas de pesimismo, precariedad y desolación:

En su conjunto *Mancha de aceite* es una crónica de los campos petroleros, y al mismo tiempo una requisitoria contra la esencia injusta y métodos condenables de la explotación imperialista –encabezada por los yanquis– del petróleo de Venezuela. Tiene así el elemento documental y el factor interpretativo y representativo trascendente que aparece característico y casi definidor de la novela como género. La totalidad es la suma de los más diversos aspectos de la vida en los campos petroleros (Ibid. 1972: 52).

MDA, novela pionera de la narrativa del petróleo, pone en evidencia cómo la literatura es un medio que sirve para mostrar los males surgidos con la llegada del petróleo, pero matizados, naturalmente, con la presencia de la ficción:

Se busca escribir para dar testimonio, para mostrar las injusticias venidas con la explotación minera; tal vez sólo muy incidentalmente se tenía presente el escenario que estaba subvirtiendo una cultura y estableciendo patrones complejos, más allá del contraste social de lo bueno y lo malo (Campos, 2005: 15).

Más allá de la visión pesimista que puede observarse en *MDA*, encontramos la presencia de diversos temas que van desde la descripción del paisaje hasta las complejas relaciones entre los personajes, siendo el amor una de las líneas que sigue el autor para presentar el tema de la denuncia petrolera.

Gustavo Echegarri es el personaje principal de esta novela, ya que es en torno a él que giran todos los acontecimientos. Es descrito como un personaje callado, sombrío y tranquilo, que expresa rechazo y desprecio por lo extranjero; sin embargo, Gustavo se

deja atrapar por la seducción de Peggy, esposa de un gringo que llega a Venezuela a trabajar en la compañía petrolera. Tal vez, el propósito de fondo por parte del autor es reivindicar el atropello cometido contra el criollo:

Del desprecio por aquello que el otro toca y dice se pasa a sus «posesiones», y así la novela inaugura un episodio recurrente cuando aparece la mujer del extranjero, cargado de tensiones, pero sobre todo de significaciones agobiantes: lo sentimental que muestra la virilidad del macho criollo y la redime a ella frente a su marido salvaje y su civilización opresora (Ibid: 17).

En esta novela, la figura femenina adquiere las características del arquetipo de la mujer fatal representada en el personaje de Peggy, quien es descrita como una mujer con rasgos físicos muy bellos que, aunque posee un gran poder de seducción y vive rodeada de lujo, está insatisfecha con lo que tiene, ya que se siente encerrada e infeliz por la frialdad de su marido. Por este motivo, ella inicia un juego de seducción con Gustavo, quien, como amante, le da el placer que ansía:

Desde su llegada a los campos anhelaba un romance, alguna ilusión, que floreciera en su vida monótona. Pensaba que Gustavo le serviría de consuelo. Hasta entonces, la señora McGunn no había conocido sino hombres vulgares, muchachos sencillos y bonachones, choferes, taladradores y obreros [...] Comprendía que si el médico entraba al servicio de la Compañía en que trabajaba McGunn, lo tendría más cerca, quizá junto a ella (Uribe, 2006:56).

Desde el primer momento en que Gustavo conoce a Peggy, se siente atrapado por su belleza y sensualidad, aspecto que aprovecha ella para iniciar un juego de coqueteo que terminará en ese romance cargado de erotismo, seducción y dominio que funge de emblema en el texto:

Gustavo miraba la muchacha que habíase presentado como la señora McGunn y, sin analizarla, la consideró bonita,

atractiva y desenvuelta. Enmarcaba su cara y coronaba su cabeza una cabellera de color castaño, con brillos de bronce en sus amplias ondas metálicas. Los ojos verdes, largados y un tanto oblicuos, remataban sobre las sienes. Largas pestañas curvas sombreaban las mejillas con hoyuelos fugaces y móviles al par de las comisuras de su fresca boca. (Ibid: 45).

En su libro *La llama doble*, Octavio paz define el erotismo como una relación que va más allá del simple acto sexual, como una manifestación variada del encuentro que es invención, imaginación y seducción:

El erotismo no es mera sexualidad animal: es ceremonia, representación. El erotismo es sexualidad transfigurada: metáfora. El agente que mueve lo mismo al acto erótico que al poético es la imaginación [...].

Ante todo, el erotismo es exclusivamente humano, es sexualidad socializada y transfigurada por la imaginación y la voluntad de los hombres (Paz, 1993:10-14).

El erotismo es una forma derivada del instinto sexual, exclusivamente humana, puesto que se manifiesta como creación, como deseo que cambia con la ocasión, el azar y la inspiración del momento. Por ello Peggy aprovecha la oportunidad que se le presenta con Gustavo para liberar su pasión y su anhelo de sentirse amada y atendida. En el espacio de *MDA*, la mujer es un ser encantador que hechiza al hombre, encantamiento que suele producirse en lugares atestado de penumbras. Fernando Rísquez en su libro *Aproximación a la feminidad* plantea que “El símbolo de la brujería, del encantamiento es lo que está a media luz. Nada que esté en la luz y nada que esté a la sombra. El encanto de la niña es siempre a media luz. El arquetipo del encantamiento es la penumbra” (Rísquez, 1991: 194).

Los encuentros entre Peggy y Gustavo siempre están marcados por la media luz y las sombras, por una oscuridad iluminada que favorece el plan de seducción. Peggy aprovecha las penum-

bras para encantar con sus atributos a Gustavo, tal como sucede en su primer encuentro:

El sol, casi en el horizonte, hería con rayos de fuego la ense-
nada quieta y hacía rebrillar el pórtico de la casita de
McGunn. La señora se acercó al barandal y se quedó mirando
el culebreo fantástico del crepúsculo sobre el agua. Gustavo
miró su silueta recortada contra el sol y sin quererlo saboreó
la armonía de las sombras sonrosadas que las largas piernas
de la señora McGunn proyectaban sobre su fino traje de cres-
pón (Uribe, 2006:46).

La seducción de Peggy hacia Gustavo surge por la necesidad
que tiene de sentirse amada, de escapar de una realidad agobiante,
del compromiso social. Herbert Marcuse hace referencia a los
aportes de Freud para explicar cómo el ser humano existe en fun-
ción de dos principios: el de la realidad y el del placer.

El principio de la realidad hace referencia al aprendizaje que
todo ser humano desarrolla de acuerdo con las normas y restriccio-
nes sociales, para controlar sus instintos. La civilización domina y
reprime las necesidades instintivas del individuo, ya que como ser
racional debe aprender a controlar el placer momentáneo: “Con la
institución del principio de la realidad el ser humano que, bajo el
principio del placer, ha sido apenas un poco más que un conjunto
de impulsos animales, ha llegado a ser un ego organizado [...] Bajo
el principio de la realidad, el ser humano desarrolla la función
de la razón” (Marcuse, 1965: 27).

El principio de la realidad subordina el principio del placer y
lleva al individuo a organizar sus deseos en función de lo estableci-
do por la sociedad. Sin embargo, el principio del placer, expresado
por medio de la fantasía, suele hacerse presente en el individuo
como un medio gratificante y de compensación ante las restriccio-
nes sociales.

Peggy es muestra de la manifestación de ambos principios en
un individuo. Como mujer casada debe permanecer bajo las reglas
de su hogar, aunque se sienta agobiada por la falta de atención de

su marido; pero como mujer, como ser instintivo, libera su principio del placer, rompe las reglas y se hace amante de Gustavo:

Enferma de soledad, encerrada en la jaula a orilla del lago, abandonada por su marido [...] Peggy necesitaba el tratamiento cariñoso de su amigo [...] Necesitaba algo más tranquilo para cambiar la angustia de las noches y los días planos de su vida como esposa del petrolero. Si al principio McGunn, hostil y rudo, iba tarde a casa, luego dejó de ir (Uribe, 2006:96).

Peggy pasa del principio de la realidad al del placer para liberar su Eros, ya que sus encuentros con Gustavo no se quedan en el simple acto sexual sino que se transforman en acto erótico con sus caricias, mimos y coqueteos. Jung (2006) describe a “Eros” como símbolo central del amor, lo que une y separa la relación anímica entre dos seres. Su búsqueda se encamina hacia el amor y la fuerza amorosa se manifiesta cuando se libera lo instintivo. La mujer es Eros y por ser ese su principio, reconoce que debe estar vinculada. Peggy busca esa vinculación con Gustavo:

Sentía el deseo irresistible de contacto total de su cuerpo contra el de su amante, quería fundirse en él, ser parte de sus vísceras más íntimas, juntar su sangre en un torrente común desvanecerse en la esencia de su compañero (Ibid: 91).

Peggy es el arquetipo de la mujer sensual, ya que en ella convergen la pasión, el deseo y la voluptuosidad, razones que, a la luz de la razón patriarcalista, causan el “extravío del hombre”. Gustavo trata muchas veces de terminar la relación que en un principio era para él la manera de imponer su imagen de virilidad, de poder sobre la del extranjero. Sin embargo, ella logra perturbarlo y, a pesar de todos los intentos que hace, Gustavo termina por atender siempre a sus llamados y por ceder ante sus encantos:

Gustavo no quería tener cuentas con su amiga de otros tiempos. Creía haber roto completamente con aquella vida, pero no la olvidaba [...].

Creía ser fuerte, pero algo muy íntimo y lejano a la vez, murmuraba en su conciencia y lo hacía vacilar [...].

El médico encendió la luz para releer la última carta de Peggy [...] Un desasosiego indescriptible atormentaba su espíritu (Ibid: 133-137).

En *MDA*, Peggy es símbolo de erotismo, de sensualidad; sus mimos, coqueteos y juegos despiertan la pasión en Gustavo hasta el punto de dominarlo y ser la causa de su supuesto “extravío”. A ella le es inherente el poder de seducción, pues con sus atributos descontrola todo sentido racional del protagonista.

La naturaleza como fuente de erotismo

En la novela *MDA*, la naturaleza ocupa un lugar importante por estar estrechamente unida a los sentimientos de Gustavo, quien encuentra paz y tranquilidad a sus tristezas y melancolías. El paisaje aparece como reflejo del alma del protagonista, como refugio para liberar sus angustias; por eso se puede observar la presencia de una serie de comparaciones poéticas en los momentos en que Gustavo se deja atrapar por la tranquilidad del lugar o expresa su relación con los elementos de la naturaleza:

Saltó de la hamaca y se fugó del poblado. Huyó de sí mismo y fue a refugiarse en la orilla solitaria, bajo las palmas, junto al lago que desagua en el mar. El cielo estaba limpio y rociado de astros que rodaban en el silencio. El agua chapoteaba levemente en la barranca baja y los grillos raspaban sus violines monocordes. Más atrás, en la marisma cenagosa, los sapos templaban los bordones de sus guitarras (Ibid, 138).

La naturaleza se transforma en un lugar maravilloso, se llena de colores y sonidos; las descripciones son metafóricas, hay humanización de elementos que propician el lugar preciso y adecuado para el idilio ya que los personajes, de alguna manera, reciben la influencia del medio natural.

La naturaleza, sobre todo en la noche, aparece vinculada con las acciones que realizan los personajes convirtiéndose en cómplice de sus amores, puesto que hay una descripción metafórica donde se conjugan el paisaje y la entrega amorosa. La noche está estrechamente unida al amor y provoca una embriaguez erótica:

Rodó la oscuridad desde la cumbre andina, cayó sobre el lago y colmó el valle. La sombra diáfana de la noche tropical y ardorosa ligó los cuerpos de los amantes y los fundió lentamente (IBID: 78).

Hay una correspondencia romántica entre la noche y el estado de ánimo de los amantes, Eros se hace presente en esos momentos pues, como afirma Octavio Paz, “Eros es una divinidad que comunica a la obscuridad con la luz [...] Eros es solar y nocturno [...] El doble aspecto de Eros es luz y sombra” (Paz, Octavio. 1993:27).

En correspondencia con lo afirmado por Octavio Paz, podemos observar que en la novela *MDA* el autor describe los encuentros amorosos siempre al atardecer o cuando ha llegado la noche, pero bajo la presencia de alguna luz, ya sea de las estrechas, del brillo de los ojos o de cualquier otra fuente que pueda reflejar luminosidad.

Hay una profunda armonía entre los amantes y los elementos de la naturaleza hasta el punto de convertirse en parte integrante de ella. La naturaleza es fuente de erotismo, es un ser sensual que favorece el encuentro amoroso:

Bajó la tarde y sopló la brisa ungida de aceite de palmeras. Una noche diáfana y cuajada de estrellas penetró por el amplio balcón y envolvió los cuerpos trémulos de los amantes. Por la ventana se veía a Orión con el cinto ceñido y el tahalí fulgurante.

Se hundió la noche más adentro, hasta los rincones de la alcoba y la sombra amasó entre sus manos impalpables las siluetas de los cuerpos blancos que fulgían en la oscuridad (Uribe, César. 2006:107-108).

La naturaleza, la noche especialmente, es una invitación al amor, al desarrollo del erotismo que siempre está omnipresente.

Otro elemento que, en unión con la noche, favorece la relación amorosa entre Gustavo y Peggy es la presencia de los lugares escondidos, los cuales representan para ellos la oportunidad de manifestar su pasión y deseo. Lily Litvak, en su libro *Erotismo de fin de siglo*, afirma que:

Rincones aislados, solitarios, de senderos retorcidos, añosos árboles y sedosos arbustos representan un trozo de naturaleza ideal, al alcance de la mano [...] A menudo, los encontramos en la iconografía como marco apropiado para una pareja entregada a juegos amorosos (Litvak, Lily.1979:11).

Peggy y Gustavo aprovechan la oscuridad de la noche, los lugares ocultos para sus encuentros. El jardín, el cuarto del hospital, la casa de los Graves, todos son espacios idóneos para los amantes:

Las noches con Peggy...las tardes en la casita del lago...el cuarto n° 10 [...] Peggy lo había quemado en las noches largas y fugaces a la orilla del lago... En Veredas, en el jardín lejano...bajo la tolda de aromas de cujíes y yerbas (Uribe, 2006:138).

La naturaleza actúa como una cómplice que favorece la aventura amorosa, es una espía que permite a los amantes vivir el placer y dar rienda suelta al erotismo.

El papel de los sentidos en la manifestación del erotismo

El ser humano establece su relación con el mundo a través de los sentidos, ya que sin ellos sería imposible percibir la realidad, acumular experiencias, conocer las cosas, establecer comunicación con el medio. Los sentidos permiten la conexión con la realidad y su función primaria es facilitar la acumulación de información. Cada sentido interviene en la adquisición de ideas que llevan a la formación de una imagen del mundo y a una comunicación mediante el intercambio. Son precisamente los sentidos la fuente que utiliza Peggy

para dar expresión de su erotismo: su voz, su olor, sus gestos, el calor de su piel encantan a Gustavo desde el día que la conoce, y lo atrapan irremediablemente. La voz de Peggy es dulce y delicada, y usa la palabra para establecer un contacto con Gustavo. Lo acústico la conecta a él, lo que la lleva a buscar siempre la forma de cautivarlo, hablándole de manera pausada como una estrategia para asegurarse de que él la escucha:

Enséñeme a pronunciar su nombre ¿Gos-tah-vu... Gus-tah-vo...? ¿Bien? Rió Peggy y se apretó contra al brazo del médico. La noche los envolvía, los confundía.

-¡G u st...t a...vo...!. (Uribe, 2006: 58).

Peggy utiliza su voz y su palabra para lograr que Gustavo se rinda ante ella y esa redención es reforzada por su olor y perfume, con su aroma lo atrapa. Fernando Rísquez afirma que “[l]a naturaleza de lo femenino se conecta más fácilmente con los olores y con sus fantasías de atracción o de peligro que es la esencia de lo femenino [...] Lo femenino emite diferentes olores que envuelve siempre una posesión silenciosa” (Rísquez, 1983: 201). Gustavo queda prendado de Peggy por el olor de su piel; ella siempre lo atrapa, aunque de manera indirecta, con el aroma de su cuerpo. Cuando él la conoce, su voz y el olor de su piel lo cautivan; en los diferentes encuentros que se producen entre ellos el perfume de su cuerpo lo envuelve hasta el punto de hacerle olvidar sus malestares, su inconformidad con la realidad y la injusticia que tanto lo atormentaba:

Peggy estaba magnífica. Bajo el tenue traje de crespón palpitaba su cuerpo limpio y tentador. Hizo sentar al médico muy cerca de ella. [...] Y Gustavo le siguió. El corazón le golpeaba bajo la lengua. Un anillo elástico le oprimía la traquea. Percibió el perfume de la carne de Peggy. Esperó en la alcoba a oscuras (Uribe, 2006:145).

Lo visual constituye uno de los aspectos que dentro de la novela se presenta como un medio que contribuye a consolidar la seducción de Peggy hacia Gustavo. Litvak afirma que dentro de la literatura es característico sugerir o aludir a lo erótico por medio de refe-

rencias cromáticas y percepciones sensoriales. El color y la luz en combinación con la sombra pueden transmitir un mensaje erótico; en la novela, puede observarse cómo muchas de las escenas donde se describen los encuentros entre los amantes están enmarcadas por los efectos de color, luz y sombra, como símbolo de sensualidad y erotismo:

[Peggy se] interpuso entre el sol y Gustavo para quitarlo de la atracción del espléndido crepúsculo. De nuevo desnudó la luz las piernas elásticas de la muchacha hasta el punto que el médico la vio sin ropa entre su traje diáfano (IBID: 77).

Peggy se hace sentir frente a Gustavo, trata de invadir su ser, busca el contacto visual como un medio para cautivarlo y captar su atención. Sin embargo, es el tacto lo que le permite a ella establecer una conexión más directa con el personaje. Tal como lo asevera, Rísquez (1983), la relación amorosa entre dos seres se basa, principalmente, en la conjunción extraordinaria de la vista con el tacto. Peggy siempre busca el contacto físico con Gustavo, transmitirle el fuego de su cuerpo como una manifestación de su erotismo:

Tenía el rostro encendido y los ojos brillantes. Cogió a su amigo, lo miró duramente y estrelló su boca húmeda contra los ojos y los labios del médico [...] Peggy se envolvió contra el hombre inmóvil. Sentía el deseo irresistible del contacto total de su cuerpo contra el de su amante, quería fundirse en él (Ibid: 89-91).

Indudablemente, la actitud de Peggy es altamente erótica, pues busca siempre la posesión, el placer, el contacto con la piel y esto produce el efecto deseado ya que Gustavo, por más que lo intenta, no puede olvidarla. Aunque en diversas ocasiones se aleja de ella, vuelve a buscarla y a caer en sus redes:

Gustavo no olvidaba a la muchacha que inconscientemente le sirvió de refugio en las horas solitarias [...] La ausencia de su amante había encendido en sus entrañas y en su sangre una llama ardiente que lo consumía (Ibid: 145).

Conclusión

Luego de revisar la novela de César Uribe Piedrahita, encontramos que el empleo de las imágenes sensoriales como expresión del erotismo es uno de sus aspectos más resaltantes. Por lo tanto, la utilización de los sentidos juega un papel determinante en la construcción del personaje femenino y en la función que cumple dentro de la trama. La figura femenina aparece como un ser voluptuoso, una forma singular de la sexualidad vivenciada en tanto potencial de la actividad erótica y amorosa. Peggy representa el goce, el encuentro del deseo, la pasión, el fuego que despierta los sentidos, pero sin ser vista con un sentido vulgar y obsceno.

Por tanto, es el rostro de una mujer, su nombre, su hermosura, lo que conforma los diversos matices de la historia de amor, los sentimientos y la pasión que se presentan en esta novela.

Referencias bibliográficas

- CAMPOS, M A. (2005). *Desagravio del mal*. Caracas: Fundación Bigott. Universidad Cecilio Acosta.
- CARRERA, G. L. (1972). *La novela del petróleo*. Mérida: Universidad de Los Andes. Editorial Venezolana, C.A.
- CLAREMONT, I. (1989). *Conociendo a la mujer*. Caracas: Disinlimes.
- FREUD, S. y otros (S/A). *Sexualidad y erotismo*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- JUNG, C G. (2005). *Sobre el amor*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- LITVAK, L. (1979). *Erotismo fin de siglo*. Barcelona: Antoni Bosch, Editor.
- MARCUSE, H. (1965). *Eros y Civilización*. Barcelona: Ariel.
- PAZ, O. (1993). *La llama doble: Amor y Erotismo*. Barcelona: Seix Barral.
- PEREZ ESTÉVEZ, A. (1989). *El individuo y la feminidad*. Maracaibo: Editorial de la Universidad del Zulia.
- RISQUEZ, F. (1983). *Aproximación a la feminidad*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- URIBE PIEDRAHITA, C. (2006). *Mancha de aceite*. Maracaibo: Ediciones de la Universidad Cecilio Acosta.



Aproximación a la teoría de los motivos y estrategias: Análisis de *A Tumba Abierta* de Alfonso Vallejo

ONTIVEROS G, José Leonardo

Universidad Central de Venezuela /Universidad de Alcalá
joseontiveros@hotmail.com
Caracas, República Bolivariana de Venezuela

Resumen

En este artículo analizaremos la obra *A tumba abierta* del dramaturgo español Alfonso Vallejo. Utilizaremos para ello la teoría de los *motivos y estrategias*, metodología de investigación teatral llevada a cabo desde la Universidad de Alcalá y que permite desvelar los distintos motivos que alentaron al dramaturgo para escribir la obra. También daremos cuenta de las estrategias escénicas diseñadas por el autor para transponer su visión del mundo.

Palabras clave: Teatro, motivos, estrategias, reacciones, entorno.

*Approach to the Theory of Motives And Strategies:
Analysis of a Tumba Abierta By Alfonso Vallejo*

Abstract

This article will analyze the work, *A tumba abierta*, by the Spanish playwright, Alfonso Vallejo. The theory of motives and strategies, the theatrical research methodology conducted at the University of Alcalá, will be used, which permits revealing the different motives that encouraged the playwright to write the play. It also will mention the scenic strategies designed by the author to transpose his vision of the world.

Key words: Theatre, motives, strategies, reactions, environment.

Introducción

La teoría de los *motivos*¹ y *estrategias* es la metodología desarrollada por Ángel Berenguer (Universidad de Alcalá) como una herramienta alternativa para historiografiar el teatro. A través de este método de estudio es posible dar cuenta eficazmente de la génesis de la obra dramática. Diremos, *grosso modo*, que la tensión que se produce entre el YO² y el ENTORNO³ generará en el dramaturgo unas reacciones⁴, éstas serán su respuesta ante las agresiones de su ENTORNO. Además de reaccionar, el autor adoptará o asumirá actitudes⁵ que le servirán para diseñar las estrategias con las cuales poder contrarrestar y responder a dichas agresiones.

Este binomio YO/ENTORNO sería, entonces, el punto de partida del cual debemos comenzar nuestra carrera para lograr establecer cuáles son los distintos motivos que podrían haber impulsado al dramaturgo Alfonso Vallejo para expresar las agresiones que recibe de su ENTORNO, y cuáles serían esas estrategias artísticas adoptadas por él para transponer su visión del mundo. La presente investigación tiene como objetivo analizar la obra *A tumba abierta* de Alfonso Vallejo. A través de este método de investigación podremos establecer, eficazmente, cuáles fueron los *motivos* que alentaron al autor para escribirla.

- 1 «Conjunto de factores históricos, estructuras sociales y actuaciones individuales (mediación histórica y psicosocial) que se constituyen como la génesis de la agresión del ENTORNO con el YO» (Berenguer, 2007: 24).
- 2 «Representa la perspectiva del individuo que ha sido elaborada por su cerebro ejecutivo y que se convierte en la medida de la realidad en que está inmerso». (Berenguer, 2007: 19).
- 3 «Es constituido por el conjunto de señales y circunstancias que, de algún modo, imponen al YO un marco definido de actuación» (Berenguer, 2007: 19).
- 4 «Respuesta formal en el plano imaginario que concreta el conjunto de motivos, base de la conciencia Transindividual del autor» (Berenguer, 2007: 22).
- 5 «Formalización estética del sujeto individual del autor en el marco de un lenguaje imaginario» (Berenguer, 2007: 22).

Datos del autor

Alfonso Vallejo (n. 1943) se da a conocer en la escena española al escribir, en el año 1976, su obra *Ácido sulfúrico*. Ya había estrenado *Fly-by (Vuelo magia)* en Inglaterra en el año 1973, sin embargo, son con las obras *Ácido sulfúrico* y *El cero transparente*, con las cuales empieza a darse a conocer dentro del panorama teatral de finales de los años setenta y principios de los ochenta.

Es un autor que goza de un gran prestigio dentro del ámbito teatral y ha publicado, hasta ahora, más de treinta obras de teatro, muchas de ellas estrenadas con gran éxito dentro y fuera de España. Es poseedor de una obra importante y con un gran potencial creativo, sin embargo, no ha recibido el sitio que se merece por parte del *establishment* cultural-teatral. Vallejo no ha dependido, ni depende, de las líneas editoriales emanadas de los organismos privados y del estado que controlan el teatro español, lo cual lo convierte en un autor independiente, o como lo llamó alguna vez algún crítico “un autor isla”. Vale la pena resaltar que aparte de dramaturgo, también es médico neurólogo, investigador, poeta y pintor. Todas esas experiencias vividas, tanto en su área laboral como en la parte creativa-artística, se amalgaman y generan el caldo de cultivo de donde extrae su particular forma de configurar su universo dramático.

Datos de la obra

*A Tumba abierta*⁶ fue escrita en 1976. Resultó ganadora del Premio Tirso de Molina en 1978 y en 1979 fue publicada por la editorial Fundamentos. En 1998 fue publicada en la *Biblioteca Antonio Machado* y traducida al búlgaro por Stephan Tanev, en *Anto-*

6 «*A tumba abierta* trata de un acontecimiento real ocurrido en la guerra del Vietnam: la pérdida del control de un combatiente, que presa de pánico, comete un acto casi suicida, con el que expresa el horror de la guerra y los límites de la resistencia humana. También es un acto de protesta por la situación inhumana a la que se ven sometidos

logía de autores Contemporáneos, en Sofía (Bulgaria). Ha sido versionada en inglés por Susan Meredith bajo el título de *Top speed* y en alemán por Renate Tolsdorf con el título de *Kanonenfutter*. El 4 de marzo de 1987 fue estrenada en el Teatro del Círculo de Bellas Artes de Madrid, bajo la dirección de Carlos Creus.

Sinopsis de la obra

En la sala de autopsias de un hospital de guerra se presenta la Sargento Maureen Mukaki ante su superior el Capitán médico el Dr. Duff. Está allí para ponerse a la orden e investigar los extraños fenómenos médicos que sufre la tropa. Existen informes de que los soldados están acusando extrañas enfermedades que les producen la muerte instantáneamente; manchas verdes, azules y violáceas y rojo bermellón han aparecido en la piel de los enfermos. Ellos delirán y hablan de las estrellas. El Dr. Duff se encuentra extrayéndole las vísceras a los muertos para su posterior análisis en el laboratorio y le comenta a Maureen que la situación es muy grave puesto que algunos se han suicidado. Un cadáver, caído en batalla, comienza a lanzar improperios al Doctor y a morder a la Sargento en medio de la autopsia. En ese *maremagnum* de acontecimientos comienza un devaneo amoroso entre el Dr. Duff y Maureen. De pronto les entra a los dos personajes grandes e irrefrenables deseos sexuales y se confiesan su amor el uno por el otro. Acto seguido, entra en escena Bauer, jefe de la policía secreta, mientras tanto Láza-

los combatientes. Por otro lado la situación infernal del médico enfrentado a una epidemia de causa no filiada. Una especie de Infierno dantesco, más allá del límite del horror. Autopsias en escena, cadáveres que hablan, situaciones de erotismo desenfrenado como compensación del asedio de la muerte, y de nuevo comicidad desmadrada en situaciones límite. Sigue la consolidación de un héroe trágico, una especie de revolucionario que se niega a aceptar la mentira de la política convencional y el intento de magnicidio contra el presidente. En todo este texto subyace la más cruda realidad histórica de actualidad (asesinato de Kennedy, Lutero King, Vietnam, etc, etc) Posteriormente, de nuevo en la vida civil, el acoso del poder, de carácter fascista y totalitario contra el ciudadano libre. Y la historia de su aniquilamiento» (Entrevista a Alfonso Vallejo).

ro, subido a una torre, comienza a disparar una ráfaga contra todo lo que se mueve.

Estos disparos producen que, desde el cielo, caigan enormes cantidades de patos, los cuales se precipitan sobre las cabezas de Bauer y del Dr. Duff. Bauer decide contrarrestar los ataques de Lázaro y dispara con un mortero, el cual hace blanco justo en el sitio exacto donde él se encuentra. Ha quedado todo destrozado. Los personajes se encuentran chamuscados y con la ropa hecha jirones. En la escena siguiente vemos a Duff reclamarle airadamente a Lázaro haber explotado la torre y de haber arrasado con todo lo que había alrededor. Dicha explosión ha terminado por destrozarse lo poco que quedaba. Lázaro, sin embargo, se disculpa por lo que ha hecho y se excusa aduciendo que una fuerza extraña lo impulsó a tomar esa decisión. Mientras tanto Maureen, que parece haber perdido la razón, comenta acerca de los patos que siguen cayendo desde el cielo.

En la V escena Lázaro le cuenta a Mado, su mujer, los pormenores de su hazaña. Ella ha recibido una carta donde la conminan a abandonar el faro ya que lo piensan derribar por ser un punto estratégico para la guerra. Mado y Lázaro desean seguir viviendo en el faro, ya que allí se encuentran sus raíces. Éste es el único sitio al que pertenecen, sus padres están enterrados en ese lugar, y por ende, ellos también desean morir allí. Mado termina por confesarle que adolece de una enfermedad terminal. En la escena VI, Bauer, el jefe de la policía secreta, se entrevista con Lázaro. Viene a ofrecerle que forme parte de un plan terrorista. Lázaro no le deja que termine su exposición y lo saca de la casa a fuerza de golpes y patadas. Bauer, en un mal estado, logra balbucear algunas palabras, entre ellas, que pronto se vengará. Lázaro le amenaza con matarlo si su hijo, que también está en el frente, no regresa vivo del campo de batalla. Los constantes golpes que Lázaro le propina a Bauer le producen tal estado de conmoción que queda en el suelo inconsciente.

Al comenzar la segunda parte, la escena transcurre en la casa de Mado. Llega Heiz que es enviado por la agencia de cuidados de enfermos. Mado le cuenta que lo único que desea es morir. Heinz

le alcanza una caja, la cual contiene un arma. Mado se encierra en el baño y se escucha un disparo. Se ha descerrajado un tiro en la cabeza. En la escena II vemos a Maureen mantener una conversación con un cadáver al cual le va a practicar la autopsia. Lázaro se entera por la boca del Dr. Duff que su esposa ha muerto. Debía ser trasladada a un punto del interior y debía abandonar el faro. El mismo presidente firmó la carta de expulsión. Lázaro entra en estado de tormento interno y pide una manta con la cual se tapa. Allí permanece un día hasta que Duff logra convencerlo de que entre en razón. Caen esta vez pollos del cielo y una carta en escena.

El cadáver continúa lanzando improperios al Dr. Duff. La carta trae malas noticias: el hijo de Lázaro ha muerto en batalla. Maureen persiste, en su estado alucinatorio, dando el parte de que el Presidente ha mandado un telegrama donde les exhorta a aguantar un poco más. Maureen también hace alusión a que los soldados siguen desintegrándose y cayendo enfermos. En el desfile de la victoria militar, el Presidente da su discurso triunfal. Lázaro se sube en un cañón y junto con Duff dispara contra la tribuna presidencial.

Última escena. Duff y Lázaro se encuentran atados con camisas de fuerza en la sala de un hospital-manicomio. Bauer ha llegado a visitarlos junto con Heinz. Les da el crédito de haber hecho un trabajo limpio. Les felicita ya que se cargaron al Presidente, al Vicepresidente y al Gobierno entero. Un golpe definitivamente genial. Bauer ha sido beneficiado con estas muertes. Se presenta como el futuro Presidente. Golpea a Lázaro con saña. Le ordena a Heinz que los mate. Heinz dispara contra Duff, pero antes de matar a Lázaro, decide disparar contra su jefe: Bauer. Disparo final contra Lázaro. Heinz se erige como el nuevo detentador del poder.

Estrategias artísticas aplicadas por el autor

Una vez hecha la sinopsis pasamos a analizar las estrategias artísticas que ha originado Alfonso Vallejo y que le han permitido comunicar su visión del mundo. Nos aproximamos así a la Teoría de Motivos y que supone adoptar la observación del modo en el que el YO recibe la obra de arte:

El YO como receptor accede a la obra de arte en el plano imaginario. En un primer nivel identifica de forma primaria las características de la obra; en el Nivel de Comprensión recurre a la Teoría, la Historia y la Crítica anteriores para decodificar aquellos significados que no dependen de la observación directa. Finalmente en el nivel más profundo, en la Explicación, el YO accede a las estrategias que ha utilizado el artista para la configuración de su obra y los motivos que le han alentado y materializa sus reflexiones en el texto crítico, regresando así al plano conceptual del que partió el artista (Berenguer, 2007: 25).

Pasamos, por lo tanto, a darle una explicación a las diversas estrategias con las que Alfonso Vallejo ha decidido comunicarse en el plano imaginario.

Análisis de la obra: La estrategia expresionista.

A tumba abierta es una pieza antibelicista, lo cual ya es en sí un tópico propio del lenguaje expresionista.

LAZARO-LAZARO se queda en silencio, pálido, traga saliva) Creo que quería escapar de allí (Pausa) Pero elegí un mal camino. No sé bien porque subí. Hacía frío. Y según iba ascendiendo, se iba apoderando de mí un profundo malestar. Sentí ganas de vomitar, pero seguí subiendo. No recuerdo por qué. Me faltaba el aire (Silencio. Cara inexpresiva de LAZARO. Destacan únicamente sus ojos, fijos en algún punto) Y entonces vi una escena asombrosa desde arriba, por encima de los árboles: un soldado levantaba en alto al niño por la espalda, lo sacaba a la ventana El niño, aterrorizado, intentaba volverse, agarrarse a las mangas del que lo tenía sujeto en el vacío. No podía ver su cara, pero su cuerpo se destacaba como un extraño insecto sobre el blanco de la fachada. Y de pronto, de pronto le vi caer. Creí escuchar su grito vi como intentaba enderezarse en el aire, vi como caía en el suelo, creí ver que la cabeza se le desprendiera del tronco. Era como si por alguna extraña circunstancia, de pronto, por un microscopio, observara la escena clave de un proceso macabro. El cuerpo de aquel niño, de alguna forma, era el cuerpo de la hu-

manidad, el nuestro, que alguien por razones incomprensibles, casi diabólicas, estuviese precipitando al vacío (Pausa). Miré a mí alrededor. Cuerpos calcinados, miseria, espanto [...] (Se seca el sudor. Su cara ha ido adquiriendo un tinte violáceo, su boca entreabierta refleja la angustia de su semblante, transfigurado) (Vallejo, 1979: 151-152).

El tratamiento de las luces para crear las atmósferas deseadas de irrealidad y de pesadilla son conseguidas por medio del juego de contraste de claroscuros. Los personajes acusan también en esta obra desmembramientos corporales y se muestran transfigurados e iluminados, lo que supone un fuerte maquillaje expresionista. Cadáveres en estado de descomposición se agrupan en la sala de autopsias con sus vísceras descubiertas y sus cuerpos mutilados por causa de los combates bélicos.

DUFF:—Mire (Destapa el cuerpo. Se ve a un soldado desnudo con el cuerpo cubierto de horribles manchas, mutilado, contraído sobre sí, con los ojos levantados al cielo, abiertos (Vallejo, 1979: 131).

A tumba abierta es un desgarrador alegato en contra de la guerra. Ya Vallejo había tocado anteriormente el tema bélico en obras como *Ácido sulfúrico*. Observemos lo que Gutiérrez Carbajo, investigador de la Universidad Nacional a Distancia (UNED) y el conocedor más importante de la obra vallejana, apunta sobre la pieza:

Esta obra con toda su complejidad y profundidad, con toda la condena del nazismo y la denuncia del belicismo, tuvo su origen, según confesión del propio autor, en una anécdota taurina. La tragedia, la osadía y la valentía del mundo de los toros, en el que los personajes se tienen que tirar «a tumba abierta», son ingredientes de clara naturaleza dramática y hasta trágica (Gutiérrez Carbajo, 2001: 41).

En efecto, Vallejo transpone en la obra su particular visión de los desastres y la futilidad de los conflictos bélicos. Aquí condena a los políticos que deciden enviar a morir a sus soldados en una

guerra sin sentido. Lázaro se da cuenta de lo absurdo de esto y grita de impotencia ya que su hijo ha caído prisionero y no hay nada que él pueda hacer. Sólo le queda la posibilidad de un grito de dolor.

DUFF –Calla... Tienes que callarte... (*otro grito diferente, en otra garganta*). ¡No! Tienes que callarte.. Tienes que marcharte de aquí (*otro grito, más lejano, ya entre el enemigo, formando una curiosa sintonía humana del dolor. Silencio*)
Dime..., ¿qué... significa ese grito? ¿Por qué gritas?

LAZAROPor...por asco. Por vergüenza. Porque no puedo hacer otra cosa. Porque están jugando con nuestras vidas y con la de nuestros hijos, con nuestro dolor y sufrimiento (pausa). Mi hijo ha desaparecido. Me lo comunicaron ayer. No saben si ha caído prisionero o está muerto (Vallejo, 1979: 147).

Nos entrega una obra donde están presentes sus posiciones filosóficas-médico-científicas acerca de la antinomia vida-muerte. El tema de la muerte es abordado a través de las vicisitudes que sufren unos personajes que luchan por sobrevivir en medio de la barbarie bélica. La danza de la muerte medieval, recurso literario al que recurre el autor muy a menudo, aparece transpuesto en el diálogo del Dr. Duff. Lo sabemos porque allí le comunica a la Sargento Maureen que ella ha venido a ese lugar a ayudarlo «a resolver este problema medieval de la danza de la muerte» (Vallejo, 1979: 134).

Vemos también transpuestos en la obra otra de sus constantes: el uso de elementos provenientes de la esfera médica en la que el autor trabaja. La sala de autopsias, el médico, la extracción de vísceras para enviar al laboratorio, son espacios y procedimientos que pueblan la dramaturgia del autor. «DUFFEs una autopsia, hija [...] Tenemos que investigar el origen de la epidemia... Llevamos semanas sin dormir Meses hay que sacar el bazo, el hígado, el riñón...Vaciarlo» (Vallejo, 1979: 134). Este parlamento, con este tipo de información de cómo realizar el vaciado del paquete intestinal, ya lo hemos observado en obras anteriores como *Monólogo para seis voces sin sonido*, lo cual da cuenta de que el autor utiliza recurrentemente recursos propios de su profesión médica y los lleva al plano de la realidad imaginaria.

Casi siempre acudimos, en la dramaturgia de Vallejo, a presenciar algún caso de enfermedad terminal, recurso también tomado de su mundo laboral. Lo que llama la atención es que la salida que estos pacientes le buscan a su dramática situación es el suicidio: «MADO –Ven ayúdame... Me flaquean las piernas... (LAZARO la sujeta). Llévame a la cama, por favor... (*Le coge de la cara con suavidad*) Tengo muchas más cosas que decirte... (*silencio*). Tengo un cáncer. Con lesiones en muchos órganos, me han dado unos meses de vida.» (Vallejo, 1979: 153).

Frases apocalípticas en relación a la cercanía del final de los tiempos. El hundimiento de la sociedad y el suicidio colectivo como única salida al sufrimiento humano, son elementos que juegan papel importante en la obra y dentro del mundo dramático vallejiano.

DUFF –He informado al presidente en persona. No podemos seguir así. No tenemos medios. No podemos resistir. El pánico y la desesperación han cundido en los soldados. Algunos se suicidan. Y todos sufren profundamente [...] Vivimos en el horror. No tenemos alimentos, ni aguan ni medicinas. Sabemos que es el fin. Esto Se hunde (Vallejo, 1979: 131).

Y más adelante,

Has contagiado a muchos. Algo extraño sucede. Parece como si algún espíritu maligno hubiera penetrado en este campamento [...] Se suben a los árboles. Gritan. Hasta romperse la garganta. Se tiran al suelo, sin casco. Se machacan la cabeza con grandes piedras. Otros se disparan en los ojos. Y todos en definitiva. Claman al cielo de alguna forma (Vallejo, 1979: 145).

Vallejo, al igual que San Juan, nos revela las señales del fin del mundo. En el libro del *Apocalipsis* los impíos tratarán de suicidarse para escapar del juicio divino. En el caso que nos ocupa, los personajes intentan acabar con sus vidas para escapar, tanto de las tormentosas torturas corporales y mentales a las que son expuestos por el sistema, como de las enfermedades y el hambre que la guerra

genera en los soldados y en la población. En contraposición a la muerte, el autor expone sus reflexiones en torno al complejo fenómeno que es la vida.

HEIZ –No sé de qué me habla, señora. Yo creo que la vida es corta, señora. E insípida. No conviene planteársela como un fenómeno complejo [...] Las creencias, las pasiones, hasta la materia misma, no son más que epifenómenos. Para vivir sólo hace falta una idea, Y ponerlo todo al servicio de ese enorme aburrimiento hecho concepto (Vallejo, 1979: 161).

Coloca en boca de este personaje su punto de vista filosófico acerca de la materia y de los epifenómenos⁷, lo cual nos indica que nuestro autor no está lejos de los conceptos filosóficos-estéticos del movimiento de la Pata-Física preconizado por Alfred Jarry. Vallejo es un materialista psicofísico, entendiéndose este concepto como «La estrecha dependencia causal de la actividad espiritual humana de la materia, esto es, del organismo, respecto del sistema nervioso o del cerebro» (Abbagnano, 1997: 780). Como antecedente del tema de los epifenómenos tenemos a Fernando Arrabal quien los compara con el Big-Bang:

El Pánico es uno de los pensamientos más luminosos que hay, lo que Deleuze llama la herencia pata-física y pánica de Heidegger. Es un concepto de la vida, un arte de vivir basado en dos pilares que explican el universo y el hombre: el azar (lo que hay hasta el presente) y la confusión (lo que hay a partir del presente). La frontera entre los dos, el presente, es un momento *insaissable* (inaprehensible), lo que la mecánica cuántica o la astrofísica llaman el Big-Bang, lo que nosotros llamamos el epifenómeno, no el fenómeno, no la causa que tiene un efecto, sino el epifenómeno, es decir, la excepción. (Pólluz Hermuñez, 2004: 8).

7 «Algunos positivistas ingleses, como Huxley, Clitford, etc. aplican este término a la conciencia considerada como un fenómeno secundario o accesorio que acompañan a los fenómenos corpóreos pero que es incapaz de obrar sobre ellos» (Abbagnano, 1997: 417).

Pensamos que desde el punto de vista ideológico Vallejo transpone, en la escena final de la obra, su punto de vista acerca de la situación política imperante en la España de la transición democrática y al tipo de gobierno que él piensa debería de instaurarse en la sociedad en que vive.

HEINZ—¿Cuál es su próximo programa de gobierno, señor?

BAUER—¿Está loco, Heinz?

HEINZ—¿La democracia? ¿Qué? ¿Cuál? Por favor Hable.
(*Estira el brazo para disparar*)

BAUERL—a ¡HEINZ!

HEINZ—¿Cuál, señor?

BAUER—La república

HEIZ—(*Sonriendo*). ¿La república? Queda abolida la república, señor. Nosotros no creemos en la república.

BAUER—Supongo que no irá usted a disparar. Supongo

HEINZ—Nosotros creemos en otros métodos más contundentes. Simplemente. Es una forma diferente de ver la historia. Va en su evolución natural (Vallejo, 1979: 179).

Bauer, quien se ha beneficiado con la muerte del Presidente, es a su vez aniquilado por otro terrorista que no cree en la república. Vallejo, en el tercer parlamento de la cita anterior, quizá nos ofrece su posición sociopolítica sobre los sucesos que desencadenaron la Guerra Civil española (1933-1939). Mado pregunta «qué democracia», lo que significaría una clara alusión al momento político vivido por el autor al escribir la obra.

Personajes de *A tumba abierta*

Lázaro no es, cuantitativamente, el personaje más importante (tiene 62 y 70 *emisiones* y *recepciones*, respectivamente) sin embargo, sí lo es cualitativamente. Desde el punto de vista físico es, según

la descripción del autor, «un tipo bajo, de fuerte complexión, nervudo, de amplio cuello musculado. Una vena central le recorre la frente. Destaca su capacidad de ataque, lo negro de sus ojos y lo penetrante de su mirada» (Vallejo, 1979: 143). Recibe más replicas de las que envía. Esto es debido a que es un personaje ensimismado y encerrado en su mundo (en su torre). Se relaciona principalmente con el Dr. Duff, con su mujer, Mado y con Bauer. Este personaje nos recuerda sobremanera a Zuckerman de *Ácido Sulfúrico* quien, al igual que Lázaro, es obligado, por culpa de los hacedores de la guerra, a arrasar contra todo lo establecido como venganza porque su hijo ha sido enviado a la guerra y muerto en el frente. Lázaro es forzado a abandonar el faro. Este faro representa, simbólicamente, su tierra, sus raíces, su vida. Es un soldado apresado y torturado por el enemigo. Se ha vuelto “loco” y decide volar el faro principal. Dicha explosión destruye todo el campamento y causa, a los demás personajes, grandes traumatismos en sus cuerpos.

Una gran fuerza poética y una enorme capacidad de bondad caracterizan a este personaje. Ha causado estragos por culpa de la presión y la agresión que recibe de sus superiores. Cuando se entera de la muerte de su mujer, no le queda más remedio que aguantar su dolor y, estoicamente, se esconde debajo de una manta con el propósito de huir de la realidad y hacer penitencia. Sale de ese estado de auto-reflexión cuando le dejan saber que su hijo ha muerto en batalla. Este acontecimiento será definitivo. Lázaro se encarga de eliminar físicamente a quienes lo han llevado a él y a su familia a la guerra. Su venganza se materializa borrando del mapa, y de un solo cañonazo, al Presidente y al Gabinete de Gobierno en pleno.

Con 109 *emisiones* y 108 *recepciones*, el Dr. Duff es el segundo personaje en importancia y el primero desde el punto de vista cuantitativo. Es el capitán médico jefe de la unidad quirúrgica y de la sala de autopsias. Duff es, de acuerdo a la caracterización auctorial: «Un gran mastodonte bueno, con una pelambreira raída y cara de botijo; sus manos son grandes como sus pies y su corazón» (Vallejo, 1979: 133). Este personaje nos pone en conocimiento de lo que sucede con los soldados, es quien introduce los pormenores del conflicto. Se relaciona con casi todos los demás personajes. No

le ve solución a los extraños fenómenos que le están sucediendo a la tropa y tiene la certeza de que pronto llegará el caos y la desesperación. Piensa que la guerra es un acto sin sentido donde todos se matan sin que en realidad haya ningún culpable. Duff aparece también como apaciguador de los ímpetus destructivos de Lázaro, ya que le reclama por haber causado la explosión de la torre principal. Es llevado a la cárcel, junto con Lázaro, por haber asesinado al Presidente. Muere a manos de Heinz quien desde ahora se erigirá como el nuevo líder. Este personaje cumple con la tarea de comunicarle a Lázaro las noticias que habrán de generar las muertes de los representantes del sistema.

Bauer tiene 52 *emisiones* y 50 *recepciones*. Se relaciona con el Dr Duff, con Lázaro y con Heinz. Este personaje es, según la descripción de Vallejo, «Un hombre frío. Calculador, seco, con una cara antipática y cruel, medio ulceroso y sub icterico, con esparto en el corazón» (Vallejo, 1979: 137). Es el jefe del servicio secreto del gobierno y sólo le rinde cuentas al Presidente. Este personaje representa la mano ejecutora de las políticas del gobierno. Cumple con la tarea de aplacar las ideas destructoras de Lázaro. Él está allí para lograr que desalojen el faro. Es un gran hipócrita que recurre al chantaje para conseguir sus propósitos terroristas. Conoce todos los pormenores de lo que sucede en el país y de las políticas del estado. Aspira a convertirse en el mandatario cuando el Presidente y su equipo son eliminados por Lázaro. Sin embargo, sus ansias de poder serán neutralizadas por su subalterno: Heinz.

Heinz, con 19 *emisiones* y 21 *recepciones* es, desde el punto de vista cualitativo, un personaje no poco importante dentro de la obra. Sólo se relaciona con Bauer y Mado. Se mantiene, al principio de su aparición, de bajo perfil, es decir, no se advierte en él, ni en sus acciones preliminares, en lo que va a llegar a convertirse al final de la obra. Heinz está allí porque le han enviado, de la agencia de colocación de enfermeros, a cuidar a Mado, la mujer de Lázaro.

El autor lo describe de la forma siguiente: «HEINZ lleva un traje gris oscuro de franela. Un bigote recortado. Mal afeitado. Muñecas anchas y grandes zapatones con juanetes. Sin rasgos en la

cara, amarillento. Su boca, amarillenta también, la de un animal acostumbrado al tiempo y al sufrimiento, con una idea oculta, directriz» (Vallejo, 1979: 158). Su verdadera y oculta tarea es la de llevarse a Mado del faro. Es contratado por el servicio secreto. Es uno de sus esbirros. Cumple las órdenes a cabalidad sin poner ninguna objeción. Heinz se rebela contra sus superiores, decide acabar con Bauer, le dispara, no sin antes decirle que la república quedará abolida ya que él (ellos) no cree en ella.

Maureen Mukaki tiene 53 *emisiones* y 53 *recepciones*, y sólo se relaciona con el Dr. Duff y con un cadáver. Vallejo apunta que: « La sargento MUKAKI tiene unos ojos bellos, ojos verdes, una piel bronceada y succulenta anatomía. Dieciocho años, impecablemente vestida, con un cierto aire oriental» (Vallejo, 1979: 130). Este personaje se integra en la acción dramática como una ayudante de autopsias del Dr. Duff. Pareciera no estar preparada para soportar las sangrientas escenas de los cuerpos mutilados por el fuego enemigo. Tanta muerte y desesperación hacen mella en la salud mental de Maureen. Forma parte de las escenas donde el autor ha querido conseguir efectos distanciadores.

Mado, con 23 *emisiones* y 23 *recepciones*, representa la dignidad del ser humano, la rebeldía del oprimido. Recurre al suicidio como única salida de su sufrimiento corporal y mental que recibe del sistema imperante. Todos ellos son personajes-símbolo que representan los ideales de libertad, fraternidad y solidaridad, valores ampliamente expresados por el autor. Todos ellos son vistos por los detentores del poder como peligrosos para el régimen y, por lo tanto, deben ser aniquilados tratando así de borrar todo vestigio de oposición y de denuncia. Estos personajes, por su parte, buscan la manera de resquebrajar los cimientos en donde se apoyan las bases del sistema con la finalidad de desmontar, lo que según ellos, es un sistema sucio, podrido y corrompido por el poder político y económico. Lázaro es un personaje-víctima que se rebela. El sistema ha decidido apartarlo de su raíces, lo amenaza con extrañarlo de lo que más quiere en el mundo. Es por esto que decide acabar con todo lo que le rodea. Todo el estamento militar, el cual culpables de que su hijo haya muerto en batalla, debe ser exterminado.

El espacio escénico

La categoría mental “espacio” operante en el pensamiento creador conlleva una “batería” de decisiones que articulan la escena de formas muy diversas. Según ha expresado el Dr. Berenguer:

El espacio de un espectáculo frontal impone, más o menos violentamente, la organización sucesiva de la acción teatral. El creador controla la perspectiva del espectador y en ello basa no poco de su artificio. Newton y Einstein cambiaron en su día el concepto del espacio, y su descripción del “nuevo” orden físico determinó también la posibilidad de una perspectiva múltiple (y, por ello, individual) (Berenguer, 1992: 175).

En la primera acotación de la obra nos dice: «En la parte delantera de la escena, una mesa, con un cadáver encima, tapado con una sábana. Al lado, sobre una bandeja diferentes instrumentos de disección: una sierra eléctrica, un cazo, una esponja. Un enorme cubo de plástico para guardar restos humanos. Ráfagas de ametralladoras y fuego de artillería a lo lejos..» (Vallejo, 1979: 129). Sabemos que el comienzo de la obra transcurre en una sala de autopsias de un hospital de guerra. La utilería y la escenografía descritas por el autor indican el lugar donde se encuentran los personajes. Este espacio muta luego, en la segunda escena, a lo alto de una torre principal, luego a la casa de Lázaro «Casa de LAZARO. Es de noche. Se oye el ruido del mar. Periódicamente se ilumina la escena con más fuerza por los efectos de la luz del faro.» (Vallejo, 1979: 149). Luego de nuevo estamos en la sala de autopsias «Fuego de artillería. Sala de disección y operaciones. Toda la escena se va cubriendo de humos verdes, amarillos y rojos, que penetran por las rendijas y la ventana. Luz en claroscuro que da una impresión de irrealidad. Sobre la mesa, un cadáver de cubierto por una sábana sucia» (Vallejo, 1979: 163).

El espacio en que se desenvuelven los hechos se encuentran en perfecta armonía con la línea argumental de la obra, es decir; lo que Vallejo se propone conseguir con este espacio es transmitir la

sensación de muerte y de destrucción de los conflictos bélicos. Es un espacio expresionista que se preocupa por privilegiar los procesos internos que viven los personajes, producto del sórdido ambiente en que se encuentran y de las agresiones a las que se hayan expuestos. «Los bombardeos, los gritos, los humos que penetran del exterior al interior, prologan más allá de la escena, el espacio material y concreto de una sala de disección. Pero ese escenario aludido no sólo es una prolongación del interior, sino que adquiere en ésta obra una expresividad dramática notable» (Gutiérrez Carbaño, 2001: 193). En efecto, Vallejo utiliza los recursos estéticos del lenguaje expresionista, como el juego de claroscuros, lo cual le confiere a la obra un carácter irreal y de espanto. Los efectos especiales tanto sonoros como lumínicos cobran en esta obra una importancia capital. Es a través de dichos efectos que se logran las distintas atmósferas que el autor ha deseado obtener.

Discusión y conclusiones

A tumba abierta, además de ser una fuerte denuncia contra el sistema, es también un canto a favor de los soldados que son arrasados por sus superiores a vivir la cruenta experiencia de estar en un campo de batalla. Es una mezcla de poesía y de violencia, en donde se amalgaman los deseos y aspiraciones de un grupo de seres humanos dispuestos a dar la vida por preservar su espacio. También es una sátira en contra del sistema que pretende engañar a la población aludiendo que la guerra es importante y necesaria para el país. Estamos ante una tragedia cargada de una extraordinaria fuerza dramática y que recurre a efectos distanciadores (la lluvia de patos y de pollos que caen en el escenario) con el propósito, algunas veces, de distender las situaciones y otras con la finalidad de ridiculizar alguna acción de un personaje (como en el caso del Presidente, cuando da su discurso de la finalización de la guerra y, al disparar salvas al cielo, caen pájaros). Lo efímero de la vida, la muerte como una presencia constante, las disquisiciones filosóficas en torno a la existencia, el suicidio como única salida al dolor

que produce la lesión orgánica, son tópicos nuevamente identificables en esta obra.

Vallejo recurre a técnicas expresionistas para configurar la obra. Es el lenguaje escénico que prevalece en ella. El efecto de luces y de claroscuros, las atmósferas de dolor y de desgarramiento corporal y mental que acusan sus personajes, amén de los espacios, del fuerte maquillaje expresionista de los actores y de la enorme carga de dolor, desesperación y de transfiguración que sufren los personajes, nos desvela claramente que utiliza, como mediación estética, algunos de los recursos escénicos presentes en el lenguaje expresionista, estructura paradigmática estética recurrentemente transpuesta por el autor.

El autor critica la extrema violencia en que la sociedad y los estados obligan al hombre a servir en el frente de guerra. Lo escatológico (la filosofía de los finales), la crueldad y la violencia de las acciones se entremezclan con elementos trágicos y absurdos. Los personajes son llevados al límite de sus resistencias físicas y psíquicas. La exasperación y el dolor son mostrados por medio del gesto, casi brechtiano. Tales gestos contienen el grito de toda una sociedad, sometida a una guerra innecesaria y perdida.

Debemos concluir este trabajo de investigación haciendo énfasis en lo determinante que ha sido para nuestro autor su formación médico-científica en la elaboración de su universo dramático. Sus motivos y sus estrategias escénicas se hallan indisolublemente ligadas con el hecho de ser médico neurólogo. Sus estudios médicos, sobre todo sus conocimientos de neurología clínica, están presentes en cada una de sus obras. Conoce muy bien al hombre fisiológicamente y conoce al cien por cien su cerebro. La neurología es la especialidad de Vallejo y el hombre es, sin duda, su *leit-motive*. Su especialidad médica le faculta para darnos a conocer cuáles son los mecanismos fisiológicos, químicos y psíquicos que moldean y determinan la manera de actuar y de enfrentarse al mundo de esa increíble máquina llamada ser humano. Su teatro, el cual es eminentemente visual y plástico, podría denominarse: dramaturgia fisiológica. El hombre es expuesto a través sus procesos mentales y

sus personajes viven al límite, sus actos son producto de las innumerables tensiones a las ellos están sometidos.

Referencias bibliográficas

- ABBAGNANO, N. (1997), *Diccionario de filosofía*, Bogotá: Fondo de cultura económica.
- BERENGUER, Á. (1977), *L' exil et la cérémonie*, Paris: Union générale d' editions.
- _____ (1995), "Teatro, producción artística y Contemporaneidad", *Teatro. Revista de estudios teatrales*. Nº 6-7, Universidad de Alcalá, pp. 7-23.
- _____ (2001), "El estudio de la creación teatral española durante el siglo XX (reflexiones metodológicas)", *Teatro. Revista de estudios teatrales*. Nº. 13-14, Universidad de Alcalá, pp. 9-29.
- _____ (2003), "Introducción" en *Pic-nic, el triciclo, el laberinto*, de Fernando Arrabal, Madrid: Cátedra, pp. 13-126.
- _____ (2007), "Motivos y estrategias: introducción a una teoría de los lenguajes escénicos" en *Teatro. Revista de Estudios Escénicos* Nº 21, Universidad de Alcalá. Ateneo de Madrid, pp. 13-29.
- GOLDMANN, L. (1968), *El hombre y lo absoluto*, Barcelona: Península.
- GUTIÉRREZ CARBAJO, F (2001), *Teatro Contemporáneo, Alfonso Vallejo*, Madrid: UNED Ediciones.
- HERMUÑEZ, P. (2004), "Entrevista a Fernando Arrabal" en *Pliegos de Yuste, Revista multilingüe de cultura y pensamiento Europeo* Nº 2 (mayo), Madrid, p. 8.
- VALLEJO, A (1979), *Monólogo para seis voces sin sonido, Infratonos, A tumba abierta*, Madrid: Espiral/Fundamentos.



Reseñas



Márai, Sándor. *Diarios 1984-1989*. Barcelona:
Editorial Salamandra. 2008

Muerte y escritura

Cada día se anunciaba la muerte, cada día lo amenazaba, cada día él moría un poco más y la impaciencia aumentaba. La veía venir tan lentamente que se desesperaba, sobre todo, porque con completa lucidez, percibía que se iba deteriorando física y psíquicamente a medida que transcurría el tiempo. Entonces planificó el fin para evitar el hospital, el dolor y el tormento creciente de la soledad y la nostalgia. En los últimos días antes de su muerte, el escritor húngaro Sándor Márai, escribió en la última página de su libro “DIARIOS 1984-1989”, la siguiente declaración: “Estoy esperando el llamamiento a filas; no me doy prisa, pero tampoco quiero aplazar nada por culpa de mis dudas. Ha llegado la hora.”

Sándor Márai nació en Kassa, Hungría, pero cuando el régimen comunista llegó a su país de origen, lo abandonó en 1948 y emigró a Europa y EEUU donde vivió el resto de su vida. En el exilio escribió cinco de los seis tomos de sus diarios. El último lo redactó entre 1984 y 1989, el año de su muerte. Estos Diarios constituyen un relato estremecedor de los últimos años del autor donde va relatando los signos evidentes de la vejez, el deterioro físico suyo y el de su esposa, el dolor por la muerte de ella, la soledad, la nostalgia. Las páginas que dedica a consignar la situación del declive vital de su querida Lola son conmovedoras. Es el relato del fin de una historia de amor que duró 62 años. Compartieron sufrimientos, esperanzas, la pérdida de su único hijo, que apenas vivió un mes, la ilusión que los llevó a adoptar a otro niño, el dolor

del exilio en el que sufrieron la ausencia de la tierra natal: “Mi hermosa patria, la lengua húngara. Ojalá pudiera retenerla hasta el último momento”. El exilio es una dura experiencia al tener que dejar atrás todo lo querido, la vida empieza recorrer otro camino incierto y difícil. Pero ellos estuvieron juntos apoyándose mutuamente en el amor que siempre los unió. Ella era inteligente y bella, “sigue siendo guapa a los ochenta y siete años como lo fue de joven; de otro modo, pero sigue siendo guapa”.... “la belleza del óbito es más convincente que la de la juventud, es la belleza victoriosa de la plenitud femenina”. Compartieron alegrías, satisfacciones y angustias. Fue su eterna compañera, su confidente, su refugio, su amada inmortal, de allí el deseo de morir juntos: “Morir juntos sería un gran regalo... Irnos juntos, sin dolor, es mi última esperanza... La gran prueba de la vida no es la muerte sino el morir” Tanto amor y tanto dolor al ver como se iba apagando, “su conciencia apenas parpadea”. El terrible dolor de la muerte de su esposa lo sumerge en el vacío, en la indiferencia. Comprueba lo que ya sabía, que sin ella “nada tendrá sentido”. Hundido en la soledad aún le tocará sufrir otras muertes, la de sus hermanos y la del hijo adoptivo. Sandor Marai es un poeta y un filósofo. En estos Diarios son muchas las reflexiones en torno a la vida y la muerte, concluyendo que “El único misterio humano es el de la muerte. La muerte es misterio y realidad a la vez” pero la muerte no le inquieta, le inquieta el morir: “Quietud si pienso en la muerte, inquietud si pienso en el morir”. ...” Nacer no es una experiencia porque es accidental. La muerte si constituye una experiencia, puesto que nos sobreviene contra nuestra voluntad”....”la proximidad de la muerte confiere a la conciencia mas fuerzas que desánimo”.

Sandor Marai no era un hombre creyente en Dios, pero se enfada con Él cuando muere su esposa y aunque afirmara “ No hay palabras, ni sentimientos, ni rencor, venimos de la Nada y desaparecemos en la Nada,” sin embargo dice:” Hay momentos en que me siento arrebatado por una rabia e ira irracionales, enfadado con Dios (si existe) porque ha sido implacable y ha tolerado que ella sufriera” o cuando dice “Enfurecido con Dios (si existe) porque tampoco la asistió, y enfurecido con Dios (si no existe) porque no

existe cuando se necesita su intervención. Enfurecido con la gente porque no la ayudó. Enfurecido conmigo mismo porque no fui capaz de hacer algo más. Enfurecido con ella porque murió.”

Sandor Marai es un escritor fecundo que escribió numerosas novelas como *El último encuentro*, *Divorcio en Buda*, *La amante de Bolzano*, solo para citar algunas, donde refleja el profundo conocimiento del ser humano, su conflictividad, sus pasiones así como el conocimiento de la realidad histórica de su época. La literatura es la gran pasión escribiendo en sus libros sus ideas sobre todo lo que le interesa. Dice que” la poesía se halla en la materia del mundo, en todos sus prodigios, como la estatua en el mármol, solo falta revelar la forma.”

En estos Diarios son constantes las referencias a libros, las afirmaciones sobre política y las reflexiones filosóficas en torno a la vida y la muerte:”somos coetáneos del tiempo que nos toca vivir”. A pesar de las limitaciones de salud, afirma que todas las noches lee media hora de poesía todos los días, sobre todo poetas húngaros antiguos y modernos, pero a medida que pasa el tiempo y que el deterioro se hace más presente, va leyendo menos y la amargura va aumentando hasta abominar de la literatura que fue su gran pasión. “La idea de la literatura me hastía. Las palabras no sirven más que para ocultar la realidad, no para revelarla. La realidad es otra cosa. A veces vislumbro el nihil. Pero al mismo tiempo, siento nostalgia por lo maravillosa que era la “literatura”, la otra, la verdadera, cargada de electricidad como las estrellas, como Hansel y Gretel”. Asegura que el hombre es capaz de todo tipo de maldades pero que los instantes que lo salvan corresponden a los momentos en que siente compasión porque” la compasión no exige correspondencia, no juzga. Es sencillamente piadosa, incondicional, momentánea, aunque quien la reciba no la merezca, y el placer, el físico, esa llama que consume todo egoísmo. Y el otro, el placer máximo del arte, del espíritu, de la música. El resto es mera zoología.” Estos textos finales recogen todo lo que hace, lee y escribe en los últimos años. Se mezclan los recuerdos personales, con comentarios sobre autores, artículos, reflexiones diversas pero lo más sorprendente es la forma en que se enfrenta con toda lucidez a descri-

RESEÑA

bir los signos del deterioro que ocasiona la vejez y el proceso de la enfermedad y los momentos finales de su esposa. Es un libro conmovedor y profundamente humano; nos enfrenta a la realidad de la vejez y la muerte en una especie de monólogo en que descubre todos sus sentimientos más profundos. De la vejez dice “Ha llegado el tiempo de las privaciones, cuando uno lo deja todo sin sentir la pérdida”... Todavía no saben que el viejo prefiere la soledad porque es lo único que no le aburre”. Cuarenta y dos años estuvo en el exilio. “En estos cuarenta años hemos estado en Ginebra, Nápoles, Nueva York, Salerno, San Diego. Lola y Janós se han ido, al igual que mis amigos y compañeros de carrera. Estoy totalmente solo..... Ya no leo libros nuevos. La memoria me falla: los recuerdos más lejanos son extraordinariamente vívidos; en cambio, a veces no consigo acordarme de qué ha pasado hace cinco minutos. No protesto por la muerte, pero no deseo nada morir”. Consciente de la proximidad del fin, lo apresura quitándose la vida con un disparo en 1989 en San Diego, California, pocos meses antes de la caída del Muro de Berlín. Sandor Marai es un escritor extraordinario que invita a escuchar en sus libros, la voz de sus ideas.

BOSCÁN DE LOMBARDI, Lilia
Universidad Católica Cecilio Acosta



Índice Acumulado 2000-2011

- ADAN DE MORILLO, Mary y GUERRA R, Dulce María. *Gerencia del servicio comunitario y competencias sociales del estudiante en universidades privadas de Maracaibo*. (Vol 12, Nº 3, 2011, pp. 56-119).
- AGUIAR LÓPEZ, José. *Micro espacios organizados para el turismo: "Sistematización de experiencias, un uso nuevo de las cosas conocidas"*. (Vol 12, Nº 3, 2011, pp. 78-94).
- ALARBID, Samir. *Educación, virtud y orden: Estudios tomistas*. (Vol 12, Nº 3, 2011, pp. 141-169).
- ALARBID, Samir. *El hombre de hoy desde el concepto de existencia de Soren Kierkegaard* (Nº 22, 2008, pp. 117-131).
- ALARCÓN PUENTES, Johnny y CALDERÓN OSUNA, Lenín. *Historia de la arqueología de los pueblos primigenios de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo* (Volumen 10, Nº 1, 2009, pp. 221-237).
- ALARCÓN PUENTES, Johnny y OLIVAR, Norberto José. *La trampa intelectual de la identidad nacional* (Nº 4, 2001, pp. 257-263).
- ALARCÓN PUENTES, Johnny. *Los sin alma se hacen ciudadanos. El indígena de Perijá en el plano jurídico de la nación. 1811-1930* (Nº 3, 2001, pp. 49-66).
- ALARCÓN PUENTES, Johnny. *Marx, la historia y la dinámica social* (Nº 10, 2004, pp. 42-56).
- ALMARZA, Ángel Rafael. *Fidelidad y adhesión a la monarquía. Los donativos patrióticos de la Capitanía General de Venezuela (1808-1810)*. (Vol 12, Nº 1, 2011, pp. 68-97).
- AMARO DE CHACÍN, Rosa. *La mediación didáctica en entornos virtuales*. (Vol 11, Nº 3, 2010, pp. 482-499).

- ANDRADE, Gabriel. *Las quemadas de Judas en dos poblaciones zulianas: Potrerito y La Cañada* (Nº 18, 2007, pp. 232-258).
- ANTÚNEZ TORRES, Nereida y MARTÍNEZ DE CARRASQUERO, Cynthia. *Responsabilidad social y ética universitaria: elementos interrelacionados de la Universidad Católica Cecilio Acosta*. (Vol 11, Nº 1, 2010, pp. 183-199).
- ANTÚNEZ TORRES, Nereida. *Responsabilidad social universitaria: un reto histórico de la Universidad Católica Cecilio Acosta* (Nº 18, 2007, pp. 310-328).
- ARAUJO DE VÍLCHEZ, Dalia y FINOL, José Enrique. *Sueño y sintaxis ritual entre los wayuu: análisis de la ceremonia de asilajawaa*. (Vol 11, Nº 1, 2010, pp. 71-106).
- ARBELAEZ GONZÁLEZ, Lucrecia María. *Acercamiento a la problemática cultural latinoamericana* (Volumen 10, Nº 1, 2009, pp. 15-37).
- ARBELAEZ GONZÁLEZ, Lucrecia María. *La imagen pictórica religiosa colonial venezolana como expresión del derecho misional en Francisco de Vitoria* (Nº 5, 2002, pp. 115-130).
- ARBELÁEZ GONZÁLEZ, Lucrecia María. *Planteamiento de lo bello y el arte en Platón* (Nº 10, 2004, pp. 57-73).
- ARBELAEZ, Lucrecia. *El arte en el siglo XIX y principios del siglo XX en la región zuliana*. (Vol 11, Nº 3, 2010, pp. 428-440).
- ARRIA, Piero. *La virgen de los sicarios y El desbarrancadero, de Fernando Vallejo* (Nº 8, 2003, pp. 158-163).
- ARRIA, Piero. *Panorama del cuento venezolano de las últimas décadas del siglo XX* (Nº 7, 2003, pp. 155-162).
- ATENCIO, Karina y ALBURQUERQUE, Luis. *Estrategias del discurso contestatario en las canciones de Mario Benedetti: Un discurso a través del espejo* (Nº 17, 2006, pp. 192-210).
- ÁVILA FUENMAYOR, Francisco. *Crítica a la modernidad: el eclipse de la razón*. (Vol 11, Nº 2, 2010, pp. 167-185).
- ÁVILA, Giovanni. *Ética del facilitador y moral del participante* (Volumen 10, Nº 1, 2009, pp. 205-220).
- ÁVILA-FUENMAYOR, Francisco. *Neoliberalismo y globalización: de la racionalidad técnica a la relación sujeto-sujeto* (Nº 12, 2005, pp. 89-100).

- BARRETO ACEVEDO, Luis Ángel. *Arthur Schopenhauer: voluntad, inconsciente, estética y literatura en la cultura occidental del siglo XX* (Nº 12, 2005, pp. 141-152).
- BARROS, Carlos. *Historia a Debate, tendencia historiográfica latina y global* (Nº 8, 2003, pp. 126-138).
- BATLLE ROIS-MÉNDEZ Francisco Adolfo, FUENMAYOR Jesús Alberto y URDANETA URDANETA Geovanni Antonio. *Gestión del conocimiento en programas de postgrado*. (Vol 11, Nº 2, 2010, pp. 232-257).
- BERBESÍ, Ligia. *Redes sociales y poder político*. Maracaibo, 1787-1812 (Nº 19, 2007, pp. 178-204).
- BORJAS, Carlos. *Modernidad y Universidad: una Mirada Histórica* (Nº 23, 2008, pp. 36-45).
- BOSCÁN DE LOMBARDI, Lilia. *Algunas palabras de Eugenio Montejó* (Nº 4, 2001, pp. 129-205).
- BOSCÁN DE LOMBARDI, Lilia. *El viaje poético de José Francisco Ortiz* (Nº 8, 2003, pp. 107-112).
- BOSCÁN DE LOMBARDI, Lilia. *Historia y compromiso en "Fiebre" de Miguel Otero Silva* (Nº 1, 2000, pp. 199-214).
- BOSCÁN DE LOMBARDI, Lilia. *Identidad y literatura venezolana* (Nº 21, 2008, pp. 141-157)
- BOSCÁN DE LOMBARDI, Lilia. *Miguel Otero Silva, entre el realismo y la utopía* (Nº 3, 2001, pp. 201-211).
- BOSCÁN DE LOMBARDI, Lilia. *Mitos y símbolos en la poesía de Miguel Hernández*. (Vol 11, Nº 3, 2010, pp. 373-388).
- BOSCÁN DE LOMBARDI, Lilia. *Rimbaud, confesiones de un desesperado* (Nº 5, 2002, pp. 157-163).
- BOSCÁN DE LOMBARDI, Lilia. *Visiones y encantamientos en la cueva de Montesinos* (Nº 2, 2000, pp. 53-61).
- BRICEÑO, Morelba, CARMONA, María, TREQUATTRINI, Irene y VALERA, Gerardo. *El fomento de los valores responsabilidad y solidaridad desde la Filosofía para niños y niñas*. (Vol 12, Nº 2, 2011, pp. 190-211).
- BRICEÑO-IRAGORRY, Mario. *Pequeño tratado de la presunción* (Nº 2, 2000, pp. 171-181).
- BRUNI, Antonio. *El diálogo en el aprendizaje de un idioma extranjero* (Volumen 10 Nº 2, 2009, pp. 62-77).

- BUENO MORLES, Adilem y MÁRQUEZ CUAURO, Viviana. *Consumos culturales massmediáticos en tiempos de globalización* (Nº 6, 2002, pp. 43-57).
- BUSTAMANTE, Verónica y UZCÁTEGUI, Ana Mireya. *Papá Goriot, una aproximación a su dimensión pasional* (Nº 22, 2008, pp. 42-58).
- BÜTTNER, Peter. *A pedagogia da Comunidade de Investigação no contexto da formação humana*. (Vol 12, Nº 2, 2011, pp. 62-84).
- CABRERA P., Geniber. *John Hawkins: corsocontrabandista, pirata y negrero en la Borburata del siglo XVI* (Nº 19, 2007, pp. 119-133).
- CADENAS, Sergia. *Sincretismo cultural en dos tradiciones venezolanas*. (Vol 11, Nº 1, 2010, pp. 107-130)
- CALDERA, Fárido. *La Fuerza Armada Nacional: actor y constructor del nuevo orden sociopolítico venezolano (1999-2008)* (Nº 23, 2008, pp. 13-35).
- CALDERA, Fárido. *La Nueva Sociabilidad Política en Venezuela: 1992-2002* (Nº 7, 2003, pp. 9-23).
- CALDERA, Fárido. *La relación cívico-militar en Venezuela: 1992-2002* (Nº 11, 2004, pp. 31-43).
- CALDERA, Fárido. *Pérez Jiménez Vs. Betancourt: el manejo político 1948-1958* (Nº 2, 2000, pp. 101-118).
- CALDERA, Fárido; GONZÁLEZ, Luis y ROMERO, Juan. *Gestión pública, gobernabilidad y municipalización. Caso Maracaibo Oeste (2002-2004)*. (Nº 14, 2005, pp. 13-40).
- CAMACARO SIERRA, Leriz del V. y GONZÁLEZ GÓMEZ, Rosalinda del V. *La crisis ecológica. Un problema global visto desde una perspectiva local* (Nº 22, 2008, pp. 79-93)
- CAMACARO SIERRA, Leriz del V.; CALDERA DE UGARTE, Nelly A. y CESTARY COLMENARES, Janet T. *Turismo, recreación y transporte en Maracaibo. Finales del siglo XIX y principios del siglo XX* (Nº 20, 2007, pp. 85-108).
- CAMACARO SIERRA, Leriz y GONZÁLEZ GÓMEZ, Rosalinda. *La Vereda del Lago: la espacialidad en el paseo costanero* (Nº 13, 2005, pp. 89-102).
- CAMACHO, Hermelinda y FONTAINES, Tomás. *Características de una "investigación racional": teorías de Lakatos y Popper* (Nº 12, 2005, pp. 129-140).

- CAMACHO, Hermelinda y otros. *Condiciones del espacio físico interior y las áreas de desarrollo para el aprendizaje del niño de edad pre-escolar* (Nº 7, 2003, pp. 101-112).
- CAMACHO, Hermelinda; FONTAINES RUIZ, Tomás; FINOL DE FRANCO, Mineira y Medina, Jesús. *Los informes de investigaciones: una experiencia didáctica para promover la enseñanza en metodología de investigación* (Nº 19, 2007, pp. 309-328).
- CAMPO REDONDO, María. *Reacciones contra transferenciales en orientadores de la violencia familiar* (Nº 23, 2008, pp. 75-98).
- CAMPOS, Miguel Ángel. Nota (Nº 4, 2001, pp. 267-268). CARMONA G., María. *Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman* (Nº 12, 2005, pp. 101-128).
- CARMONA GRANERO, María y RODRÍGUEZ ACOSTA, Adriana Lorena. *El diálogo filosófico en el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman* (Nº 9, 2004, pp. 39-61).
- CARMONA GRANERO, María. *La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora* (Nº 19, 2007, pp. 134-157).
- CARRASQUERO GONZÁLEZ, Ángela y FINOL, José Enrique. *Semiótica del espectáculo: contribución a una clasificación de los elementos no lingüísticos del teatro* (Nº 18, 2007, pp. 281-309).
- CARRERA DAMAS, Germán. *Lo que fuimos, lo que somos y lo que seremos* (Nº 21, 2008, pp. 225-242).
- CARRERA DAMAS, Germán. *Sobre el conocimiento histórico en la perspectiva del nuevo milenio* (Nº 1, 2000, pp. 227-238).
- CARRERA, Gustavo Luis. *Glosa a propósito de Las trampas del amor, de Lilia Boscán de Lombardi* (Nº 23, 2008, pp. 143-148).
- CARRERO P., Mauro A. *Espacialidad y musicalidad en el casco central de Maracaibo* (Nº 13, 2005, pp. 103-130).
- CASTILLO MORALES, Lorena. *Nuevas vías de comunicación: Repercusión en el orden económico-social del occidente venezolano (1925-1930)* (Nº 17, 2006, pp. 138-158).
- CAZZATO, Salvador y MACHADO, Benjamin. *Doctrina, poder, concepción y tipos de libertades en la filosofía política de Cecilio Acosta* (Volumen 10, Nº 1, 2009, pp. 92-104).

- CESTARY, Janet; PETIT, Nereida y RODRÍGUEZ O., Laura. *Una mirada hacia la arquitectura de Maracaibo en los últimos cincuenta años* (Nº 13, 2005, pp. 65-88).
- CHELA-FLORES, Godsuno. *La memoria corpo-vocal y su incidencia en el habla pública uni- y multidireccional* (Nº 21, 2008, pp. 15-30).
- CHIRINO FERRER, Oneida. *La construcción del pensamiento moral. Reflexiones a partir del Programa de Filosofía para Niños y Niñas*. (Vol 12, Nº 2, 2011, pp. 117-129).
- CHIRINOS, Adiana, FRANCO, Antonio y LEÓN, Florelba. *Análisis semio-lingüístico de las caricaturas de Pedro León Zapata*. (Vol 11, Nº 1, 2010, pp. 15-43)
- CHIRINOS, Exequiades. *Nuevas etapas evolutivas de los cibermedios: Caso www.laverdad.com* (Nº 17, 2006, pp. 109-137).
- CHIRIVELLA, Manuel (Monseñor). *El proceso de modernización de la UNICA es serio y profesional* (Nº 1, 2000, pp. 217-226).
- CLEMENZA, Caterina; FERRER, Juliana y PELAKAIS, Cira. *La calidad como elemento competitivo en las Universidades* (Nº 14, 2005, pp. 55-83).
- COLINA, Adeyro y GARCÍA, Julio. *Relaciones de parentesco en la élite maracaibera del Siglo XIX y principios del XX: La familia Lossada* (Volumen 10, Nº 1, 2009, pp. 138-162).
- COLMENARES DE EIZAGA, Miriam y ARMAS ALBORNOZ, María. *Investigación y responsabilidad social en la universidad venezolana*. (Vol 12, Nº 1, 2011, pp. 52-67).
- COMESAÑA-SANTALICES, Gloria M. y REYES GALUÉ, Katiuska J. *La crisis educativa según Hannah Arendt: Novedad y tradición* (Nº 6, 2002, pp. 9-31).
- COMESAÑA-SANTALICES, Gloria M. y SUÁREZ ACOSTA, Javier E. *La casa en la arquitectura. Hacia una visión multidisciplinar* (Nº 9, 2004, pp. 11-25).
- COMESAÑA-SANTALICES, Gloria y ARIAS VENEGAS, José Luis. *Fenomenología de la temporalidad en la filosofía de Jean Paul Sartre* (Nº 4, 2001, pp. 31-48).
- CONDE TUDANCA, Rodrigo. *Prisión y muerte de algunos sacerdotes católicos durante la dictadura gomecista*. (Vol 11, Nº 1, 2010, pp. 131-156).

- CUESTA, Evarista; PÉREZ, Mireya; RIETVELDT DE ARTEAGA, Francis y GUTIÉRREZ, Marlyn. *Investigación tecnológica, una experiencia compartida* (Volumen 10 N° 3, 2009, pp. 99-123).
- DA SILVA PINTO, José Luis. En procura de un medicamento para curar el entendimiento. El proyecto reformador de Spinoza (N° 23, 2008, pp. 58-74).
- DARGOLTZ, Raúl. *La explotación de los bosques de Santiago del Estero. Argentina y la globalización* (N° 8, 2003, pp. 139-150).
- DELGADO JIMÉNEZ, Ángel y UZCÁTEGUI, Ana Mireya. *Propuesta integral para el desarrollo de la competencia textual de los estudiantes de la Escuela de Letras de LUZ* (N° 10, 2004, pp. 160-178).
- DELGADO, Ángel; GARCÍA, Donaldo y TRUNEANU, Valentina. *Análisis psicolingüístico de los textos de iniciación a la lectura* (N° 13, 2005, pp. 15-34).
- DELGADO, Ángel; GARCÍA, Donaldo y TRUNEANU, Valentina. *La estética de la recepción en La historia interminable* (N° 17, 2006, pp. 182-191).
- DI GIACOMO Z, Mario. *Praxis y liberación a la luz de la fe*. (Vol 11, N°2, 2010, pp. 117-137).
- DÍAZ, Adriana y URDANETA, Katrina. “Zárate” y “Sobre la misma tierra”. *Construcción y Continuidad de un Proyecto Nacional* (N° 7, 2003, pp. 211-227).
- DÍAZ-MONTIEL, Zulay C. y MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro B. *La Modernidad en Habermas: Del “sistema” (represor) al “mundo de Vida” (liberador)* (N° 21, 2008, pp. 71-97).
- DÍEZ DE REVENGA, Francisco Javier. Miguel Hernández: *vocación poética de una tragedia española*. (Vol 11, N° 3, 2010, pp. 361-372).
- DIOTAIUTI, Juan Pedro y CASTELLANI, Vanessa. *Estudio del público del Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez, como indicador de su programación expositiva* (N° 4, 2001, pp. 131-149).
- DIOTAIUTI, Juan Pedro. *Aproximaciones a la contemporaneidad plástica en Venezuela I* (N° 6, 2002, pp. 59-70).
- DJUKICH DE N, Dobrila. y MENDOZA, María Inés. *El cómic: compromiso social con la cotidianidad* (Vol 11, N° 1, 2010, pp. 44-70).

- DJUKICH, Dobrila; HERNÁNDEZ, Alexander; OLIVARES, Gisela; GARCÍA, Irida y MENDOZA, María Inés. *Simbolizaciones de una imagen mediática: Juan Pablo II* (Nº 17, 2006, pp. 88-108).
- DURÁN, Maximiliano. *Radicalidad y Originalidad en el Proyecto de Educación Popular de Simón Rodríguez*. (Vol 12, Nº 2, 2011, pp. 85-105).
- Durante el conflicto emancipador. 1810-1811* (Nº 5, 2002, pp. 79-91).
- DUTRA GOMES, Vanise. *Filosofía con niños: ¿Camino para un pensar transformador en la escuela?* (Vol 12, Nº 2, 2011, pp. 160-189).
- ELÍAS, Amarilis. *Las estrategias instruccionales: ¿desarrollan la creatividad de los estudiantes de Diseño Gráfico?* (Nº 13, 2005, pp. 35-47).
- ESTRELLA GONZÁLEZ, Alejandro. *El debate en la historiografía marxista anglosajona en torno al concepto y análisis de clase* (Nº 10, 2004, pp. 15-41).
- FERNÁNDEZ NADAL, Estela. *Utopía y discurso político*. (Vol 11, Nº 2, 2010, pp. 138-166).
- FERNÁNDEZ, Carlos y POLANCO, Edilsia. *Manejo de conflicto en instituciones públicas de educación superior del estado Zulia* (Volumen 10 Nº 3, 2009, pp. 199-224).
- FERRER, Dilian y SUZZARINI, Manuel. *La ciudadanía restringida y la igualdad ausente durante el proceso de construcción de la nación venezolana (siglo XIX)* (Nº 18, 2007, pp. 149-165).
- FERRER, Dilian. *Ciudadanía y conflictos políticos en el escenario de la frontera Colombiana (1858-1900)* (Nº 23, 2008, pp. 99-118).
- FERRER, Dilian. *Política y federalismo en el Zulia a fines del siglo XIX* (Nº 16, 2006, pp. 144-173).
- FIGUERA, Luisa. *El establecimiento del alumbrado eléctrico en Maracaibo a finales del siglo XIX.* (Vol 11, Nº 2, 2010, pp. 15-30).
- FLORES SANGRONIS, Yraida y MONTIEL SPLUGA, Leisie. *Explorando la palabra en Los viajes de Miguel Vicente Pata Caliente* (Volumen 10 Nº 3, 2009, pp. 143-159).
- FONTAINES RUIZ, Tomás; MEDINA, Jesús y CAMACHO, Hermelinda. *Concepción epistemológica sobre la investigación del personal docente que enseña a investigar* (Nº 18, 2007, pp. 60-85).

- FONTAINES, Tomás y URDANETA, Geovanni. *Aptitud resiliente de los docentes en ambientes universitarios* (Volumen 10, N° 1, 2009, pp. 163-180).
- FORNET BETANCOURT, Raúl. *Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica* (N° 2, 2000, pp. 9-25).
- FUENMAYOR, Gloria y VILLASMIL, Yeriling. *La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual* (N° 22, 2008, pp. 187-202).
- GARCÍA CHOURIO, José Guillermo. *Reflexiones teóricas sobre algunos escenarios actuales de la democracia* (N° 18, 2007, pp. 107-125).
- GARCÍA DÁVILA, Beatriz. *Aportes de experiencias significativas de educación en valores*. (Vol 12, N° 3, 2011, pp. 13-33).
- GARCÍA DE HURTADO, María C. y GONZALEZ DE BOZO, Molly. *La educación ambiental desde la gerencia escolar: un instrumento para la gestión ambiental sostenible* (N° 20, 2007, pp. 36-56).
- GARCÍA FERRER, Donaldo José. *La Jerarquía de términos de colores básicos en pemón y yukpa, lenguas caribes de Venezuela* (Volumen 10 N° 3, 2009, pp. 15-38).
- GARCÍA, Ingrid del Valle. *E-portafolio, rubricas y blogfolio para una evaluación integral*. (Vol 12, N° 3, 2011, pp. 34-55).
- GARCÍA, Nallith, GARCÍA, Donaldo y LUZARDO, Rubia. *Experiencias en la enseñanza educativa intercultural: contexto educativo "molinete"* (Vol 12, N° 1, 2011, pp. 36-51).
- GEDEÓN ZERPA, Iraida y GARCÍA YAMÍN, Nubia. *La transdisciplinariedad en la educación superior del siglo XXI* (Volumen 10 N° 3, 2009, pp. 58-70).
- GILSON, Nohé y ISEA, Josía. *El artista como hombre creador desde la filosofía cristiana de Jacques Maritain* (N° 22, 2008, pp. 150-164).
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, Marbelis Elizabeth. *La expresión c'est marrrant en los foros de discusión del ciberespacio*. (Vol 12, N° 1, 2011, pp. 169-181).
- GONZÁLEZ, Molly; GARCÍA, María C.; CORREA, Gisela y FERNÁNDEZ, Osmaira. *Hacia una epistemología del currículo para la formación de docentes de biología* (Volumen 10, N° 1, 2009, pp. 238-257).

- GOTERA OSORIO, Johan. *Estructura novelesca y situación de la obra de Severo Sarduy* (Nº 11, 2004, pp. 80-106).
- GOUVEIA, Edith Luz, BEJAS Maigualida y ATENCIO Maxula. *Propuesta teórica para el diseño de un cuaderno didáctico en la enseñanza de la geografía*. (Vol 11, Nº 2, 2010, pp. 186-204).
- HERNÁNDEZ GODOY, Jesús. *La poesía como origen del pensamiento político occidental*. (Vol 12, Nº 1, 2011, pp. 132-166).
- HERNÁNDEZ GODOY, Jesús. *La ciencia política en el Medioevo Occidental* (Nº 19, 2007, pp. 243-262).
- HERNÁNDEZ ORTIZ, Andrés FERREIRA GONZÁLEZ, Robinson J. *Agustín Pérez Piñango y el "Parque de la Tradición": una visión integradora del arte* (Nº 11, 2004, pp. 44-53).
- HERNÁNDEZ, Alexander y otros. *El juego de azar como nuevo paradigma en los niños y niñas venezolanos* (Nº 5, 2002, pp. 93-114).
- HIDALGO FLOR, Francisco. *Contrahegemonía y bloque popular en el levantamiento indígena-militar de enero de 2000 en Ecuador* (Nº 4, 2001, pp. 49-69).
- IAZZETTA DI STASIO, Esteban Pedro. *Estética: sensación, cosa o imagen. Una visión de Adorno* (Nº 11, 2004, pp. 15-30).
- IAZZETTA DI STASIO, Esteban Pedro. *Imaginario urbano, cultura temporalizada y espacios públicos en los frentes de agua contemporáneos* (Nº 18, 2007, pp. 259-280).
- IGLESIAS, Mercedes. *Democracia y Solidaridad: una confrontación entre R. Rorty y B. Spinoza* (Nº 1, 2000, pp. 87-156).
- INCIARTE GONZÁLEZ, Alicia y CANQUIZ RINCÓN, Liliana. *Una concepción de formación profesional integral* (Volumen 10 Nº 2, 2009, pp. 38-61).
- INCIARTE R., Nerylena; ALARCÓN H., Rosaura y SÁNCHEZ P., Elsa. *Relación teoría-práctica en la formación del docente en ejercicio. Una propuesta constructivista* (Nº 23, 2008, pp. 119-142).
- ISEA ARGÜELLES, Josía Jeseff. *La formación de la consciencia moral como camino para la búsqueda del sentido de la vida* (Volumen 10 Nº 3, 2009, pp. 225-241).
- JIMÉNEZ MORENO, Luis. *La Corriente vitalista contemporánea* (Nº 1, 2000, pp. 15-40).

- JIMÉNEZ NAVARRO, Neida. *El clero en Maracaibo durante la independencia* (1810-1821). Una aproximación a su estudio (Nº 6, 2002, pp. 71-86).
- KOHAN O, Walter y MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro. *Un encuentro dialógico con el filosofar*. (Vol 12, Nº 2, 2011, pp. 261-285).
- LARRABIDE, Aitor. *La recepción crítica de Miguel Hernández. Notas a un decurso histórico*. (Vol 11, Nº 3, 2010, pp. 341-360).
- LATIF MAKAREM Mey Abdul y GUANIPA PÉREZ María. *Perfil académico-profesional del egresado de Bioanálisis bajo el enfoque de competencias desde el pensamiento complejo*. (Vol 11, Nº 2, 2010, pp. 205-231).
- LEAL GONZÁLEZ, Nila y otros. *Agua y liderazgos emergentes en el pueblo wayuu* (Nº 7, 2003, pp. 55-73).
- LEÓN DE LABARCA, Alba Ivonne y MORALES MANZUR, Juan Carlos. *La Gran Colombia: algunos intentos reintegradores después de 1830* (Nº 13, 2005, pp. 149-173).
- LEVINE, Daniel H. *El futuro visto desde Aparecida* (Nº 21, 2008, pp. 175-196).
- LOMBARDI Ángel. *Venezuela Siglo XX*. (Vol 11, Nº 1, 2010, pp. 223-248).
- LOMBARDI BOSCÁN, Ángel Rafael. 1813: La “Guerra a Muerte”. El horror se abate sobre Venezuela (Nº 8, 2003, pp. 57-75).
- LOMBARDI BOSCÁN, Ángel Rafael. *Discurso con motivo del otorgamiento del Premio Nacional de Historia “Francisco González Guinán” 2007 a Ángel Rafael Lombardi Boscán* (Nº 21, 2008, pp. 219-224).
- LOMBARDI BOSCÁN, Ángel Rafael. *La visión española de la pre-independencia en Venezuela: 1749-1806* (Nº 3, 2001, pp. 67-75).
- LOMBARDI BOSCÁN, Ángel Rafael. *Venezuela de colonia a República. La visión realista 1810-1826* (Nº 4, 2001, pp. 179-196).
- LOMBARDI BOSCÁN, Lilia y RONDÓN ÁVILA, Carlos. *Estado, religión y cultura como fundamentos en la teoría de la historia de Jacobo Burckhardt* (Nº 16, 2006, pp. 174-188).
- LOMBARDI, Ángel. *Autonomía universitaria* (Nº 8, 2003, pp. 119-125).
- LOMBARDI, Ángel. *Comprensión de Venezuela* (Nº 7, 2003, pp. 181-189).

- LOMBARDI, Ángel. *El intelectual cristiano en la Venezuela de hoy* (Nº 3, 2001, pp. 193-200).
- LOMBARDI, Ángel. *La democracia en Venezuela* (Nº 21, 2008, pp. 111-140).
- LOMBARDI, Ángel. *La educación superior deseable y posible* (Nº 4, 2001, pp. 207-220).
- LOMBARDI, Ángel. *Notas políticas* (Nº 5, 2002, pp. 133-156).
- LOMBARDI, Ángel. *Notas sobre la reforma educativa y universitaria* (Nº 4, 2001, pp. 229-232).
- LOMBARDI, Ángel. *Siglo XX: entre el ser y la nada. Refutación a las tesis de Francis Fukuyama en su libro "El fin de la historia y el último hombre"* (Nº 1, 2000, pp. 253-264).
- LOMBARDI, Ángel. *Texto y contexto en Mario Briceño-Iragorrry* (Nº 2, 2000, pp. 145-150).
- LOMBARDI, Diego. *El financiamiento de la Educación Superior en el marco de la nueva relación de poder en Venezuela* (Nº 19, 2007, pp. 17-35).
- LÓPEZ SÁNCHEZ, Roberto y HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Carmen Alicia. *Realidad actual de los pueblos indígenas de Venezuela. Los Bari y los Yukpa* (Nº 10, 2004, pp. 122-144).
- LÓPEZ SÁNCHEZ, Roberto. *El protagonismo popular en la historia de Venezuela. Raíces históricas del proceso de cambios* (Nº 7, 2003, pp. 25-53).
- LÓPEZ SÁNCHEZ, Roberto. *Laureano Vallenilla Lanz y la guerra de independencia venezolana* (Nº 12, 2005, pp. 39-64).
- LÓPEZ, Luis René; SÁNCHEZ, Rosa; BLANCHARD, Rosalinda y MORALES, Wayne. *El proyecto de renovación pastoral de la Arquidiócesis de Maracaibo y la cartografía eclesial* (Volumen 10 Nº 3, 2009, pp. 39-57).
- LOZADA, Laura, INCIARTE, Francisco y MAURY SINTJAGO, Eduard. *Kíje, en la mesa con Ojesma: La comensalidad entre los yukpa*. (Vol 12, Nº 3, 2011, pp. 95-120).
- LUENGO LÓPEZ, Ángel Alfredo. *La cosmogonía Añú* (Volumen 10, Nº 1, 2009, pp. 105-127).
- LÚQUEZ, Petra; LÓPEZ, Luis; BLANCHARD, Rosalinda y SÁNCHEZ, Margarita. *La fotografía: una experiencia para el*

- aprendizaje de la geografía turística y la promoción del turismo en el Zulia* (Nº 16, 2006, pp. 189-206).
- LUZARDO, Rubia. *La construcción identitaria wayuu en su relación con la sociedad marabina*. (Vol 11, Nº 2, 2010, pp. 258-283).
- MAGGIOLO, Isabel; FLORES U., Matilde y PEROZO M., Javier. *Política de ciencia, tecnología e innovación y de salud: relación entre sus instrumentos de política* (Nº 17, 2006, pp. 159-181).
- MANDRILLO, Cósimo. *Ciencia, método científico e investigación literaria* (Nº 7, 2003, pp. 171-179).
- MANRIQUE URDANETA, Beatriz M. *Estudio del artículo académico como un género de texto: El paso de pre-texto a texto* (Nº 21, 2008, pp. 31-69).
- MÁRQUEZ GUANIPA, Jeanette; DÍAZ NAVA, Judith y CAZZATO DÁVILA, Salvador. *La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas* (Nº 18, 2007, pp. 126-148).
- MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro B. *Bases pragmáticas para una universidad solidaria y creadora* (Nº 4, 2001, pp. 221-228).
- MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro B. *Wittgenstein: lenguaje, silencio y filosofía* (En el *Tractatus logico-philosophicus*). (Nº 12, 2005, pp. 153-166).
- MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro B. y CARDOZO PARRA, Lubio Lenin. *Una propuesta de desarrollo de lo local para la re-creación del espacio urbano y ambiental en las sociedades sustentables* (Nº 5, 2002, pp. 41-64).
- MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro B. y DE LOS RÍOS, Livio. *Los espacios históricos de la globalización neoliberal* (Nº 9, 2004, pp. 88-117).
- MARTÍNEZ DE SALVO, Fabiola y TORRES PRIETO, Marilú. *El Modelo de Mediador Virtual de Aprendizaje para la construcción de comunidades de investigación* (Nº 20, 2007, pp. 135-153).
- MARTÍNEZ DE SALVO, Fabiola. *Herramientas de la Web 2.0 para el aprendizaje 2.0*. (Vol 11, Nº 3, 2010, pp. 500-516).
- MATOS, Yuraima y PASEK, Eva. *Planificación y ejecución de la investigación en equipo: un constructo* (Nº 14, 2005, pp. 102-122).
- MATURO Graciela. *La eternidad como ciencia y experiencia del poeta*. (Vol 11, Nº 2, 2010, pp. 287-312).

- MATURO, Graciela. *¿Deconstruccionismo o razón poética? Una opción humanista desde la cultura hispanoamericana* (Nº 21, 2008, pp. 158-174)
- MEDINA MEZA, Humberto. *LA CASA DE LAS PALABRAS. El recuerdo y la construcción del mito en Memorias de Mamá Blanca*. (Vol 11, Nº 2, 2010, pp. 31-47).
- MEDINA, Jesús David. *El imaginario medieval en el discurso del amor de la novelística fundacional venezolana* (Nº 6, 2002, pp. 139-162).
- MEDINA, Jesús David. *Literatura regional: un problema conceptual* (Nº 5, 2002, pp. 65-77).
- MEDINA, Jesús David. *Zárate: Desde el discurso de la caballería* (Nº 7, 2003, pp. 125-138).
- MEDINA, Jesús David; FUENMAYOR, Gloria y CAMACHO, Hermelinda. *Psicogénesis de la Escritura: un acercamiento crítico* (Volumen 10 Nº 3, 2009, pp. 71-98).
- MENA, Jorge Luis. *Las palabras de la ficción o los errores de la historia: vigencia del pensamiento de Mario Briceño-Iragorry* (Nº 5, 2002, pp. 165-171).
- MENDOZA ARAUJO, Juan y SALAS, Marielys Coromoto. *La universidad venezolana frente a la globalización* (Nº 23, 2008, pp. 149-161).
- MENDOZA DE GRATEROL, Eva y MENDOZA DE LORBES, María Antonia. *El liderazgo ético en organizaciones postmodernas* (Nº 22, 2008, pp. 59-78).
- MENDOZA DE LORBES, María Antonia. *Acción directiva y la cultura organizacional de las escuelas de la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC) municipio Maracaibo* (Nº 15, 2006, pp. 95-116).
- MENÉNDEZ-PIDAL, Silvia Nuere. *Retórica visual: una herramienta necesaria en la creación e interpretación de productos visuales*. (Vol 11, Nº 2, 2010, pp. 99-116).
- MENESES LINARES, Javier Martín Rafael. *Conflictos de modernidad, nación y construcción del sujeto femenino en tres narradoras venezolanas* (Nº 19, 2007, pp. 285-308).
- MERKL, Heinrich. *Los estudios sorjuanistas en el ámbito de los países germano parlantes desde 1930 hasta 1985* (Nº 3, 2001, pp. 27-48).

- MILIANI, Domingo. *Cecilio Acosta, creador de tiempos* (Nº 1, 2000, pp. 265-274).
- MOGOLLÓN, Hazel y GUTIÉRREZ, Siglic. *Las necesidades informativas dentro de las estrategias “glocales” para el uso de Internet como Fuente de Información en el periodismo venezolano* (Nº 15, 2006, pp. 35-57).
- MOLINA V., José E. *Sistema Electoral y proceso constituyente* (Nº 1, 2000, pp. 41-72).
- MONASTERIOS U., María Bibiana. *La familia venezolana desde la perspectiva de la mujer sola, jefe de hogar* (Nº 3, 2001, pp. 89-111).
- MONTIEL SPLUGA, Leisie. *La poesía de la vida doméstica en cinco voces de América Latina* (Nº 19, 2007, pp. 263-284).
- MONTOYA MEDERO, César y CENDRÓS GUASCH, Jesús. *Permeabilidad de los estudiantes universitarios hacia las sectas según su Estructura de Valores y factores socioeconómicos* (Nº 15, 2006).
- MORA QUEIPO, Ernesto. *El paisaje sonoro del destierro. El chimbangueles en la expulsión de las autoridades de Gibraltar en 1839* (Nº 3, 2001, pp. 129-153).
- MORALES MANZUR, Juan Carlos. *Argentina, Gran Colombia y Ecuador. Siglo XIX: entre la monarquía y la república* (Nº 22, 2008, pp. 13-41).
- MORÁN SARMIENTO, Adriana. *Propuesta de un modelo de gerencia para la editorial universitaria venezolana* (Nº 19, 2007, pp. 36-63).
- MORÁN, Ana Luisa y UZCÁTEGUI, Ana Mireya. *Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del octavo grado de educación básica* (Nº 16, 2006, pp. 35-55).
- MORFFE Alexis. *Las TIC como herramientas mediadoras del aprendizaje significativo en el pregrado: una experiencia con aplicaciones telemáticas gratuitas*. (Vol 11, Nº 1, 2010, pp. 200-219).
- MORÓN, Guillermo. *De nuevo Mariano Picón Salas* (Nº 3, 2001, pp. 213-236).
- MUÑOZ ARTEAGA, Valmore. *Revisión difícil a la idea de mujer en el pensamiento occidental*. (Vol 12, Nº 1, 2011, pp. 98-131).
- MUÑOZ ARTEAGA, Valmore. *Desde la memoria: Muestra poética de Mariano Picón Salas* (Nº 8, 2003, pp. 153-157).

- MUÑOZ ARTEAGA, Valmore. *El Cristo de Mario Briceño-Iragorry: un aporte al análisis del pensamiento católico venezolano* (Nº 11, 2004, pp. 54-79).
- MUÑOZ ARTEAGA, Valmore. *Friedrich von Hardenberg (Novalis). Los Himnos a la Noche y la poesía romántica* (Nº 7, 2003, pp. 141-154).
- MUÑOZ ARTEAGA, Valmore. *La narrativa de Mario Briceño-Iragorry. Una revisión a la cuentística de la generación del 18* (Nº 6, 2002, pp. 119-137).
- MUÑOZ ARTEAGA, Valmore. *La voz de la infancia en la poesía de Lilia Boscán de Lombardi* (Nº 4, 2001, pp. 169-177).
- MUÑOZ ARTEAGA, Valmore. *Los primeros libros de Mario Briceño-Iragorry* (Nº 2, 2000, pp. 63-73).
- MUÑOZ GARCÍA, Ángel. *Algunas funciones de los Oidores, según Diego de Avendaño* (Nº 9, 2004, pp. 62-87).
- MUÑOZARTEAGA, Valmore. *Artesanos de la angustia: notas sobre literatura alemana de inicios del siglo XX* (Nº 14, 2005, pp. 123-146).
- NAVA, Ibeth. *Las narrativas de la gaita zuliana referidas a las particularidades del lenguaje y la conformación de la identidad del maracaibero* (Nº 20, 2007, pp. 109-134).
- NAVA, Ibeth. *Ulises Acosta Romero: Ingenio zuliano* (Nº 15, 2006, pp. 136-148).
- NUBIOLA, Jaime. *Pragmatismos y relativismos: C.S. Peirce y R. Rorty* (Nº 3, 2001, pp. 9-25).
- OBERTO DE GRUBE, Lucía Thays. *Conflictos colectivos y nuevas tendencias de la negociación colectiva en Venezuela en tiempos de globalización* (Nº 4, 2001, pp. 87-105).
- OCANDO, Jenny, y FERNANDEZ, Osmaira. *Entramado sociocultural de la familia maracaibera. Un acercamiento interpretativo*. (Vol 11, Nº 3, 2010, pp. 441-468).
- OJEDA, Juana; MACHADO, Ineida y MATOS, José. *El imperativo ético: condición humana ante el bien y el mal* (Volumen 10 Nº 3, 2009, pp. 242-255).
- OLIVAR, José Alberto. *La hacienda pública venezolana y las reformas Cárdenas (1913-1922)* (Volumen 10 Nº 2, 2009, pp. 167-186).

- OLIVAR, Norberto José y ALARCÓN PUENTES, Johnny. El poder de la simulación. *La simulación del poder* (Nº 3, 2001, pp. 113-127).
- OLIVAR, Norberto José. *Isaías Medina Angarita y la sociedad industrial* (Nº 8, 2003, pp. 76-103).
- OLIVAR, Norberto José. *Isaías Medina Angarita: la consolidación* (Nº 2, 2000, pp. 75-99).
- OLIVAR, Norberto José. *Isaías Medina Angarita: resortes teóricos para su estudio* (Nº 1, 2000, pp. 275-294).
- OLIVEROS, Elennys. *La escritura espiral en Gustavo Pereira*. (Vol 11, Nº 3, 2010, pp. 407-427).
- ONTIVEROS G, José Leonardo. Aproximación a la Teoría de los Motivos y Estrategias: Análisis de *A tumba abierta* de Alfonso Vallejo. (Vol 12, Nº 3, 2011, pp. 184-202).
- ORTEGA, Mayira y UZCÁTEGUI Q., Ana Mireya. *Un enfoque funcional en la enseñanza de la gramática en el séptimo grado de educación básica* (Nº 18, 2007, pp. 17-41).
- ORTEGA, Wilmen. *Luchas estudiantiles durante los primeros años del gomecismo* (1914-1919). (Vol 12, Nº 3, 2011, pp. 121-140).
- ORTEMBERG, Pablo. *Teatro, jerarquía y potlatch: examen socio-histórico y antropológico de las entradas virreinales en Lima* (Nº 16, 2006, pp. 9-34).
- ORTIZ F., Marielsa y FLEIRES, Leyda. *Principios didácticos para la enseñanza de la lectura durante la alfabetización inicial* (Nº 18, 2007, pp. 42-59).
- ORTIZ F., Marielsa y PARRA, Ana. *La enseñanza y el aprendizaje de la escritura durante la alfabetización inicial* (Nº 17, 2006, pp. 39-64).
- ORTIZ, José Francisco y otros. *Cuentos infantiles, valores humanos y cambio de paradigmas en el siglo XXI* (Nº 3, 2001, pp. 155-170).
- PADILHA HENNING, Leoni María. *El cuidado en la educación: análisis desde la perspectiva lipmaniana*. (Vol 12, Nº 2, 2011, pp. 47-61).
- PÁEZ, Ángel y FUENMAYOR, Jesús. *El rol de la Consejería Gerencial en el proceso de expansión de microempresas de comunicación e información* (Nº 8, 2003, pp. 29-42).
- PARRA CONTRERAS, Reyber Antonio. *La intelectualidad maracaibera ante el proceso de centralización de Venezuela. 1890-1908* (Nº 6, 2002, pp. 87-117).

- PARRA CONTRERAS, Reyber y CABEZAS MORALES, Temístocles. *Actividades emprendidas por Fernando Millares y el Marqués de Someruelos para defender militarmente la Provincia de Maracaibo*. _____
- PARRA CONTRERAS, Reyber y VERA MONZANT, Magdelis. *Bolívar frente al militarismo en diversos momentos de su actuación política* (Nº 3, 2001, pp. 77-88).
- PARRA, Thais y UZCÁTEGUI, Ana Mireya. *Desarrollo de las competencias comunicativas de los docentes en la gestión escolar* (Nº 17, 2006, pp. 15-38).
- PARRA-SANDOVAL, María Cristina. *La construcción histórica de las Ciencias Sociales, del siglo XVIII a 1945. Traducción* (Nº 4, 2001, pp. 233-256).
- PASEK DE PINTO, Eva. *¿Cómo construir categorías en Microhistoria?* (Nº 16, 2006, pp. 85-97).
- PASEK DE PINTO, Eva. *El docente y su nivel de conciencia ambiental* (Nº 15, 2006, pp. 79-94).
- PELEKAIS de, Cira; PELEKAIS, Elmar Aldrin y FRASSATI, Elsa. *Toma de decisiones fundamentada en la gestión ética universitaria* (Volumen 10, Nº 1, 2009, pp. 61-91).
- PEÑA, Dionnys y FUENMAYOR, Aloha. *Accesibilidad a las tecnologías de información y comunicación por los discapacitados visuales*. (Vol 11, Nº 3, 2010, pp. 469-481).
- PEÑARANDA, Lourdes, ZAVARCE, Elsy y GARCÍA, Elizabeth. *A propósito de los orígenes de la independencia del artista*. (Vol 11, Nº 1, 2010, pp. 157-182).
- PÉREZ ESTÉVEZ, Antonio. *Chávez y la fuerza de los fusiles* (Nº 7, 2003, pp. 191-200).
- PÉREZ ESTÉVEZ, Antonio. *Del individuo al ciudadano* (Nº 5, 2002, pp. 173-180).
- PÉREZ ESTÉVEZ, Antonio. *El diálogo como lectura en Gadamer* (Nº 2, 2000, pp. 27-51).
- PÉREZ ESTÉVEZ, Antonio. *Universalidad de los Derechos Humanos* (Nº 1, 2000, pp. 73-86).
- PÉREZ LAURENS, Lesvia; DÍAZ BLANCO, Mónica C. y GONZÁLEZ GÓMEZ, Rosalinda del V. *El espacio cultural desti-*

- nado a las artes escénicas como símbolo expresivo de nuestra existencia.* (Nº 19, 2007, pp. 84-96).
- PÉREZ LUNA, Enrique. *Currículum y formación docente como reto del siglo XXI* (Nº 5, 2002, pp. 9-23).
- PÉREZ VALECILLOS, Tomás y CASTELLANO CALDERA, César. *Lo irregular, lo espontáneo y lo público en la marginalidad urbana. Asentamientos urbanos precarios de la ciudad de Maracaibo.* (Nº 22, 2008, pp. 94-116).
- PÉREZ, Francisco Javier. *El lingüista guajiro Miguel Ángel Jusayú. Desde la lexicografía y gramática a la lectoescritura* (Nº 8, 2003, pp. 113-118).
- PICÓN SALAS, Mariano. *La palabra revolución* (Nº 4, 2001, pp. 269-281).
- PINEDA R, Diego Antonio. *Reflexiones en torno a la creatividad en perspectiva lipmaniana.* (Vol 12, Nº 2, 2011, pp. 130-159).
- PINO ITURRIETA, Elías. *Boconó como pretexto Palabras sobre historia regional* (Nº 1, 2000, pp. 239-252).
- PINTO YÉPEZ, Ermila M. *Ética, retórica y justicia en Platón* (Nº 10, 2004, pp. 74-101).
- PINTO YÉPEZ, Ermila M. *La Alteridad negada en el discurso colonial* (Volumen 10, Nº 1, 2009, pp. 181-204).
- PINTO YÉPEZ, Ermila M. *La escritura colonial, como expresión del mestizaje y de la identidad hispanoamericana* (Nº 19, 2007, pp. 205-220).
- PINTO YÉPEZ, Ermila M. *Voces españolas e indígenas en un diálogo colonial* (Nº 17, 2006, pp. 65-87).
- PIRE, Franklin. *Cuarteto para cuerdas número 1. Opus. 7 Il Matto* (Nº 3, 2001, pp. 251-278).
- PIRELA MORILLO, Johann y PORTILLO, Lisbeth. *La evaluación de planes de estudio en Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información. Enfoques y metodologías* (Volumen 10 Nº 3, 2009, pp. 256-274).
- PIRELA MUNDO, Jhoanny, MONTIEL SPLUGA, Leisie. *La mujer como representación del erotismo en la novela Mancha de aceite, de César Uribe Piedrahita.* (Vol 12, Nº 3, 2011, pp. 170-183).
- PUERTA, Mariela. *Labor periodística de Hesnor Rivera* (Nº 7, 2003, pp. 163-169).

- QUERO ARÉVALO, Milton. *Raza, nación y modernidad en la novela Boves el urogallo, de Francisco Herrera Luque*. (Vol 11, N° 2, 2010, pp. 48-57).
- QUERO, Alberto. “*Cofre de frases y espuela*” *Aproximaciones a “La vida provisional”, de Guillermo Yepes Boscán* (Volumen 10, N° 1, 2009, pp. 128-137).
- QUERO, Alberto. *Don Quijote, héroe de la fe* (N° 14, 2005, pp. 84-101).
- QUINTERO PARRA, María José. *La creación plástica de la mujer tocada por los paradigmas estéticos contemporáneos (Lo conceptual, lo abyecto y el trauma de un género)*. (Vol 11, N° 2, 2010, pp. 58-98).
- RAMOS VILLALOBOS, Mary Flor. *El docente universitario y la promoción de la lectura y escritura* (N° 6, 2002, pp. 33-42).
- RIJOS, Gregorio Antonio y LEAL GONZÁLEZ, Nila. *Rito funerario en la sociedad maracaibera (1790-1850)* (N° 18, 2007, pp. 329-349).
- RINCÓN ROSALES, Milagros. *Mutaciones de discursos. Nuevas visualidades en el Arte Contemporáneo* (Volumen 10, N° 1, 2009, pp. 38-60).
- RINCÓN RUBIO, Luis. *Representaciones culturales del honor en la juventud zuliana* (N° 15, 2006, pp. 13-34).
- RINCÓN URDANETA, Sheila. *La imagen corporativa y la gerencia pública en Venezuela* (N° 8, 2003, pp. 15-28).
- RINCÓN, Sheila y CENDRÓS, Jesús. *El E-learning en los estudios a distancia de la Universidad Católica Cecilio Acosta* (N° 18, 2007, pp. 86-106).
- RIVERA HUERTA, Ender Ángel. *Extensión museística* (N° 10, 2004, pp. 145-159).
- RODRÍGUEZ ARRIETA, Marisol. *La caña, motor de la economía agrícola zuliana (1909-1913)*. (N° 13, 2005, pp. 174-200).
- RODRÍGUEZ F., Jesús L.; MARTÍNEZ, Nerwis y LOZADA, Joan Manuel. *Las TIC como recursos para un aprendizaje constructivista* (Volumen 10 N° 2, 2009, pp. 118-132).
- RODRÍGUEZ ITURBE, José. *Sentido y vigencia de Fermín Toro* (N° 1, 2000, pp.157-198).
- RODRÍGUEZ OLMEDILLO, Laura; PÁEZ CARRASQUEÑO, Marjorie y GONZÁLEZ, Víctor Hugo. *Escuela de Ingeniería de Petró-*

- leos de LUZ. *Conceptualización y diseño del edificio original* (Nº 19, 2007, pp. 64-83).
- RODRÍGUEZ, Emira; REQUENA, Karen y MUÑOZ, José. *La percepción turística del mercado español hacia Latinoamérica* (Volumen 10 Nº 2, 2009, pp. 133-166).
- RODRÍGUEZ, María Mercedes. *La clase de música. Fundamentos teóricos* (Nº 2, 2000, pp. 119-141).
- RODRÍGUEZ, María Mercedes. *Música y desarrollo en el preescolar* (Nº 7, 2003, pp. 75-99).
- ROJAS BARBOZA, Ismael. *Aproximación al uso y contexto del término golpe, presente en el discurso presidencial venezolano 2002-2004* (Nº 19, 2007, pp. 221-242).
- ROJAS BARBOZA, Ismael. *Estado moderno latinoamericano: derechos humanos, desempeño y expectativas del ciudadano* (Nº 15, 2006, pp. 117-135).
- ROJAS VÁSQUEZ, Armando José y NÚÑEZ NAVA, Virginia Rosa. *El matiz fenomenológico en Ernesto Sábato* (Volumen 10 Nº 2, 2009, pp. 78-99).
- ROMÁN, Ricardo J. *Estudio estético-literario sobre la metáfora en la poesía de María Calcaño*. (Vol 12, Nº 1, 2011, pp. 182-198).
- ROMÁN, Ricardo J. Javier Marias, *Cuando el fantasma hace literatura* (Nº 20, 2007, pp. 154-162).
- ROMERO HENRÍQUEZ, Silvia; PAZ BAPTISTA, Anny; DÍAZ BORGES, Bladimir; ROJAS VERA, Luis Rodolfo y VARGAS CHACÍN, Marlyn. *La comunicación y la formación de valores en las organizaciones*. (Volumen 10 Nº 3, 2009, pp. 160-181).
- ROMERO P., Ana María. *Oralidad y alienación femenina en la poesía de Lydda Franco Fariás* (Nº 16, 2006, pp. 126-143).
- ROMERO, Ana María. *Análisis discursivo e intencionalidad crítica en los relatos de Rajatabla* (Nº 7, 2003, pp. 113-124).
- ROMERO, Rosalinda, REYES, María Elena, INCIARTE R, Nerylena y GONZÁLEZ, Odris. *Elementos teóricos-conceptuales en la integración educativa de personas con discapacidad*. (Vol 12, Nº 1, 2011, pp. 11-35).
- RORTY, Richard. *Observaciones en MOMA* (Nº 4, 2001, pp. 9-30).

- ROSALES, Reina Consuelo. *La alfarería en los indígenas de la cuenca del Lago de Maracaibo: vínculo entre pasado y presente* (Nº 13, 2005, pp. 131-148).
- SANABRIA PEÑA, Zulay Esther. *La construcción del sujeto femenino en la poesía de Ana Enriqueta Terán* (Vol 11, Nº 1, 2010, pp. 249-259).
- SÁNCHEZ DE GALLARDO, Marhilde y LINARES, Wilmara. *Autoestima y gestión local de Alcaldes* (Nº 16, 2006, pp. 98-125).
- SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz Elisa. *El mito a la luz filosófica* (Nº 2, 2000, pp. 151-167).
- SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz y CHIRINO, Oneida. *La experiencia del Centro de Filosofía para Niños y Niñas de la Universidad Católica Cecilio Acosta*. (Vol 12, Nº 2, 2011, pp. 249-258).
- SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz. *Ecología y cultura: caso wayuu* (Nº 7, 2003, pp. 201-209).
- SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz. *La ilusión perdida desde la infancia*. (Vol 12, Nº 2, 2011, pp. 106-116).
- SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz. *La razón desmitificada -Aufklärung-, según Max Horkheimer y Theodor W. Adorno* (Nº 9, 2004, pp. 26-38).
- SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz. *Pensamiento crítico, el diálogo y el entendimiento en Freire y en Lipman* (Nº 21, 2008, pp. 98-107).
- SÁNCHEZ, Beatriz. *Filosofía mítica Wayuu* (Nº 14, 2005, pp. 41-54).
- SANTANA SEQUERA, Ubaldo Antonio (Monseñor). *Desafíos de la Universidad Católica al comienzo del tercer milenio* (Nº 3, 2001, pp. 173-192).
- SEGOVIA, Rafael; PÉREZ, Lesvia y MOLERO, María. *El taller de diseño arquitectónico virtual* (Volumen 10 Nº 2, 2009, pp. 100-117).
- SILVESTRI V., Karin; SILVESTRI V., Carlos; HERNÁNDEZ, René y AÑEZ, Silenis. *Pensamiento estratégico y éxito gerencial en organizaciones empresariales* (Volumen 10 Nº 2, 2009, pp. 187-208).
- SOFÍA, Pasquale y ROMERO R., María Elena. *Intercultura. Una mediación para el diálogo entre civilizaciones* (Nº 22, 2008, pp. 203-219).
- SUÁREZ F., Raquel. *Seguimiento/acompañamiento como procesos de apoyo a prosecución estudiantil* (Nº 4, 2001, pp. 151-167).
- SUÁREZ VELÁZQUEZ, Mariana Libertad. *Inusitada fiereza: Dicotomías, identidad y poder en La mujer habitada, de Gioconda Belli* (Volumen 10 Nº 3, 2009, pp. 124-142).

- SUMIACHER D'ANGELO, David. *Perspectivas críticas: La Filosofía para Niños de Lipman. Preámbulo a nuevos andares en filosofía.* (Vol 12, N° 2, 2011, pp. 13-46).
- SUZZARINI B., Manuel. *Sobre teoría y enseñanza de la historia en Venezuela* (N° 20, 2007, pp. 57-84).
- TREQUATTRINI CARMONA, Irene. *Filosofía para Niños y Niñas como estrategia educativa para el fomento de la salud bucal.* Alumnos del 4° grado de la Unidad Educativa Monseñor Olegario Villalobos del Municipio Maracaibo Estado Zulia. (Vol 12, N° 2, 2011, pp. 212-245).
- URDANETA QUINTERO, Arlene; CARDOZO GALUÉ, Germán y FERRER, Dilian. *Constituir la nación: federalismo y constitucionalismo histórico en el Zulia* (N° 12, 2005, pp. 17-38).
- URDANETA, Arlene; GAMERO, María; ATENCIO, Maxula y PARRA, Ileana. *Historiar la memoria de los colectivos: una experiencia educativa* (Volumen 10 N° 2, 2009, pp. 15-37).
- USLAR PIETRI, Arturo. *El tema de la historia viva* (N° 3, 2001, pp. 239-247).
- USLAR PIETRI, Arturo. *Venezuela, la pobre* (N° 5, 2002, pp. 183-187).
- UZCÁTEGUI Q., Ana Mireya. *Gramática y enseñanza de la lengua Conferencia en el marco del Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de Lingüística (ENDIL)* (N° 21, 2008, pp. 243-250).
- VAN DER LINDE, Carlos-Germán. *¡Yo mando aquí! –Sátira y novela latinoamericana del dictador–* (N° 20, 2007, pp. 13-35).
- VARGAS, Fredy. *Los fractales y su relación con la creación sonora* (N° 12, 2005, pp. 65-88).
- VÁZQUEZ, Belín. *Del proyecto de unidad bolivariana a la alternativa integracionista sudamericana* (N° 16, 2006, pp. 56-84).
- VELANDRIA CHIRINOS, Carmen T. y RONDÓN CASTRO, Leisy C. *Ética y viabilidad democrática en el contexto de la globalización* (N° 8, 2003, pp. 43-56).
- VELANDRIA, Carmen Teresa. *Una aproximación a la investigación en el diseño de medios impresos informativos* (N° 23, 2008, pp. 46-57).
- VERA MONZANT, Magdelis y PARRA CONTRERAS, Reyber. *La instrucción pública en Maracaibo luego de la desintegración de Colombia (1830-1850)* (N° 19, 2007, pp. 97-118).

- VÍLCHEZ, Jacqueline. *Taliraai: expresión wayüü de música y parentesco* (Nº 4, 2001, pp. 107-130).
- VILLALOBOS ANTÚNEZ, José Vicente. *Hipótesis para una lógica del concepto de derecho alternativo* (Nº 5, 2002, pp. 25-40).
- VILLALOBOS ANTÚNEZ, José Vicente. La ética y el derecho ante la filosofía intercultural y la globalización (Nº 4, 2001, pp. 71-85).
- VILLALOBOS G., Fernando y PLATA DE PLATA, Dalia. *Incidencia de los enfoques curriculares en el modelo pedagógico de la enseñanza de la Comunicación Social* (Nº 10, 2004, pp. 102-121).
- VILLALOBOS G., Fernando; PINEDA DE ALCÁZAR, Migdalia; MENDOZA, María Inés y ROMERO, María Gracia. *Incidencia de la evaluación por monitoreo en el programa de maestría en Ciencias de la Comunicación de LUZ* (Nº 18, 2007, pp. 166-189).
- VILLALOBOS G., Fernando; VILORIA M., Hender y VELANDRIA, Carmen T. *La investigación de la comunicación en Venezuela frente al cambio tecnológico* (Volumen 10 Nº 3, 2009, pp. 182-198).
- VILLALOBOS, Nelly. *La experiencia de estudios a distancia en la UNICA* (Nº 21, 2008, pp. 197-215).
- VILLASMIL ESPINOSA, Jorge y BERBESÍ DE SALAZAR, Ligia. *El ideal de la unidad latinoamericana en el discurso político de Manuel Ugarte* (Nº 18, 2007, pp. 218-231).
- VILLASMIL ESPINOSA, Jorge. *Discursos y prácticas para la integración Iberoamericana en el contexto del ocaso del colonialismo hispánico* (Nº 22, 2008, pp. 165-186).
- VIVAS, Carmen. *Construir los pilares de la nación, la patria y la identidad en el discurso de Andrés Bello y D. F. Sarmiento*. (Vol 11, Nº 3, 2010, pp. 391-406).
- YBARRA M., Jaime. *Usos del pasado en el presente en la obra de Agustín Blanco Muñoz: "Habla el Comandante Chávez"* (Nº 19, 2007, pp. 158-177).
- ZAMBRANO BARRIOS, Adalberto. *Teoría para mejorar la gestión pública* (Nº 22, 2008, pp. 132-149).
- ZAVARCE, Elsy. *El lenguaje gráfico de Portafolio: experimentalidad y convencionalismos* (Nº 13, 2005, pp. 48-64).
- ZAVARCE, Elsy. *Realidades de Eco. Aproximación metodológica para la lectura del arte contemporáneo. Caso: Ecoincidentes: Eco-realidades* (Nº 18, 2007, pp. 190-217).

Revista de Artes y Humanidades UNICA, Volumen 12 N° 3

Se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2011
en los talleres gráficos de Ediciones Astro Data, S.A.

Tlf. (0261) 7511905 ~ Fax: (0261) 7831345

E-mail: edicionesastrodata@cantv.net

Maracaibo, Venezuela

Tiraje: 500 ejemplares