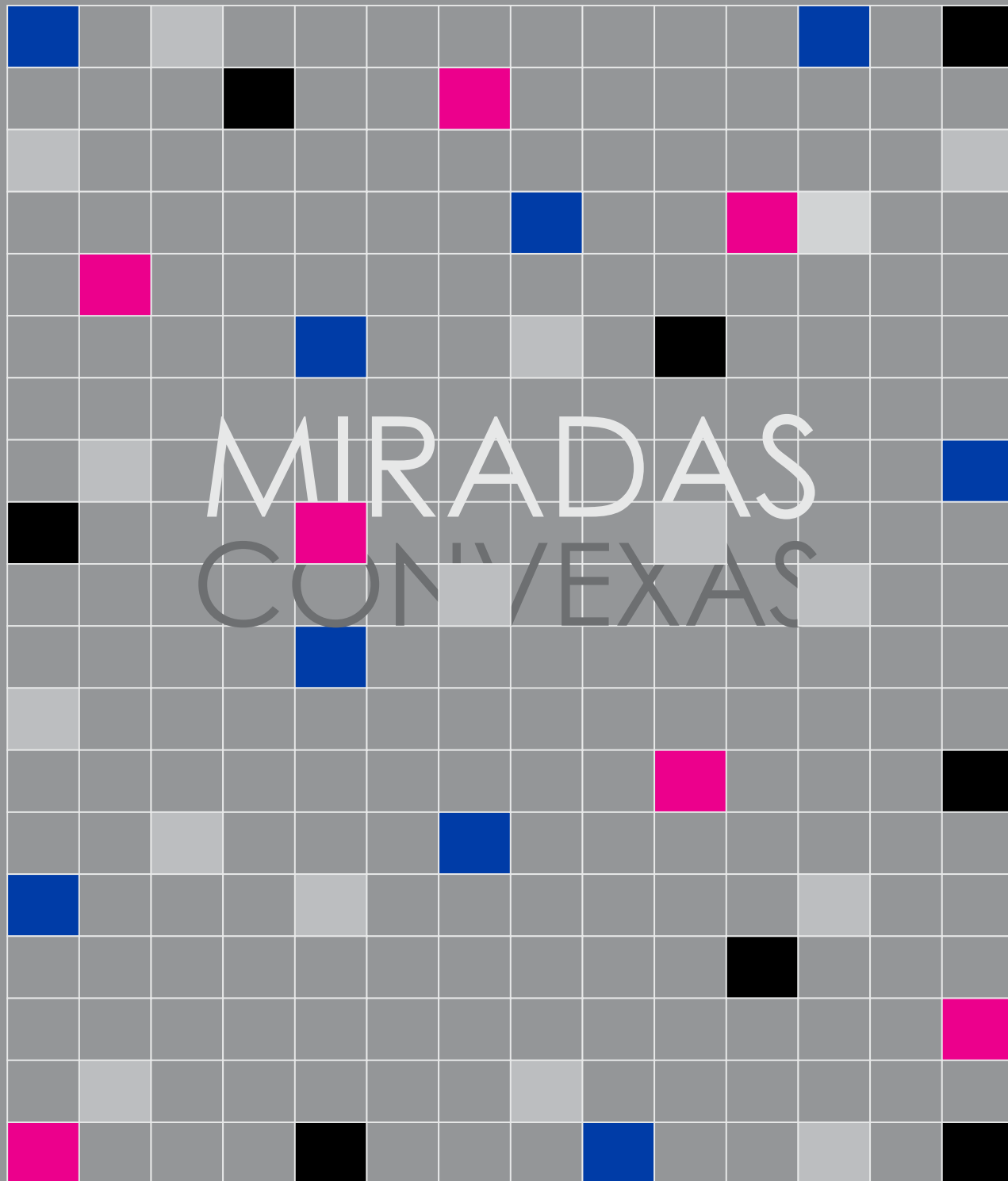


Revista de Estudios Culturales

BORDES

N.º 31 / Año 16 / enero - junio 2026
<http://revistas.saber.ula.ve/bordes/>

ISSN:2244-8667
www.bordes.com.ve



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

Dirección postal: Carrera 17 entre Pasaje Acueducto y calle 10, N.º 10-50, Barrio Obrero, San Cristóbal.

Estado Táchira. Venezuela. 5001.

Teléfonos:+58 414 7089905

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

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

Equipo Editorial

Directora

Fania Castillo / Psicóloga / Universidad de Los Andes - Núcleo Táchira. Venezuela.
faniacastillo@gmail.com

Editor adjunto

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

Editor del número 31

Camilo Ernesto Mora Vizcaya

Consejo Editorial:

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

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

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

Dustano Rojas Garcés / Antropólogo / Universidad Nacional / Colombia / dustanoluis@gmail.com

Ildelfonso Méndez Salcedo / Historiador / Universidad Nacional Experimental del Táchira / Venezuela / ildefonsomendez@yahoo.com

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

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

Norval Baitello Junior / Doctor en Ciencias de la Comunicación / Pontificia Universidade Católica de São Paulo / norvalbaitello@pucsp.br

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

Yara Altez / Antropóloga / Universidad Central de Venezuela / yara.altez@gmail.com

Árbitros externos:

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

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

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

Asistente editorial / correctora:

Norelsy Lima / norelsylima@gmail.com

Corrector:

Leonardo Bustamante / ljbr111280@gmail.com

Traducciones (inglés):

Norelsy Lima / norelsylima@gmail.com

Nathaly Pineda / nathalypineda5@gmail.com

Diseño y diagramación: Oswaldo Barreto / oscuraldo@gmail.com



Maestría
en Literatura
Latinoamericana
y del Caribe

Sumario /Summary

Miradas convexas / Convex gazes

Índice / Index

Presentación / Presentation

Miradas convexas / Convex gazes

Camilo Ernesto Mora Vizcaya.....5

Artículos / Articles

Color perro que huye de Andrés Duque, y la forma/lugar del cine inmigrante

Color perro que huye by Andrés Duque, and the form/location of immigrant cinema

Sonia Sofía Quintero Villalobo.....10

Tecnología digital en la educación artística y el ámbito formativo general

Digital technology in arts education and the general educational sphere

Juan Joel Linares Simancas.....33

Pódcast: parámetros técnicos y estructura de contenido para su producción

Podcasts: technical parameters and content structure for production

Maryi Carolina Márquez Echeverría, Herly Alejandra Quiñones Gómez, María Fernanda

Chaparro Ayala y Carol Michelle Hernández Barrera.....60

El Deportivo Táchira y las emociones de sus hinchas

Deportivo Táchira and the emotions of its fans

César Corredor y Gladys Becerra 71

Importancia pedagógica de la práctica escolar cotidiana

Pedagogical importance of daily school practice

José Armando Santiago Rivera.....82

El arte de la palabra: la enseñanza de la expresión oral en los estudiantes de educación

media / The Art of the Spoken Word: Teaching Oral Expression to Secondary Education

Students

Senedi Isabel Jojoa Botina y Pablo Daniel Ortiz Yamá.....98

Educación para un mundo posible. Educación, hegemonía y pensamiento crítico en la educación venezolana / Education for a Possible World. Education, hegemony and critical thinking in venezuelan education	
Anderson Jaimes Ramírez.....	108

Conversación no tan imaginaria entre José Gregorio Vásquez y Obitual Pérez acerca de la poesía y su extrañidad / A not-so-imaginary conversation between José Gregorio Vásquez and Obitual Pérez about poetry and its strangeness	
Osvaldo Barreto Pérez.....	121

Galería / Gallery

Exposición “Una segunda geografía y otros sentidos de fronteras” (2024). Artistas: Adrián Preciado, Annie Vásquez, Erasmo Sayago, Rafael Sánchez, Oscuraldo y Pablo Pérez Godoy. Curaduría de Marilyn Fernández.....	129
--	-----

Reseñas / Reviews

<i>20 tesis de política</i> de Enrique Dussel	
Anderson Jaimes Ramírez.....	138

<i>Junto al umbral</i> de Antonio Martínez Velasco	
Freddy Omar Durán.....	141

Normas de la revista *Bordes* / Rules of the *Bordes* magazine

Instructivo para colaboradores / Instructions for collaborators	144
---	-----



Si la cultura fuese un objeto tangible, bien podría compararse con un cuenco de barro: su identidad parece residir en la cavidad que contiene, en el vacío que acoge y resguarda. Durante mucho tiempo, las publicaciones académicas han aspirado a ser ese receptáculo perfecto donde las ideas reposan y se acumulan. Sin embargo, al compilar los trabajos que conforman este número 31 de la revista de estudios culturales *Bordes*, hemos querido dar la vuelta al recipiente.

Hemos titulado esta entrega *Miradas convexas* porque los textos que la integran, sometidos al arbitraje de nuestro comité y de evaluadores externos, no se comportan como superficies cóncavas que reflejan pasivamente la realidad; son, más bien, protuberancias que empujan contra el aire de lo establecido, que distorsionan el paisaje para enfocarlo de otro modo. La curvatura interior del pensamiento —esa duda íntima, ese archivo personal, esa pregunta recurrente— se vuelve hacia afuera, se hace escorzo y se ofrece al debate público. Lo convexo es, así, una declaración de intenciones: el conocimiento crítico no está hecho para ser guardado, sino para ser expuesto a la intemperie, para que la luz de la actualidad y el viento de la controversia erosionen sus bordes y, al hacerlo, definan con mayor claridad las coordenadas de nuestro presente.

Abrimos este recorrido con el ensayo de Sonia Sofía Quintero Villalobo, “*Color perro que huye* de Andrés Duque, y la forma/lugar del cine inmigrante”. En su análisis de la película de Duque, centrado en el capítulo COLOR, nos muestra cómo la experiencia migratoria se articula mediante la recuperación del archivo digital personal. La estructura fragmentada y la intervención de sonidos extra diegéticos no son meros recursos estéticos; constituyen una operación convexa por excelencia: lo íntimo —las imágenes de la vida en Barcelona y Caracas— se proyecta hacia el exterior para interrogar los procesos históricos y políticos de Venezuela. La “huida” que propone el filme no es una evasión, sino una exposición de las resonancias del pasado en el presente migratorio. Esa mirada que sale de sí para volverse crítica es el primer gesto de nuestra portada convexa.

En sintonía con la necesidad de expandir los límites del conocimiento, Juan Joel Linares Simancas nos ofrece una revisión sistemática sobre “Tecnología digital en la educación artística y el ámbito formativo general”. Su estudio documental revela que la incorporación de herramientas digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje aún se encuentra en una fase temprana, especialmente en el campo de la creación artística. Sin embargo, su propia investigación es un acto de proyección: al sistematizar la literatura y señalar la escasez de estudios cuantitativos, Linares no solo describe un estado de cosas, sino que empuja hacia adelante, reclamando una alfabetización digital que permita a las nuevas generaciones navegar una sociedad interconectada. La convexidad aquí es pedagógica: se trata de que la formación inicial no sea un receptáculo, sino un trampolín.

Esta tensión entre lo técnico y lo narrativo se profundiza en el artículo de Maryi Carolina Márquez Echeverría, Herly Alejandra Quiñónez Gómez, María Fernanda Chaparro Ayala y Carol Michelle Hernández Barrera, titulado “Pódcast: parámetros técnicos y estructura de contenido para su producción”. El pódcast es, por naturaleza, un formato convexo: nace en el estudio o en el teléfono, pero se lanza a un ecosistema de plataformas que lo diseminan y lo hacen chocar con oyentes de todo el mundo. Las autoras, mediante una investigación cualitativa, consensuan recomendaciones técnicas y editoriales que convierten al pódcast en un vehículo de comunicación expansivo.

La decisión de grabar en mono, la duración recomendada, la elección de YouTube como plataforma —cada parámetro es una elección de curvatura que determina cómo el contenido se abomba hacia su audiencia. Este trabajo nos recuerda que la producción sonora no es un recipiente pasivo, sino una prótesis que amplifica y distorsiona el mensaje para que llegue más lejos.

Desde el ámbito sonoro pasamos al deportivo, con el estudio de César Corredor y Gladys Becerra sobre “El Deportivo Táchira y las emociones de sus hinchas”. A primera vista, el fútbol podría parecer un fenómeno localista, contenido en las gradas de un estadio. Pero los autores demuestran que las emociones generadas por el rendimiento del equipo —euforia, decepción, frustración— se proyectan hacia el exterior y configuran identidades colectivas. Aunque no hallaron manifestaciones de violencia en sus informantes, el estudio revela que la pasión deportiva es una fuerza convexa que traspasa el campo de juego y se instala en la vida cotidiana, en el sentido de pertenencia y en la manera de habitar la ciudad. Esa exteriorización de lo afectivo es otra forma de convexidad: lo que ocurre dentro del césped se curva hacia fuera y moldea el espacio público.

La educación vuelve a ser protagonista con la reflexión de José Armando Santiago Rivera, “Importancia pedagógica de la práctica escolar cotidiana”. Su ensayo denuncia el positivismo que reduce la actividad del aula a una rutina inmutable, ajena a la realidad comunitaria. Frente a ese modelo cóncavo, que atrapa el conocimiento en el libro de texto, Santiago Rivera propone una práctica escolar que se abra a la comprensión del mundo globalizado. Esa apertura es convexa: la clase no es un espacio cerrado donde se depositan contenidos, sino un taller donde la curiosidad se expande y desafía los bordes de la disciplina. Su llamado a innovar la acción educativa tradicional resuena con el espíritu de este número.

En este mismo horizonte de apertura pedagógica, Senedi Isabel Jojoa Botina y Pablo Daniel Ortiz Yamá presentan “El arte de la palabra: la enseñanza de la expresión oral en los estudiantes de educación media”. Su investigación, realizada con estudiantes de grado décimo en las comunas de Pasto-Nariño, diagnostica dificultades que son, en el

fondo, síntomas de una palabra retenida: timidez, bajo tono de voz, escasa participación, ideas desorganizadas, pobreza léxica, dicción deficiente, entonación inadecuada. Enseñar la expresión oral, sostienen los autores, exige una perspectiva discursiva y pragmática que articule intencionalidad, planeación, metodología, motivación e innovación. Leído desde nuestra premisa, este trabajo muestra el momento exacto en que la palabra deja de ser cavidad interior —duda, temor, murmullo— y se hace convexa: se proyecta hacia el otro, ocupa el espacio público del aula y de la vida comunitaria, se convierte en argumentación y participación. La voz que se enseña a modular es una voz que se curva hacia fuera, y en ese gesto se juega no solo una competencia comunicativa, sino la posibilidad misma de intervenir en el mundo.

Profundizando en la crítica al sistema educativo, Anderson Jaimes Ramírez, en “Educación para un mundo posible. Educación, hegemonía y pensamiento crítico en la educación venezolana”, traza un recorrido histórico que va desde la colonia hasta la sociedad de la información. Su análisis muestra cómo los modelos educativos impuestos han servido para naturalizar una cosmovisión eurocéntrica y patriarcal. Pero su ensayo no es un mero diagnóstico; es un acto de resistencia convexa que, retomando a Simón Rodríguez, reclama una pedagogía descolonizadora que transforme conciencias. La educación, para Jaimes, debe ser memoria, solidaridad y dignidad, y debe proyectarse hacia futuros compartidos más allá del capitalismo neoliberal. Esta es quizá la expresión más nítida de lo convexo: el pensamiento crítico que no se queda en la denuncia, sino que se curva hacia la construcción de un mundo posible.

Cerramos la sección de artículos con un ejercicio de estilo y profundidad: “Conversación no tan imaginaria entre José Gregorio Vásquez y Obitual Pérez acerca de la poesía y su extrañidad”, de Osvaldo Barreto Pérez. Este diálogo ficticio pero documentado explora la naturaleza escurridiza de la poesía, esa confusión fértil que exige un encuentro íntimo y trasciende las herramientas teóricas convencionales. La “extrañidad” que nombran los poetas no es otra cosa que la convexidad del lenguaje: el poema no se pliega sobre sí mismo, sino que se vuelca hacia el lector, lo descoloca y lo obliga a habitar un territorio donde las palabras ya no son reflejos sino protuberancias de sentido.

Esa apuesta por la renovación del lenguaje es la forma más radical de exteriorización, y por eso cierra este bloque con una nota de belleza y paradoja.

Más allá de los artículos, este número alberga una Galería dedicada a la exposición “Una segunda geografía y otros sentidos de fronteras” (2024), con obras de de Adrián Preciado, Rafael Sánchez, Oscuraldo, Annie Vásquez (Ave), Erasmo Sayago y Pablo Pérez Godoy, bajo la curaduría de Marilin Fernández. Las fronteras, como los bordes, suelen concebirse como límites que contienen; sin embargo, los artistas aquí reunidos las convierten en pliegues convexos que generan nuevas geografías, otros sentidos que se expanden más allá del mapa oficial.

Las reseñas de Anderson Jaimes Ramírez sobre las *20 tesis de política* de Enrique Dussel (2024) y de Freddy Omar Durán sobre *Junto al umbral* de Antonio Martínez Velasco (2025) complementan el volumen con lecturas que también miran hacia fuera, dialogando con el pensamiento crítico y la literatura contemporánea.

En conjunto, los trabajos que componen esta entrega de *Bordes* no ofrecen respuestas cerradas ni territorios seguros. Al contrario, dibujan superficies tensas, abombadas, que obligan al lector a cambiar de ángulo. Cada artículo es una curvatura distinta: unos son suaves y envolventes; otros, escarpados y provocadores. Pero todos comparten esta voluntad de habitar el afuera desde la densidad de su interior. Porque la convexidad, al fin, no es un atributo geométrico, sino un gesto ético: el de asumir que el conocimiento solo cobra sentido cuando se expone, se arriesga y se ofrece al debate colectivo. Invitamos a nuestras lectoras y lectores a recorrer estas páginas con la mirada atenta y flexible, dispuesta a dejarse deformar por lo que encuentran. Bienvenidos a *Miradas convexas*.

Camilo Ernesto Mora Vizcaya
Editor



Color perro que huye de Andrés Duque, y la forma/lugar del cine inmigrante

Recibido: 28-05-2026
Aceptado: 30-06-2026

Sonia Sofía Quintero Villalobo¹
Universidad Nacional Autónoma de México, México
sonia.quintero@gmail.com

Resumen: El ensayo analiza la película *Color perro que huye* (2011) del cineasta venezolano Andrés Duque, centrándose en el capítulo COLOR (20:48-40:33) para examinar cómo el director articula su experiencia migratoria mediante la recuperación de su archivo personal de imágenes digitales. Duque utiliza una estructura fragmentada y no lineal que combina materiales audiovisuales de su vida en Barcelona y Caracas con fragmentos sonoros de películas latinoamericanas como *Caracas dos o tres cosas* (Ulive, 1969) y *Memorias del subdesarrollo* (Gutiérrez Alea, 1968). El análisis revela cómo la intervención del sonido extra diegético permite al director establecer una distancia crítica con la realidad venezolana, potenciando una narrativa donde la nostalgia reflexiva se convierte en vehículo para interrogar los procesos históricos y políticos del país. La película propone una "huida" que no evade el pasado, sino que expone sus resonancias en el presente migratorio.

Palabras clave: Cine documental; cine transnacional; archivo digital; política venezolana; nostalgia reflexiva.

1. Maracaibo, 1979. Maestra en Historia del Arte. Candidata a doctora en el Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Su principal interés son los estudios sobre cine desde los estudios culturales-visuales para abordar las diferentes configuraciones de espacios (imaginarios geográficos), desde una perspectiva del giro afectivo y el materialismo histórico en el contexto de la crisis ecológica y los extractivismos (cine documental). Las condiciones de producción, exhibición y circulación del cine venezolano contemporáneo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7727-2627>

***Color perro que huye* from Andrés Duque, and the form/place of immigrant cinema**

Abstract: This essay analyzes the film *Color perro que huye* (2011) by Venezuelan filmmaker Andrés Duque, focusing on the chapter COLOR (20:48-40:33) to examine how the director articulates his migratory experience by recovering his personal archive of digital images. Duque uses a fragmented and non-linear structure that combines audiovisual materials from his life in Barcelona and Caracas with sound fragments from Latin American films such as *Caracas dos o tres cosas* (Ulive, 1969) and *Memorias del subdesarrollo* (Gutiérrez Alea, 1968). The analysis reveals how the intervention of extradiegetic sound allows the director to establish a critical distance from Venezuelan reality, enhancing a narrative where reflective nostalgia becomes a vehicle for questioning the country's historical and political processes. The film proposes a "flight" that does not evade the past but rather exposes its resonances in the migratory present.

Keywords: Documentary film; transnational cinema; digital archive; Venezuelan politics; reflective nostalgia.

*No tengo ni celuloides ni cintas de video.
Sólo tengo números almacenados en discos duros
y cajas de memoria llamadas Quicktime.
De ellas, he extraído imágenes que ahora junto,
ordeno y presento con sinceridad.
Aunque, verdades, no son.²*

Andrés Duque es uno de los cineastas más importantes de la diáspora venezolana.³ Es una figura renovadora en el campo del documentalismo pero, principalmente, del amateurismo, debido a su trabajo con los medios digitales. Eso comprende el uso de la imagen borrosa de las cámaras no profesionales como contraposición a la idea del cine como ventana abierta a la captación de lo real y también por una concepción electrónica de la memoria basada en la práctica de coleccionar *clips* de video en discos duros, que luego reúne reflexivamente en sus películas. En el trabajo de Duque, hay un conjunto de obras que fueron llamadas por el director como "Nostalgias por causas perdidas: reflexiones sobre Venezuela", cuando las presentó en la decimoquinta edición del Festival de cine documental DocLisboa, en el año 2017. La selección estaba integrada por los largometrajes: *Color perro que huye* (2011), *Ensayo final para utopía* (2012) y *Primeros síntomas* (2015).

2. *Color perro que huye*, 00:20 a 00:33.

3. Gracias a una breve conversación con Valentina Alvarado Matos, me recomendó acercarme (también) al trabajo de Ivan Candeo, Elena Duque y Adriana Vila. "Todes venezolanos viviendo en España y trabajando dentro de un ámbito experimental". Comunicación personal vía gmail, 13 de febrero de 2023.

En palabras de Andrés:

Son tres películas que renuncian a trabajar bajo los preceptos de la industria y, sí son de difícil lectura, es justamente porque se plantean como un desafío hacia *cierta forma* de producción. Por eso, la película va a tener la forma que yo necesito darle y que es *afectiva-subjetiva*; va a tener una lógica que corresponde a cada película y, de hecho, las tres remiten a Venezuela pero, al mismo tiempo, las tres son hechas con intenciones muy diferentes. La primera es, digamos, un reencuentro con la memoria, es un reencuentro con el pasado, con Venezuela; la segunda tiene que ver con la muerte de mi padre. Es una película del duelo y creo que eso también tiene una lectura que inevitablemente habla sobre las raíces, sobre la muerte de aquello, de todo lo que heredas, la figura paternal y su muerte, es un poco lo que allí se vive como un duelo. Y la tercera, *Primeros síntomas*, no es otra cosa que una última revisión. Creo que me sirvió para decir, “voy a cerrar con esta etapa de revisión de archivos”, que para mí suponía también darle una segunda vida a esas imágenes porque las grabamos de forma incesante sobre todo en estos tiempos... esas imágenes van quedándose archivadas ahí y no pasa nada con ellas, se convierten en un banco de memoria y yo decía, “bueno puede ser el banco potencial de una película”, y eso es un poco lo que propongo con las tres en general.⁴

Desde una perspectiva personal, el autor revela cómo su infancia en Venezuela, marcada por la falta de referentes de cine experimental, lo llevó a explorar su voz en Barcelona, España. Esta distancia geográfica y cultural transforma su visión, permitiéndole abordar la realidad venezolana desde una nueva óptica. Así, su obra se convierte en un puente entre su pasado y su presente. “Creo que, en el momento en el que yo me convierto en un inmigrante, en el momento que salgo del país, obviamente empiezo a ver la realidad muy diferente y esto ha influido mucho, ya no solamente en mi visión de Venezuela, sino también en cómo –de alguna forma- me convierto en un cineasta que habla desde ese *lugar*”.⁵

Me interesa precisamente analizar la complejidad *afectiva-subjetiva* de la experiencia de inmigración de Duque cuando recupera imágenes de su archivo, “una colección de obsesiones personales, retratos de amigos y memorias de su vida en el país surgidos en un tiempo suspendido”,⁶ y que

4. Andrés Duque, entrevista personal, vía Zoom, 13 de abril del 2023.

5. Duque, entrevista personal.

6. Programa “Horizontes. Pulsiones audiovisuales alrededor de *Memorias del subdesarrollo* de Tomás Gutiérrez Alea (1968)”, Curadores invitados Cecilia Barrionuevo (Argentina) y Jorge Yglesias (Cuba) (Cinemateca de Bogotá, 2025), 23.

potencia a partir de las capas de significaciones sugeridas por el sonido. En el capítulo COLOR (20:48 – 40:33), el director articula su pasado y presente con la realidad venezolana, creando una nueva forma de discurso sonoro desde otras películas –que son además referentes significativos de vanguardia cinematográfica latinoamericana. En este sentido, Duque interroga el papel y las funciones de sus imágenes en contraposición con las imágenes (audio)visuales *pasadas* –de otros realizadores- para pulverizar los límites de lo simbólico y, en el ejercicio, configurar para sí mismo una relación con el tiempo donde las *nostalgias por las causas perdidas* hacen emerger todos esos procesos (políticos) de potencia que están detrás de lo que acontece y que permanecen como derrotas, silencios y borraduras.

Color perro que huye es una película que, como cuenta al inicio, empezó con un accidente. Andrés pasa tres meses en cama y, por ese motivo, decide digitalizar todo su material. Pero, desde ese momento, no pensaba convertirlo en una película lineal. Al principio, comenzó con su participación en eventos de arte donde se sentaba junto al ordenador e iba mostrando fragmentos de las imágenes que luego integró en la película. Según Andrés, las ponía en diálogo con algún texto, poema o alguna reflexión suya, y era una especie de *performance* totalmente improvisada. Después de varias ocasiones, que en cada *performance* cambiaba imágenes y recursos, un día decidió –como para cerrar ese ciclo- hacer una selección. Las ordenó de una *forma* que sería como un *collage* donde esas reflexiones e imágenes estarían. Así, su archivo digital personal de videos realizados a lo largo de ocho años –desde su llegada a Barcelona hasta su viaje de regreso a Caracas- se convierte en un *collage* que es también un diario íntimo, donde la inquietud de reflexionar está en el montaje, lo que hace de su diario filmado una película ensayística.⁷

En *Color perro que huye* (2011) Andrés Duque utiliza una estructura fragmentada y no lineal, en la cual los intertítulos funcionan como capítulos que marcan diferentes bloques narrativos, pero sin seguir una cronología estricta. Esta apuesta del realizador refleja, por un lado, la dispersión y heterogeneidad espacial y temporal; por otro, propone un espacio de fuga y utopía que dialoga con las nociones de caos cotidiano y distopía. Los intertítulos son los siguientes: “APPETITE FOR DESTRUCTION” (12:00), “HUYE” (16:40), “COLOR” (20:48), “NEVERLANDS” (40:34), “PETERPANES” (48:13), “CAICEDO” (50:36), “WILL MORE” (52:10), “CAMPANILLAS” (55:49) y “PERRO” (59:55).

7. Andrés Duque, entrevista personal, vía Zoom, 13 de abril del 2023.

La relación que establece Andrés Duque, tanto con la imagen como con el sonido, hace evidente cómo busca en su película que el espectador se centre en experiencias sensoriales y afectivas en lugar de limitarse a un espacio geográfico-político concreto. Para él, el cine no es un lenguaje literal ni una representación objetiva de la realidad, sino una construcción que permite explorar sentidos más profundos relacionados con los afectos, las emociones y las sensaciones. Primero, busca encontrar hallazgos extraordinarios que lo saquen de la zona cómoda, y a partir de ahí, su cine intenta transmitir esas experiencias de manera que el público pueda sentir y no solo entender racionalmente. Duque apuesta por una estética libre, cruda y *punk*, que evite la estética pulida y comercial, que invite a los espectadores a conectar con sus sentimientos, más allá de lo racional o de un contexto espacial-político específico.⁸

En este sentido, el documental cumple una función fundamental como medio para explorar y expresar tanto temas sociales como personales. A través del cine documental, Duque realiza retratos que vienen de una mirada muy política, en la que utiliza las imágenes y las historias como mapas que reflejan realidades heterogéneas. Por ejemplo, en el capítulo WILLMORE (52:10), reutiliza su cortometraje *No es la imagen, es el objeto* (2008),⁹ donde Duque ajusta cuentas con el mundo colonial, racista y clasista que vio en su infancia para evidenciar cómo un álbum infantil de cromos sobre “Razas y costumbres” (creado durante el franquismo) puede servir como herramienta de denuncia y reflexión social cuando, al mismo tiempo, irrumpe la imagen haciendo uso del audio de un mitin político. Además, y en relación al extracto de la película *Arrebato* (1979), del director Iván Zuleta, es posible reconocer cómo su documental *Iván Z* (2004)¹⁰ marcó el inicio de su trayectoria cinematográfica, sirviendo como introducción a su forma de abordar el retrato y la construcción de sentidos a través del cine. En otras palabras, la experiencia personal y la

8. Joan Antúnez, “Andrés Duque: Transcripción de una conversación sobre cine y sus desvíos hacia la identidad transnacional”, *TSN Monográfico*, n.º 5 (enero-junio 2018): 3.

9. “Un cineasta inmigrante en Europa devora los rostros de un álbum de cromos franquista titulado *Razas y costumbres* en un acto de canibalismo ritual, revirtiendo la mirada colonial y denunciando la violencia simbólica del archivo imperial”, Sinopsis del cortometraje, (STEREO, 12 minutos, DVCAM) <https://www.andresduque.com/noeslaimaesp.html>

10. “Iván Z registra el encuentro con el cineasta de culto Iván Zulueta que, locuaz, lúcido y con cierta desazón, rompe ante la cámara de Andrés Duque el hermético silencio que había mantenido durante años. Lejos de ser una hagiografía exhaustiva, el documental se centra en el universo creativo de un director clave en la vanguardia española que habla sin tapujos de los fetiches y obsesiones que alimentan su imaginario”. (STEREO, 53 minutos, DVCAM) <https://www.andresduque.com/ivanzesp.html>

identidad transnacional se entrelazan con temas sociales, permitiéndole explorar desde una perspectiva íntima las diferentes capas de la cultura, la sexualidad y la historia, aportando un carácter político y ensayístico a sus trabajos.¹¹

Como ya se ha mencionado, *Color perro que huye* cuenta con una estructura fragmentada y no lineal de nueve capítulos en tres actos. El viaje, como elemento narrativo más significativo, permite evocar desde los afectos su experiencia de conexión e intercambios culturales vividos hasta entonces, y cuyas historias e identidades están marcadas por el movimiento de su cuerpo, es decir, cómo oscila entre el país en el que reside y la ciudad de origen. El orden y la selección fragmentada de los capítulos determinan la estructura de la película. En el primer acto, vemos secuencias de su vida en Barcelona desde su llegada a la ciudad. El segundo acto, es el viaje que realiza Andrés Duque a Venezuela. En el tercer acto, retorna a España.

El intertítulo sirve para sugerir una resonancia, en cuanto al motivo o su significado más amplio, que pretende problematizar a través de ideas complejas y sin “diálogos” explícitos. Uno de los motivos más determinantes en *Color perro que huye* es la nostalgia y, en el capítulo COLOR, lo presenta de diferentes maneras con cada secuencia que lo integra y desde lo que sugiere en su particularidad. Más aún, va enfatizando que el COLOR puede servir como metáfora para encapsular conceptos más amplios. La relevancia narrativa empieza por el propio título de la película, es decir, que uno de los intertítulos sea COLOR nos tiene que importar ya que, por definición, implica la repetición de diferentes estrategias estéticas específicas de imágenes o sonidos con los cuales Andrés Duque enfatiza en el registro nostálgico presente en sus materiales de archivo grabados durante su viaje de visita a Caracas pero también a lo largo de la película.

Ahora bien, el intertítulo del bloque narrativo en donde concentraré el análisis es COLOR (20:48 – 40:33) porque, a través de las secuencias que lo integran, ilustra la complejidad afectiva-subjetiva de su experiencia a partir de las decisiones de realización (audio)visual ejecutadas por Andrés Duque en el

11. Con el capítulo CAICEDO (50:36), Andrés Duque se sirve del audio de una película del director colombiano Andrés Caicedo para arbitrariamente infiltrar las imágenes grabadas por él en un bar y en la cotidianidad de Barcelona. Del mismo capítulo, cabe destacar el extracto de una grabación de la pantalla del televisor donde se transmite una película sobre la infancia de Simón Bolívar. En el caso del capítulo PETERPANES (48:13), usa un extracto de la película *Angelita y Miguel Angel* (1971) de Carlos Mayolo y Andrés Caicedo. Pero, lo interesante es el diálogo que sugiere entre ambos capítulos.

montaje y, en específico, en relación con las grabaciones que hizo durante su estancia en Caracas, Venezuela. En este punto, me refiero al trabajo de intervención de esas imágenes con la concepción de un diseño sonoro complejo que nos habla, precisamente, de una dimensión discursiva que potencia con una narrativa de memoria, que es a la vez personal y colectiva, en cuanto al contexto histórico-político venezolano.

A nivel narrativo, las secuencias que constituyen COLOR tienen una importancia particular por cómo Andrés Duque nos marca su estado emocional en este momento de la película, sobre todo en la secuencia con la que empieza, cuando establece un diálogo entre la canción que escuchamos diegéticamente en una plaza de Caracas y la reflexión que nos comparte en los subtítulos. Cabe destacar que, en dos secuencias en particular del capítulo COLOR, escuchamos fragmentos sonoros de la película *Caracas dos o tres cosas* (1969), de Ugo Ulive y *Memorias del Subdesarrollo* (1968), de Tomás Gutiérrez Alea, permitiéndole a Andrés Duque establecer una distancia entre la experiencia vivida y cómo se difumina la forma de narración sonora para explorar diferentes maneras de representación autobiográfica en el contexto del cine transnacional y del venezolano.

De hecho, tal y como sugiere el propio título del filme –*Color perro que huye* es la traducción al castellano de una expresión catalana con la que se designa un color indefinido- el yo textual de Duque se dispersa y se difumina a lo largo del metraje, no solo entre la disparidad de imágenes y las anécdotas recogidas en sus viajes, sino también entre las películas ajenas que incluye en su proyecto. Desde el punto de vista enunciativo, el director es muy cuidadoso con la materialización física y verbal de su persona, dosificando sus entradas en breves subtítulos –concebidos como una transcripción de la tradicional *voice over*– y en las contadas ocasiones en que se le intuye delante de la cámara, dos estrategias que redundan en un efecto de desidentificación acorde al proceso de desterritorialización del que hablábamos anteriormente.¹²

El montaje de la película se distingue por la articulación de microhistorias fragmentadas que buscan constantemente romper con la continuidad espacial y temporal de acuerdo a cada capítulo que la integra. En este sentido, el capítulo COLOR busca un ritmo que acompaña cada secuencia (o escena) en consonancia a lo que narrativamente pretende desarrollar de manera

12. Miguel Fernández Labayen y Elena Oroz, “Plug-ins del yo. Inscripciones autobiográficas en los documentales transnacionales de Andrés Duque” en *El documental en el entorno digital*, ed. Miquel Francés (Editorial UOC, 2013), 107.

autónoma, es decir, cada secuencia se resuelve por medio del uso de planos y movimientos de cámara para revelar detalles específicos con el objetivo de vincularnos –bien sea con una vivencia, una reflexión, experiencia o una anécdota del director. Por eso, nos referimos al montaje intelectual propuesto por Eisenstein donde, tal y como lo practicó, prescinde del orden narrativo ya que crea una continuidad deslindada de la narración clásica. Entonces, las secuencias y escenas que constituyen el capítulo COLOR pretenden desarrollar un pensamiento, un concepto que generalmente es político pero no necesariamente vinculado a una acción imbricada en la narración presente en la totalidad de la película porque la yuxtaposición de situaciones buscan producir una resonancia afectiva-intelectual particular y que responde a cada secuencia y escenas presentes en el capítulo.

El ritmo pausado que expresa la primera escena del capítulo COLOR lo marca el plano general estático de una plaza en el centro de Caracas. A través del plano general vemos en profundidad de campo la fachada del Centro Fiesta “La Piñatería”, luego el movimiento de los transeúntes no sólo frente a la tienda (que está en el centro del encuadre) sino también de los otros comercios. A su vez, cerca de la plaza, hay dos vendedores ambulantes de helados conversando mientras distinguimos dos personas sentadas en una banca. Tanto la sombra de los árboles como sus troncos, arropan la imagen y de alguna manera la encuadran. Sin embargo, la música contraría un poco la calma de la imagen.



Fotograma de la película
Color perro que huye (2011)
del cineasta Andrés Duque

El sonido ambiental es la música que proviene de un comercio del lugar y se trata de la canción *Amarillo limón*, de la Billo's Caracas Boys. El diálogo que establece entre el merengue que estamos escuchando y la aparente calma de la imagen en la plaza, es infiltrado por la subjetividad de “su voz” a través de los subtítulos y nos *dice* lo siguiente: “Hace diez años estuve sentado en esta misma plaza del centro de Caracas. En aquel momento tuve la sensación de que todo iba a cambiar. Pero me equivoqué. La piñatería sigue en su sitio. El mismo bullicio y la misma gente. Sólo noté un cambio. El color amarillo ahora es rojo. Y el rojo es amarillo. Principio básico del desorden”. Mientras tanto, la música es muy evocativa cuando prestamos atención a la letra de la canción:

Amarillo limón, qué color, color
 Amarillo limón, qué dolor, dolor
 Amarillo limón
 La esperanza tiene un verde que parece el más bonito color
 Pero luego se convierte, se convierte, en amarillo limón
 ¿De qué vale mi cariño si yo vivo con lo plano de la aurora?
 Pero el color amarillo, yo lo he visto, en el filo de tu alcoba
 Amarillo limón, qué color, color
 Amarillo limón, qué dolor, dolor
 Amarillo limón
 El color nace amarillo, yo lo he visto, es amarillo limón
 Por luchar por tu cariño, tu cariño, voy a perder la razón
 Qué dolor llevo en la sangre, que me arde de lo mucho que te quiero
 Pero me ha dicho tu padre, ay, tu padre, si es verdad que te anhele
 Amarillo limón, qué color, color
 Amarillo limón, qué dolor, dolor
 Amarillo limón

La mirada nostálgica de Andrés Duque frente a lo que está viendo como presente, le permite acercarse al pasado desde la reflexión crítica en relación a la permanencia de las cosas pese a su apariencia de cambio o transformación. “En *The Future of Nostalgia* (2001), Svetlana Boym distingue una 'nostalgia restauradora' de una 'nostalgia reflexiva': en el primer caso el sentimiento se identifica con aquello que no está, con la añoranza en sí misma, pero que en ella reconoce una verdad. En el segundo caso, si bien hay un dolor por lo perdido, de existir una búsqueda esta contiene también una ironía, propia de lo paródico”.¹³

13 Nota al pie de página del capítulo “Memorias vacacionales” en *Geografías afectivas. Desplazamientos, prácticas espaciales y formas de estar juntos en el cine de Argentina, Chile y Brasil (2002-2017)*: 25-39. Irene Depetris Chauvin, (Latin American Research Commons, 2019), 29.

La idea de *cambio* y el “Principio básico del desorden” al que se refiere irónicamente Andrés Duque, debe ser leído en el contexto político-económico que ha vivido el país como parte del proyecto de la Revolución bolivariana, impulsada por Hugo Chávez Frías y su respectiva sucesión. Más importante aún, cuando Ana Teresa Torres reflexiona sobre las narrativas heroicas de la independencia para señalar cómo el pasado no es solo un recuerdo sino una presencia persistente que moldea nuestro futuro, recuenta precisamente la serie de conflictos, revoluciones y el surgimiento de héroes que no están confinados a los libros de historia sino que permanecen activos en la sociedad contemporánea, influyendo en el presente y en el discurso público.

HAY PASADOS QUE NO TERMINAN DE IRSE; el pasado venezolano es uno de ellos. La gloria de la Independencia, siempre dominante en nuestro imaginario, extiende su sombra de presente perpetuo. Como quiera que avancemos, el pasado nos espera. El futuro siempre será, paradójicamente, pretérito. Un tiempo heroico, plagado de guerras, revueltas y asonadas; atravesado por revoluciones liberales o conservadoras; “azules” o “amarillas”; restauradoras o reformistas; genuinas o legalistas; libertadoras o reivindicadoras; de “abril”, de “marzo”, o de “octubre”; tiempo presentado en una escenografía de estruendo bélico y triunfantes cornetines, de enemigos que huyen o conspiran, de banderas libertarias y proclamas disolventes, de dictaduras sangrientas y sufridas resistencias. Sus hermosas escenas guerreras deberían reposar en los lienzos de la historia, de modo tal que pudiéramos de vez en cuando reconocerlas y reconocernos en ellas, pero desde la lejanía del presente, como quien recuerda con afectos los antepasados, sin por ellos verse en la obligación de rendirles culto. Si los héroes permanecieran allí, en los cuadros de Arturo Michelena o de Tito Salas, serían inofensivos.¹⁴

Con todo lo anterior, al terminar la escena en la plaza, el capítulo COLOR cambia totalmente su pasividad para dar paso a la siguiente secuencia, en donde el ritmo de cortes a los contraplanos de los protagonistas del evento, permuta en varios momentos. Se trata de la celebración religiosa de San Juan en el pueblo de Naiguatá. El ritmo dinámico se va desarrollando, en principio, por la duración de las tomas dentro de la secuencia de manera consecuente, la yuxtaposición de las mismas por cortes, y por cómo la acción dentro del plano está acompañado por un sonido diegético vibrante.

14. Ana Teresa Torres, “Los héroes andan sueltos”, preámbulo de *La herencia de la tribu. Del mito de la Independencia a la Revolución Bolivariana* (Caracas: Editorial Alfa, 2009): 11-17.

En plano medio resalta el torso de un grupo de hombres a quienes intencionalmente Andrés Duque cortó la cabeza para dirigir la mirada en la imagen de *Bruce Lee* en la camisa del hombre que está en todo el centro del encuadre, junto a otros que tienen franelas (playeras) rojas con un mensaje que se lee en su pecho: “Viva San Juan”. Se trata de varios miembros de un grupo de tambores, de los cuales podemos reconocer los palos de madera (que funcionan como baquetas) en sus manos. Mientras están a la espera, los escuchamos conversando entre ellos hasta que progresivamente podemos ver cómo se van ubicando y preparando frente a la mina.



Fotograma de la película
Color perro que huye (2011)
del cineasta Andrés Duque

Destaca en *close up* el rostro sudado y emocionado de un joven que constantemente se mueve en el encuadre de acuerdo al movimiento del cuerpo al tocar los tambores. El encuadre es dinámico porque lo que está fuera de campo entra en la imagen, es decir, los otros músicos que están junto a él. El toque de los tambores define el movimiento de sus cuerpos y, por consiguiente, la naturaleza de la imagen. Por ejemplo, el enfoque automático del lente se altera frecuentemente debido a los cuerpos fragmentados que entran intempestivamente en los bordes o dentro del encuadre a modo de barrido —cuando aparece el fragmento de un cabello o parte de la cabeza de otra persona, o lo que se intuye como un brazo ya que no se logra distinguir del todo.



Fotograma de la película
Color perro que huye (2011)
del cineasta Andrés Duque

En plano secuencia hace *zoom out* con un breve *tilt up* mientras abre el encuadre hasta un Gran plano general en donde ya podemos apreciar el tumulto de todos los feligreses celebrando a San Juan frente a la Iglesia. Andrés concentra la imagen en un grupo de gente bailando al ritmo de los tambores (dentro de un encuadre cerrado) en plano entero y con la cámara ligeramente en picado. Es importante destacar que en este momento del evento se hace más evidente que la cámara está en mano, sobre todo cuando la cámara se mueve entre la gente y baja el ángulo a su nivel.

La devoción a San Juan llegó a Venezuela con la colonización de los españoles que, a su vez, trajeron personas de África para esclavizarlas, los cuales repartieron por todo el país pero principalmente en las costas venezolanas ya que el interés era que trabajaran en las plantaciones de café, cacao, añil y caña de azúcar. Tanto la iglesia católica como los “amos” de los esclavos, fueron quienes los bautizaron y convirtieron a la religión. Con el tiempo, la evangelización quedó a cargo de los esclavos que ya habían sido criados en el catolicismo. Las fiestas de San Juan se caracterizan por “el permanente repique del tambor y los cantos repetitivos, herencia africana, y el porte de la imagen del bautista –ya niño, ya adulto–, herencia blanca, que baila al son de la mina en manos de su portador”.¹⁵ Su importancia histórica radica en cómo los esclavos tenían ese día para “descansar”, además se les permitía bailar y tocar sus instrumentos durante toda la celebración. Entonces, cuando escuchamos una y otra vez “hueso, hueso, hueso” al son de los tambores, Andrés está bailando con la gente cuando sube y baja la cámara intentando acomodarse estrepitosamente entre ellos mientras graba. Durante ese momento, hay un personaje que empieza a dar vueltas alrededor de una mujer espontáneamente. Así como entra una presencia, sale. *Viene del pasado* un joven Juan Guaidó (29:29), bailando tambores.

Un cinéfilo venezolano me escribió un día para decirme que estaba viendo la película y reconoció que esa persona era Juan Guaidó cuando no era nadie. Yo no me lo puedo creer. Me pasé dos días en *shock*, y no podía hacer otra cosa que ver esas imágenes, comparar, hablarlo con gente y decir: no puede ser tanta casualidad. Con lo cual, pues, si eso aunque es una casualidad por supuesto no lo hice con toda la intención, e incluso ahí está como una mirada al futuro, una especulación que ocurre prácticamente como un acto de magia y está ahí. Estas imágenes ya eran visionarias del desastre pero, sin caer en discursos tristes o derrotistas, creo que siempre intento mantener un tono y es de prosa. También, por ser tan subjetivo, pues intento una cierta ironía.¹⁶

15. Herminia Gutiérrez, “Al ritmo del tambor se celebra a San Juan cada 24 de junio”, *Institutional Assets and Monuments of Venezuela*, 28 de junio de 2023, <https://iamvenezuela.org/2023/06/al-ritmo-del-tambor-se-celebra-a-san-juan-cada-24-de-junio/>

16. Andrés Duque, entrevista personal, vía Zoom, 13 de abril del 2023.

Cuando se piensa en el periplo de un personaje como Juan Guaidó en el contexto político venezolano, para empezar, es importante mencionar la trama de las elecciones parlamentarias del año 2015, donde –por primera vez- la oposición se hizo de la mayoría en la Asamblea con el 65,27% del apoyo popular. El Partido socialista unido de Venezuela (Psuv) obtuvo el respaldo del 32,93% de los votantes. El sistema de sobrerrepresentación favoreció a los opositores quienes obtuvieron 109 escaños, por 55 del partido de gobierno. Los tres escaños restantes correspondían al voto indígena del estado Amazonas. Por consiguiente, el pacto político de la oposición consistía en que cada año la presidencia de la Asamblea Nacional (AN) pasaba a uno de los partidos de la oposición que lideraba los curules. Él era de Voluntad Popular y a su partido le tocaba la presidencia en el 4to año de mandato. Es decir, por el orden de alternabilidad –a partir del número de curules que cada partido tenía en la Asamblea Nacional- a Voluntad Popular le correspondía el turno y el resto es *historia*. Aunque Juan Guaidó no salió como entró, fue alguien que básicamente surgió de la *nada*.



Fotograma de la película
Color perro que huye (2011)
del cineasta Andrés Duque

“Hay un proverbio Yoruba que dice: '*Eshu* mató un pájaro ayer con una piedra que lanzó hoy'. Es decir, una piedra lanzada desde el *presente* hacia el pasado, está dirigida al futuro para tratar de incidir en las capas de historias que se han formado en el ojo, en la actualidad del oído, y en los porvenires del cuerpo”.¹⁷ Tanto en el plano secuencia con la visión de un barrio de Caracas

17. En el artículo “Apuntes hacia una tercera programación”, Víctor Guimarães menciona que Solanas y Getino escribieron un texto menos conocido titulado “Apuntes para un juicio crítico descolonizado”, en donde se hacen preguntas provocadoras sobre la manera en que se puede analizar y criticar una película latinoamericana en comparación a una europea o estadounidense.

visto desde el metrocable como en la escena del bar *El Matador*, Andrés Duque trabaja la materialidad de las imágenes no sólo para ilustrar o exponer ideas sino para re-vehicular lo que (audio)visualmente condensan a través del sonido de películas realizadas por otros directores, es decir, Ugo Ulive y Tomás Gutiérrez Alea, respectivamente.

El director potencia la cualidad expresiva del sonido extra diegético durante el plano secuencia de un barrio marginado de Caracas visto desde el metrocable. En este punto del capítulo COLOR, nos referimos a cómo Andrés Duque trae a *Color perro que huye* un fragmento sonoro de la película *Caracas, dos o tres cosas* (1969), del director Ugo Ulive. El diálogo que establece el director entre la visualidad de la ciudad desde la mirada del cine venezolano (en términos históricos) y las vanguardias (específicamente), las articula con las capas de temporalidades que evoca, por un lado, a través de la imagen y, por otro, con el trabajo sonoro de la película realizada por Ugo Ulive.

Caracas, como espacio complejo cargado de significados, ha sido el escenario donde se enmarcan las consecuencias del éxodo campesino a la ciudad y la consecuente conformación de barrios en los cerros. La primera película venezolana en acusar dicho impacto fue *La Escalinata* (1950), de César Enríquez; y la mirada que nos presenta del cerro como testigo de la propagación de la ciudad, está marcada simbólicamente por la relación entre arriba y abajo. Las diferencias de clase se representan ubicando abajo la miseria, mientras arriba (adonde la cámara nunca llega) se encuentra la vida “decente”. Es decir, entre quienes están abajo en el orden de las clases sociales y que se les hace imposible subir.

Dichos autores plantean interrogantes sobre si existen categorías, valores y presupuestos universales para la crítica cinematográfica y cómo se pueden construir esas bases desde las condiciones de dependencia y colonialidad propias de los países latinoamericanos. Guimarães sugiere que esas mismas inquietudes –sobre cómo pensar la crítica y, por extensión, la programación– son relevantes para desarrollar una mirada descolonizadora en las prácticas culturales de la región. Desde ese punto de vista, considero importante cuestionar el lugar político de la visualidad frente a lo que se considera cine transnacional. Ese concepto o idea pasa por alto cómo pone de manifiesto ciertos discursos y relatos que giran en torno (y en entornos) a lo que se ve de un cine que se produce dentro de la lógica transnacional. En particular, llama la atención cómo los aspectos de la historia política venezolana se omiten casi por completo en varios trabajos críticos sobre *Color perro que huye*, porque no se conocen o no se entienden desde esa mirada. Lo cual no es *algo* necesariamente malo pero sí es demostrativo de los límites y alcances que implica una lectura que se asume “transnacional”. *Cinema Tropical*, 14 de septiembre de 2025, <https://www.cinematropical.com/cinematropical/apuntes-hacia-una-tercera-programacin> Cf. Austin Fisher and Iain Robert Smith, “Transnational Cinemas: A Critical Roundtable”, *Frames Cinema Journal*, <https://framescinemajournal.com/article/transnational-cinemas-a-critical-roundtable/>

En contraste, el documental de Ugo Ulive registra la vida de las calles y los barrios de la ciudad con imágenes de las personas en *close-ups*, planos medios o generales. Además, lo visual no ilustra lo sonoro ni viceversa pero constantemente se produce un juego paródico e irónico en el que coinciden por efecto de dicha oposición. Para Ulive, la *belleza* estaba en la exploración de las contradicciones de la realidad y no en un didactismo que contrarrestaría esa contradicción. El *principio básico del desorden* expuesto por Andrés dialoga con el trabajo sonoro de *Caracas, dos o tres cosas* ya que permite pensar en la idea de un desconcierto de la palabra, de una deconstrucción de un discurso coherente o de una cacofonía que se construye a partir de las emisiones radiales que se van erigiendo en la película y que incluyen radionovelas, noticias, textos irónicos y canciones.¹⁸

El melodrama de la precariedad propuesta por Ugo Ulive, empieza con la imagen de un techo de zinc desgastado registrado por la cámara de Andrés Duque. Pese a que permanece en el mismo encuadre durante todo el plano secuencia, cuenta con dinamismo ya que la vista del barrio se va transformando a medida que el metrocable hace su recorrido. También, la cualidad expresiva mediante la distancia focal del *zoom in* llevado al límite, ofrece una imagen bellamente distorsionada, pixelada o casi borrosa, haciendo del paisaje del cerro una pintura abstracta. La manipulación de la distancia focal desde una mirada aérea del barrio, más que modificar la relación de perspectiva a lo largo del plano secuencia, está problematizando sobre cómo opera nuestra perspectiva en cuanto a las diferencias de clase. Por eso, la vida y la cotidianidad del cerro está pulsando constantemente sobre las emisiones sonoras –que algunas hablan de huelgas que han sido reprimidas por el gobierno, la denuncia sobre la falta de agua en un barrio y como pasa rápidamente a una radionovela- mientras la gente está ajena a todo eso, lo cual parece estar produciendo una percepción que no es perceptible.

Para mi es, sobre todo, rescatar esa afectividad. No es para todo el mundo. En España no entenderán nunca qué es *Radio Rumbo*. Se pueden hacer una idea pero no lo sentirán como lo puede sentir un venezolano. Sin embargo, con las películas que he hecho en Rusia me



Fotograma de la película
Color perro que huye (2011)
del cineasta Andrés Duque



Fotograma de la película
Color perro que huye (2011)
del cineasta Andrés Duque

18. Vale mencionar cómo, a su vez, la película de Ugo Ulive coincide históricamente con la controversial *Imagen de Caracas* (1968); un proyecto multimedia vanguardista encabezado por Jacobo Borges y que consistió en una instalación multimedia a ocho pantallas que proyectaban filmaciones que servían para contar la historia de la ciudad desde su fundación (1567) hasta el derrocamiento de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez (23 de enero de 1958). Durante mucho tiempo se ignoró el paradero de la totalidad del material filmado debido al modo abrupto en que fue clausurado por el Estado.



Fotograma de la película
Color perro que huye (2011)
del cineasta Andrés Duque

pasa igual, hay cosas que están allí que los rusos la ven y alucinan. Me dicen, “no puedo creer que capturaste esto”, y claro, no espero tampoco que el mundo entero entienda a ese nivel de detalle las cosas pero no ser tan didáctico ni explicarlo todo aunque dificulta la lectura también es muy bonito porque sabes que te estás dirigiendo en secreto a las personas.¹⁹

El capítulo COLOR continúa con dos secuencias que poseen una puesta en escena compleja. Nos referimos a la secuencia que sucede en el bar y en la casa familiar de Andrés Duque. Concentrándonos en la puesta en escena que nos muestra Andrés en el bar *El Matador*, se entiende en dos sentidos: en primer lugar, por cómo funciona en relación con lo que plantea en la totalidad del capítulo sobre la historia política venezolana, es decir, desde la subjetividad (audio)visual que sugieren los objetos decorativos, la idea de escenografía, y la iluminación del espacio en dicho bar; y, en segundo lugar, por cómo se *actualiza su lectura* vinculándolo con el proyecto político de la Revolución bolivariana desde la escucha de la película *Memorias del subdesarrollo* (1968), de Tomás Gutiérrez Alea.

En este aspecto, es importante señalar cómo dialoga esta secuencia con la escena en la plaza en términos de los pasados aludidos y la postura críticamente nostálgica asumida por el director. Por tanto, cabe destacar cómo el último fragmento sonoro que escuchamos de *Caracas, dos o tres cosas* se empalma con la secuencia en el bar cuando, lo primero que vemos, es el gesto performático de una *mujer sin nombre* jugando con el cigarrillo en cada bocanada que hace (“Las mujeres que conocemos, las mujeres que se encuentran al doblar cualquier esquina. Las mujeres que sufren en silencio sus penas, su abandono, sus dolores. ¡Mujeres sin nombre!”).²⁰

El montaje juega con la alternabilidad entre la cámara en mano que recorre el bar y la imagen estática de la mujer sentada frente a una mesa o simplemente registrando las personas que están en el lugar en profundidad de campo. Un televisor tiene un reproductor de VHS y DVD encima, que a su vez tiene un globo terráqueo pequeño. Dicho televisor está rodeado de relojes



Fotograma de la película
Color perro que huye (2011)
del cineasta Andrés Duque

19. Andrés Duque, entrevista personal, vía Zoom, 13 de abril del 2023.

20. Un aspecto importante de Sergio como personaje, es el tipo de relación que establece con las mujeres. Hay una clara objetivación de ellas por la heterosexualidad compulsiva de la que padece. Además, tanto Laura como Elena, son personajes femeninos “que problematizan las representaciones simplistas de la burguesía y de la clase obrera que prevalecían en el cine cubano. (...) Luego, caso aparte, está Noemí. Para Sergio, Noemí representa, más que una clase social o un ideal de belleza, las esperanzas y aspiraciones de la temprana revolución”. Paul Schroeder Rodríguez, *Una historia comparada del cine latinoamericano* (Editorial Iberoamericana, 2020), 277-278.

antiguos, una radio vieja colgada en la pared y detrás está el busto de la cabeza de un becerro disecado. El recorrido visual de los elementos decorativos termina con la pantalla de televisión en el que se está proyectando una película, y del que reconocemos el título: *Memorias del subdesarrollo*. La iluminación precaria altera la temperatura del color que registra automáticamente la cámara, mientras se adapta se oscurece todo el fondo y entre tanto vemos la película que se está proyectando en el televisor.

Se trata precisamente de la secuencia inicial cuando –en medio del tumulto- una mujer afrocubana mira fijamente a la cámara. Es el momento en el que previamente hay disparos y después de la confusión, las personas se agrupan alrededor de la víctima. En este punto, *la víctima* del bar *El Matador* somos tanto los espectadores como el director, siendo interpelados por la mirada de la mujer y cómo nos enfrentará con nuestras propias contradicciones. Al igual que la secuencia anterior, se trata del ejercicio de capas de archivo al que recurre Andrés. Es decir, cómo interviene el imaginario social del país a través de su archivo personal de imágenes con el sonido de una película ajena.

La luz disponible del entorno es una iluminación precaria. Esto crea contrastes pronunciados de acuerdo al espacio que recorre del bar y que le confiere una atmósfera decadente. Cuando el fondo de la pantalla se oscurece, este efecto le sirve de transición para mostrarnos una serie de imágenes fotográficas, pinturas e ilustraciones que están en las paredes del bar. La primera serie de fotografías son alusivas a *El Caracazo*. Es posible observar diferentes situaciones que sucedieron durante el estallido social: la policía y militares reprimiendo a la gente, personas cargando un herido para llevarlo en una moto e imágenes del saqueo. Entonces, escuchamos como voz en off la reflexión del personaje principal de la película, Sergio, quien nos dice: “Todo sigue igual. Aquí todo sigue igual. Así de pronto parece una escenografía. Una ciudad de cartón”.

El Caracazo fue una ola de protestas populares que comenzó en las afueras de Caracas el 27 de febrero de 1989, contra el gobierno de Carlos Andrés Pérez (1989-1993), a raíz de un aumento del 30% en el precio de la gasolina y el transporte público. Las protestas se tornaron violentas en la capital y otras ciudades importantes, y se extendieron hasta el 8 de marzo del mismo año. La represión gubernamental en Caracas, a través de la Policía Metropolitana y el Ejército, fue brutal. Las cifras oficiales indican 276 muertos pero las exhumaciones de fosas comunes realizadas desde 2009 han revelado

nuevas víctimas.²¹ Por otra parte, la potencia de los elementos decorativos del bar, específicamente las imágenes que decoran sus paredes, en buena medida se debe a las convenciones visuales de la sociedad venezolana sobre el evento, por lo cual refuerza el carácter crítico articulado por Andrés Duque.

Continúa, “¿Y la paloma que iba a mandar Picasso? Muy cómodo eso de ser comunista y millonario en París” coincidiendo elocuentemente con la fotografía de Marcos Pérez Jiménez junto a otros dos militares, es decir, Germán Suárez Flamerich y Luis Felipe Llovera Páez. La serie de diferentes fotografías e ilustraciones del dictador militar Marcos Pérez Jiménez nos recuerda que no sólo se vuelven receptáculos de la vivencia del director en el bar sino también cómo forman parte de la forma narrativa (audio)visual del capítulo. Marcos Pérez Jiménez fue la figura principal en la instauración de una perspectiva de modernidad a través del *Nuevo Ideal Nacional*. Al mismo tiempo, la policía política –conocida como Seguridad Nacional– reprimía la disidencia y neutralizaba a los detractores. Una junta de censura obligaba a los periodistas a reproducir un discurso oficial uniforme: “Nada debe revelar represión ni encarcelamiento. No se puede mencionar la administración pública. Todo en dictadura es perfecto”.²²

En consecuencia, se instauró la idea de que sólo un gobierno militar podía respetar el principio del bien nacional y allanar el camino hacia el progreso. “Sentado en su palaciega residencia en Madrid casi treinta años después de haber sido derrocado, Marcos Pérez Jiménez se mantuvo fiel a este código. El programa expuesto en el Nuevo Ideal Nacional era el correcto y seguía creyendo fervientemente que 'no habrá una gran nación venezolana sin unas Fuerzas Armadas igualmente grandes'”.²³

21. Caso *El Caracazo*”, Biblioteca de los Derechos Humanos de la Universidad de Minnesota, Sentencia del 11 de Noviembre de 1999, Corte Interamericana de Derechos Humanos (Ser. C) N° 58, Accedido el 3 de noviembre de 2025. <http://www1.umn.edu/humanrts/iachr/C/58-esp.html>

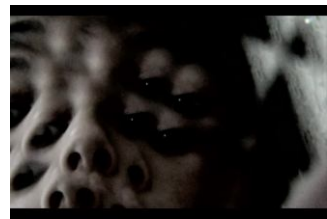
22. Lisa Blackmore, *Spectacular Modernity. Dictatorship, space and visibility in Venezuela 1948-1958* (University of Pittsburg Press, 2017), 8.

23. Se trata de una entrevista que le hiciera Blanco Muñoz a Marcos Pérez Jiménez, en *Habla el General*, 40. Pérez Jiménez dice: “Quiero ser muy claro en esto: con la aparición de la Junta Militar de Gobierno lo que se pretendió fue volver por los fueros de las Fuerzas Armadas como institución básica de la nación. Lo que Venezuela significó en la función liberadora del siglo pasado se le debe a la función de sus Fuerzas Armadas en el continente. Si después de la independencia, Venezuela decayó debilitándose notablemente, a medida que sus Fuerzas Armadas dejaban de tener la mística, la moral y la eficiencia guerrera que tuvieron cuando El Libertador, eso quiere decir entonces que la nación venezolana marcha al ritmo de sus Fuerzas Armadas. Esa teoría la he sostenido y creo fervorosamente en ella. No habrá una nación grande venezolana sin unas Fuerzas Armadas igualmente grandes... Eso es lo que buscábamos nosotros con el Nuevo Ideal Nacional: construir una nación próspera, digna y fuerte”. Agustín Blanco Muñoz, *Habla el General Marcos Pérez Jiménez* (Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1983). Citado por Lisa Blackmore, *Spectacular Modernity*, 48.

Los últimos minutos en *El Matador* discurren entre quienes están en el lugar, bebiendo, y los detalles del decorado —objetos antiguos como relojes, cuadros, un ventilador, etcétera, que se distinguen entre las imágenes fotográficas, las ilustraciones y las pinturas envejecidas. Cabe destacar cómo, pese a que la gente en el bar no habla entre sí, el fragmento sonoro consiste en un montaje de diálogos entre Sergio y otros personajes con quienes interactúa en la película *Memorias del subdesarrollo*. La mujer sin nombre recorre el bar con una cámara fotográfica mientras Andrés la sigue y es cuando vemos una pintura colgada en la pared. Se trata del retrato del dictador militar Juan Vicente Gómez, *El Benemérito*. En esa forma de desdoblamiento-distanciamiento con la que opera Andrés, nos habla a través del personaje principal de *Memorias del subdesarrollo*. No sólo hace suyas las palabras de Sergio sino también el desencanto del que están impregnadas.

Por un lado, desde una perspectiva socio-política, ya que los fantasmas del pasado —un diagnóstico realizado por Gutiérrez Alea hace cuatro décadas- se proyectan en *Color perro que huye* como destino inevitable para un proyecto nacional de futuro como es la revolución bolivariana. Por otro lado, en términos personales, puesto que la frase pronunciada por Sergio (“Esta humanidad ha dicho basta y ha echado a andar. Como mi padre. Como Laura, que no se detendrá hasta llegar a Miami. Sin embargo todo parece hoy tan distinto. ¿He cambiado yo o ha cambiado la ciudad?”) se convierte aquí en índice o marca subjetiva de la imposibilidad de retorno.²⁴

Al terminar la secuencia en el bar, primero se escucha el sonido de un acordeón mientras la pantalla se va a negro por unos segundos. La primera imagen que vemos se trata de la mamá de Andrés Duque con el (asumo) nieto en sus piernas y, sobre él, un enorme acordeón. Parece que le está ayudando a tocarlo, en un esfuerzo por enseñarle cómo se hace. Casi inmediatamente, vemos cómo el sobrino del director se apodera de su cámara. Hace un recorrido por la casa de sus abuelos y graba los detalles que llaman su atención. Gracias al recorrido visual realizado por el niño a través de objetos antiguos, de arte, cómicos y populares; apreciamos también que la casa es amplia y muy iluminada. Finalmente, se graba a sí mismo y juega distorsionando la imagen usando varios filtros al superponerlos frente al lente de la cámara. Después es Andrés, cámara en mano, quien graba a su sobrino



Fotogramas de la película
Color perro que huye (2011)
del cineasta Andrés Duque

24. Miguel Fernández Labayen y Elena Oroz, “Cosas que hacen 'crack'. Emociones y cinefilia en *Color perro que huye* (Andrés Duque, 2011)”, en *Revisitando el cine documental: de Flaherty al webdoc*, ed. Vanesa Fernández Guerra (Sociedad Latina de Comunicación Social, 2015), 189.

siguiéndolo mientras juega recorriendo la casa a ciegas. El niño tiene puesto un casco de soldador que no le permite ver bien el camino y por eso cada paso lo hace con inseguridad, algo que es parte del juego que vive el niño en la casa de sus abuelos. En un momento forma parte de la situación el abuelo ya que reposa su mirada protectora en el nieto. Al mismo tiempo, escuchamos la música del acordeón de la abuela, a quien previamente vimos tocar el instrumento con su nieto.

La subjetividad de las imágenes grabadas por el sobrino y las realizadas por Andrés siguiéndolo por la casa de sus padres, nos habla de su mirada a la infancia que vivió en la casa pero vistas desde la mirada del sobrino. La familiaridad está en la cercanía que sugiere el plano secuencia con el punto de vista del niño –cámara en mano- sobre todo cuando se concentra en detalles de la casa, haciendo *zoom in* a ciertos objetos, con los cuales comparte la misma fascinación. Es muy curiosa esa transición, de él manejando la cámara y luego relegándola al niño, el juego que implica ese intercambio. Terminar el capítulo COLOR con esta última escena, donde hay un juego de tiempos, es decir, entre el director manejando la cámara, luego el niño y, posteriormente, la presencia sutil del abuelo al fondo pero en primer plano, se convierte en una metáfora visual de tres tiempos-generaciones dispuestos en el espacio de la casa familiar. Pero, aunque seguimos escuchando el acordeón que está tocando su madre, aparece el intertítulo del siguiente capítulo, es decir, NEVERLANDS o su regreso a España.

Para concluir, la noción de huida propuesta por Andrés Duque, no es una cuestión de evadir o censurar un pasado sino de exponer sus contradicciones; es una huida donde se viven y sienten las resonancias de un pasado en otros escenarios que, en este caso, se tratan de las realidades que definen su presente en el país de acogida y el puente que establece con sus raíces. La abstracción emocional, capaz de unificar temáticamente la estructura fragmentada en *Color perro que huye*, es la *nostalgia por las causas perdidas* y cuyo significado tiene un carácter de constante búsqueda de identidad en un contexto marcado por desplazamientos y fugas. Con un ensayo (audio)visual, Andrés Duque reflexiona sobre sus experiencias de transito entre diferentes lugares y estados emocionales para representar la subjetividad que implican los procesos de duelo por la pérdida –ya sea de un ser querido, una idea, un objeto o un lugar- y cómo se transforman en una oportunidad para explorar otras formas de pertenencia y subjetividades.

“El río Llobregat
es amarronado,
el Besòs es verde
y amarillo es el Ter,
el Ebro visto del mar
es blanco nuclear
y el Segre mirado
desde un monte
es color de perro como huye”.

El Danubio azul, La Trinca, 1981.²⁵

Bibliografía

Antúñez, Joan. “Andrés Duque: Transcripción de una conversación sobre cine y sus desvíos hacia la identidad transnacional”. *TSN Monográfico*, nº 5 (enero-junio 2018): 1-6.

Blackmore, Lisa. *Spectacular Modernity. Dictatorship, space and visibility in Venezuela 1948-1958*. University of Pittsburg Press, 2017.

Brenez, Nicole. *Cine de vanguardia. Instrucciones de uso*. La Fuga-Ediciones Metales Pesados, 2021.

“Caso *El Caracazo*”, Biblioteca de los Derechos Humanos de la Universidad de Minnesota, Sentencia del 11 de Noviembre de 1999, Corte Interamericana de Derechos Humanos (Ser. C) Nº 58, Accedido el 3 de noviembre de 2025. <http://www1.umn.edu/humanrts/iachr/C/58-esp.html>

Capriles, María Cristina. “Talento venezolano por el mundo. Cine y cineastas más allá de las fronteras”, *El Nacional*, 7 de febrero de 2021.

Chion, Michel. *La audiovisión*. Barcelona: Editorial Paidós, 1993.

Depetris Chauvin, Irene. *Geografías afectivas. Desplazamientos, prácticas espaciales y formas de estar juntos en el cine de Argentina, Chile y Brasil (2002-2017)*. Pittsburgh: Latin American Research Commons, 2019.

Duque, Andrés, director. *Color perro que huye*. Hamaca, media & video art distribution, 2011. 70 minutos (Dolby Stereo, HD).

25. Es una canción del grupo catalán La Trinca, en donde la parodia funciona como una fuerte crítica a la contaminación de los ríos españoles para burlarse de la romantización de la belleza natural ya que no siempre es *verdad*. La letra contrasta las descripciones del río Danubio con la realidad de otros ríos de España: Duero (marrón), Nervión (gris plomo), Sil (verduzco), Genil (pardusco) y Tajo (ocre).

- Fernández Labayen, Miguel y Oroz, Elena. “*Plug-ins* del yo. Inscripciones autobiográficas en los documentales transnacionales de Andrés Duque”. En *El documental en el entorno digital*, ed. Miquel Francés. Editorial UOC, 2013. (101-117)
- Fernández Labayen, Miguel y Oroz, Elena. “Cosas que hace 'crack'. Emociones y cinefilia en *Color perro que huye* (Andrés Duque, 2011)”. En *Revisitando el cine documental: de Flaherty al webdoc*, ed. Vanesa Fernández Guerra. Sociedad Latina de Comunicación Social, 2015. (181-204)
- Gamba, Pablo. “Andrés Duque, un cine de lo borroso”. *ENCINE*, 26 de noviembre de 2016.
- Guimarães, Victor. “Otra historia del Tercer Cine: Descolonización e invención de formas en el cine latinoamericano” (Sesión 2). Moderado por Robinson Díaz. Seminario, 7 de julio de 2021. Emitido en directo por el 4º Festival Internacional de Cine de No_Ficción, Frontera Sur. YouTube, 2:18:08.
<https://www.youtube.com/watch?v=AH3D6Sz0p0A&t=2838s>
- Guimarães, Victor. “Apuntes hacia una tercera programación”, *Cinema Tropical*, 14 de septiembre de 2025, <https://www.cinematropical.com/cinema-tropical/apuntes-hacia-una-tercera-programacin>
- Gutiérrez, Herminia. “Al ritmo del tambor se celebra a San Juan cada 24 de junio”. *Institutional Assets and Monuments of Venezuela*, 28 de junio de 2023, <https://iamvenezuela.org/2023/06/al-ritmo-del-tambor-se-celebra-a-san-juan-cada-24-de-junio/>
- Legaz, Alfonso. “75 minutos de *PLUG-IN* a pleno sol. Archivo violado y cosicidad, política y monólogo en un *cine-cómo* de Andrés Duque”. *Cine por venir*, 2 de noviembre, 2015, <https://www.cineporvenir.org/auto-entrevista-de-andres-duque-y-texto-sobre-ensayo-final-para-utopia/>
- Marrosu, Ambretta. “¡Basta! (Ugo Ulive, Venezuela, 1970)”. En *Cine documental en América Latina*, Paulo Antonio Paranaguá (ed.). Ediciones Cátedra, 2003. (329-332)
- Masotta Lijtmaer, Cloe. “El escalofrío. Cuerpo e imagen en el cine de Andrés Duque”. *Arte y políticas de identidad*, vol 8 (julio 2013): 95-114.
- Oroz, Silvia. “Tomás Gutiérrez Alea: un cine generoso”. *Encuadre, Revista de Cine*, Nº 60 (abril-mayo-junio 1995): 14-15.

Programa “Horizontes. Pulsiones audiovisuales alrededor de *Memorias del subdesarrollo* de Tomás Gutiérrez Alea (1968)”. Curadores invitados Cecilia Barrionuevo (Argentina) y Jorge Yglesias (Cuba). Cinemateca de Bogotá, 2025.

Ruffinelli, Jorge. *América Latina en 130 Documentales*. UQBAR Editores, 2012. Caracas: *dos o tres cosas. (Descartes de un film inconcluso)*, 1969, Ugo Ulive (48-49).

Schroeder Rodríguez, Paul. *Una historia comparada del cine latinoamericano*. Madrid: Editorial Iberoamericana, 2020.

Wood, David. “Vestigios de historia: el archivo familiar en el cine documental y experimental contemporáneo”. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, Vol. XXXVI, Núm. 104 (2014): 97-125.

Tecnología digital en la educación artística y el ámbito formativo general¹

Recibido: 02-03-2025
Aceptado: 06-05-2025

Juan Joel Linares Simancas²
Investigador independiente, Venezuela
caicare1@gmail.com

Resumen: El uso de las tecnologías digitales como herramienta de enseñanza y aprendizaje actualmente representan un enorme reto en la educación en arte, así como en el ámbito formativo en general, enmarcado en nuevos procesos de conocimiento y socialización que implican aprendizajes multidimensionales. El objetivo de este estudio fue revisar la literatura relacionada con la implementación de la tecnología digital, en los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel básico o superior, no solo para la producción de arte, sino su alcance en el ámbito educativo en general. Como investigación tipo documental se realizó una revisión sistemática de artículos publicados en revistas indexadas en *Scopus*, *Web of Science*, *Scielo*, *Ebscohost* o *Proquest*, que contribuyan con la identificación de las herramientas digitales que optimicen los procesos de aprendizaje y producción de arte. Se ubicaron 27 estudios; 51,8 % de enfoque cuantitativos descriptivos, 29,6 % cualitativos con metodologías de investigación acción, una propuesta y sondeo de opiniones; y 18,5 % con enfoque mixto. Son pocos los estudios cuantitativos que evalúan herramientas digitales en los procesos de creación artística en educación en artes, en su lugar se encontraron trabajos de nivel exploratorio que deja entrever que el uso de las

1. Trabajo financiado con recursos propios; no deriva de ningún programa académico.

2. Licenciado en Educación con mención en Lengua y Literatura (Universidad de Los Andes, Venezuela); especialista en Lectura y Escritura y Magíster en Literatura Latinoamericana (Universidad de Los Andes) venezolano. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7739-0903>.

tecnologías digitales, aún se encuentra en una fase temprana de incorporación en las instituciones educativas. Es pertinente promover desde la formación inicial la alfabetización digital, los trabajos son cada vez más complejos y requieren de una mezcla adecuada de habilidades digitales para tener la ventaja en la actual sociedad interconectada y de rápida evolución.

Palabras clave: tecnología digital; enseñanza multimedia; arte digital; alfabetización digital.

Digital technology in artistic education and the general training field

Abstract: The use of digital technologies as a teaching and learning tool currently represents an enormous challenge in art education, as well as in the formative field in general, framed in new processes of knowledge and socialization that involve multidimensional learning. The objective of this study was to review the literature related to the implementation of digital technology in teaching and learning processes at the basic and higher levels, not only for the production of art, but also for its scope in the educational field in general. Was carried out as a documentary type of research, a systematic review of articles published in journals indexed in Scopus, Web of Science, Scielo, Ebscohost or Proquest, which contribute to the identification of digital tools that optimize the learning and art production processes. There were 27 studies; 51.8 % of descriptive quantitative approach; 29.6 % qualitative with action research methodologies, a proposal and opinion survey; and 18.5 % with mixed approach. There are few quantitative studies that evaluate digital tools in the processes of artistic creation in arts education; instead, it found exploratory studies that suggest that the use of digital technologies is still at an early stage of incorporation in educational institutions. It is pertinent to promote digital literacy from initial training, jobs are increasingly complex and require the right mix of digital skills to have the edge in today's fast-moving, interconnected society.

Keywords: digital technology; multimedia education; digital art; digital literacy

Introducción

La educación artística es el área curricular en que se imparten metodologías de enseñanza aprendizaje del arte, en ella se vincula la creatividad con actividades artísticas: pintura, escultura, música, entre otras. Sin embargo, tal y como lo señala Özdemir (2021), el arte no solo son ideas, engloba emociones, contemplación, sufrimiento, felicidad, paz, tolerancia, belleza, amor; y la práctica del arte es un medio de comunicación entre personas y sociedades, así una forma de proteger el patrimonio cultural, es transmitirlo a las generaciones futuras y esto es gracias a la educación en arte.

En América latina, la educación artística está enmarcada en los procesos de conocimiento y socialización de la estética artística, vista como un conjunto de aprendizajes

multidimensionales, con exploración, documentación y reflexión, que conduce a la formación de individuos culturizados (Cárdenas-Pérez, 2018). El arte es un curso importante que contribuye a mejorar la conciencia estética y cultural personal de los estudiantes (Jeon *et al.*, 2019).

El área de la educación artística actualmente está caracterizada por un currículum de formación divergente, al aumentar los ambientes creativos integrando disciplinas multidimensionales con las tecnologías de la información y comunicación (TIC), como imágenes, hipertexto y elementos multimedia abarcan desde herramientas de enseñanza sencillas, como vídeos o animaciones hasta herramientas didácticas complejas como la realidad virtual (RV) y la Realidad Aumentada (RA); herramientas electrónicas que no solo mejoran la docencia, sino que enriquece el aprendizaje en todos los ámbitos de la formación (Bravo y Fernández, 2022; Cárdenas-Pérez, 2021; Vagg *et al.*, 2020).

A partir del siglo XX, todos los ámbitos de la vida moderna se encuentran en un periodo de cambios constantes debido al auge de las TIC, las cuales se encuentran en continua transformación, las tecnologías digitales y los recursos en línea se extienden a todos los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje, y las instituciones de educación superior, deben promover la innovación en la pedagogía y por sobre todo la formación del profesorado, el proceso de enseñanza está iniciando un nuevo periodo, una nueva era, donde el uso de estas tecnologías contribuye al alcance de altos resultados de aprendizaje (Poveda-Pineda y Cifuentes-Medina, 2020).

Diversos estudios sugieren que el uso de multimedia actúa como técnica de aprendizaje mixto, pues se adapta a los múltiples estilos de aprendizaje y se ha comprobado que proporciona mejores resultados que la enseñanza tradicional. Reportándose, por ejemplo, que la inclusión de juegos, mejoran las habilidades académicas de escritura, comprensión de la anatomía y morfología en carreras de ciencias de la salud, así como el aprendizaje de idiomas, entre otros; con las animaciones, se estimula y aumenta el interés de los alumnos; la realidad aumentada, mejora la capacidad cognitiva, entre otros (Vagg *et al.*, 2020).

Es así, que, al menos en lo que le corresponde al sistema educativo, se tiene la gran responsabilidad de responder a la formación en competencia digital, lo que en la actualidad representa un desafío, la tecnología debe ser estandarizada a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza y por tal razón, es pertinente promover la formación inicial y continua del profesorado,

mejorándose su competencia digital, con el fin de que estos sean capaces de integrar en su acto docente, los recursos tecnológicos emergentes y promuevan una enseñanza de calidad acorde con la juventud actual (Garzón-Artacho *et al.*, 2021). Los trabajos del futuro son cada vez más complejos y requieren que los graduados de educación superior adquieran la mezcla adecuada de habilidades para tener éxito en un mundo interconectado y en rápido movimiento (Fleaca & Stanciu, 2019; Poveda-Pineda y Cifuentes-Medina, 2020).

En cuanto al arte, las expresiones como la fotografía, impresiones, esculturas, cine, vídeo, animación y música, son la forma tradicional de representar el arte digital, pero se trata de limitaciones que han evolucionado interpretativamente y pues actualmente se encuentran también en tecnologías como la realidad virtual, *software art* y el *Net art*; por lo que se puede categorizar al arte digital como el término que abarca toda producción artística que involucre el uso de un computador, sea durante el proceso de creación de la obra o para exhibirla (Villagómez-Oviedo, 2019).

Al respecto, Cárdenas-Pérez (2018) señala que, tanto el computador, como el internet lograron incorporar la imagen digital en contextos visuales simbólicos que representan entornos culturales más complejos, creando un ambiente de tecnologías, donde las obras de arte como forma de comunicación, se originan en espacios multimediales e interactivos. Lo que lleva al arte digital a definirse, como un conjunto de movimientos artísticos, basados en diversos y nuevos medios y técnicas integradas a dispositivos tecnológicos; procesos informáticos y computacionales en las que se apoya la creación, difusión o exhibición de las obras artísticas; un ejercicio virtual, que reúne la percepción y la realidad, y permite al hombre enfrentar los cambios de su entorno en una experiencia de simulación y auto-tecniquización (Cárdenas-Pérez, 2021).

La transformación del arte hacia lo digital, no solo cuenta con herramientas digitales para producir arte, sino que han surgido galerías de arte y museos en línea, que, gracias a tecnologías como RA hacen que las exposiciones sean más atractivas para el usuario, brindando la oportunidad a los artistas de mostrar sus obras e interactuar con millones de espectadores, atraer compradores y patrocinadores potenciales (Pauls y Karsakov, 2021; Xaba *et al.*, 2021). Hay plataformas que ofrecen diversidad servicios desde motores de búsqueda en internet (*Bing*, *Google*, *Opera*, etc.), plataformas para compartir videos (*Youtube*), redes sociales (*facebook*, *Instagram*, *Twitter*), hasta mercados en línea (*Amazon*, *eBay*, *mercado libre*) (Xaba *et al.*, 2021).

En este sentido, más recientemente, con la aplicación de la tecnología de RV en la creación de arte digital multimedia se enriquecen los medios de creación artística y se mejora la calidad del proceso de creación, se reduce aún más la dificultad del trabajo de arte de los medios digitales, se mejora la eficiencia, calidad, e impulsa el desarrollo del campo de la creación de arte digital, surgiendo día a día, más obras de diversas formas y métodos de creación novedosos, reconociéndose en muchos ámbitos educativos las ventajas que puede representar su inclusión en los currículos de diversidad de áreas del conocimiento, al incrementar la estimulación creativa en los estudiantes y su imaginación colectiva para lograr el aprendizaje interactivo (Gong, 2021).

De la experiencia docente en la medicina, Appukuttan (2021) es de la opinión que, con la aparición de los medios digitales, es mucho más fácil crear ilustraciones de buena calidad, aun cuando las habilidades artísticas sean limitadas; el arte digital es inclusivo, abre oportunidades a todos, profesionales y personas sin formación específica, pues las habilidades artísticas si bien representan una ventaja, no son esenciales, al tener a disposición gran variedad de métodos como el escaneo de dibujos en papel, o dibujar directamente con herramientas digitales, junto con aplicaciones de software que ayudan a mejorar la calidad del dibujo, que permiten obtener resultados satisfactorios con menos esfuerzo y tiempo.

En razón a lo expuesto, y con la finalidad de enriquecer la práctica docente actual, considerando las estrategias aplicadas, plataformas, tipos de intervenciones y sus resultados, se planteó como objetivo de este estudio revisar la literatura relacionada con la implementación de la tecnología digital, en los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel básico o superior, no solo para la producción de arte digital, sino su alcance en el ámbito educativo.

Metodología

Se llevó a cabo una investigación de tipo documental, por revisión bibliográfica sistemática de estudios publicados en los últimos cinco años en revistas con indexación en *Scopus*, *Web of Science group*, *Scielo*, *Ebscohost* o *Proquest*, relacionados con las tecnologías de información y comunicación aplicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la producción o uso del arte digital como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje.

Las bases de datos usadas como fuentes de información fueron: *Crossref Metadata* (<https://search.crossref.org/>), *Scielo* (<https://scielo.org/>), *ProQuest* (<https://proquest.com>) *Sciencedirect Elsevier* (<https://www.sciencedirect.com/>); con los términos de búsqueda en español e inglés: “arte digital” (*digital art*) O “educación artística” (*art education*); y en combinaciones: “jóvenes” (*youth*) Y/AND “arte digital” (*digital art*) O “arte digital” (*digital art*) EN/IN “la escuela” (*at school*) O EN/IN “secundaria” (*high school*) O EN/IN “educación superior” (*higher education*).

Para la selección de los artículos, se tomó en consideración los siguientes criterios de inclusión: publicaciones realizadas entre los años 2018 y 2022; estudios de enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto, con metodologías de tipo observacional exploratorio, cuasiexperimental con grupos pre test, post test o comparativos con grupo control; e intervenciones que propicien la optimización en la creación de arte, así como del aprendizaje. Se revisaron los títulos, resúmenes, e indexación que informa la revista, para el descarte de artículos que no cumplieran con los criterios de inclusión, como los no relacionados con las variables de estudio, o metodologías asociadas a trabajos de revisión o metaanálisis, reflexiones, reseñas, cartas al editor, artículos repetidos, y nivel de indexación de la revista.

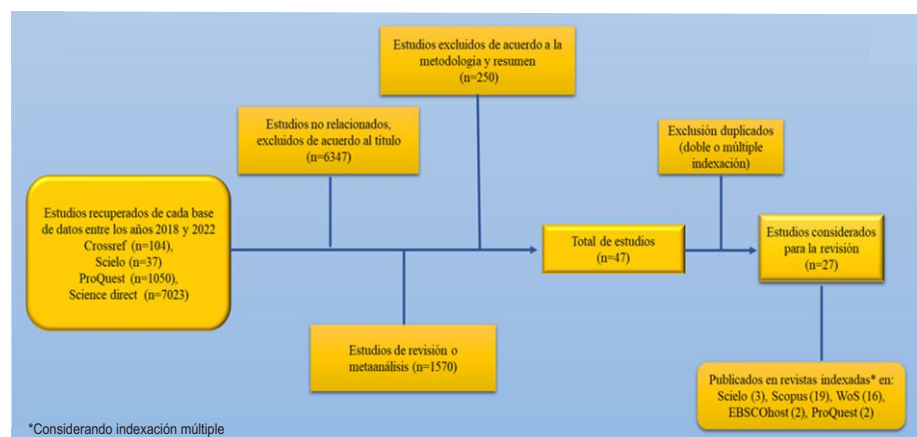
Resultados

Con el uso de filtros se ubicaron 8214 artículos, de los cuales se excluyeron el 77,3 % por no estar relacionados en razón a sus títulos, quedando un total de 1867 que, si bien incluían en sus títulos los términos clave, un 19,1 % fue excluido por ser de revisión, metaanálisis, o estudios de reflexión y ensayos. Así, posterior a la revisión de los títulos, resúmenes y descarte de artículos repetidos, solo 27 artículos cumplieron con los criterios establecidos (Figura 1).

Figura 1.
Diagrama de flujo de la búsqueda bibliográfica y selección de estudios

Fuente:

elaboración propia.



Los artículos recuperados de las bases de datos de *Crossref Metadata* refieren artículos publicados en revistas que presentan registro DOI (*Digital Object Identifier*), las cuales no necesariamente se encuentran calificadas en indexadoras de alto impacto como *Scopus* o *Web of Science*, por ejemplo, por lo que, al seleccionarse los artículos, la indexación fue verificada en la página web de la revista en cuestión, para poderse incluir en este estudio.

En cuanto a las características generales de los estudios recuperados, las tablas 1 y 2, muestran los objetivos y la metodología aplicada en cada uno de los trabajos recuperados, en los que se destaca: un 51,8 % (n=14) de estudios con enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo; un 29,6 % (n=8) de estudios cualitativos tipo exploratorio descriptivo, con metodologías de investigación acción, una propuesta y sondeo de opiniones; y un 18,5 % (n=5) de estudios con enfoque mixto, que valoran la intervención educativa con herramientas digitales, por indagación a través de entrevistas, grupos focales, diarios de campo, junto con cuestionarios.

Tabla 1.

Listado de artículos recuperados de enfoque cuantitativo, con sus objetivos y metodología, (muestra, tipo de intervención, instrumentos aplicados, entre otros).

Autor/ Título	Objetivo	Metodología
Cabero-Almenara et al. (2022)	Valorar la incorporación de realidad mixta, virtual y aumentada al contexto educativo	Estudio experimental exploratorio (N=20), que incorpora el desarrollo de un objeto 3D conformado por las expresiones artísticas de la Iglesia de la Anunciación de Sevilla.
Picka et al. 2022	Determinar la actitud de profesores de primaria hacia el uso de juegos digitales en su práctica y los alcances	Estudio descriptivo N=586, aplicación de un cuestionario <i>online</i>
Garzón-Artacho et al. (2021)	Analizar el nivel de competencia digital de profesores de Educación Permanente de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España).	Estudio descriptivo N=140, aplicación de un cuestionario basado en el marco conceptual europeo sobre la enseñanza de la competencia digital
Matsika y Zhou 2021	Determinar los factores que intervienen en la adopción de la tecnología de Realidad Aumentada y Virtual (AVR) en la Educación Superior y Terciaria	Estudio inductivo a través de cuestionario, analizado bajo el Modelo de Aceptación de Tecnología (TAM) para establecer los determinantes para la adopción de la Tecnología AVR
Lin et al. (2020)	Explorar los efectos del pensamiento de diseño en el curso de tecnología de la información en estudiantes de 7mo grado	Estudio cuasiexperimental comparativo (N=62), aplicación de una intervención, 7 sesiones de 40 minutos con enfoque pensamiento de diseño, comparativo con clase tradicional, para crear documentos digitales para la fiesta de año nuevo
Naranjo y Domínguez (2020)	Evaluar en estudiantes de medicina y bellas artes el nivel de aceptación de imágenes gráficas animadas 2D para lograr el aprendizaje autónomo en anatomía	Estudio descriptivo. N=215, aplicación de un cuestionario

Olszewski y Crompton (2020)	Determinar los elementos de tecnología requeridos en las escuelas para que los estudiantes desarrollen habilidades de la era digital	Estudio cuasiexperimental comparativo con N=152 escuelas, sobre la implementación del uso de TICs y las habilidades de los estudiantes
Patton <i>et al.</i> (2020)	Valorar la enseñanza del diseño de juegos digitales a los educadores de arte en formación	Estudio de casos multicéntricos entre 2011-2012 y 2012-2013
Vagg <i>et al.</i> (2020)	Percepción de los estudiantes de medicina y de otras disciplinas sanitarias hacia el uso de diversos medios de aprendizaje multimedia	Estudio descriptivo. N=153, aplicación de un cuestionario <i>Online</i>
Ayala-Perez y Joo-Nagata, (2019)	Determinar las características generales de los estudiantes, nivel de uso de software, dispositivos tecnológicos y habilidades digitales	Estudio descriptivo. N=118, aplicación de un cuestionario a estudiantes de Pedagogía en Educación Secundaria del área de Humanidades (Historia, español, francés, inglés y alemán)
Fleaca & Stanciu, (2019)	Investigar las autopercepciones de estudiantes de ingeniería empresarial sobre sus competencias digitales	Estudio descriptivo N=78, aplicación de un cuestionario <i>Online</i>
Limani <i>et al.</i> (2019)	Evaluar el nivel de preparación que tienen las instituciones de educación superior en Kosovo para la implementación de las tecnologías digitales.	Estudio descriptivo N=168, aplicación de cuestionarios
Stojanović (2019)	Examinar la percepción del arte criptográfico dentro de la plataforma <i>blockchain</i> en estudiantes de todos los campos de ciencias sociales, salud y bellas artes.	Estudio descriptivo N=384, aplicación de un cuestionario <i>Online</i>
Villareal-Villa et al. (2019)	Examinar la competencia digital en el docente	Estudio descriptivo N=24, aplicación de cuestionario

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.

Listado de artículos recuperados con enfoque cualitativo y mixto, sus objetivos y metodología, (muestra, tipo de intervención, instrumentos aplicados, entre otros).

Autor/Título	Objetivo	Metodología
Appukuttan (2021)	Experiencia en la creación de ilustraciones médicas con medios digitales, ventajas de la nueva tecnología.	Describe el uso de herramientas de dibujo digital como complemento para crear ilustraciones médicas sencillas y dibujos anatómicos
Meeken (2020)	Experiencia con el uso de <i>Auto Hotkey</i> y <i>Photoshop</i> en la creación de arte.	Describe el uso versátil de la tecnología digital para complementar el aprendizaje en estudiantes con discapacidad física
Bernaschina- Cuadra (2019)	Propuesta de actividad artística - tecnológica para asignaturas complementarias (Educación Artística y Educación Tecnología)	Se proponen talleres de: Animación <i>Stop Motion</i> para la educación primaria, y Video Arte para la educación secundaria, dentro del plan de asignaturas complementarias, actividades dependiendo del nivel de escolaridad
Pavlou (2019)	Informar sobre dos estudios de casos de niños de 11 y 12 años que participaron en un proyecto de animación en <i>Stop Motion</i>	Dos estudios de casos en clases de sexto grado, con diario de investigación, entrevistas semiestructuradas a los profesores y niños y un cuestionario abierto a los niños.

Villagómez-Oviedo (2019)	El proceso de creación de arte digital en el ámbito privado del artista	Estudio descriptivo, a través de entrevistas a 10 artistas mexicanos de reconocida trayectoria y experiencia en el arte digital
Cárdenas-Pérez (2018)	Perspectiva del estudiante de pregrado de Educación Básica General sobre el arte digital (<i>stop motion</i>) en el fortalecimiento de la creación artística	Estudio de casos, con los instrumentos: bitácora de observación; registro visual de talleres de animación digital, exposición y defensa de los proyectos visuales en base al arte digital y valoración del uso de la técnica del <i>Stop Motion</i> .
Pacheco <i>et al.</i> (2018)	Transición a la educación superior y uso de tecnologías digitales por estudiantes con discapacidad visual	Investigación-acción, con intervenciones combinadas en dos ciclos, a través de: la creación de un sitio <i>web Goingtouni</i> y la recogida de datos por: observaciones, diario de investigación, grupos focales y entrevistas individuales
Urstad <i>et al.</i> (2018)	Explorar experiencias de estudiantes de enfermería con la narración digital creada por los estudiantes como herramienta de reflexión durante los estudios de prácticas clínicas.	Estudio exploratorio en grupos focales de 37 estudiantes que se les aplicaron 5 entrevistas semiestructuradas
Bacca-Pachón & Sierra-Castro (2022)	Valorar el efecto de la intervención pedagógica del uso de fotografía digital, Videoarte y RA, en educación artística en una escuela rural	Estudio mixto de corte descriptivo, en 26 estudiantes de 5to grado. Se aplicó pre test y post test, antes y después de la intervención pedagógica.
Ng <i>et al.</i> (2022)	Uso de las historias digitales (HD) para la alfabetización en Inteligencia artificial (IA)	Estudio mixto en 16 estudiantes de primaria y sus padres. Se aplicó entrevistas semiestructuradas y encuestas, antes y después de asistir a talleres sobre crear HD y conocimientos en IA
Petty <i>et al.</i> (2020)	Valorar las historias digitales como herramienta pedagógica, para la mejora del aprendizaje empático en estudiantes de la especialidad de neonatología	Enfoque mixto, a través de indagación narrativa, ejercicios de reflexión, entrevista y aplicación de cuestionario, sobre tres historias digitales basadas en experiencias de padres.
Strycker (2020)	Valorar el uso de la tecnología en las aulas para apoyar la enseñanza y el aprendizaje los profesores de arte K-12	Enfoque mixto, al aplicar un diseño de estudio de casos múltiples con un cuestionario y entrevistas para obtener una mayor comprensión de los resultados de la encuesta.
Yocom <i>et al.</i> (2020)	Determinar el impacto psicosocial de las historias digitales en comparación con el enfoque en el aprendizaje basado en tareas	Estudio mixto, experimental comparativo con grupos focales y aplicación de cuestionario sobre el uso de historias digitales basadas en competencia de atención centrada en el paciente QSENT

Fuente: elaboración propia.

Discusión

La sociedad actual se encuentra en un proceso de tecnologización digital, sobre todo durante la crisis sanitaria desencadenada por el Covid 19, que aceleró importantes transformaciones en todos los ámbitos, donde los medios electrónicos y las nuevas formas de comunicación de las masas, han introducido nuevos códigos culturales. Una cultura digital asociada a diversidad de imágenes que pueden ser almacenadas en un computador,

manipuladas en una dinámica de hipertexto y compartidas a través de la red de internet (Cárdenas-Pérez, 2018; 2021).

Uno de los principales resultados que ofrece la presente revisión, es que, a pesar de encontrarnos en un periodo denominado por muchos de los autores, como la era digital, son escasas las publicaciones en revistas de alto impacto que señalan estudios relacionados con el uso de las TICs específicamente la tecnología digital, incorporada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en arte, la mayoría de estudios relacionan su uso en el ámbito formativo general.

A continuación se describen, de acuerdo con los filtros aplicados, la variedad de estudios ubicados, en mayoría de enfoque cualitativo o mixto que valoran y documentan la influencia de las herramientas TICs en el aprendizaje; mientras que, con enfoque cuantitativo, estudios de tipo exploratorios y descriptivos que ponen en evidencia el grado de aceptación de las TICs incluyendo la tecnología digital y el nivel de competencia digital de acuerdo con el marco conceptual europeo en estudiantes y profesorado, así como el nivel de incorporación de las herramientas tecnológicas en las instituciones educativas tanto para los procesos de gestión administrativa como del aprendizaje.

Tecnología digital en el proceso de enseñanza aprendizaje y producción de arte

La aplicación de tecnología digital en educación básica, en asignaturas complementarias, pueden mejorar el aprendizaje en la educación en artística y educación en tecnología, al lograr en el estudiante el desarrollo de competencias digitales. Se ubicaron dos trabajos que reportan los beneficios que tiene la integración de la tecnología del arte al proceso educativo, Pavlov (2019) observó con la metodología de la animación por *Stop motion*, un alcance significativo de aprendizaje de forma dinámica e integrada, ya que se facilita el compartir historias entre los alumnos; desarrollándose durante el proceso habilidades para la comunicación, colaboración, creatividad y pensamiento crítico, al promover el disfrute y la motivación en el aprendizaje.

En este sentido, Bernaschina-Cuadra (2019) presenta una propuesta de incorporación de las herramientas *Stop motion* y creación de videoarte, para primaria y secundaria, respectivamente, de acuerdo con las habilidades a desarrollarse y el nivel de desarrollo psicológico del alumno, contenidos de la

asignatura, tipo de intervención del profesor, entre otros; con el uso de *Adobe Photoshop*, *Windows Movie Maker* y *Adobe Premiere*. Este tipo de actividades brinda una experiencia cognitiva y afectiva de modo diferente y significativo. Ambos autores recomiendan el uso de esta herramienta en otras disciplinas además de arte, y por parte del profesorado queda la posibilidad de adoptar la interdisciplinariedad y lograr la integración de la tecnología del arte como una pedagogía transformadora en el plan de estudios.

Por otra parte, de acuerdo con los resultados reportados por Lin *et al.* (2020) la experiencia del uso de tecnología digital, puede ofrecer aun mejores resultados, al integrarse con la estrategia de pensamiento de diseño, con la que grupos de estudiantes cooperan, investigan, diseñan y exhiben sus trabajos; esta estrategia facilita el desarrollo de habilidades de tecnología de la información y la creación de arte, al tener presente no solo el objetivo, sino la importancia de tomar en cuenta las experiencias o ideas de todos los miembros del equipo.

En educación superior, se ubicaron trabajos que evidencian la contribución de la incorporación de TICs a la generación de procesos artísticos y creativos, con la cual se facilita un espacio de reflexión e interacción, por lo que es importante no separar el arte digital de la formación integral. En la formación de educadores en arte, Bacca-Pachón & Sierra-Castro (2022) evalúan la implementación del uso del editor de video de *Windows 10* y *Windows Movie Maker* para el diseño de Videoarte, los celulares para las fotografías digitales y el aplicativo *Quiver* para la RA, así como el *Padlet* para la exhibición de las propuestas.

Patton *et al.* (2020) por su parte, incluyen la creación de juegos digitales, empleando *Game Maker* un motor de diseño de juegos en 2D similar a un *software* de diseño *Web*, fácil de usar por un menú de arrastrar y soltar, sin codificación y programación compleja. Con el que los estudiantes podían hacer juegos rápidos, como de una pintura rápida, pero también pueden comprender que las obras de arte sofisticadas, como los juego, requieren de fuertes conceptos y habilidades técnicas y estéticas.

Estos autores, indican que estas herramientas permiten la realización de actividades artísticas de tipo multimodal, pues para su ejecución requieren de compromiso creativo, tiempo y condiciones estéticas como en cualquier actividad artística o arte visual, además que se incorporan habilidades narrativas y de resolución de problemas, esta última destreza considerada dentro de las competencias digitales (Bacca-Pachón & Sierra-Castro, 2022; Patton *et al.*, 2020).

Se recuperaron otros cuatro trabajos relacionados con el uso de historias digitales para lograr no solo una mejora del aprendizaje en conocimientos, sino a nivel de conciencia y comprensión, en estudiantes de enfermería.

Los estudios de Urstad *et al.* (2018), Petty *et al.* (2020) y Yocom *et al.* (2020) evidencian un aumento en los niveles de colaboración y comunicación, en donde la creación y uso de las historias, actuó como un catalizador que estimula las prácticas empáticas, debido principalmente a que estas reflejan experiencias afectivas con alto nivel emocional, que despiertan en los estudiantes la importancia de tomar en cuenta las preferencias de los pacientes, para brindar una atención con sensibilidad y respeto, tratando el problema desde el punto de vista del paciente.

El otro estudio fue en niños de educación primaria, quienes aprendieron con la aplicación *Story jumper* a crear sus propias historias, percibiendo positivamente su proceso de aprendizaje. Todas las historias demostraron comprensión de los conceptos y habilidades sobre la inteligencia artificial, en el nivel cognitivo de su uso y aplicación, demostrando que, en este proceso de localización y diseño de imágenes y artefactos, dan sentido a sus textos y contenidos, lo que indica el desarrollo de conciencia crítica, junto con la mejora de la alfabetización mediática y tecnológica (Ng *et al.*, 2022).

Entre los beneficios de uso de las historias digitales, se encuentra que para su elaboración hay disponibilidad de tecnologías multimedia gratuitas, es una estrategia reconocida desde la década de los 90's que puede ser incluida en diversidad de cursos de primaria, secundaria y superior, y a la que se le han atribuido resultados positivos en aspectos afectivos, cognitivos, conceptuales, académicos, tecnológicos, lingüísticos, ontológicos y sociales (Wu y Chen, 2020).

En la enseñanza de la medicina, se ubicó el artículo de Appukuttan (2021), quien describe con el acto docente sobre anatomía humana la incorporación del arte digital, en dibujos de partes anatómicas. Por su experiencia recomienda dibujar directamente en una pantalla con un lápiz digital y un ordenador compatible, el bolígrafo digital ofrece una sensación de dibujo natural y buen control de la mano, creando de manera directa la imagen en formato digital. Hay lápiz sensible a la presión, por lo que crea líneas de diferente grosor, con selección de pluma y pincel, líneas y curvas suaves, rellenos de color uniformes y con posibilidad de deshacer y corregir errores.

El autor señala la utilidad de iniciar con un boceto digital en una capa base, sobre la cual, como plantilla, se va modificando para hacer el boceto final, mejorando secuencialmente el resultado. Puede haber otras formas o aplicaciones como el uso de CAD y *Adobe illustrator* o el escaneo de dibujos en papel, pero pueden ser más difíciles de aprender para alguien sin formación, o tomar más tiempo, ser más costosas y requerir de un computador con alta capacidad de procesamiento gráfico (Appukuttan, 2021).

Se ubicó también un estudio que destaca la versatilidad de la tecnología, para ayudar a mitigar las discapacidades. El autor, decide instruir a un estudiante de arte digital con solo tres dedos en cada mano, a activar su potencial práctico y creativo, con el *AutoHotkey*, herramienta de código abierto que se utiliza para reasignar, automatizar y definir las ordenes en *Windows*. Este estudiante era, por tanto, incapaz de realizar un atajo de *Photoshop* que requería pulsar cuatro botones en simultáneo, y con el uso de *AutoHotke*, este fue capaz de vincular un atajo de teclado a una combinación de teclas mucho más sencilla, y eventualmente tuvo iniciativas para definir otros atajos personalizados (Meeken, 2020).

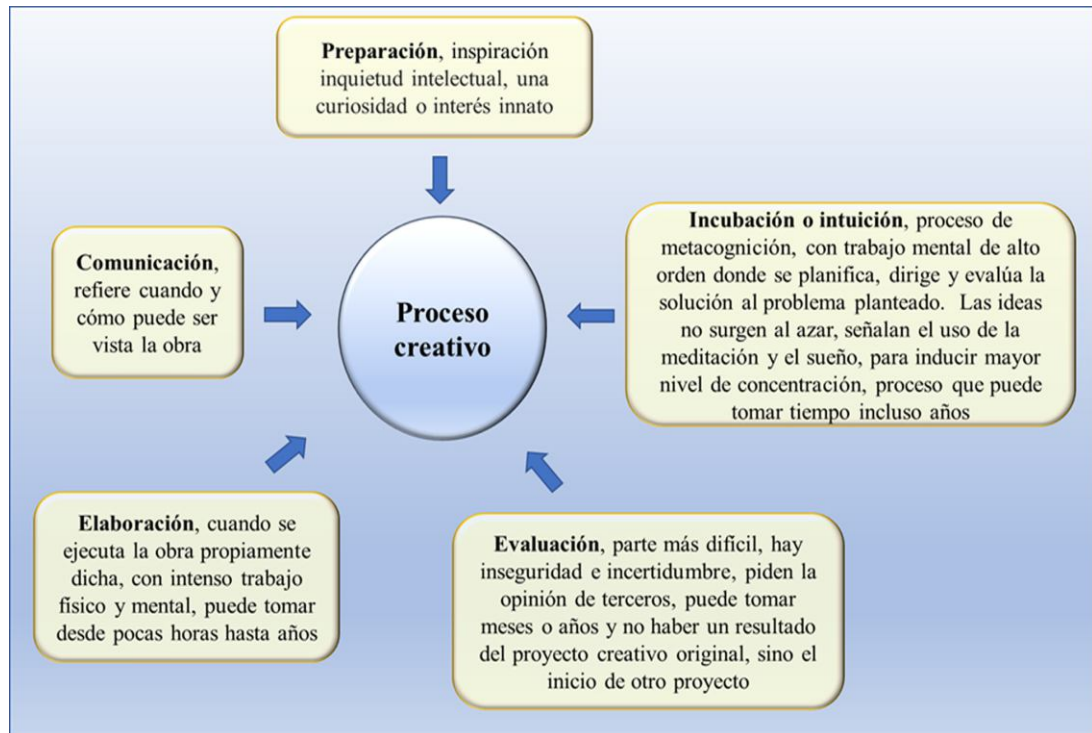
Eventualmente, además de solucionar el problema para un estudiante, esta herramienta se convirtió en una exploración de toda la clase y la adquisición de una nueva habilidad informática. El autor señala que la principal limitación del uso de las TICs, que por sí mismas son inclusivas, depende de las competencias del docente, al percibir que las tecnologías adaptativas en la educación artística son dispositivos de "alta o baja tecnología" caros y difíciles de implementar, además de la dificultad de facilitar el acceso al material y lo digital (Meeken, 2020).

Sobre el proceso de creación de arte digital, se ubicó un estudio, el de Villagómez-Oviedo (2019) quien, con una serie de entrevistas a artistas digitales, define al arte digital como el uso obligatorio del computador en cualquier fase del proceso creativo, el cual describen en cinco etapas, las cuales no son lineales y que pueden solaparse u ocurrir de forma simultánea: la preparación, incubación o intuición, evaluación, elaboración y comunicación (Figura 2).

Para los artistas, en la última fase, por una parte, implica enfrentarse a un juez que valide si es o no valioso el resultado, y, por otro lado, puede reflejar el nivel de interacción que el artista buscaba con el espectador, una reacción, la cual, que muchas veces puede ser su motivación inicial, al idear cómo el espectador participaría a través de su obra (Villagómez-Oviedo, 2019).

Figura 2.

Diagrama del proceso creativo, experiencias de artistas digitales.



Fuente: elaboración propia basada en el estudio de Villagómez-Oviedo (2019).

De la incorporación de las tecnologías digitales a la educación formal, se desprende que son poderosas herramientas pedagógicas que, aumentan la motivación de los estudiantes, al provocar curiosidad e interés, se enriquecen los procesos cognitivos como la atención, concentración, pensamiento crítico, razonamiento deductivo, habilidades espaciales, entre otras; y se favorece el desarrollo de confianza con el entorno, ya que los estudiantes pueden expresar más fácilmente sus emociones, sensaciones y pensamientos, fortaleciéndose sus relaciones interpersonales al trabajar en equipo entendiendo la importancia de la colaboración y cooperación (Chibuque y Banoy, 2022; Ullah et al., 2022).

Sin embargo, en lo que respecta a la educación en artes, la literatura fue escasa, puede decirse que hasta el momento no ha incorporado a plenitud el uso de las tecnologías digitales en correspondencia a la realidad actual, aun considerando las ventajas que estas representan para el aprendizaje en la variedad de experiencias en diferentes contextos educativos, donde se integra la educación, el arte y con estas la responsabilidad social (Marfil-Carmona, 2018).



Nivel de aceptación de las TICs en la educación

El éxito de cualquier innovación en TICs depende del uso del sistema por parte de los usuarios, de aquí que, el dominio y eficacia de la tecnología digital se basa en la aceptación de los estudiantes y/o educadores hacia el aprendizaje basado en la *Web* y los dispositivos tecnológicos que tenga disponibles (Seladorai y Mohamed, 2021). En base a esta afirmación se ubicaron artículos, que reportan altos niveles de aceptación por parte de los estudiantes, sobre la incorporación de diversas herramientas digitales para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior específicamente en las áreas de la formación docente para la educación en arte, en la carrera de bellas artes y en varias disciplinas relacionadas con la salud como la medicina.

Entre ellos los estudios de Bacca-Pachón y Sierra-Castro (2022), Cabero-Almenara *et al.* (2022), Cárdenas-Pérez (2018) y Vagg *et al.* (2020) quienes valoraron el nivel de aceptación e intensión de uso de las tecnologías de realidad mixta, aumentada o virtual, fotografía digital, video arte, *Stop motion* y juegos digitales, más el trabajo de Naranjo y Domínguez (2021) con animación gráfica 2D, en la ilustración de disecciones anatómicas, método con el que se alcanza un nivel de resolución similar a la que ofrecen medios basados en 3D o RV.

Los autores ponen en evidencia que estos recursos didácticos, son dinámicos, enriquecen los procesos creativos y estéticos propios de la asignatura en artes, incrementan la autonomía y el nivel de comprensión en los estudiantes, aun cuando estos presenten poco conocimiento sobre el recurso visual en cuestión (Bacca-Pachón y Sierra-Castro, 2022; Naranjo y Domínguez, 2021). Al respecto, Vagg *et al.* (2020) señalan que el uso de multimedia son herramientas de aprendizaje mixto, ya que se adaptan a los múltiples estilos de aprendizaje (visual, auditivo y kinestésico) por lo que proporciona mejores resultados que las clases tradicionales.

Así, en la literatura se encuentran reportes en que herramientas como las animaciones, RA y juegos digitales, estimulan de forma eficaz el interés de los estudiantes, se mejoran las habilidades cognitivas y de escritura académica, por lo que se aumenta la experiencia de aprendizaje, e incluso generan empatía en estudiantes del área de la salud (Akçayır y Akçayır, 2017; El Tantawi *et al.*, 2018; Vagg *et al.*, 2020). Asimismo, de la experiencia de Cárdenas-Pérez (2018) los estudiantes confirman que al elaborar el proyecto

de *Stop motion*, les facilitó la integración de las TICs al lenguaje artístico de la asignatura, siendo ideal para su aplicación en sus pasantías y prácticas profesionales, y valoraron positivamente, al proceso creativo, como una competencia más para su alfabetización digital, además de mejorar cualitativamente el uso de las TIC.

Otro de los artículos recuperados, refiere al nivel de aceptación del criptoarte, término reciente que refiere una nueva fuente de mercado para el arte digital, cuando este es registrado criptográficamente como una ficha (*token*) en una cadena de bloques (*blockchain*), y este *token* no fungible (NFT, de sus siglas en inglés) o activo no intercambiable, representa el registro digital que certifica la autenticidad y propiedad del objeto digital, la obra de arte encriptada (Batchu *et al.*, 2022).

Las NFT actualmente han tenido un gran impacto, ya que la obra digital es rastreable y su propiedad puede transferirse de modo privado y seguro (Mendoza-Bautista *et al.*, 2022). Al respecto, Stojanović (2019) valoró en estudiantes de diversas áreas de las ciencias sociales, salud y bellas artes, el nivel de aceptación y uso de producir obras digitales y entrar en el mercado de los NFT, observando que más de la mitad de los encuestados conocen el concepto de los NFT, pero solo un 5% utiliza arte criptográfico, y aun cuando la mayoría de los universitarios consideró que es poco confiable el sistema de cadena de bloques, el 60% se percibe a futuro como potencial productor de arte digital para su registro como NFT, lo que puede inferirse como nueva estrategia motivadora e inclusiva, para la producción de arte digital.

En cuanto a la utilidad de las TICs en el aprendizaje en estudiantes con discapacidad, se ubicó el trabajo de Pacheco *et al.* (2018) quienes valoran la percepción del uso de las TICs en la transición a la universidad de estudiantes con discapacidad visual, observando que estos perciben la tecnología digital como herramientas muy importantes para su adaptación y transición a la vida universitaria, siendo los aspectos más importantes a gestionar, su proceso de adaptación al entorno físico de la universidad, su rendimiento académico y disponer de un apoyo adecuado para su discapacidad.

Siendo el dispositivo de mayor utilidad, el teléfono inteligente, que les ayuda a desarrollar habilidades y comportamientos adecuados para ser independientes y sentirse en control, aumenta su desarrollo personal, además de apoyar el aprendizaje y la compensación de la visión, como cuando se toman fotografías de la pizarra o se graban los audios durante las clases.

En cuanto a estudios de educación básica, se ubicó el trabajo de Picka et al (2022) quienes valoran el nivel de aceptación y uso de los juegos digitales, por parte de profesores de primaria de la República Checa, observando que alrededor del 50 % de los encuestados utilizan los juegos digitales pocas veces durante el periodo escolar, sobre todo en las asignaturas de lengua, matemáticas e informática, siendo el principal obstáculo para su uso, la falta de conocimiento para su diseño o selección y cómo aplicarlos de forma eficaz en sus cursos.

En este sentido, igualmente se encuentra el trabajo de Strycker (2020), quien evalúa el uso de la tecnología para apoyar la enseñanza y el aprendizaje en profesores de arte de primaria y secundaria, observando que los profesores además de utilizar poco la tecnología para apoyar a los alumnos con necesidades especiales, reportan las limitaciones de su propia formación con respecto a la tecnología. Y si bien los encuestados están de acuerdo con la necesidad y el beneficio que representan los programas de formación tecnológica, igualmente expresan que estos programas son limitados (Picka et al., 2022; Strycker, 2020).

El uso de la tecnología en general presentó mayor énfasis en la presentación de información y en el acceso y uso de recursos electrónicos; expresaron también, preocupación por la equidad en la tecnología utilizada tanto para enseñar arte como para producirlo (Strycker, 2020). Lo que contribuye a mantener la brecha existente entre el uso de la tecnología digital para apoyar el aprendizaje, en relación con su disponibilidad y el avance tecnológico.

Incorporación de las TICs en las instituciones educativas

Se ubicaron tres estudios que valoran el nivel de uso e incorporación de las TICs dentro de las instituciones educativas. Limani *et al.*, (2019) destacan que las instituciones privadas con respecto a las públicas, utilizan más, la tecnología digital y tienen mayor disposición en apoyar la transformación digital, como implementar tecnologías en la nube, internet y el uso de inteligencia artificial, tanto en la gestión administrativa como en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje; ya que tienen mayor flexibilidad financiera para la toma de decisiones, la planificación, y a que invierten más en *marketing*. Sin embargo, aunque todas las instituciones declararon tener una planificación estratégica para llevar a cabo su desarrollo digital de forma coherente, no todas disponen de los conocimientos necesarios.

Matsika y Zhou (2021) al evaluar los factores que determinan la adopción de tecnologías digitales como la realidad aumentada y virtual (RAV) en instituciones de educación superior y terciaria, observaron entre el profesorado altos niveles de aceptación de las tecnologías digitales, al contabilizar un 93 % de profesores que señalaron estar totalmente de acuerdo en que el uso de RAV mejoraría la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje, y un 85 %, en que mejora el rendimiento académico y aumenta la productividad, en relación al alcance de las metas curriculares. Sin embargo, se evidenció que los factores que impiden la adopción de RAV de manera integral, como método de enseñanza y aprendizaje fueron; la falta de políticas de coordinación y de infraestructuras favorables; la percepción de que su uso conlleva alta complejidad; y la falta de un marco organizacional que guíe la incorporación holística y homogénea de la tecnología a nivel nacional.

A nivel de educación básica, en el estudio de Olszewski y Crompton (2020), se reporta que la capacidad de tecnología organizacional es un predictor significativo de una mayor exposición al contexto de aprendizaje tecno digital, es decir, que el uso regular de herramientas digitales por las instituciones educativas aumenta a medida que se incrementan las habilidades digitales que exhiban sus docentes y estudiantes. En este sentido, Zempoalteca, et al. (2018) observan que la base del problema es que la mayor parte de los docentes, lo que conocen y manejan de las TIC, es gracias al autoaprendizaje, siendo baja la proporción de los que se actualizan constantemente y con orientación adecuada.

Para la incorporación de las TIC en la educación, todos los involucrados tienen que aceptar y adaptarse a un nuevo paradigma educativo, una renovación metodológica, que plantea la necesidad de adaptar nuevas herramientas pedagógicas acordes a las nuevas tecnologías, y si bien en la literatura puede notarse que el cambio está presente, este no se refleja la realidad práctica, pues el ritmo de las innovaciones educativas no es comparable al de la evolución tecnológica y social (Palau, 2019).

Por otra parte, las tecnologías digitales son el principal motor y catalizador del desarrollo y la aplicación de una nueva forma de aprendizaje y enseñanza en educación básica o superior, pero este proceso no es necesariamente autónomo, depende de la alfabetización digital de los educadores, así como de la disposición de espacio institucional en general y del reconocimiento de su valor por parte de las autoridades que las rigen (Limani et al., 2019; Matsika y Zhou, 2021; Poveda-Pineda y Cifuentes-Medina, 2020).

Competencia digital

La era digital exige la adquisición de habilidades de alfabetización que deben ir más allá de tener capacidad para leer, ver y (re)producir textos y videos multimedia, la alfabetización digital comprende la adquisición de habilidades técnicas, audiovisuales, conductuales, críticas y sociales que permitan a los usuarios aprender, comunicarse, socializar y contribuir en el espacio digital (Domínguez y Bobkina, 2021).

En este sentido, el Marco de Referencia Europeo de Competencias Clave para el Aprendizaje (MRECCA) presenta a la Comisión Europea la definición de competencia digital, como el uso seguro y crítico de la TICs para el trabajo, el ocio y la comunicación, considerando las habilidades básicas en el uso de computadoras para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información; así como saber comunicarse y participar en redes colaborativas a través de internet (European Commission, 2017). Que en el caso de la competencia digital docente, se interpreta como la capacidad de usar las TIC para transformarla en conocimiento, comunicar dicha información, y resolver problemas empleando medios tecnológicos y digitales (Flores y Roig, 2019), interpretado a través del modelo NETS-T (*National Educational Technology Standards for Teachers*) que normaliza los procesos en que los educadores diseñan, implementan y evalúan las experiencias educativas, considerando el entorno tecnológico y virtual (Villareal-Villa et al., 2019).

En relación a la valoración de las competencias digitales, empleando el MRECCA se ubicaron dos artículos que evalúan estudiantes universitarios y profesores de educación básica para adultos. En el primer caso, Fleaca y Stanciu (2019) en estudiantes de ingeniería, observaron en cuanto a las habilidades de procesamiento de información y datos, baja capacidad para distinguir la información fiable de las fuentes de información poco fiables; en relación con la comunicación digital, no poseen habilidades suficientes para construir sus perfiles electrónicos, ni seleccionar la información o compartirla según sus propias necesidades; en cuanto a la creación de contenidos, los estudiantes no sienten seguridad de su capacidad para explorar nuevas formas y formatos originales para la creación de contenidos; mientras que, en relación a sus habilidades de resolución de problemas digitales, presentaron alta confianza en su capacidad para adaptarse a las nuevas tecnologías y de integrarlas en el propio entorno de aprendizaje; pero no tanto, para crear conocimiento a través de la interacción con los recursos disponibles

digitalmente, además de una falta de confianza para explotar las posibilidades tecnológicas y resolver problemas digitales.

Por otro lado, en profesores de educación básica pero dirigida a adultos, el estudio de Garzón-Artacho *et al.* (2021) se observó un nivel deficiente, en lo que se refiere a: creación y desarrollo de contenidos digitales; alfabetización informacional (que incluye navegación, búsqueda, filtrado, evaluación, almacenamiento y recuperación de la información, datos y contenidos digitales); y en resolución de problemas técnicos, como identificación de necesidades tecnológicas, e innovación y uso creativo de la tecnología digital, mientras que arrojaron resultados óptimos, en las competencias de comunicación y colaboración de contenidos digitales.

Si el resultado de estos estudios puede extrapolarse, indicaría que la mayoría de estudiantes y profesores tienen un nivel básico de competencia digital, lo que deja a entrever que las instituciones de educación básica y superior deben dirigir su atención a crear estrategias de aprendizaje relevantes y apropiadas para desarrollar las competencias digitales, como única vía para mejorar la calidad de la educación y equipararlas a las necesidades de la sociedad actual (Zhao *et al.*, 2021).

Con el modelo NETS-T en el trabajo de Villareal-Villa *et al.* (2019), se observó una baja autopercepción en los docentes, en su capacidad para el diseño de actividades con el uso de las TIC y para mantenerse informados y actualizados en tecnologías para el ámbito educativo, lo que pone de manifiesto una posición abierta a la reflexión activa sobre el por qué el uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, está limitado.

Se ubicó también, un tercer estudio relacionado con la valoración de la competencia digital, con el uso de dispositivos tecnológicos en estudiantes de pedagogía en educación secundaria en las áreas de historia e idiomas. Ayala-Pérez y Joo-Nagata, (2019) destacan que, en las carreras de ciencias sociales, de manera sistemática se ha venido utilizando diferentes estrategias pedagógicas con el uso de las TIC, y que, para los estudiantes es más fácil aceptar y usar la tecnología, ya que pertenecen a la generación que ha crecido con todo tipo de productos, aplicaciones y dispositivos tecnológicos, lo que explica porque entre los grupos de estudiantes, no se observan diferencias significativas en las competencias, siendo característico en todos, la multitarea, en relación con la cantidad y uso de dispositivos tecnológicos; así como las preferencias en acceder a contenidos vía *streaming* y a la inmediatez en la búsqueda y selección de información.

El uso de equipos de medios digitales y tecnología de red para la transmisión y difusión es la clave para el desarrollo del pensamiento innovador en la educación, pero el nivel de competencia digital observado, frente al grado de disposición para la incorporación de las tecnologías por parte de las instituciones educativas, a la par de la baja velocidad para la actualización de los equipos y software de enseñanza, pone en evidencia el nivel desigual de formación de los profesores, lo que restringe el progreso de la educación, en el arte de medios digitales y en el ámbito formativo en general (Zhu, 2020).

La cultura de la era digital definitivamente construye una nueva sociedad que exige que los individuos que la conforman se sientan integrados, por lo que el sistema educativo a nivel básico y superior si realmente quiere que el ciudadano participe activamente en su proceso de aprendizaje y eventualmente en el retorno de su producción a la sociedad, el sistema debe facilitarles el uso de las tecnologías mediáticas dominantes. Por lo que, para reducir la brecha entre el aprendizaje cotidiano y la educación formal, se tiene que adoptar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje y planes curriculares que incorporen las tecnologías digitales de forma innovadora y transformadora.

Conclusión

En la presente revisión sistemática sobre el uso de las tecnologías digitales aplicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la producción o uso del arte digital, se ubicaron un total de 27 artículos, de los cuales primeramente se refleja que son pocos los estudios cuantitativos que evalúan herramientas digitales en los procesos de creación artística, en educación en artes, o en otras disciplinas, en su lugar se encontraron trabajos de nivel exploratorio, lo que deja entrever que el uso de las tecnologías digitales, aún se encuentra en una fase temprana de incorporación en las instituciones educativas.

Se observa que la tendencia en la era digital es a la aceptación que el trabajo en tecnología es una nueva forma de arte, conceptos estéticos en que se fundamentan muchas de las aplicaciones tecnológicas empleadas en el ámbito formativo en general, en la educación básica o superior, como los juegos digitales, las historias digitales, *Stop Motion*, realidad aumentada, realidad virtual e inteligencia artificial, entre otros, son en parte herramientas que reflejan que la integración del arte a otras disciplinas se está llevando a

cabo. Asimismo, se percibe a futuro el nacimiento de un nuevo interés en la producción de arte encriptado con el uso de NFT, con el que se abre un campo de arte digital inclusivo.

En cuanto a la incorporación de las TICs, se ubicaron trabajos que muestran altos niveles de aceptación tanto por estudiantes como el profesorado para el uso de las tecnologías digitales como herramientas pedagógicas, pero a nivel institucional su incorporación es deficiente, siendo los principales factores que intervienen en el bajo nivel de adopción de estas tecnologías; problemas de orden administrativo; políticas económicas asumidas por los entes rectores; más que por la complejidad inherente a las tecnologías; y en segundo lugar, el bajo nivel de competencias digitales que actualmente presenta el profesorado, en quien cae la responsabilidad de diseñar las estrategias más idóneas a aplicar según el área académica a su cargo.

La literatura en términos generales, refleja un nivel bajo o medio en la competencia digital tanto en docentes, como estudiantes universitarios, que solo muestran buen desempeño en las áreas de comunicación y colaboración, mientras que, presenta fuertes deficiencias en la capacidad para la resolución de problemas o la selección y diseño apropiado de la herramienta para su uso específico en la enseñanza. Situación que evidencia la existencia de una brecha, con tendencia al aumento, entre la continua actualización de la tecnología y el grado de alfabetización digital que pueda alcanzar el profesorado y las instituciones educativas.

El nivel de competencia digital observado, es indicativo que a nivel institucional se debe prestar más atención a los enfoques pedagógicos apropiados involucrados en la competencia digital, de los cuales depende la adaptación de las instituciones educativas a nuevos modelos educativos en respuesta a las tendencias actuales de las tecnologías digitales.

De los estudios revisados, se deja a entrever que aún queda mucho por hacer, diseñar estrategias, medir sus efectos, publicar las experiencias y ejercer la presión necesaria para que las autoridades, faciliten la transformación digital desde las aulas.

Referencias

- Akçayır, M. y Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20,1-11. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.002>
- Appukuttan, A. (2021). Digital art-a useful tool for medical professionals to create medical illustrations. *JPRAS open*, 28, 97-102. <https://doi.org/10.1016/j.jptra.2021.02.008>
- Ayala-Pérez, T. y Joo-Nagata, J. (2019). The digital culture of students of pedagogy specialising in the humanities in Santiago de Chile. *Computers & Education*, 133,1-12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.002>.
- Bacca-Pachón, P. A. y Sierra-Castro, D. E. (2022). Relación arte/tecnología como herramientas para mejorar los procesos de enseñanza de la educación artística en estudiantes de Educación Primaria del contexto rural. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1-17. <https://doi.org/10.5209/aris.79000>
- Batchu, S., Henry, O. S., Patel, K., Hakim, A., Atabek, U., Spitz, F. R. y Hong, Y. K. (2022) Blockchain and non-fungible tokens (NFTs) in surgery: Hype or hope? *Surgery in Practice and Science*, 9,100065. <https://doi.org/10.1016/j.sipas.2022.100065>
- Bernaschina-Cuadra, D. (2019). Las TIC y Artes mediales: La nueva era digital en la escuela inclusiva. *Alteridad. Revista de educación*, 14(1), 40-52. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.03>
- Bravo, V. y Fernández, M. J. (2022). Percepciones y uso de los medios digitales en educación artística: un estudio descriptivo. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 8(1), 75-90. DOI: <https://revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/12069>
- Cabero-Almenara, J., Llorente-Cejudo, C. y Martínez-Roig, R. (2022). The Use of Mixed, Augmented and Virtual Reality in History of Art Teaching: A Case Study. *Applied System Innovation*, 5(3), 44. <https://doi.org/10.3390/asi5030044>
- Cárdenas-Pérez, R. E. (2018). Arte Digital y Stop Motion como práctica interdisciplinar en apoyo a la Formación Inicial Docente. *Índex, revista de arte contemporáneo*, (6), 132-140. <https://doi.org/10.26807/cav.v0i06.163>
- Cárdenas-Pérez, R. E. (2021). Emergencia del arte digital en la educación artística y las artes visuales en tiempos de pandemia. *Pensamiento palabra y obra*, (25), 118-139. <https://doi.org/10.17227/ppo.num25-13066>

- Chibunque, J. N. M. y Banoy, W. S. (2022). Los videojuegos y su contribución al desarrollo cognitivo y social en la niñez intermedia de Iberoamérica. *Revista Academia y Virtualidad*, 15(1), 11-28. <https://doi.org/10.18359/ravi.4934>
- Domínguez R. E. y Bobkina, J. (2021). Exploring critical and visual literacy needs in digital learning environments: The use of memes in the EFL/ESL university classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 40,100783. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100783>
- El Tantawi, M., Sadaf, S. y AlHumaid, J. (2018). Using gamification to develop academic writing skills in dental undergraduate students. *European Journal of Dental Education*, 22(1), 15-22. <https://doi.org/10.1111/eje.12238>
- European Commission. (2017). Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>
- Fleaca, E. y Stanciu, R. D. (2019). Digital-age learning and business engineering education—a pilot study on students' E-skills. *Procedia manufacturing*, 32, 1051-1057. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2019.02.320>
- Flores, C. y Roig, R., 2019. Factores personales que inciden en la autovaloración de futuros maestros sobre la dimensión pedagógica del uso de TIC. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 151–171. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.345>
- Garzón-Artacho, E., Sola-Martínez, T., Romero-Rodríguez, J. M. y Gómez-García, G. (2021). Teachers' perceptions of digital competence at the lifelong learning stage. *Heliyon*, 7(7), e07513. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07513>
- Gong, Y. (2021). Application of virtual reality teaching method and artificial intelligence technology in digital media art creation. *Ecological Informatics*, 63, 101304. <https://doi.org/10.1016/j.ecoinf.2021.101304>
- Jeon, M., Fiebrink, R., Edmonds, E. A. y Herath, D. (2019). From rituals to magic: Interactive art and HCI of the past, present, and future. *International Journal of Human-Computer Studies*, 131, 108-119. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2019.06.005>
- Limani, Y., Hajrizi, E., Stapleton, L. y Retkoceri, M. (2019). Digital transformation readiness in higher education institutions (HEI): The case of Kosovo. *IFAC-PapersOnLine*, 52(25), 52-57. <https://doi.org/10.1016/j.ifacol.2019.12.445>
- Lin, L., Shadiey, R., Hwang, W.Y. y Shen, S. (2020). From knowledge and skills to digital works: An application of design thinking in the information technology course. *Thinking Skills and Creativity*, 36,100646. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100646>.

- Marfil-Carmona, R. (2018). Educación Artística y transformación social en el contexto de las Humanidades Digitales. *Teknokultura*, 15(1), 139-150. <http://dx.doi.org/10.5209/TEKN.57592>
- Matsika, C. y Zhou, M. (2021). Factors affecting the adoption and use of AVR technology in higher and tertiary education. *Technology in Society*, 67,101694. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101694>.
- Meeken, L. (2020). System Error: Versatility and Facility as Empowering Values for the Digital Arts Classroom. *Art Education*, 73(3), 22–28. <https://10.1080/00043125.2020.1717816>
- Mendoza-Bautista, B. F., Izquierdo Lozano, L. F. y Mendoza de los Santos, A. C. (2022). Los NFT en el mercado electrónico y su impacto en el arte digital. *Sciéndo*, 25(2), 213-217. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2022.026>
- Naranjo, M. A. J. y Domínguez, M. J. (2020). La animación gráfica como recurso educativo en Anatomía. *Educación Médica*, 22(Sup 4), 288-293. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.07.0140>.
- Ng, D. T. K., Luo, W., Chan, H. M. Y. y Chu, S. K. W. (2022). Using digital story writing as a pedagogy to develop AI literacy among primary students. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100054. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100054>
- Olszewski, B. y Crompton, H. (2020). Educational technology conditions to support the development of digital age skills. *Computers & Education*, 150,103849. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103849>.
- Özdemir, A. (2021). Where Are We in the Art Education Required? Looking at Life through the Eyes of Art. *Art and Design Review*, 9,123-130. <https://doi.org/10.4236/adr.2021.92011>
- Pacheco, E., Lips, M. y Yoong, P. (2018). Transition 2.0: Digital technologies, higher education, and vision impairment. *The Internet and Higher Education*, 37, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.11.001>.
- Palau, S. D. M. (2019). Implementación y uso de las TIC. Dispositivos móviles en educación en artes. Un estado de la cuestión. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (50),73-86. <https://doi.org/10.15198/seeci.2019.50.73-86>
- Patton, R., Sweeny, R. W., Shin, R. y Lu, L. (2020). Teaching digital game design with preservice art educators. *Studies in Art Education*, 61(2), 155-170. <https://doi.org/10.1080/00393541.2020.1738165>

- Pauls, A. y Karsakov, A. (2021). The concept of using augmented reality technology to present interactive calligraphic objects. *Procedia Computer Science*, 193, 407-414. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.10.042>
- Pavlou, V. (2020). Art technology integration: digital storytelling as a transformative pedagogy in primary education. *International Journal of Art & Design Education*, 39(1), 195-210. <https://doi.org/10.1111/jade.12254>
- Petty, J., Jarvis, J. y Thomas, R. (2020). Exploring the impact of digital stories on empathic learning in neonatal nurse education. *Nurse Education in Practice*, 48, 102853. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102853>
- Picka, K., Dosedla, M., Hrbáček, J. y Hodis, Z. (2022). Teachers' experience with digital games in Czech primary schools. *Entertainment Computing*, 42, 100483. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2022.100483>
- Poveda-Pineda, D. F. y Cifuentes-Medina, J. E. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. *Formación universitaria*, 13(6), 95-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600095>
- Seladorai, D. y Mohamed, M. (2021). Digital Learning among Postgraduate Students in the Times of COVID-19: A Literature Review. *Creative Education*, 12, 1494-1502. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.127114>
- Stojanović, D. (2022). Cryptoart and Digital Humanities: Transtechnological Perspectives and the Challenge of Tactical Positions. *AM Journal of Art and Media Studies*, 27, 115–126. <https://doi.org/10.25038/am.v0i27.496>
- Strycker, J. (2020). K-12 art teacher technology use and preparation. *Heliyon*, 6(7), e04358. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04358>
- Ullah, M., Amin, S. U., Munsif, M., Safaev, U., Khan, H., Khan, S., & Ullah, H. (2022). Serious games in science education. A systematic literature review. *Virtual Reality & Intelligent Hardware*, 4(3), 189-209. <https://doi.org/10.1016/j.vrih.2022.02.001>
- Urstad, K. H., Ulfsby, K. J., Brandeggen, T. K., Bodsberg, K. G., Jensen, T. L. y Tjøflåt, I. (2018). Digital storytelling in clinical replacement studies: Nursing students' experiences. *Nurse Education Today*, 71, 91-96. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.09.016>

- Vagg, T., Balta, J. Y., Bolger, A. y Lone, M. (2020). Multimedia in education: what do the students think? *Health Professions Education*, 6(3), 325-333. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2020.04.011>
- Villagómez-Oviedo, C.P. (2019) El proceso de creación del Arte digital. *ArDin. Arte, diseño e ingeniería*, 8, 16-30. <https://dx.doi.org/10.20868/ardin.2019.8.3866>
- Villarreal-Villa, S., García-Guliany, J., Hernández-Palma, H. y Steffens-Sanabria, E. (2019). Competencias docentes y transformaciones en la educación en la era digital. *Formación universitaria*, 12(6), 3-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600003>
- Wu, J. y Chen, D. T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147, 103786. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103786>
- Xaba, S. A., Fang, X. y Mthembu, S. P. (2021). The Impact of the 4IR Technologies in the Works of Emerging South African Artists. *Art and Design Review*, 9, 58-73. <https://doi.org/10.4236/adr.2021.91005>
- Yocom, D., Bashaw, C., Price, D. y Cook, M. (2020). Perceptions of digital storytelling in the classroom, *Teaching and Learning in Nursing*, 15(3), 164-167. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2020.01.010>.
- Zempoalteca, B., González, J., Barragán, J. y Guzmán, T. (2018). Factores que influyen en la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en universidades públicas: aproximación desde la autopercepción docente. *Revista de la educación superior*, 47(186), 51-74. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000200051
- Zhao, Y., Pinto, A. M. L. y Sánchez, M. C. G. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168, 104212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>
- Zhu, W. (2020). Study of creative thinking in digital media art design education. *Creative Education*, 11(2), 77-85. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.112006>

Pódcast: parámetros técnicos y estructura de contenido para su producción

Recibido: 15-11-2025
Aceptado: 29-12-2025

Maryi Carolina Márquez Echeverría¹
Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira, Venezuela
maryimarquez@ula.ve

Herly Alejandra Quiñónez Gómez²
Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira, Venezuela
herlyq@gmail.com

María Fernanda Chaparro Ayala³
Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira, Venezuela
mafferayala97@gmail.com

Carol Michelle Hernández Barrera⁴
Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira, Venezuela
Michelle23carol@gmail.com

1. Licenciada en Comunicación Social. Magíster en Educación Superior. Profesora de Periodismo Cultural y Comunicación y Desarrollo de la escuela de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes en Venezuela. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5727-3574>

2. Licenciada en Comunicación Social. Magíster en Ambiente y Territorio. Doctora en Ciencias Humanas. Profesora de Periodismo Audiovisual de la escuela de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes en Venezuela. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9649-7039>

3. Licenciada en Comunicación Social de la escuela de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes en Venezuela. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6274-1228>

4. Licenciada en Comunicación Social de la escuela de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes en Venezuela. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4711-1077>

Resumen: El pódcast se ha consolidado como formato comunicativo digital. Esta investigación cualitativa-descriptiva caracteriza los parámetros técnicos y estructura de contenido para la producción de este formato. Mediante una investigación cualitativa con enfoque descriptivo, documental y de campo, se aplican los instrumentos de ficha de análisis y entrevistas semiestructuradas. Se construyen categorías analíticas centradas en parámetros técnicos, estructura de contenido y elementos sonoros e indicadores sobre formatos de grabación y publicación, modo mono/estéreo, plataformas, herramientas de edición, duración y cantidad de episodios, uso de *loops*, y efectos sonoros. La triangulación de fuentes documentales y testimonios profesionales refleja el consenso en varias recomendaciones: preferencia por MP3 para publicación, grabación de voz en mono salvo casos multicanal, uso de YouTube como plataforma por accesibilidad y alcance, herramientas de edición que abarcan desde soluciones gratuitas hasta suites profesionales, duraciones recomendadas entre 20 y 40 minuto, planificación de entre 6 y 10 episodios para una temporada y funciones estéticas y narrativas de *loops* y efectos sonoros. Se concluye que la producción de podcast exige competencias técnico-prácticas y decisiones estratégicas y editoriales orientadas al público y a los objetivos comunicativos.

Palabras claves: Podcast, parámetro técnico, contenido y grabación

Podcast: technical parameters and content structure for its production

Abstract: The podcast has established itself as a digital communication format. This qualitative-descriptive study characterizes the technical parameters and content structure involved in producing this format. Through qualitative research with a descriptive, documentary, and field-based approach, the researchers employ analysis sheets and semi-structured interviews. Analytical categories are constructed focusing on technical parameters, content structure, and audio elements, as well as indicators regarding recording and publication formats, mono/stereo mode, platforms, editing tools, duration and number of episodes, use of loops, and sound effects. The triangulation of documentary sources and professional testimonies reflects a consensus on several recommendations: a preference for MP3 for publication, voice recording in mono except in multichannel cases, the use of YouTube as a platform due to its accessibility and reach, editing tools ranging from free solutions to professional suites, recommended durations between 20 and 40 minutes, planning for 6 to 10 episodes per season, and the aesthetic and narrative functions of loops and sound effects. It is concluded that podcast production requires technical and practical skills as well as strategic and editorial decisions oriented toward the audience and communication objectives.

Keywords: Podcast, communication, script, and recording

Introducción

El pódcast se ha consolidado como un formato comunicativo híbrido que articula al periodismo, la radio, narración y educación, transformando las prácticas de producción y los hábitos de escucha. La accesibilidad técnica y descentralización de la distribución han impulsado la vocería diversa, planteando nuevas preguntas sobre los parámetros técnicos y estructura de contenido para su producción.

Debido a sus similitudes, puede considerarse como la evolución de la radio. El pódcast puede entenderse como una serie de archivos de audio distribuidos en línea, permitiendo a los oyentes suscribirse y recibir episodios. Se diferencia de otros medios por su accesibilidad, flexibilidad y la capacidad de conectar con la audiencia (Alonso-López y Terol-Bolínches, 2020).

Varios académicos e investigadores han estudiado al pódcast como objeto comunicativo. García-Marín et al (2023) en *“Estudios sobre pódcast: evolución, temas y perspectivas en la publicación científica en España y Portugal (Dialnet y RCAAP)”* elaboran un estado del arte con 320 publicaciones. Sáenz (2024) en *“El podcasting y la nueva ficción sonora en español: hacia una agenda de investigación intermedial”*, ofrece una visión panorámica de la producción de podcast de radio en América Latina. Parlato et al. (2020) en el *“El Podcast y El Desafío De Repensar Lo Radiofónico”*, proporciona aproximaciones teóricas al podcast en el marco de la celebración de la primera transmisión de radio en Argentina.

A partir de esto, surge la siguiente interrogante: ¿cuáles son los parámetros técnicos y estructura de contenido para la producción del pódcast? En este sentido, se plantea una investigación cualitativa-descriptiva para caracterizar dichos aspectos clave aplicando como instrumentos una ficha documental y entrevista semiestructura a tres profesionales de la comunicación, como informantes clave.

El pódcast como la evolución de la radio

Parlato et al. (2020) define al pódcast como: “un contenido en un archivo de audio digital al que las usuarias y los usuarios pueden acceder desde diferentes canales de distribución” (p.6). La palabra audio es clave para entender su similitud con la radio tradicional, es decir, es un archivo de sonido que puede contener palabras, sonidos o música, para transmitir un mensaje y crear imágenes auditivas.

Este formato, originado con la llegada de la era digital, tiene su origen en dos palabras *broadcast* (transmisión) y *pod*, (para asociarlo al producto de Apple *Ipod*) (Beeuwsaert, 2022). El autor expresa que inició con personas grabando extractos de audio o música para escucharlos en sus *iPods*.

Otro punto crucial en temas técnicos es cómo se procesa y edita ese material grabado. Para ello, existen distintos programas o aplicaciones móviles en el mercado que ofrecen una numerosa cantidad de funciones. Entre las que se puede nombrar están *Audition*, el cual según Adobe (2025) trabaja con multipistas, además crea, mezcla, edita y restaura audios. Otra opción que es gratuita que permite tanto grabar como editar audio son *Capcut* o *Inshot*.

Para Roza (2023) las etapas de producción del pódcast son: a) Preproducción: momento cuando se la temática, duración, estilos, entrevistados, entre otros; b) Producción: fase de grabación y c) Posproducción: edición y montaje. Las plataformas de publicación son los lugares en nube que permiten a los usuarios acceder al contenido y le dan esa cualidad de ser escuchados en cualquier momento o lugar.

Metodología

Para describir los parámetros técnicos y estructura de contenido de producción del pódcast se utiliza el enfoque cualitativo-descriptivo con una investigación documental y de campo. Se emplea un muestreo intencional tanto de las unidades de análisis (textos referidos al pódcast), como de los sujetos entrevistados (tres profesionales de la comunicación), quienes fueron seleccionados por ser licenciados en Comunicación Social con más de dos años de experiencia en la producción de pódcast (Lorena Bornacelly, Andrés Cañizalez y Ángel Escalante).

Los instrumentos consisten en una ficha documental para sistematizar los datos de los textos seleccionados y una entrevista semiestructurada para los comunicadores sociales. Las categorías son los parámetros técnicos y estructura de contenido (Tabla 1).

Tabla 1. *Categorías de investigación*

Categorías	Parámetros técnicos y estructura de contenido para la realización de pódcast
Dimensiones	• Parámetro técnico • Contenido • Elementos sonoros
Indicadores	• Formato de grabación y publicación • Uso de monofónico, multicanal o estéreo • Plataformas • Limitaciones y compatibilidad de las plataformas • Herramientas de grabación y edición • Duración de los capítulos • Cantidad de capítulo • Usos de loops o cortinas • Efectos de sonido • Recursos sonoros (stock)
Técnicas e instrumentos	Ficha documental Entrevista semiestructurada
Fuentes	Fuentes documentales Profesionales de la comunicación especializados en pódcast

Fuente:
elaboración
propia, 2025

Análisis e interpretación de resultados

a) Ficha documental

Con relación a los parámetros técnicos, se observan que la mayoría de los autores consultados Roca (2023), Rivera (2017), Radio Ambulante (s/f) y Menéndez (2024), *recomiendan* el uso del MP3, ya que es el más versátil debido a que la mayoría de las plataformas admite este formato. El WAV es el formato más recomendado por autores de Radio Ambulante (s/f) y Menéndez (2024) para edición.

Sobre los modos para grabar y subir los pódcasts en diferentes plataformas, Sonos (2023) y Radio Efectos & Voces (2022) recomiendan hacerlo en modo mono y Abatte (2024) explica que debe ser formato estéreo, porque al utilizar varios micrófonos, es necesario tener varios canales disponibles para separar las voces.

Se identificaron seis plataformas principales: *SoundCloud*, *iVoox*, *Spreaker*, *YouTube/ YouTube Music* y *Spotify*. *Help Center* (2025) indica que *SoundCloud* permite publicar de forma gratuita, aunque con limitaciones. *blanLoupod* (2024) señala a *YouTube/YT Music*.

Para la duración de los capítulos, las recomendaciones por rangos de tiempo son: "menos de 10 min", "aprox. 10 min", "aprox. 20 min", "aprox. 30 min", "aprox. 40 min" y "Más de 1 hora". Según Ferran Adell Español y David Casacuberta Sevilla (s/f), las duraciones recomendadas oscilan entre 20 y 40 minutos. *Loupod* (2024) indica que una duración adecuada podría ser de aproximadamente 10 o 30 minutos.

La mayoría de los autores citados, como Dennis y Castos (2023) y McLean (2024), coinciden en que la cantidad ideal de capítulos para un pódcast es entre 6 y 10 episodios. Adell y Casacuberta (s/f) consideran una cantidad menor, entre 2 y 5 capítulos, el rango de 6 a 10 parece ser la recomendación más consistente.

Los autores coinciden con el uso de *loops* como "introducción/cierre", "identificar sesiones" y "creación de atmósferas". Según Monsuton (s/f), los *loops* pueden ser utilizados como introducción, cierre de capítulos e identificación distintas sesiones en el pódcast. La Redacción de Radios.com (2024) coincide en su uso como introducción y cierre y añade su utilidad para la creación de atmósferas. Por otro lado, Taller de Radio (2012) destaca su uso para identificar sesiones.

Tras la observación, son identificadas las recomendaciones para cuatro usos clave de los efectos sonoros: "Para hacer transiciones", "Ambientar", "Jingles (introducción del pódcast)" y "Resaltar puntos claves". Roca (2023) sugiere el uso de efectos de sonido para realizar transiciones fluidas entre secciones, para ambientar el contenido del pódcast y también como jingles para la introducción.

Según Palma (2025), las plataformas recomendadas incluyen *Freesound*, *ZapSplat* y *BBC Sound Effects*. Knott (2025) coincide con estas tres plataformas: *Freesound*, *ZapSplat* y *BBC Sound Effects*. Hernández (2024) sugiere *Freesound* y *SoundBible*.

b) Entrevistas

Los periodistas Bornacelly y Cañizález recomiendan a *YouTube*, porque es gratuita y ofrece acceso. El periodista Escalante indica que prefiere plataformas de pago, recomendando el uso de la plataforma de Hearthis, la cual permite la interacción entre usuarios y redes sociales. En cuanto al tema de captación de audio, Escalante y Cañizález se enfocan en la importancia de contar con un micrófono que permita la calidad de audio. Bornacelly insiste en utilizar las herramientas que están a la mano, dando como opción de grabación válida un teléfono celular.

Con referencia al tema de edición y optimización de audio, los entrevistados presentan opciones distintas, en el caso de Escalante recomienda Enhance, una plataforma de Adobe de edición de audios. Bornacelly menciona herramientas ya conocidas, como Capcut y Cañizález sugiere aporta Audacity y Audition.

Para realizar la búsqueda de elementos sonoros, Bornacelly y Cañizález se refieren a *Capcut*, porque permite utilizar efectos y música libre de derechos de autor. Escalante recomienda una plataforma de pago llamada Envato, pero resalta que se pueden obtener muchos recursos gratuitos en YouTube y en Radialistas.net.

Triangulación para parámetros técnicos y la estructura del contenido

Formato de grabación y publicación

Según lo recabado, el formato son los archivos en los que la información de sonido es guardada. Teniendo en cuenta ese punto, podemos establecer la

existencia de varios formatos. El recomendado por todos los autores consultados fue el Mp3, debido a su versatilidad, ya que es compatible con la mayoría de plataformas y dispositivos. El segundo es el formato WAV, ya que esta conserva una alta calidad en los archivos, aunque este es solo útil al momento de editar.

- ***Uso de monofónico u estéreo***

La mayoría de los autores consultados recomiendan grabar la voz en mono, ya que es innecesario el estéreo en esos casos, aunque es importante aclarar que la también sugieren usar programas de edición avanzados.

- ***Plataformas***

Tanto las fuentes documentales (Google Trends y Similar Web) como lo señalado por dos de los entrevistados se refieren que la plataforma ideal para la publicación es YouTube, gracias a su accesibilidad, masificación y su popularidad.

- ***Limitaciones y compatibilidad de las plataformas***

Aquí el enfoque central fue el que se pudiera publicar de manera gratuita, siendo las opciones que cumplían al 100% con este enfoque iVoox, Spreaker y YouTube. Este último como ya se mencionó, es necesario el uso del formato Mp4 (video) para usar esta plataforma.

- ***Herramientas de grabación y edición***

Para captar la voz todos los entrevistados concuerdan que el uso del micrófono con buena cualidad es lo más importante. Con respecto a las herramientas de edición, cada entrevistado da una opción distinta: Enhance (adobe pódcast), Audacity para grabar y Adobe Audition para editar y en usar herramientas conocidas.

- ***Duración de los capítulos***

Para los pódcasts de contenido científico, lo recomendado es de 20 a 40 minutos, según lo mencionado por Vargas (2025). Justo esas duraciones fueron las dos más recomendadas por los autores.

- ***Cantidad de capítulo***

Los autores de los textos revisados y los entrevistados, recomiendan una cantidad de capítulos alrededor de 6 a 10 episodios para un pódcast.

- ***Usos de loops o cortinas***

Una cortina es una pieza musical que sirve para ser repetida como fondo en determinados momentos. Sus usos más destacados son como

introducción y cierre del pódcast, porque funciona como una guía para los oyentes al momento de identificar audios o sumergirse de lleno en lo que están escuchando.

- ***Efectos de sonido***

Los efectos sonoros, más que una forma de detonar una mayor producción, buscan darle una personalidad a lo que se produce. Tras el análisis se resume que son útiles al momento de realizar transiciones y para resaltar puntos clave.

- ***Recursos sonoros (stock)***

Las plataformas de stock son sitios web que permiten a las personas descargar audios u otros recursos libres de derechos de autor. Ahora se puede hablar de qué plataformas se pueden utilizar: Freesound, ZapSplat, SoundBible y Bbc Sound Effects, Capcut y Embato y una gratuita, siendo esta YouTube.

- ***Etapas de producción de pódcast***

Estas se dividen en tres, y cada una cumple un rol determinado en la creación de un pódcast: la preproducción, es la planificación; la producción, la creación o elaboración del producto auditivo como tal (específicamente, es el punto donde se graba); y la posproducción, es la fase final donde se editan y pulen los detalles necesarios para publicar y difundir el producto.

- ***Ubicación de los efectos sonoros***

Los efectos sonoros son elementos acústicos que acompañan una acción, voz o mensaje. Los hallazgos evidencian que complementen el discurso, ya que son una herramienta para proyectar emociones.

Conclusiones

El pódcast se configura con características propias: conserva el lenguaje sonoro, pero difiere en consumo, distribución y segmentación de audiencias, exigiendo enfoques teórico-prácticos para su producción. En parámetros técnicos, el MP3 emerge como el formato más práctico para publicación por su compatibilidad, mientras que el WAV es preferible en procesos de edición por preservar calidad. La recomendación general de grabar la voz en mono responde a criterios de claridad y compatibilidad, reservando el estéreo para producciones multicanal que requieran espacialidad sonora.

La elección de plataforma debe responder a objetivos de accesibilidad, alcance y presupuesto. YouTube destaca por su masificación y facilidad de acceso; iVoox y *Spreaker* ofrecen alternativas gratuitas con menores barreras de entrada; plataformas de pago aportan funcionalidades de interacción y biblioteca sonora más amplia.

Las herramientas de captura y edición van desde soluciones accesibles (teléfonos móviles, *Audacity*, *CapCut*) hasta soluciones profesionales (micros de mayor calidad, *Adobe Audition*, *Enhance*). En cuanto a formato de contenidos, para pódcast de corte científico y educativo la duración recomendada se ubica entre 20 y 40 minutos, y una primera temporada con 6–10 episodios.

Los elementos sonoros (*loops*, cortinas, efectos) cumplen funciones narrativas y de marca: identificación (intro/outro), creación de atmósferas, transiciones y refuerzo de ideas clave. Su uso debe ser intencional y coherente con la línea editorial para evitar saturación o distracción.

La profesionalización de producción del pódcast implica fortalecer la alfabetización técnica y editorial de comunicadores, mediante el aprovechamiento de habilidades de captura, edición, diseño sonoro y gestión de plataformas.

Referencias

Abatte, J. (2024). ¿Grabar en mono o estéreo? [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=ehiAw6bjgZg>

Adell Español, F., y Casacuberta Sevilla, D. (s.f.). 5. Formatos de audio y su uso. Universitat Oberta de Catalunya.
<https://disseny.recursos.uoc.edu/materials/prod-digital/es/5-5-6-cuanto-tendria-que-durar-un-podcast/>

Adobe (2025). Adobe Audition. Una estación de trabajo de audio profesional.
<https://www.adobe.com/la/products/audition.html>

Alonso-López, N., y Terol-Bolinches, R. (2020). El pódcast académico: nuevas herramientas para dar visibilidad a la divulgación académica. En J. Herrero Gutiérrez, J. Segarra Saavedra, & T. Hidalgo Mari (Coords.), *Medios digitales y comunicación académica* (pp. 271-284). Editorial Fragua.

- Beeuwsaert, D. (2022). La consolidación del pódcast como emblema radial en un contexto de consumo, on demand, pandemia y crisis de los medios tradicionales. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Dennis y Castos. (2023). How to plan a podcast season. <https://castos.com/plan-a-podcast/>
- García-Marín, D., Terol-Bolinches, R., & Oliveira, M. (2023). Estudios sobre pódcast: evolución, temas y perspectivas en la publicación científica en España y Portugal (Dialnet y RCAAP). *Ámbitos. Revista Internacional De Comunicación*, (62), 11–30. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2023.i62.01>
- Hernández, P. (2024). Las 9 mejores páginas para descargar efectos de sonido gratis 2024. Filmora. <https://filmora.wondershare.es/video-editing-tips/royalty-free-sound-effects.html>
- Knott, R. (2025). Las 10 mejores páginas para descargar efectos de sonido gratis. TechSmith. <https://www.techsmith.es/blog/efectos-de-sonido-gratis/>
- Loupod. (s.f.). ¿Cuánto debe durar un podcast? <https://loupod.es/cuanto-debe-durar-un-podcast/>
- McLean, M. (2024). How long should a pódcast be? Data, examples, & tips. The Podcast Host. <https://www.thepodcasthost.com/planning/podcast-episode-length/>
- Menéndez, L. (s.f.). WAV vs MP3: ¿Cuál es la diferencia y cuál es mejor para tu pódcast? Mumbler. <https://mumbler.io/es/blog/wav-vs-mp3-cual-es-la-diferencia-y-cual-es-mejor/>
- Monsuton. (s.f.). ¿Qué es una cortinilla? Definición y significado. <https://www.monsuton.com/cortinilla/>
- Palma, S. (2025). Las mejores herramientas con efectos de sonido gratis. Cyberlink. <https://es.cyberlink.com/blog/edicion-de-audio/3190/las-mejores-herramientas-con-efectos-de-sonido-gratis>
- Parlatore, B., Delménico, M., Beneitez, M., Clavellino, M., Di Marzio, M. y Gratti, A. (2020). El Pódcast y el desafío de repensar lo radiofónico. Question: Periodismo/ comunicación.

Radio Ambulante. (s.f.). Principios básicos del podcasting | Parte 2: software.
<https://radioambulante.org/escuela-radio-ambulante/principios-basicos-del-podcasting-parte-2-software>

Radio Efectos y Voces. (2022). DATO: ¿Cómo se debe grabar una voz? ¿Mono o estéreo? Entérate aquí [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=Y0Mn3rGaldg>

Redacción de Radios.com. (2024). Links de cortinas y fondos musicales para producciones de radio. <https://deradios.com/medios/sonidos-links-de-cortinas-y-fondos-musicales-para-producciones-de-radio/>

Rivera, M. (s.f.). ¿Cuáles son los formatos de audio y bitrates que se usan en los pódcasts? Vía Pódcast. <https://viapodcast.fm/cuales-son-los-formatos-de-audio-y-bitrates-que-se-usan-en-los-podcasts/>

Roca Blanco, N. (2023). Cómo hacer efectos de sonidos para tu podcast. Mind Podcast. <https://mindpodcast.es/como-hacer-efectos-de-sonidos-para-tu-podcast/>

Sáenz Leandro, Ronald. (2024). El podcasting y la nueva ficción sonora en español: hacia una agenda de investigación intermedial. *Revista Humanidades*, 14 (1), e56096. <https://dx.doi.org/10.15517/h.v14i1.56096>

Sonos (2023). Sonido mono vs. estéreo: ¿Cuál es la diferencia?
<https://www.sonos.com/es-mx/blog/mono-vs-stereo-sound>

Taller de Radio. (2012). Artística de un programa de radio. <https://www.tallerderadio.com.ar/recursos/material-didactico/produccion/62-bancartistica-de-un-programa-de-radio>

El Deportivo Táchira y las emociones de sus hinchas

Recibido: 24-09-2025
Aceptado: 30-10-2025

César Y. Corredor B.¹
Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela
cesarycb04@gmail.com

Gladys Y. Becerra T.²
Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela
yolandabecerrat@yahoo.es

Resumen: El presente trabajo tiene como intención general conocer las emociones que se generan en los hinchas del deportivo Táchira FC, en función del rendimiento del equipo y apreciar si se presentan esas emociones negativas que puedan desencadenar comportamientos violentos. Para cumplir tal cometido, se utiliza una metodología cualitativa, de tipo interpretativo, fenomenológico hermenéutico, de la cual se derivan un conjunto de acciones que implicaron: investigación documental y de campo; la elaboración y aplicación de instrumentos, el procesamiento de información, la presentación de los resultados, para finalizar con la elaboración de conclusiones. Los informantes que participaron en el estudio fueron seleccionados por conveniencia y se contó con 4 informantes clave, jóvenes masculinos de diferentes partes de San Cristóbal, entre los 17 y

1. Estudiante de la Licenciatura en Psicología. Código Orcid: 0009-0009-443

2. Profesora Titular de la Universidad de los Andes, Departamento de Pedagogía. Doctora en Educación y Pedagogía de la Universidad Nacional a Distancia de España; Maestría en Orientación Educativa de la Universidad del Zulia, Licenciada en Educación, Universidad de Los Andes - Táchira. Línea de investigación: Fenómenos sociales. Código Orcid: 0009-0009-6127-3356

los 30 años de edad. Se aplicó la técnica de la entrevista y el instrumento utilizado es el guion de entrevista abierta, constituido por 7 preguntas. Las entrevistas se realizaron de forma presencial. Los resultados arrojaron, entre otras cosas, que pueden variar los motivos por los cuales una persona se convierte en hincha de un equipo y desarrolla sentido de pertenencia. Que el éxito del equipo genera emociones como la euforia, felicidad y tranquilidad, cuya intensidad depende de la importancia del partido. La pérdida de un partido genera decepción, molestia, obstinación, fastidio, frustración, impotencia, indignación y vergüenza, más, en los entrevistados no se halló manifestación de comportamientos violentos.

Palabras Clave: Fútbol; emociones; hinchas; Deportivo Táchira.

Deportivo Táchira and the emotions of its fans

Abstract: The overall intention of this study is to understand the emotions generated in fans of Deportivo Táchira FC, based on the team's performance, and to assess whether these negative emotions can trigger violent behavior. To accomplish this objective, a qualitative, interpretive, phenomenological, and hermeneutic methodology is used, resulting in a set of actions that involved: documentary and field research; development and application of instruments, data processing, presentation of results, and, finally, the drawing of conclusions. The informants who participated in the study were selected by convenience; these four key informants were young men from different parts of San Cristóbal, between the ages of 17 and 30. The interview technique was applied, and the instrument used was an open-ended interview script composed of 7 questions. The interviews were conducted in person. The results showed that the reasons why a person becomes a fan of a team and develops a sense of belonging can vary. The team's success generates emotions such as euphoria, happiness, and tranquility, the intensity of which depends on the importance of the match. Losing a match generates disappointment, annoyance, stubbornness, frustration, helplessness, indignation, and shame; however, no manifestations of violent behavior were found among those interviewed.

Keywords: Soccer; emotions; soccer fan; Deportivo Táchira.

Introducción

El Deportivo Táchira FC es uno de los equipos de fútbol más trascendentes de Venezuela y el más importante del Estado Táchira. Su popularidad ha penetrado en la población local, de tal forma que se ha convertido en un ícono cultural. Su participación en los encuentros deportivos genera un conjunto de emociones y es uno de los equipos del país que tiene más convocatoria a sus partidos, respaldado por sus hinchas que le siguen y le guardan una especie de fidelidad. En este sentido, se observa que en función del emociones que llaman poderosamente la atención.

Para Lopera et al (2016), socialmente, el fútbol es uno de los deportes con más seguidores. A los encuentros asisten todo tipo de personas, independientemente de las diferencias de clases sociales y niveles académicos, con el propósito de animar a su equipo y desmoralizar al equipo contrario.

En este fenómeno de respaldo social hacia un equipo deportivo, se observa un conjunto de emociones, acciones y comportamientos en los hinchas, que dependen del resultado del mismo, en algún encuentro y de lo que suceda en un partido, ya sea si la persona lo ve por televisión, lo escucha en la radio o va a ver el juego al estadio directamente. Se aprecia que, en los encuentros futbolísticos, generalmente, las hinchadas manifiestan un conjunto de conductas que parecieran estar dirigidas por las emociones desencadenadas durante y después del juego, en función del desempeño del equipo y los resultados que logran. Cuando el equipo gana se aprecia euforia, alegría y satisfacción en sus hinchas. Pero, al contrario, cuando los resultados son negativos, sus hinchas muestran emociones como rabia, ira, decepción, tristeza, frustración, entre otras cosas.

Según Arévalo (2009) el fútbol es considerado como uno de los de los fenómenos sociales más poderosos de este siglo, “con capacidad para expresar uno de los mayores simbolismos en la comunicación del mundo.” (p. 34). Es uno de los deportes que más seguidores tiene y el rendimiento de sus jugadores en conjunto genera emociones en sus hinchas.

Según Lopera et al (2016) existe una la relación entre fútbol y las emociones, pues en los encuentros se aprecian diferentes experiencias emotivas con repercusiones y efectos en el comportamiento.

Según Checa (2012) la emoción puede expresarse en forma de pensamientos, sensaciones físicas o ambas; plantea al respecto que, se da una relación directa entre la experimentación de emociones positivas y el bienestar psicológico. En sentido contrario, las emociones desagradables y la ansiedad, están relacionadas con bajos niveles de bienestar.

Ahora bien, llama la atención el estudio de este fenómeno porque sentimientos de ira, rabia y decepción continuos pueden desencadenar comportamientos violentos. Entonces, es importante conocer si en los hinchas del Deportivo Táchira hay posibilidad de desarrollar este tipo de conductas que alteren el orden público y, qué comportamientos desencadenan la alegría, la euforia y satisfacción.

Con referencia a lo expuesto en el presente trabajo, se aspira conocer las emociones que se generan en los hinchas del deportivo Táchira FC, en función del rendimiento del equipo y apreciar si se presentan esas emociones negativas que puedan desencadenar comportamientos violentos. Se plantea, de esta manera conocer si emergen conductas agresivas en los hinchas del equipo.

De esta manera, la investigación aborda, primeramente, las ideas en torno al deportivo Táchira y sus hinchas, después se exploran los conceptos acerca las emociones, posterior a esto se explora al Deportivo Táchira y las emociones de sus hinchas. Se explica el carácter metodológico de la investigación y, finalmente, se presentan los resultados y se exponen las conclusiones como aporte final de la investigación.

Deportivo Táchira y sus hinchas

El Deportivo Táchira FC es uno de los equipos del fútbol venezolano más importante del país a nivel de títulos nacionales y el más importante del estado; cuenta con 10 títulos de liga y 2 de copa. Fue fundado en 1974, milita en la primera división del fútbol venezolano y tiene sede en la ciudad de San Cristóbal. Juega sus partidos de local en el estadio Polideportivo de Pueblo Nuevo y se le considera como el equipo con más hinchas del país.

Según Luna et al (2022) “Los hinchas son actores que se relacionan emocionalmente con una camiseta...” (p. 487). Según estos autores, los hinchas establecen una relación afectiva que encajan en lo simbólico y territorial, pues los equipos siempre tienen un emblema que le da particularidad, colores que lo identifican, un lugar de origen, una historia, entre otros aspectos. Así, el espectáculo futbolístico constituye un escenario en el cual se construye una identidad.

En sí, el término hincha refiere al verdadero aficionado que asiste a los encuentros deportivos por el placer del espectáculo; está informado sobre su equipo y de los partidos, de manera apasionada. No se debe confundir con barra brava o hooligans, estos utilizan “el fútbol sólo como un pretexto para implicarse en conductas violentas antes, durante y después del partido” (Mazón, 1996)

En la realidad tachirense, se aprecia una orientación de la población para respaldar al Deportivo Táchira, la cual se manifiesta en la asistencia a los partidos, en el seguimiento del equipo a través de los medios de comunicación por sus hinchas. Igualmente, existen en la ciudad de San Cristóbal algunos

monumentos como la redoma Aurinegra, murales, tiendas donde se distribuyen mercancía alusiva al equipo, entre otras cosas, que son como íconos identitarios. Así mismo, se observa que hay un conjunto de personas que siguen al equipo en los diferentes encuentros deportivos; se trasladan en el país y le dan su respaldo en los diferentes partidos.

Emociones

Según Gómez (2011) referido por Lopera et al (2016) el fútbol aviva emociones en todas las personas involucradas, desde los jugadores, cuerpo técnico, directivos de los clubes, prensa, radio, televisión, seguridad dentro del estadio y vendedores, pero, especialmente en el aficionado que asiste al estadio o el que ve las transmisiones televisivas y radiales.

Para Goleman (1997), el término emoción hace referencia “a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, psicológicos y el tipo de tendencia a la acción que lo caracterizan” (p. 441). Este autor plantea que existe diversas emociones y el califica a un grupo como primarias dentro de las cuales están: ira tristeza, miedo, alegría, sorpresa, amor, aversión y vergüenza.

Por otro lado, Puig (2012) expresa que la emoción consta de una dimensión fisiológica (las reacciones de este tipo), de una dimensión psicológica (ya que existe una relación con algunos aspectos de la personalidad), además, tiene relación con subculturas específicas (edad, género o modalidades deportivas) y contextos socioculturales e históricos; estas dos últimas configuran la dimensión sociológica de la emoción.

Tal como lo plantea la autora referida en el párrafo anterior, la emoción tiene una evidente base social, por las diferencias en las situaciones que pueden desencadenar la expresión de una emoción y el modo cómo estas expresiones pueden variar en el curso de una vida. “Quizás la alegría o la tristeza que se siente en un determinado momento sea igual para todas las personas, pero las circunstancias socio-culturales que desencadenan la expresión de estas emociones varían” (Piug, 2012, p. 106).

Díaz (2010) considera que las emociones son reacciones subjetivas al ambiente que implican respuestas neuronales y hormonales. Generalmente, se manifiestan como agradables o desagradables, considerándose reacciones de tipo adaptativo que afectan la manera de pensar y ser de las personas.

Piug (2012) por su parte acota que: “cada subcultura deportiva tiene sus propias normas de sentimientos. Lo que se acepta en unas, no lo es en otras y, si no se conocen estas cuestiones, la persona puede tener problemas que impidan alcanzar el objetivo que se haya fijado” (p. 107).

Así, el fútbol puede generar emociones que pueden desembocar en ciertos efectos en el comportamiento. En consecuencia, se ha encontrado relación entre conductas de riesgo y emociones generadas en la pertenencia a la barra. (Lopera et al, 2016).

El Deportivo Táchira y las emociones de sus hinchas

Según Herrera (2023) ver un partido de fútbol desencadena un conjunto de emociones que son liberadas durante el juego de 90 minutos. Los aficionados pasan de una emoción a otra de forma contrastante. Ello sucede porque en el cerebro ocurren algunos fenómenos. En este sentido, Rodríguez (2023) referido por el mismo Herrera (2023) explica que en el cerebro existe una especie de circuito de recompensa, el cual se nutre de cosas placenteras, que permiten sentirse bien y que, generalmente, las personas quieren, seguir experimentando. En el caso del fútbol, este circuito se sustenta cuando el equipo que se respalda gana. Pero, cuando las cosas no salen bien y marcan un penal, se da una expulsión o se pierde, el circuito decae.

Lo antes señalado explica de alguna forma, por qué en los encuentros de fútbol se desencadenan emociones mezcladas y hasta polares. En estos eventos, el cerebro se desconecta para permitir que las mismas afloren y se manifieste, lo que autor referido llama, cerebro primitivo. Cuando esto sucede, ya no se piensa con la corteza prefrontal, encargada del proceso de razonamiento y toma de decisiones, sino ahí actúa con mayor preponderancia la amígdala, la cual es una estructura en nuestro cerebro que funciona, esencialmente, por medio de emociones.

En este sentido, Rodríguez (2023), profesor del departamento de Psicología de la UNAM, precisa que el cerebro de los seres humanos tiene un ámbito racional, pero, cuando ve deportes como el fútbol, afloran las emociones sin censura. Entonces las personas pueden expresarse mediante gritos, llantos, enojos, sin exponerse a la crítica. Es un terreno permitido para vivir lo que se siente con más intensidad. Incluso, se integran hasta aquellos que no les gusta este deporte y, así, surge una emoción colectiva, porque se contagian de lo que experimentan los demás (En: Herrera, 2023).

Metodología

De esta manera el presente trabajo titulado Deportivo Táchira y las Emociones de sus hinchas en San Cristóbal, constituye una investigación que se inscribe en el paradigma interpretativo y el método fenomenológico hermenéutico, del cual se derivan un conjunto de acciones metodológicas y sistemáticas, propias del método científico, que implican, entre otras cosas: investigación documental y de campo; la elaboración y aplicación de instrumentos, el procesamiento de información, la presentación de los resultados, la elaboración de conclusiones, entre otras cosas.

La investigación se encuentra bajo enfoque cualitativo. Se llega a los sujetos a través de una elección por conveniencia. Para efectos de esta investigación, se cuenta con 4 informantes clave, jóvenes masculinos de diferentes partes de San Cristóbal, entre los 17 y los 30 años de edad.

Se aplica la técnica de la entrevista y el instrumento fue un guion de entrevista abierta que conste de 7 preguntas. Las entrevistas se realizan de forma presencial y se graban los testimonios, bajo la autorización de los encuestados.

Resultados

Del procesamiento de los datos se obtiene que todos los entrevistados afirman que se hicieron hinchas por la familia, ya que algún familiar (padre o tío) los llevaron a la cancha desde niños. Ello significa que desarrollaron esta afición al Deportivo Táchira y se hicieron hinchas del mismo por cuestiones culturales. Esto contrasta, en parte, con la investigación de Luna et al (2022) en Ecuador en la cual se concluye que, en la población estudiada, la gente se hizo hinchas por los logros deportivos del equipo.

Así mismo, entre las emociones que genera el éxito del equipo se hallan euforia, felicidad y tranquilidad, estas pueden ser más o menos intensas dependiendo de la importancia del partido; si es una final, un partido de la temporada regular o un partido de Copa Libertadores. Estas emociones pueden generar ciertas conductas como llorar de la felicidad, como lo manifiesta el Sujeto 2, celebrar, hablar con los amigos o conocidos sobre el triunfo. Así mismo, el Sujeto 3, afirma que apoya al equipo sin importar si pierde o gana.

Por otro lado, cuando el equipo pierde las emociones que manifiestan los encuestados son: decepción, molestia, obstinación, fastidio, frustración,

impotencia, indignación y vergüenza. Esto entra en concordancia con lo expuesto por Lopera *et al.* (2016) quien manifiesta en su estudio que se observa alegría, tristeza, ira y angustia en los hinchas durante los partidos

Sin embargo, es importante acotar que en la presente investigación no se halla en los encuestados que las emociones manifestadas generen conductas o comportamientos violentos.

Según lo señalado por ellos, lo que hacen cuando se pierde un juego es hablar con amigos o conocidos sobre el juego y analizan el porqué del resultado. Esto se puede deber a que se entrevistaron a hinchas y no a miembros de las llamadas “barras bravas”, quienes, según Luna *et al.* (2022) son los que ratifican su identidad futbolística mediante actos violentos.

Igualmente, es procedente resaltar que tres de los entrevistados, si manifiestan sentirse decaídos o mal, de una forma leve, el día posterior a la derrota del equipo en un partido; no obstante, solo uno expresa indiferencia cuando el equipo pierde. Se puede inferir que esto puede variar según la importancia del partido, al igual que la manifestación de las emociones positivas, cuya expresión está muy relacionada con el grado de relevancia del encuentro deportivo que se concrete.

Por otro lado, el sujeto 4 expresó que, de más joven, cuando el equipo perdía, era más efusivo y si le llegaba a afectar en su estado de ánimo días posteriores al juego, pero que con la edad ya sabe cómo tomarse las victorias y las derrotas con más calma, aunque sigue sintiendo alegría y frustración, dependiendo del resultado del equipo. Se trata de una actitud que puede interpretarse desde la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (2010), pues pareciera que el sujeto en su desarrollo, entiende cómo sus emociones le afectan y llega a regularlas, logrando que sean menos intensas.

Así mismo, se considera relevante precisar la relación que se encuentra entre el sujeto 3 y la teoría de la identidad social de Henry Tajfel (en Ruiz, 2019), ya que él es quien expresa un mayor vínculo emocional hacia el equipo, refiriendo que “es bastante doloroso ver al equipo de sus amores mal.” Además, expresa que el equipo merece el apoyo incondicional porque “el equipo uno lo quiere, ama y sigue.”

Así se sugiere que la pertenencia al grupo y su relación con este, pareciera que afecta su plano individual. Esta actitud incondicional se relaciona con lo expuesto por Guzmán y Trujillo (2018) quien plantea la existencia de esa incondicionalidad en los fanáticos del deporte.

Dos de los entrevistados manifiestan ver visto más partidos en la temporada 2023 que en la temporada 2024. Este comportamiento pudiera ser consecuencia del bajo rendimiento que ha presentado el equipo en la temporada 2024, lo cual se hace notar por la cantidad de partidos perdidos y empatados.

Pareciera que existe una relación directa entre el desempeño del equipo y ver los partidos, pues los resultados arrojaron que dos de los entrevistados vieron más partidos en la temporada 2023, la cual fue una temporada histórica en la cual el equipo salió campeón, que en la temporada 2024, en la que los resultados eran decepcionantes, pues el equipo desmejora su rendimiento deportivo.

Conclusiones

Del todo el trabajo realizado se concluye que:

-Las emociones son un conjunto de sentimientos, pensamientos, estados biológicos y psicológicos que se manifiestan ante las diversas situaciones a las que se somete el ser humano.

-En los partidos en los cuales participa el Deportivo Táchira FC, en sus hinchas se suscitan un conjunto de emociones producto del rendimiento del equipo. Si el equipo resulta ganador sus hinchas manifiestan emociones positivas como euforia, felicidad y tranquilidad; si, por el contrario, el equipo pierde se manifiestan emociones negativas como: decepción, molestia, rabia, impotencia, obstinación y fastidio. La intensidad de estas emociones puede variar dependiendo de la relevancia del partido en cuestión, y se mantienen muy levemente en el día posterior.

-Los hinchas desarrollan sentido de pertenencia y se vinculan emocionalmente con el equipo principalmente por influencia cultural y familiar. Incluso existen un conjunto de íconos identitarios que coadyuvan a desarrollar y mantener ese sentido de pertenencia al equipo.

-Las emociones manifestadas por los hinchas repercuten en el comportamiento de manera cívica, se analiza el partido, se discute el partido con pares, amigos, conocidos, inclusive se sigue alentando. No hubo manifestación de comportamientos agresivos que atenten contra la integridad física de los demás. Esto puede ser consecuencia de los integrantes que componen la muestra, pues no son parte de lo que se han denominado “barras bravas”, que, en el caso del Deportivo Táchira, es la Avalancha Sur. Ninguno de los encuestados pertenecía a ella.

-A pesar que los hinchas entrevistados no pertenecen a la barra, si muestran incondicionalidad hacia el equipo.

-Se propone un nuevo control de consecuencia basado en la mejoría de la inteligencia emocional, si se requiere, para lidiar con las emociones durante y después de los encuentros deportivos de manera más sana, como en el caso del sujeto 4.

Referencias

- Arevalo R., F. (2009). *Fútbol: Pasión y contradicciones*. Universidad San Francisco de Quito. http://www.usfq.edu.ec/publicaciones/polemika/Documents/polemika007/polemika007_008_articulo004.pdf
- Checa E., I. (2012). *Bidimensionalidad de las emociones en el deporte: desarrollo y validación de un instrumento de evaluación*. Tesis de Doctorado de investigación en Psicología. Universidad de Valencia. España. <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/24268/Tesis%20Irene%20Checa.pdf?sequence=1>
- Díaz O., A. (2010). "Teorías de las emociones". *Revista Digital innovación y Experiencias Educativas*. Nº 29. [https://archivos.csif.es/archivos/andalu](https://archivos.csif.es/archivos/andalu%20cia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_29/ALVARO_DIAZ_1.pdf)
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Barcelona. Kairós, p. 523.
- Guzmán G., J y Trujillo, P. (2018). Proceso de construcción de la identidad del fanático del fútbol venezolano en comparación al fanático del béisbol venezolano. *Analogías del comportamiento*. Caracas. Nº 16. Pp. 146-163. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/analogias/article/view/4489>.
- Herrera, P. (2023). Los efectos psicológicos de ver el futbol. *Revista UnamGlobal*. https://unamglobal.unam.mx/global_revista/los-efectos-psicologicos-de-ver-futbol/ (20-05-2024).
- Lopera L., D.; Muñoz M. Y.P. y Urrego R., L.M. (2016). *Emociones que experimenta un grupo de cuatro barristas de la "Barra Cabañaz" pertenecientes a la "Rexistenxia Norte" del Deportivo Independiente Medellín*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Tesis de Grado. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/5182>.

Luna M., A.; Nieto A.; W.; Melo P., D. (2022). Hinchas del Fútbol en Ecuador: Entre la fidelidad y la deslealtad. *Razón y Palabra*. Quito. Vol. 26. Nº 114. P p . 4 8 5 - 5 0 2 .
<https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1864>.

Mazon, F. (1996). Hinchas Violentos y Excitación Emocional. *Revista de Psicología del Deporte*. Barcelona. Vol. 5. Nº 2. Pp. 93-104.
<https://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v5n2/19885636v5n2p93.pdf>

Puig, N. (2012). Emociones en el deporte y sociología. *Revista Internacional De Ciencias del Deporte*. Barcelona. Vol. 8. Año 8. Nº 28. Pp. 106-108.
<https://www.redalyc.org/pdf/710/71024528001.pdf>.

Ruiz, L. (2019). La Teoría de la Identidad Social: características y postulados. En: <https://psicologiaymente.com/social/teoria-identidad-social> (20-05-2024).

Importancia pedagógica de la práctica escolar cotidiana

Recibido: 21-08-2025
Aceptado: 15-10-2025

José Armando Santiago Rivera¹
Universidad de Los Andes, Táchira, Venezuela
jasantiar@yahoo.com ; jasantiar@gmail.com

Resumen: El propósito es reflexionar sobre la importancia pedagógica de la práctica escolar cotidiana. Se trata de resaltar la tarea formativa de la actividad que se desarrolla en el aula de clase, pues es un acontecimiento concebido como una labor donde la rutina caracteriza sus sucesos bajo una perspectiva de común, normal e inmutable. Su función es facilitar la transmisión de los contenidos programáticos, pero sin ninguna aplicabilidad en la comprensión de la realidad comunitaria. Eso determinó, metodológicamente, realizar una revisión bibliográfica y analizar el positivismo como opción para explicar la realidad, la contradicción del positivismo en la actividad del aula de clase y el desafío epistémico es innovar la acción educativa tradicional. Concluye al enfatizar que, en la labor pedagógica y didáctica de la práctica escolar cotidiana, es indispensable desarrollar la actividad del aula de clase en sintonía con la tarea formativa apropiada para comprender el mundo globalizado.

Palabras Claves: Positivismo; Pedagogía; Práctica Escolar Cotidiana; Aula de clase.

1. Profesor Titular de la Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, Departamento de Pedagogía. Área de Formación Docente Profesor de Geografía e Historia (Instituto Pedagógico de Caracas, 1970), licenciado en Educación, mención Geografía (Universidad de Los Andes, 1981), Magíster en Educación, mención Docencia Universitaria (Instituto Pedagógico de Barquisimeto, 1985), Magíster en Educación Agrícola (Universidad Rafael Urdaneta, 1989), Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Santa María, 1989). Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2355-0238>

Pedagogical importance of daily school practice

Abstract: The purpose is to reflect on the pedagogical importance of everyday school practice. It is about highlighting the formative task of the activity that takes place in the classroom, since it is an event conceived as a task where the routine characterizes its events under a common, normal and immutable perspective. Its function is to facilitate the transmission of the programmatic contents, but without any applicability in the understanding of the community reality. That determined, methodologically, to carry out a bibliographical review and analyze positivism as an option to explain reality, the contradiction of positivism in the classroom activity and the epistemic challenge is to innovate the traditional educational action. It concludes by emphasizing that in the pedagogical and didactic work of daily school practice, it is essential to develop the classroom activity in tune with the appropriate formative task to understand the globalized world.

Keywords: Positivism; Pedagogy; Daily School Practice; Classroom.

Introducción

El desarrollo de la ciencia en el siglo XIX, se fortaleció con el positivismo como opción para elaborar el conocimiento, al apoyarse en teorías y prácticas, con el propósito de sostener una explicación objetiva, neutral, apolítica y desideologizada de la verdad. Este suceso posibilitó descubrir la veracidad y autenticidad científica de los hechos, al aplicar procesos estructurados con métodos precisos, exactos y rigurosos.

La remozada forma de concebir la verdad, al crearse la escuela, se puso en práctica la transmisión de los conocimientos con procesos pedagógicos y didácticos rígidos y dogmáticos. De esta forma, el positivismo se convirtió en la base fundamental de la acción formativa, con el uso didáctico de métodos, procedimientos y técnicas que aseguraran la cientificidad del acto educante.

Es decir, enseñar y aprender, se realizó bajo el formato del experimento planificado para garantizar la eficacia y la fortaleza de lo enseñado por el docente y lo aprendido por los estudiantes. Así, la labor de la práctica pedagógica fue fijar en la mente nociones y conceptos, con ejercicios de memorización, desenvueltos en procesos didácticos orientados a repetir y reproducir la noción y el concepto facilitado por el educador.

En consecuencia, se realizó una práctica escolar mecanizada, automática y rutinaria, apoyada en actividades didácticas reproductoras, como el dictado, la copia y el calcado. Esta situación es hoy día, constituye un complicado problema, pues ante un escenario tan complejo, dinámico y caótico, transferir los conocimientos de acto absoluto, representa dificultades para analizar la complejidad del mundo contemporáneo.

La dificultad está representada porque la aplicabilidad de los contenidos, poca relación tiene con la comprensión de las mutaciones que afectan la dinámica del mundo contemporáneo; es decir, la trasmisión de contenidos impide educar los ciudadanos con una acción formativa que signifique emplear los fundamentos aprendidos en comprender críticamente lo que sucede en el entorno inmediato y en la realidad global.

El positivismo como opción para explicar la realidad

Las condiciones históricas del siglo XIX, en Europa se caracterizaron por el extraordinario progreso y desarrollo del viejo continente. Un avance fue la prosperidad científica sustentada en el paradigma positivista, cuyo prestigio sirvió para explicar en forma más acertada lo real, en sus temáticas y problemáticas. Eso significó logros significativos en el entendimiento del mundo, la realidad y la vida, lo que permitió marginar las formas tradicionales de explicar la realidad desde la teología y la metafísica.

Su contribución tradujo ofrecer la posibilidad de conocer en forma válida, cierta e incuestionable, gracias a la práctica empírica sistemática apoyada en un método específico, adecuado y coherente a la naturaleza del objeto de estudio. El resultado asumir que la verdad es independiente del observador. Por tanto, lo percibido por los sentidos, puede ser considerado como innegable y verdadero.

Eso se corresponde de acuerdo con Becerra y Moya (2009) con: a) la exigencia de la objetividad que implica mantener la visión de lo observado, tal como se encuentra en la realidad y, b) evitar las implicaciones ideológicas y políticas neutrales al apreciar lo observado. Este aporte epistémico implica que lo observado no se puede modificar, intervenir, interferir ni artificializar, pues pierde su connotación original y se desvirtúa su condición de real.

En otras palabras, el conocimiento debe preservar su autenticidad y su rasgo de fidedigno. Asimismo, la apreciación del objeto de estudio debe ser ecuánime, imparcial y equilibrada. Nada de puntos de vista personales ni juicios de valor, pues se impone el acento neutral. El interés se concentra en apreciar la totalidad de la realidad y luego simplificarla en tantas partes como sea posible, para entender su condición objetiva.

Al respecto, se deben utilizar procesos metódicos para reducir los hechos a las partes constitutivas, minimizar las relaciones entre los aspectos que lo conforman y evadir los análisis críticos. Desde la perspectiva, de

González (2009) es: "(...) estudiar la realidad parte por parte significa poner en práctica el esquema simplificador y reduccionista en la construcción del conocimiento (...)" (p. 64).

El propósito es reflexionar sobre el acontecimiento estudiado, desde los aspectos que lo conforman y evadir el análisis crítico. Al conocer las partes, la fragmentación es complementada por la síntesis; es decir, desde las partes volver al todo y comprender la existencia científica del objeto de estudio. En consecuencia, comprender desde lo general a lo particular o viceversa.

Para Dobles, Zúñiga y García, (1998), eso permite que los individuos estén en capacidad de revelar el conocimiento, a través de la posibilidad sensual-empírica y la acción indagadora fragmentadora que asegure el acierto de un conocimiento válidamente científico y descarte la subjetividad del observador. Es entender la condición de independiente de la realidad concreta.

De allí que el proceso pedagógico debe facilitar el acercamiento con el objeto de estudio, con la descripción para luego, aplicar la capacidad analítica, a partir de las características constitutivas percibidas en el marco de la neutralidad valorativa. En efecto, el positivismo ha atendido las nuevas circunstancias, con el mismo formato aplicado en los procesos naturales, para analizar los hechos.

Sin embargo, en la actualidad cuando la fórmula explicativa de las realidades, se debe realizar en el marco de las condiciones del mundo globalizado, el positivismo ha comenzado a tener dificultades para mantener el abordaje contemplativo e imparcial. En el mundo actual, ya no es suficiente entender los objetos de estudio con la observación y descripción, ante lo real tan enredado e impreciso. Al respecto:

Los modos de concebir el mundo, relacionarse, actuar, apreciar y razonar (que) son enseñados y recibidos en la escuela como algo que no requiere reflexión crítica ni se pone en duda. No se promueve el cuestionamiento que permita superar los obstáculos del sentido común, ello influye en la manera de ver e interpretar la realidad (Prieto, 1995, p. 4).

Un aspecto resaltado como tema de importancia formativa, es la importancia asignada a la memorización por el positivismo, hay inquietud por la ausencia de los razonamientos críticos, pues se consideró que en la tarea formativa era necesario que los contenidos programáticos conservarían la condición de verdad preestablecida con el signo de lo absoluto e impide avanzar hacia el pensamiento crítico y creativo.

Lo preocupante es que el acto transmisivo decimonónico se dedica a reproducir el contenido programático como está establecido en el libro y sirve al docente para dictar/explicar, mientras los estudiantes copian, dibujan y/o calcan para aprender. En consecuencia, el acto educante permite trasladar el concepto del libro al cuaderno y del cuaderno a la mente.

Se trata de un circuito plagado de desesperanza y desaliento por lo rutinario, lo frecuente cómo ocurre y lo escaso formativo. En efecto, una práctica escolar cotidiana donde persiste el reiterado dispositivo formativo del siglo XIX, como si se hubiese detenido en el tiempo. Eso obedece al desenvolvimiento de las actividades didácticas tradicionales con una impresionante exactitud pedagógica en un marco de imperturbable habitualidad.

Indiscutiblemente que se vive una notable y contradictoria discrepancia entre cómo se enseña y cómo se debería para formar al ciudadano que vive las complejidades del mundo contemporáneo. Es inevitable reconocer que se trata de una discordancia indiscutible, cuyas repercusiones en los estudiantes, les ocasionan una incoherencia para comprender las circunstancias vividas. Por tanto:

Lo cierto es que vivimos en un mundo socialmente complejo, en contextos complejos, y que básicamente desde el accionar educativo, lo manejamos bajo una didáctica reduccionista lo que supone un grave error para aprender y enseñar complejamente. Tenemos que lograr que los actores educativos palpen, vivan y comprendan la complejidad (González, 2009, p. 64).

Como se vive en un contexto tan diferente al ámbito del siglo XIX, es preocupante que la práctica escolar cotidiana permanezca inalterable y reducida a transmitir datos aislados e inconexos, como contenidos derivados de la fragmentación de lo real. Lo llamativo es que no se pone en duda la forma de enseñar y se conserva su sentido formativo como si todavía existiera la escasez de libros y otras referencias bibliográficas.

Para concretar, la vigencia del paradigma positivista impide apreciar los cambios de lo percibido con razonamientos mecánicos, funcionales y lineales, impregnados de certeza y predicción. De esta forma, la concepción positiva fundada durante los siglos XVIII y XIX, aseguró la objetividad, la rigurosidad, la validez y la confiabilidad, para concebir al conocimiento como científico y eso se ha traducido en una actividad escolar inmutable.

Sin embargo, hoy día, como la actividad formativa del aula de clase, permanece estable, sin cambios relevantes, pues preserva el formato de lo estricto y lo riguroso, la aplicación de los fundamentos epistémicos cualitativos, para estudiar los acontecimientos del trabajo escolar cotidiano, ha originado la exigencia de asumir como objeto del tratamiento innovador, la necesidad de estudiar el desarrollo de las actividades desarrolladas en el aula de clase.

La contradicción del positivismo en la actividad del aula de clase

En el contexto del inicio del nuevo milenio, la emergencia de remozadas epistemologías, han colocado al positivismo en un escenario donde se limita su labor científica al estudio que amerita de explicaciones cuantitativas esencialmente. Un ámbito donde se discute su privilegio es la necesidad de redimensionar el acto educante en coherencias con el mundo globalizado.

Al respecto, Careaga (2004) se preguntó: ¿Cómo entender el mundo contemporáneo con una escuela endogámica que se realimenta así misma para que todo siga igual? Desde su perspectiva, el hecho de desarrollar la labor formativa convertida del trabajo escolar cotidiano debería ser una tarea apropiada para entender el escenario de la época que reveló transformarse en forma acelerada. Al respecto, afirmó:

(...) las escuelas cambiaron las reformas y no a la inversa. La escuela adapta, lejos de adoptar los cambios y dado que la cultura de la escuela es eminentemente conservadora, tiende por ende a reproducir una tradición que la toma inerte a toda innovación: docentes del siglo XX, educan alumnos del siglo XXI con metodologías del siglo XIX (Careaga, 2004, p. 6).

Las inquietudes cuestionadoras de esta circunstancia se han desbordado recientemente y apuntan hacia la explicación sobre la labor pedagógica y didáctica del aula de clase. Allí preocupa que la prioridad sea simplemente dar clase. Se trata de un acto formativo rutinario donde todo permanece inalterable, porque lo común es transmitir los contenidos programáticos, con el dictado, la copia, el dibujo y el calcado, sin el ejercicio de los razonamientos, la autonomía personal, el pensamiento crítico y creativo, entre otros

Mientras tanto, en las habituales condiciones históricas se muestra un contexto enrevesado, agitado, convulsivo y revolucionario, donde son comunes las dificultades ocasionadas por la intervención irracional de la

naturaleza por el capital. Allí, las circunstancias se despliegan en un entorno donde se desenvuelve una época particular, propia y específica donde, desde la perspectiva de Rodríguez (2008):

(...) se ha generado una nueva cultura cuyos síntomas más destacados, entre muchos, son el pluralismo, la debilidad de las creencias, el relativismo moral, la carencia de ideologías, una nueva perspectiva en la captación de valores fundamentalmente humanos y en lo que lo efímero y transitorio se opone a lo estable y duradero de la etapa cultural anterior. Cambios que, además, se han producido de forma acelerada y exigen respuestas adecuadas (p. 2).

En la situación enunciada, se devela el signo de lo complejo y donde es relevante apreciar indicios de rasgos novedosos propios del mundo globalizado. Es un momento que no ha dejado a cambiar y evolucionar en forma acelerada y contundente. Precisamente allí, se han planteado otras formas para explicar la enrevesada realidad, al aplicar novedosos formatos de ciencia, en especial, de validez y confiabilidad.

La ciencia ha encontrado otras opciones, también estrictas y rigurosas para construir otros conocimientos, donde el investigador tiene la oportunidad, entre otras, de validar las concepciones de los actores de los objetos de investigación y obtener desde su perspectiva, una nueva teoría. De esta forma, se ha avanzado desde la exigencia de la teoría previa, para conocer en el desempeño en la práctica misma y construir el conocimiento.

El hecho de conocer al participar activa y protagónicamente, ha facilitado asumir la temática o problemática, desde la iniciativa del investigador de inmiscuirse directamente en lo que investiga. Por tanto, es otra postura epistémica diferente a la ciencia positiva donde quien investiga debe distanciarse del objeto, a la vez que evitar emitir juicios de valor, al respecto; aspecto que distorsiona la objetividad del acontecimiento.

La remozada opción de la ciencia recibe el calificativo de cualitativa, dado el acento a revelar la subjetividad de las personas que se hallan involucrados en lo estudiado. La inquietud apunta hacia la valoración de la manera como los sujetos perciben desde su experiencia la realidad; es decir, explicar desde la reflexión y análisis de quien vive el objeto del conocimiento. Por tanto, la experiencia constituye en una relevante referencia

Esta opción para construir ciencia implica analizarse en la forma cómo se desenvuelve el momento sociohistórico del mundo contemporáneo. De esta

forma, la parcialidad da paso a la explicación integral y vivencial desde donde se puede apreciar lo real en forma contextualizada, como unicidad sistémica en permanente cambio y cuyas situaciones son complicadas y difíciles de comprender a simple vista.

Lo enunciado representa para el positivismo tener que direccionar la acción investigadora a visibilizar lo que se esconde más allá de lo que se aprecia a simple vista. Por tanto, es imprescindible ahondar en el entramado de la situación, donde se articulan e integran de manera armónica, variados aspectos que originan lo que existe. Eso supone conocer desde lo externo, como también de sus internalidades.

Se trata de la vía epistémica que estimula el estudio de las experiencias de quienes viven sus situaciones comunitarias. Es investigar en la realidad desde lo que sucede, explicar lo que piensan las personas que viven el objeto de estudio y cómo ellas se desempeñan en el lugar que habitan. Así, se comienza a visibilizar lo oculto y se valora la subjetividad como alternativa para interpretar el escenario vivido.

La opción de la ciencia cualitativa apunta, igualmente, a valorar el contexto histórico donde ocurre la experiencia investigativa, a partir del pensar-actuar-hablar cotidiano. Además, es necesario realizar la visión retrospectiva para conocer cómo se originó, cómo era antes, cómo ha evolucionado, complementado con el uso del lenguaje y revelar la relación acción-reflexión-acción habitual, en cuanto análisis, criticidad y creatividad.

En consecuencia, según González y Ojeda (2005) se impone el reto que la ciencia sea más vinculante con lo humano y lo social, ante la exigencia de “Humanizar lo humano”, al asumir el acto indagador con efectos en la transformación y el cambio social. Es rescatar la situación de los ciudadanos como actores de la vida cotidiana comunitaria, donde se revisa y modifica la experiencia, el sentido común, la intuición y la investigación en la calle.

Se trata según González y Ojeda (2005) de reconocer que las teorías de la física durante el siglo XX, han desempeñado y aportado en el ámbito de la ciencia positiva, otras reflexiones analíticas que han contribuido con temas, como lo relativo, lo incierto y el caos, donde antes eran temas privilegiados la mecánica, el determinismo y la predictibilidad de los fenómenos, como notable influencia de los fundamentos explicados por Newton.

Este cambio paradigmático y epistemológico conduce a reivindicar otra posibilidad de elaborar nuevos conocimientos, sino también la valiosa

oportunidad de explicar críticamente las circunstancias actuales. Ahora se privilegia el ciudadano, pues posee y tiene la posibilidad de analizar las iniciativas de cambio que puedan mejorar su calidad de vida ciudadana.

Esto es un logro derivado de la investigación cualitativa, porque ha podido descifrar y visibilizar la realidad en sus circunstancias, además de estar en capacidad de entender los acontecimientos del mundo globalizado como resultado de la posibilidad de estar informado en forma intensa y cotidiana. Además, la variedad informativa sin fronteras, ha hecho posible manifestar la pluralidad y heterogeneidad cultural y civilización mundial. Según De Sousa Santos (2009):

Las teorías en el marco de la globalización, su desfase y su descontextualización ocasionan dificultades para entender dos escenarios diferentes con una misma teoría. Necesitamos alternativas de un nuevo modo de producción de conocimientos un pensamiento alternativo que reflexiones sobre la realidad de las comunidades del sur. En la epistemología positivista la ciencia es independiente de la cultura y de la sociedad (p. 20).

En efecto, el aula de clase debe ser una opción acertada para educar los ciudadanos convertidos en adiestrados expertos en desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en forma coherente con el momento histórico. De esta forma, la enseñanza ofrecida en el trabajo escolar cotidiano debe promover entender la complejidad que caracteriza al actual momento socio-histórico.

Indiscutiblemente que ante otras formas de enseñar y de aprender desde la versión tradicional, se ha planteado la posibilidad de elaborar nuevos conocimientos con la aplicación didáctica de la investigación. En esta labor, se puede aprender en el estudio de la vida cotidiana y donde lo aprendido, se puede aplicar rápidamente en el tratamiento de los problemas que afectan a su comunidad.

La permanencia de la orientación pedagógica y didáctica tradicional, origina para Souto (2003) la presencia reiterativa de una diversidad de interrogantes sobre la labor formativa que debe educar al ciudadano del siglo XXI. Asimismo, es evidente el incentivo para buscar respuestas, en un ámbito donde la escuela ya perdió el monopolio del acto educante, porque sus métodos, procedimientos y técnicas pedagógicas y didácticas propuestas desde fines del siglo XX hasta la actualidad, son obsoletas.

Ante el desafío de comprender lo real actual, es imposible que, con la fijación de contenidos en la mente de los educandos, sea posible poder descifrar lo enredado de las circunstancias vividas en el escenario globalizado. Lo más preocupante es la evidente ausencia de los procesos analítico-reflexivos que agiten los razonamientos en la dirección de fortalecer la conciencia crítica.

Este hecho se queda corto ante el desarrollo cada vez más frecuente de la mediática manipuladora y alienante. Por tanto, en la perspectiva de Souto (2003) quien analiza los fundamentos pedagógicos y didácticos de la teoría tradicional y del conductismo, destaca que se debe promover la problematización de los contenidos y favorecer la comprensión de la realidad vivida.

En efecto, la finalidad educativa debería promover el pensamiento abierto, plural y diverso, desplegado en un escenario de posibilidades para aprender en procesos que develen la causalidad crítica de lo estudiado. La apertura hacia el entorno inmediato tiene como aspiración, mejorar la práctica escolar transmisiva, donde la investigación sea una opción válida en la dirección de elaborar el conocimiento.

Allí lo esencial será establecer el contacto directo con la comunidad; poner en tela de juicio las experiencias obtenidas en la vida colectiva; desarrollar procesos desencadenables de otras actividades; obtener, procesar y transformar datos obtenidos en el contacto comunitario y elaborar opciones de cambio a la problemática tratada.

El desafío epistémico es innovar la acción educativa tradicional

Es innegable que el desarrollo del positivismo originó cambios significativos y contundentes durante los siglos XIX y XX. Sus fundamentos apuntalaron a lograr avances reveladores de las significativas transformaciones en el sistema integral de la sociedad. Un aspecto a resaltar fueron las iniciativas promovidas en la diversidad de disciplinas estructuradas para intervenir en procura de conocimientos y prácticas, como de conocer explicativamente la realidad del momento histórico.

En ese contexto se hizo imprescindible renovar el modelo educativo. De allí que formar los ciudadanos se debió entender con la obligatoriedad de una preparación escolar más acorde con los cambios de la época y, en especial, ofrecer una educación en correspondencia con los desafíos del inicio de un nuevo milenio. Allí, de acuerdo con Pérez-Esclarín (2009) lo siguiente:

Un reto es cambiar el modelo rentista y estatista por un modelo eficiente y productivo, que asume el trabajo y la producción como medios esenciales de realización personal y de garantizar a toda la población bienes y servicios de calidad. Otro reto es lograr un desarrollo humano, con justicia y equidad, que combata con fuerza la pobreza, la exclusión y todo tipo de dependencia o discriminación (p. 1-4).

Una de las preocupaciones por lo social, fue uno de los propósitos esenciales del cambio educativo. Se consideró necesario promover reformas educativas, para dar el salto desde la transmisividad de nociones y conceptos, hacia la reflexión analítico-crítica de la realidad geográfica vivida en lo inmediato. Eso, con el objeto de mermar la distancia y vacíos existentes entre lo académico y lo escolar, a la vez que acercar al ciudadano a su lugar.

En el desenvolvimiento del mundo globalizado, el positivismo todavía trasciende con asombro y admiración, a los extraordinarios logros derivados de la creatividad e inventiva de la ciencia y la tecnología en el siglo XIX y en el inicio del siglo XX. Es evidente su permanencia al extremo que todavía se aplican sus fundamentos para describir los problemas de la sociedad en las iniciativas por mejorar la calidad de vida ciudadana.

Por cierto, en palabras de Rosales (2005) con el privilegio del positivismo “(...) Resulta inaudito confirmar que todavía estamos a una gran distancia del nivel requerido para construir una sociedad del conocimiento con criterios de equidad y justicia” (p. 1-6). Indiscutiblemente, el peso histórico del positivismo es argumento esencial para mantener su validez y eficacia para elaborar conocimientos desde la episteme mecánica y determinista.

Lo cuestionable es de acuerdo con Rosales (2005) que: “(...) La educación es un factor clave para fortalecer las capacidades humanas que reporta toda una serie de beneficios, mejorando la reflexión crítica...y la participación en la vida cívica” (pp. 1-6). Por tanto, urge revisar a fondo el acento positivista de la transmisión de contenidos programáticos y la memorización como expresión del aprendizaje.

Vale preguntarse entonces: ¿Por qué el vigor científico del positivismo en el mundo contemporáneo? Responder esa interrogante implica, en primer lugar, resulta afectado por la diversidad informativa y conceptual que caracteriza a la “Explosión de la Información”, a la complejidad del entorno inmediato y la forma de facilitar los contenidos programáticos.

En segundo lugar, resulta muy contradictorio preservar el privilegio del positivismo, cuando hay una extraordinaria revolución paradigmática y

epistemológica en desarrollo y, con eso, la elaboración de otros fundamentos y prácticas para conocer.

En tercer lugar, con la investigación didáctica se abre la posibilidad de elaborar conocimientos con otras formas de abordar los objetos de estudio, con actividades más abiertas flexibles y reacomodables.

En cuarto lugar, en el presente momento se ha planteado una apertura hacia una opción educativa más preocupada por la formación más participativa y protagónica, para abordar las dificultades de la sociedad desde sus internalidades y externalidades como totalidades.

En quinto lugar, hay más preocupación por la dinámica social y humana, en cuanto superar el individualismo y valorar lo humano y lo social; es decir, se plantea cotidianamente la apremiante necesidad de fortalecer la relación sociedad-naturaleza.

En sexto lugar, es imprescindible superar el acento reduccionista y reproductor del acto educante, pues crea inconvenientes para comprender las circunstancias vividas en la comunidad, dada la importancia asignada a la fijación mental sin actividad reflexiva alguna.

Desde esta descripción de aspectos, las ciencias positivas desvían la atención analítico-crítica a la que Hollman (2008) le asigna a la enseñanza que se fomenta en el trabajo escolar cotidiano, todavía aferrado a lo tradicional y evita con el rechazo al cambio las propuestas para renovar la actividad del aula de clase, con el desarrollo de la investigación didáctica y gestionar otra lectura de la realidad comunitaria.

De allí que la innovación debe considerar el tratamiento de los objetos de estudio, donde lo necesario sea facilitar la observación acuciosa y detectar sus características más resaltantes. Un paso en esa dirección implica traducir la enumeración como base de la comprensión de la realidad vivida, para motivar el razonamiento, el argumento analítico y la criticidad.

Si se asume esta labor como una fase inicial para el desarrollo de investigaciones desde el aula de clase, se da un paso hacia la ruptura del desfase entre el conocer comunitario y los acontecimientos del aula de clase. Significa que, si se conocen los rasgos de una problemática y/o temática, se puede mejorar el acercamiento epistémico hacia la vivencia cotidiana de los ciudadanos, como habitantes de un lugar determinado.

De esta forma, se hace imprescindible proponer otras prácticas para descifrar lo real, a la vez que iniciar los procesos de socializar; en un principio,

el acercamiento con el lugar y sus circunstancias y luego echar las bases de otras actividades que promuevan la participación y el protagonismo social. El propósito será explicar críticamente las dificultades que viven las comunidades.

La finalidad es formar ciudadanos más inquietos por explicar el mundo vivido desde sus razonamientos personales. Por cierto, desde la reflexión de Quinquer (2001) se ha originado la iniciativa de renovar la práctica escolar cotidiana en el marco de la innovación paradigmática y epistemológica, en cuanto: mejorar la capacidad interpretativa, analizar críticamente la información, motivar la facilidad para comunicar ideas, argumentar con razonamientos críticos para ofrecer ideas originales, creativas e innovadoras.

Por tanto, enseñar traduce avanzar hacia la explicación e interpretación de la realidad en sus temas y problemas, como objeto de estudio de la práctica escolar cotidiana. Lo relevante es asumir el análisis crítico como incentivo para obtener datos e informaciones, comprender lo que se estudia, y fomentar los razonamientos analíticos y divulgar en forma discursiva el entendimiento del objeto de conocimiento.

Es imprescindible en la complejidad del mundo contemporáneo, desarrollar la agilidad reflexiva ante la pluralidad y diversidad de noticias, informaciones y conocimientos a los que puede acceder tan fácilmente. La práctica escolar cotidiana no puede ser indiferente a esta valiosa oportunidad y, al respecto, debe motivar el ejercicio permanente y habitual de las actividades de pensar, razonar, discutir y opinar en forma argumentada para fortalecer el pensamiento crítico y superar la neutralidad, el apoliticismo y la desideologización positiva.

Se impone descifrar los subterfugios creados con la aplicación de mecanismos alienantes que desvían la atención por ser barnizados por lo sutil, lo superficial y lo somero. El acto educante debe tener como propósito develar las internalidades que explican lo observado en forma habitual. Al analizar esta situación, Gómez y López (2008), consideran en el aula de clase se debe facilitar la mirada del mundo, la realidad y la vida desde otras reflexiones, sostenidas en la renovación paradigmática y epistemológica.

Desde el punto de vista de Souto (2003) lo fundamental es la comprensión de las situaciones contemporáneas y la forma cómo ellas afectan al ciudadano que vive el inicio del nuevo milenio e implica una labor formativa de acento más humano y social. En esa dirección, se requiere fortalecer la subjetividad personal, desde el incentivo del pensar crítico, creativo y constructivo.

Allí, un aspecto a considerar es el fortalecimiento del sentido común, la intuición y la investigación en la calle. Es superar la formación positiva y dar el salto epistémico de lo sensual-empírico hacia lo explicativo, apuntalado por un conocer en la comunidad. Se impone entonces contribuir a vigorizar la conciencia crítica y la posibilidad de proponer opciones de cambio a las dificultades comunitarias, nutrida en forma diaria con experiencias facilitadoras del conocer y enriquecedoras de saberes.

De acuerdo con Santiago (2008) la renovación de la práctica escolar cotidiana, debe contribuir a potenciar el mejoramiento de la calidad interpretativa de los acontecimientos en los que se desenvuelven cotidianamente, al obtener conocimientos y al aplicar para analizar los objetos de estudio más allá de la teoría, en la práctica de lo habitual.

Consideraciones finales

En los acontecimientos históricos contemporáneos ante el suceder de acontecimientos en un escenario histórico tan complicado, el trabajo escolar cotidiano, debe realizar un esfuerzo pedagógico y didáctico que preste atención a las circunstancias imprevistas, cuyas consecuencias afectan la calidad de vida de los ciudadanos. En consecuencia:

a) Preocupa que los fundamentos de la ciencia positiva se mantengan con un privilegio asombroso para orientar la conducción de la actividad formativa del aula de clase. En su vigencia se revela como inalterable e inmutable, dada su impresionante firmeza imperturbable. Esta circunstancia impide desarrollar la formación de los ciudadanos, en coherencia y pertinencia con las necesidades originadas en el entorno complejo y cambiante del mundo actual.

b) Inquieta que en la práctica escolar cotidiana sea evidente la pronunciada resistencia al cambio ante la renovación paradigmática y epistemológica de la ciencia. Al respecto, se mantiene con un sorprendente prestigio, a pesar del cuestionamiento que se observa a los conocimientos y prácticas promovidas pedagógicamente desde el positivismo. El resultado, una acción pedagógica y didáctica envejecida que contrasta fuertemente con las nuevas formas de enseñar y de aprender.

c) Llama la atención que en el contexto de la “Explosión de la Información”, el contenido transmitido en el aula de clase, esté signado por el acento absoluto, dogmático e idealizado que se da a conocer de generación en

generación en forma exacta, precisa y exacta. Se trata de los contenidos escolares estructurados en los programas que reforma tras reforma, se aferran a ofrecer los conocimientos y prácticas en asignaturas-disciplinas.

d) Se impone revisar a fondo los planteamientos curriculares que orientan la actividad cotidiana del aula escolar; en especial, contribuir a facilitar la innovación pedagógica y didáctica. Es indispensable promover actividades formativas que signifiquen la participación activa y protagónica de los estudiantes en la obtención, procesamiento y elaboración de nuevos conocimientos, al inmiscuirse en la dinámica social de la comunidad local.

Desde esta perspectiva, la actualidad de las orientaciones del positivismo, en el aula de clase, convierte a la práctica escolar cotidiana en un obstáculo para entender la complejidad del mundo contemporáneo. Se trata de una forma de comprender el mundo, la realidad y la vida, en forma mecánica, lineal y funcional que; por cierto, dista mucho de la forma cómo se desenvuelven los ciudadanos en su habitualidad, en cuanto piensan y actúan en forma cotidiana.

De allí que se imponga el desafío de abordar críticamente la realidad actual, desde otros planteamientos sostenidos en la confiabilidad y la validez de naturaleza cualitativa. Es de urgencia valorar la subjetividad personal y colectiva, pues resulta apremiante volver la mirada a otras explicaciones en la labor del aula de clase, desde fundamentos más coherentes a su condición de escenario para la formación de los ciudadanos, bajo la condición de circunstancia humana, social e histórica.

Referencias

Becerra H., R., y Moya R., A. (2009). Pedagogía y Didáctica Crítica. Hacia la construcción de una visión latinoamericana. *Revista Integra Educativa* N° 4 / Vol. II No. 1, 13-23.

Careaga, A. (2004). La práctica docente ¿Reestructurar o enculturizar? www.ceap.anep.edu.uy/documentos/articulos_2004.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO y Siglo XXI.

Dobles, C., Zúñiga, M. y García, J. (1998). Investigación en educación: procesos, interacciones y construcciones. San José: EUNED. <http://tecdigital.tec.ac.cr/revistamatematica/ContribucionesV4n22003/meza/pag5.html>.

- Gómez, S y López Pons, M. (2008). La producción de la geografía escolar y su vigilancia epistemológica. *Revista Huellas* N° 12, 56-73.
- González Faraco, J. C. y Ojeda Rivera, J. F. (2005). Biblio 3W, *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. X, N° 618, <http://www.ub.es/geocrit/b3w-618.htm>.
- González Velasco, J. M. (2009). Didáctica crítica desde la transdisciplinariedad, la complejidad y la investigación. De cara a los retos y perspectivas educativas del devenir de nuestros tiempos. *Revista Integra Educativa* N° 4, Vol. II. N° 1, 63-74.
- Hollman, V. C. (2008). La globalización en la geografía escolar: Continuidades y rupturas en la construcción geográfica de un contenido. Biblio 3W *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona Vol. XIII, N° 803, 25 de noviembre de 2008.
- Pérez-Esclarín, A. (2009, 04 noviembre). Por una educación constructora de país. *Diario Panorama*, p. 1-4.
- Prieto H., A.M. (1995). Lo social como campo de conocimiento escolar. *Revista Kikiriki* N° 36, 4-10.
- Quinquer, D. (2001). El desarrollo de habilidades lingüísticas en el aprendizaje de las ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* N° 28, 9-40.
- Rodríguez Domenech, M. Á. (2008). Una enseñanza nueva en una cultura nueva. El caso de la geografía en el Bachillerato. *Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*. Universidad de Barcelona, Barcelona (España), del 26 al 30 de mayo de 2008.
- Rosales Purizaca, C. A. (2005, noviembre 15). Educación con rostro humano. *Diario Panorama*, p. 1-6.
- Santiago B., C. (2008). Reflexiones ante discursos mediático-políticos sobre temas geográficos. Panel “La Cuestión Ambiental”. *Decimo Encuentro Internacional Humboldt*. Rosario, Argentina, 13 al 17 de octubre de 2008.
- Souto González, X. M. (2003). Retos sociales, propuestas educativas e innovación didáctica. Conferencia en las *Primeras Jornadas de Didáctica en la Universidad del Cuyo*.



El arte de la palabra: la enseñanza de la expresión oral en los estudiantes de educación media

Recibido: 22-05-2026
Aceptado: 30-06-2026

Senedi Isabel Jojoa Botina¹
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio Táchira
senedijojoa23@hotmail.com

Pablo Daniel Ortiz Yamá²
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Táchira
pablodanielortizya@gmail.com

Resumen: La expresión oral establece una competencia comunicativa fundamental para la formación integral, pues favorece la interacción, la construcción de conocimientos, la argumentación y la participación en diversos contextos. La presente investigación aborda las dificultades que presentan estudiantes de grado décimo de instituciones educativas de las comunas 3, 4 y 7 de Pasto-Nariño en el desarrollo de esta habilidad. Su objetivo es generar constructos orientados a la enseñanza de la expresión oral. El estudio se desarrolla bajo el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y metodología de teoría

1. Licenciada en Educación Básica: Humanidades, lengua Castellana-Inglés, Magister en Didáctica de la lengua y la Literatura Españolas, docente de aula de Secundaria en la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto-Colombia. Código Orcid: 0009-0009-2226-8490

2. Licenciado en Lengua Castellana y Literatura, Magister en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas, docente de aula de primaria en la Institución Educativa Municipal Madre Caridad Brader Pasto-Colombia. Código Orcid: 0009-0008-0971-2764

fundamentada, orientada a comprender las experiencias de los participantes. Los resultados evidencian dificultades en como la timidez, el bajo tono de voz, la limitada participación, la mala organización de ideas, la poca riqueza léxica, la escasa dicción, la mala entonación y adecuación discursiva. Asimismo, se reconoce la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas. Se concluye que la enseñanza de la expresión oral requiere una perspectiva discursiva y pragmática que articule la intencionalidad pedagógica, planeación, metodología, motivación, innovación y uso pertinente de recursos didácticos.

Palabras claves: expresión oral, competencia comunicativa, enseñanza, educación media.

Abstract: Oral expression is a fundamental communicative competence for students' comprehensive development, as it promotes interaction, knowledge construction, argumentation, and participation in diverse contexts. This research addresses the difficulties experienced by tenth-grade students from educational institutions in communes 3, 4, and 7 of Pasto, Nariño, in developing this competence. Its objective is to generate constructs aimed at teaching oral expression. The study follows an interpretive paradigm, with a qualitative approach and grounded theory methodology, aimed at understanding participants' experiences and meanings. The results reveal difficulties related to shyness, insecurity, low voice volume, limited participation, organization of ideas, lexical richness, diction, intonation, and discourse appropriateness. The study also identifies the need to strengthen pedagogical practices through debates, presentations, round tables, dramatizations, forums, and panels. It is concluded that teaching oral expression requires a discursive and pragmatic perspective that integrates pedagogical intentionality, planning, methodology, motivation, innovation, and the appropriate use of didactic resources.

Keywords: oral expression, communicative competence, teaching, secondary education.

Introducción

La expresión oral establece una manifestación fundamental de la comunicación humana, pues permite expresar pensamientos, conocimientos, sentimientos y puntos de vista mediante la interacción. En el ámbito educativo, adquiere especial relevancia al favorecer la participación, la argumentación, el diálogo, la explicación y la construcción de conocimientos. Por ello, su enseñanza no debe limitarse a la correcta pronunciación, sino integrar dimensiones lingüísticas, discursivas, pragmáticas, paralingüísticas y corporales que intervienen en los procesos comunicativos.

En este sentido, el contexto escolar debe propiciar escenarios comunicativos auténticos que favorezcan el desarrollo de las competencias orales. Zarza (2017) destaca la importancia de formar estudiantes competentes en expresión y comprensión oral para desenvolverse en contextos sociales, educativos y profesionales. Asimismo, Bohórquez y

Rincón (2018) resaltan la necesidad de generar espacios conscientes y planificados para fortalecer la expresión oral, mientras Motta (2023) reconoce el papel de la escuela, la familia, las bibliotecas y los entornos literarios en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Estos aportes permiten comprender la expresión oral como un proceso que requiere intencionalidad pedagógica y oportunidades sistemáticas de participación.

En este marco, la investigación se desarrolla con estudiantes de grado décimo de instituciones educativas ubicadas en las comunas 3, 4 y 7 de Pasto, Nariño. A partir de entrevistas realizadas a docentes, se identificaron dificultades asociadas con la timidez, el bajo tono de voz, la inseguridad, la limitada participación en actividades orales y las dificultades para respetar los turnos conversacionales, además de restricciones para desarrollar experiencias metodológicas orientadas a la comunicación oral. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer pedagógicamente dicha competencia desde prácticas educativas contextualizadas.

En consecuencia, la presente investigación tiene como propósito generar constructos orientados a la enseñanza de la expresión oral en educación media, desde una perspectiva discursiva y pragmática. Se busca aportar elementos que favorezcan prácticas pedagógicas en las que el estudiante no solo desarrolle la capacidad de hablar, sino que comprenda qué decir, cómo decirlo, cuándo intervenir, a quién dirigirse y cómo adecuar su discurso al contexto comunicativo.

Antecedentes de la investigación

Ayuso (2021) aborda el Programa de Estimulación Lingüística de Expresión Oral (PELEO) y su aplicación en niños con trastornos del lenguaje. Su aporte destaca la importancia de desarrollar el vocabulario mediante frases y situaciones comunicativas, aspecto pertinente para fortalecer la riqueza léxica de los estudiantes.

Loáisiga (2021) analiza el estado del arte de la oralidad desde una perspectiva comunicativa y plantea la necesidad de superar los ejercicios mecánicos mediante situaciones comunicativas significativas. Gil (2022), al estudiar la competencia lingüística y socioemocional en estudiantes de formación profesional básica, resalta la articulación de conocimientos, procedimientos y actitudes para favorecer una comunicación asertiva en diferentes contextos.

En la producción doctoral de la UPEL, Velásquez (2023) desarrolla constructos teóricos sobre la narrativa como elemento influyente en la

a expresión oral, desde una perspectiva cualitativa e interpretativa. El estudio reconoce la oralidad como componente fundamental de la interacción y constituye un referente para la construcción teórica orientada a su enseñanza y fortalecimiento.

Estos antecedentes coinciden en reconocer la expresión oral como un proceso comunicativo que requiere superar prácticas mecánicas y favorecer experiencias significativas. Sus aportes sirven de referente para la presente investigación, orientada a generar constructos para la enseñanza de la expresión oral en estudiantes de educación media.

Fundamentos teóricos

La enseñanza de la expresión oral requiere comprender al estudiante como sujeto activo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y reconocer la interacción como elemento fundamental para su desarrollo. Desde esta perspectiva, Vygotsky (1979) permite comprender el lenguaje como mediador de los procesos cognitivos y de la interacción social, lo que resulta pertinente para promover experiencias comunicativas en las que los estudiantes construyan significados, expresen sus ideas y desarrollen procesos de pensamiento.

En correspondencia con esta perspectiva, Ausubel plantea la importancia de relacionar los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos. En la enseñanza de la expresión oral, este planteamiento permite partir de las experiencias, situaciones y contextos cercanos de los estudiantes para favorecer la construcción de nuevos discursos y significados.

Desde una perspectiva discursiva, Van Dijk (1980) aporta elementos para comprender el discurso en relación con las estructuras sociales y contextuales en las que se produce. Su planteamiento resulta pertinente para el desarrollo de la expresión oral, particularmente en la organización de ideas, la coherencia y la construcción de discursos adecuados a diferentes situaciones comunicativas.

A su vez, Calsamiglia y Tusón (2007) conciben la comunicación oral como una práctica social en la que intervienen la intención comunicativa, el contexto y los interlocutores. Esta perspectiva permite comprender que el desarrollo de la oralidad implica no solo producir mensajes, sino adecuarlos a las características de cada situación comunicativa.

En esta misma línea, Freire (1970) comprende el diálogo como una práctica educativa vinculada con la participación, la reflexión y la construcción

colectiva del conocimiento. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la expresión oral debe generar espacios donde los estudiantes puedan expresar, confrontar y reconstruir sus ideas mediante la interacción con los demás.

Estos fundamentos se articulan con el marco educativo colombiano. La Constitución Política de Colombia (1991), la Ley 115 de 1994 y los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional (1998) reconocen la importancia de la formación integral, la comunicación y el desarrollo del lenguaje. Asimismo, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2006) orientan el desarrollo de capacidades relacionadas con la organización de ideas, la selección del léxico y la adecuación de la expresión al contexto comunicativo. El Decreto 1075 de 2015 complementa este marco como referente para la organización del sector educativo colombiano.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, orientados a comprender las experiencias, percepciones y prácticas relacionadas con la enseñanza y el desarrollo de la expresión oral en su contexto educativo. Este enfoque permite aproximarse a los significados construidos por los participantes en sus escenarios naturales (Denzin y Lincoln, 1994; Beltrán y Ortiz, 2020).

Como método se empleó la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), mediante un proceso de codificación abierta, axial y selectiva que permitió identificar conceptos, categorías, relaciones y una categoría central vinculada con la enseñanza de la expresión oral (Strauss y Corbin, 2002).

Participaron cinco estudiantes de grado décimo, uno por cada institución educativa seleccionada, y tres docentes de Lengua Castellana pertenecientes a instituciones oficiales de las comunas 3, 4 y 7 de Pasto, Nariño. Se empleó la entrevista semiestructurada para reconocer las percepciones y prácticas pedagógicas de los participantes y caracterizar manifestaciones de la expresión oral en situaciones educativas cotidianas.

La información fue organizada y analizada mediante ATLAS.ti 8.4, aplicando procedimientos de comparación constante para establecer relaciones entre códigos, categorías y subcategorías. Finalmente, la triangulación de los hallazgos con los referentes teóricos y los objetivos de investigación permitió sustentar la construcción teórica derivada de la información empírica.

Resultados y discusión

El análisis de la información permitió identificar dificultades relacionadas con la organización de ideas, la riqueza léxica, la dicción, la entonación y la adecuación del discurso al contexto y al interlocutor. También se evidenció la necesidad de generar mayores oportunidades de interacción y participación estudiantil. Estos hallazgos permiten comprender la expresión oral como una competencia comunicativa que trasciende la producción verbal e integra dimensiones discursivas, pragmáticas, paralingüísticas y socioculturales.

Las experiencias de docentes y estudiantes evidenciaron la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas dialógicas y participativas que favorezcan la comunicación, el pensamiento crítico y la interacción en el aula. En esta perspectiva, Bruner (1984) plantea que el aprendizaje se construye mediante la interacción social y el intercambio comunicativo, mientras Freire (1970) concibe el diálogo como elemento fundamental de la práctica educativa y de la construcción colectiva del conocimiento.

Los hallazgos también muestran la necesidad de superar prácticas centradas principalmente en la transmisión de contenidos y promover escenarios en los que el estudiante pueda argumentar, escuchar, dialogar y construir significados. En consecuencia, la enseñanza de la expresión oral requiere articular la intencionalidad pedagógica, la planeación, la metodología, la motivación, la innovación y el uso pertinente de recursos didácticos.

A partir de la codificación y triangulación de la información, se sustenta una orientación discursiva y pragmática de la enseñanza de la expresión oral, encaminada a fortalecer en los estudiantes la construcción de discursos claros, coherentes, reflexivos y pertinentes en diferentes situaciones comunicativas.

Construcción teórica

En esta parte, el análisis de los referentes teóricos y pragmáticos, permiten plantear que los constructos teóricos orientados a la enseñanza de la expresión oral deben articular diferentes componentes en la comunicación verbal y no verbal, además, de los diferentes parámetros en el desarrollo de la misma que se trataron de forma sucinta con anterioridad.

En primer lugar, se encuentra la intencionalidad pedagógica, que en este caso tiene el objetivo de ofrecer referentes de cambio teórico y de praxis

en la expresión oral, además, esta pedagogía es entendida como la definición clara de aquello que se pretende desarrollar mediante las actividades orales que se trabajan y que desarrollan los estudiantes de grado decimo en clases.

Seguidamente, se encuentra la planeación, que permite organizar situaciones comunicativas de forma progresivas y pertinente, para las características de los estudiantes que se desenvuelven en diferentes contextos educativos, los cuales, tienen características autóctonas en el desarrollo de la comunicación oral de los involucrados.

De la misma manera, aparece la metodología implementada para el desarrollo y evolución de la expresión oral, relacionada con el compromiso de las estrategias activas y bidireccionales como debates, exposiciones, dramatizaciones, mesas redondas, foros, paneles, lectura en voz alta y otras experiencias de interacción comunicativa en el de desarrollo de clases que pueden generar gusto por el arte de la palabra bien expresada.

Asimismo, se incorpora la motivación, entendida como la generación de condiciones más allá del espacio como un entorno físico y se convierta en un espacio mental que permitan al estudiante participar sin temor y reconocer la utilidad de la expresión oral en su vida educativa y social. Ya que, todo ser humano se desarrolla de mejor manera cuando está motivado

Igualmente, se debe considera la innovación pedagógica, especialmente mediante recursos tecnológicos, audiovisuales y digitales, esto debido a su auge en la actualidad, que permitan ampliar los escenarios de comunicación, que contribuyen al desarrollo del aprendizaje del ser humano. Que en consecuencia contribuye al trabajo breve y veraz el cual está sometido a la agilidad de los mensajes escritos y para el caso orales.

Finalmente, se integran las herramientas y recursos didácticos, que deben emplearse de manera pertinente para facilitar la producción, comprensión y reflexión sobre los discursos. De esta manera, el constructo no se limita a proponer actividades aisladas, sino que busca establecer una articulación entre teoría, práctica pedagógica, contexto comunicativo y formación discursiva.

Conclusiones

La investigación estableció que la enseñanza de la expresión oral en grado décimo requiere superar su tratamiento ocasional y asumirla como un proceso pedagógico intencionado, en el que las condiciones del aula y las oportunidades de interacción inciden en el desarrollo comunicativo de los estudiantes.

Los hallazgos y referentes analizados sustentan una perspectiva discursiva y pragmática de la oralidad, orientada no solo a la producción verbal, sino también a la organización de ideas, la adecuación del discurso y la interacción con los interlocutores en diferentes situaciones comunicativas.

A partir del proceso de análisis e interpretación se plantearon constructos articulados en torno a la intencionalidad pedagógica, la planeación, la metodología, la motivación, la innovación y los recursos didácticos. Estos elementos configuran un aporte teórico contextualizado para orientar prácticas de Lengua Castellana dirigidas al fortalecimiento de la expresión oral en educación media.

Referencias

- Ayuso, A. (2021). *Análisis del Programa de Estimulación Lingüística de Expresión Oral (PELEO) y de su utilización con niños con trastorno del lenguaje* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51843/Tesis1918-220203.pdf?sequence=1>
- Baralo, M. (2012). El desarrollo de la expresión oral en el aula. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/182/152>
- Baró, T. (2016). *La gran guía del lenguaje no verbal*. Paidós Divulgación. https://administradorjorgevelcas.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/la_gran_guia_del_lenguaje_no_ve_-_teresa.pdf
- Beltrán, [inicial del nombre], y Ortiz, [inicial del nombre]. (2020). *Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento*.
- Bohórquez, [inicial del nombre], y Rincón, [inicial del nombre]. (2018). *La expresión oral: Estrategias pedagógicas para su fortalecimiento* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/28a92627-9d38-4b14-8de2-f996bd2ddb01/content>
- Cabello, J. (2017). *El arte de hablar y comunicar*. Instituto Nacional del Fútbol, Deportes y Actividad Física (INAF). <https://www.inaf.cl/wp-content/uploads/2017/09/EL-ARTE-DE-HABLAR.pdf>

- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso* (2.ª ed.). Ariel.
- Constitución Política de Colombia. (1991).
- Correa, A., Fonseca, S., Pineda, M., y Lemus, F. (2011). *Comunicación oral y escrita*. Pearson Educación.
<https://bibliotecavirtualceug.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/05/comunicacion-oral.pdf>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Gil, G. (2022). *Competencia lingüística y socioemocional en estudiantes de formación profesional básica: Evaluación y propuesta de un programa de intervención para un centro específico* [Tesis doctoral].
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Halliday, M. A. K., y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Penguin.
- Loáisiga, [inicial del nombre]. (2021). Estado del arte sobre la oralidad desde una perspectiva comunicativa. *Revista de Lengua y Literatura*.
<https://www.camjol.info/index.php/RLL/article/view/12278>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994: Ley General de Educación*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: Lengua Castellana*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075 de 2015: Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*.
- Motta, L. (2023). *Fortalecimiento de la expresión del lenguaje verbal a través de estrategias didácticas en los niños y las niñas de 2 a 3 años* [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores].
<https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/85751ee4-2a4c-4cd8-ba5a-7918f3477cc2/content>

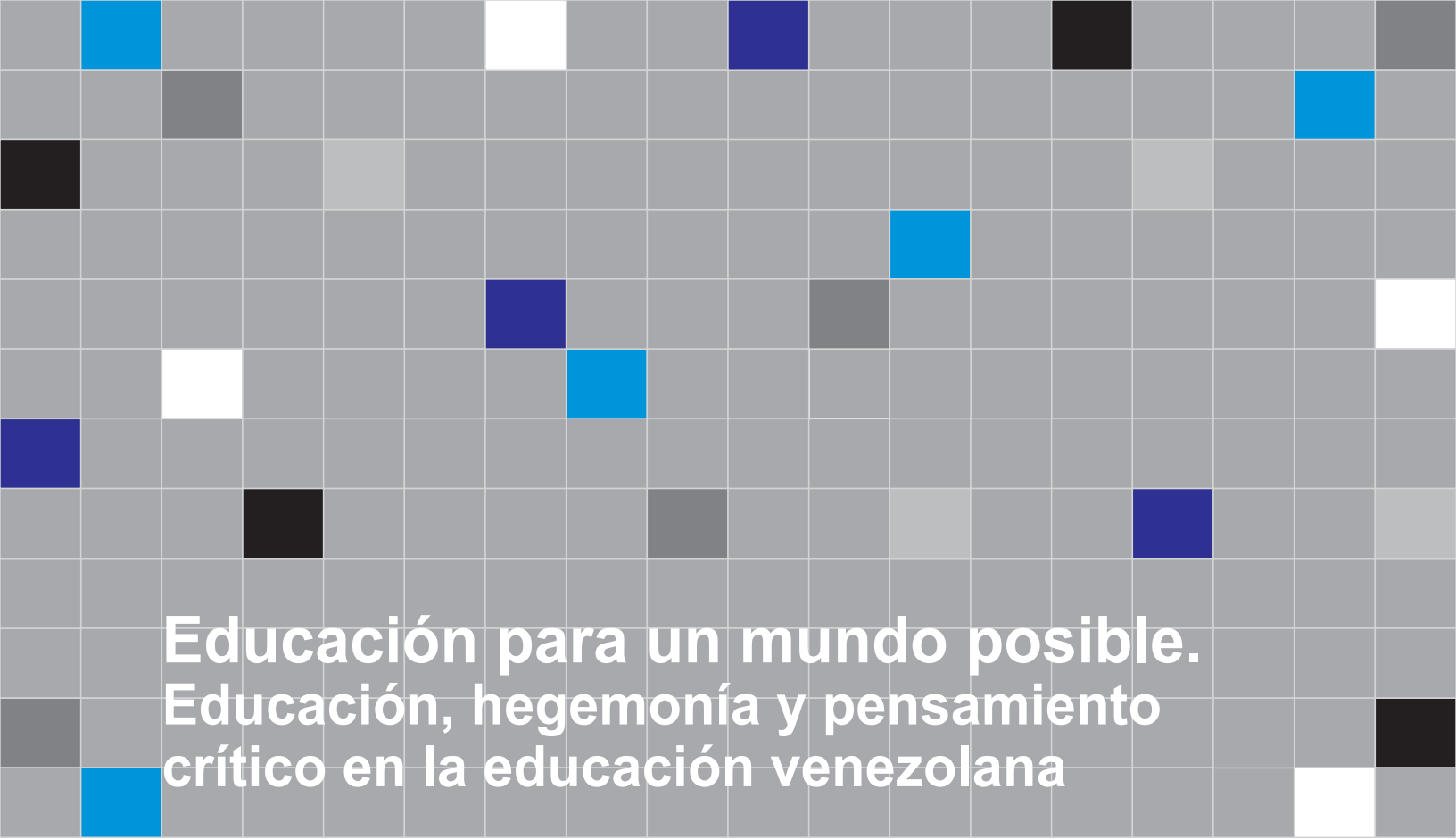
Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto: Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.

Velásquez, J. (2023). *Constructos teóricos de la narrativa como elemento influyente en la expresión oral*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.

Velásquez Ojeda, J. C. (2023). La expresión oral en estudiantes de educación básica primaria. *Dialéctica*, 1(2).
<https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i2.1587>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
<https://www.terciario.ememoa.edu.ar/biblioteca/psico%20%20desarrollo%20procesos%20psicologicos%20superiores%2C%20VIGOTSKI.pdf>

Zarza, D. (2017). *El desarrollo de la expresión y la comprensión oral: Propuesta didáctica* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja].
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/5109/ZARZA%20GOMEZ%2C%20DAGOBERTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Educación para un mundo posible. Educación, hegemonía y pensamiento crítico en la educación venezolana

Recibido: 01-12-2025
Aceptado: 29-12-2025

Anderson Jaimes Ramírez¹
Museo del Táchira, Venezuela
Grupo de Investigaciones Bordes
andersonjaimes@gmail.com

Resumen: El ensayo analiza la educación como herramienta de poder hegemónico en Venezuela, desde la colonia hasta el presente. Los sistemas educativos impuestos por la corona española, y luego por modelos europeos y estadounidenses, han servido para imponer una cosmovisión eurocéntrica, epistemicida y patriarcal, negando las culturas originarias. Se recorre la historia escolar venezolana: conventos, escuelas laicas ilustradas, método lancasteriano, decreto de Guzmán Blanco (1870) y desarrollos del siglo XX. Frente a esta herencia, se retoma a Simón Rodríguez (“o inventamos o erramos”) para reclamar una educación crítica, descolonizadora, que transforme conciencias. En la actual sociedad de la información (no del conocimiento), la escuela enfrenta individualismo, fragmentación, miedo y resignación. Educar es construir memoria, solidaridad, responsabilidad, dignidad y conciencia, para imaginar futuros compartidos más allá del capitalismo neoliberal.

Palabras clave: hegemonía cultural; pensamiento crítico; pedagogía decolonial; sistema educativo venezolano; epistemología.

1. Licenciado en Teología y Filosofía (Universidad Católica Santa Rosa, Caracas), Magister en Etnología (Universidad de Los Andes, Mérida), Doctor en Antropología (Universidad de Los Andes, Mérida). Facilitador en el Diplomado de Formación en Patrimonio Cultural y Arqueología. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0349-8233>.

Education for a possible world.

Education, hegemony and critical thinking in Venezuelan education

Abstract: This essay analyzes education as a tool of hegemonic power in Venezuela, from the colonial period to the present. The educational systems imposed by the Spanish Crown, and later by European and American models, have served to impose a Eurocentric, epistemicidal, and patriarchal worldview, denying Indigenous cultures. The essay traces the history of Venezuelan education: convents, secular enlightened schools, the Lancasterian method, Guzmán Blanco's decree (1870), and 20th-century developments. In response to this legacy, it invokes Simón Rodríguez ("we must invent or we will fail") to advocate for a critical, decolonizing education that transforms consciousness. In today's information society (not knowledge society), schools face individualism, fragmentation, fear, and resignation. To educate is to build memory, solidarity, responsibility, dignity, and awareness, in order to imagine shared futures beyond neoliberal capitalism.

Keywords: cultural hegemony; critical thinking; decolonial pedagogy; Venezuelan education system; epistemology.

Resulta casi un principio irrefutable esa afirmación que dice "la educación es la esperanza de un país". Y es que ciertamente la educación es todo un sistema por medio del cual se le ha dado el perfil a los países y ciudadanos. Ella transmite los valores y las instituciones, los sentimientos y las utopías que van delineando las particularidades de los grupos humanos. Todo esto responde a un modelo escogido y diseñado desde las instancias de poder, donde se van escogiendo e imponiendo el modelo de lo que se quiere ser como país.

Pedagogía y conocimiento hegemónico

Rastrear la historia de las prácticas pedagógicas que se han usado para imponer un sistema particular de conocimiento, es comprender como a lo largo de la vida del país se ha intentado imponer una cosmovisión que justifica la forma como se he ejercido el poder sobre nuestros pueblos. Y es que las prácticas escolares están en íntima conexión con la formación de las estructuras mentales de la sociedad. Este recorrido puede permitir la reconstrucción en el tiempo, de las interacciones entre la producción material y las fuerzas sociales que entran en juego en la dinámica educativa. Esto se refiere a las motivaciones, los hábitos, costumbres, imaginarios y las formas de intervención económica, política y cultural.

La práctica escolar supone la construcción de las estructuras mentales de la sociedad. Esto va a evidenciar la existencia de un estrecho vínculo del saber académico con la cotidianidad. Y es que todo sistema educativo es un sistema de conocimiento donde se

enseña sólo aquello que interesa y se olvida lo que no. Sobre estas premisas se van generando y diseñando los proyectos educativos que se han implantado a través de los tiempos.

Los sistemas educativos que se fueron construyendo en América Latina a partir de la conquista y colonización, se hizo sobre un proyecto hegemónico de expansión colonialista de la corona española. Este se diseñó y proyectó desde el poder hegemónico de los monarcas y sus instituciones reales, con una clara motivación política. Esto se evidencia en las recomendaciones que Antonio Nebrija, en la introducción de la primera gramática de la lengua española, hace a los reyes católicos en 1493. “Después que su alteza haya sometido a bárbaros pueblos y a naciones de diversas lenguas, con la conquista vendrá la necesidad de aceptar las leyes que el conquistador impone al conquistador entre ellas nuestro idioma” (Nebrija, 2017, p 32).

Este pequeño párrafo va a dar luces del proyecto cultural que se pretendía imponer a las nuevas poblaciones anexadas al imperio. Desde esta mirada del poder real como máximo referente del nuevo mundo, se justificaba la enseñanza e imposición de la lengua castellana como instrumento de sometimiento y olvido de las culturas originarias. La enseñanza se convierte en una herramienta del poder en busca de un control que trasciende lo estrictamente cultural. Y es que la entrada de ese nuevo sistema de conocimiento, facilita los controles de las rutas, territorios, paisajes, vías, fronteras y marchas. La educación sirve entonces, para inscribir y vigilar sus propias huellas en una dimensión tangible, esto es en la economía, las costumbres y creencias, las costumbres y creencias, la cultura y las leyes.

La escuela en Venezuela

La fundación de las primeras escuelas en Venezuela, marca el inicio de la imposición del modelo educativo que se inscribe en la imposición cultural hegemónica, con la presencia de unas lógicas que se van a evidenciar, con varios matices, a lo largo de la historia. Así esta nueva cultura impuesta está constituida por lógicas genocidas, que naturalizan el racismo con la supuesta superioridad de lo blanco europeo primero y lo blanco criollo después, sobre los indios, los negros y mestizos. Para esto se usaron diversos marcadores étnicos que servían como la marca de la pretendida superioridad e inferioridad y que se fueron usando, cambiando o combinando, a lo largo de la historia: la religión, la lengua, el color de piel, la pureza de sangre y como una especie de eje transversal de todo esto, el capital.

El modelo impuesto es también epistemicida, por ser eurocéntrica, es decir por considerar como único conocimiento válido universalmente, el generado en cinco países: Francia, Inglaterra, Alemania, Italia y los Estados Unidos como extensión de estos en el continente americano. Por ser heredera del dualismo cartesiano, que diferencia pensamiento y materia y que se traduce en la separación entre lo humano y la naturaleza como dos realidades totalmente distintas e irreconciliable. Así, convierte al primero en propietario y explotador de una naturaleza objeto. Este modelo es también feminicida, pues representa la imposición del patriarcado de la cristiandad. Se debe hacer notar que la cristiandad es algo totalmente distinto al cristianismo. Mientras este hace referencia a una espiritualidad que promueve el amor al prójimo, la cristiandad es un proyecto político de dominación que sirve para justificar la superioridad del hombre blanco por encima de las mujeres y de hombres de otra condición. En el Táchira una de las máximas expresiones de este feminicidio heredado de Europa lo constituyen los expedientes de los juicios sobre brujería que enviaron a la muerte a mujeres de la población de La Grita durante el siglo XVIII.

La fundación de la primera escuela en el actual territorio venezolano, se realizó por órdenes del Obispo de Coro Fray Pedro de Agueda durante el año de 1569 en la ciudad de Trujillo. Para 1589, en un documento dirigido al cabildo de Caracas el maestro Luis Cárdenas y Saavedra solicita a este recursos y casa propia para enseñar y vivir. En 1635 se funda la primera escuela de Nueva Segovia de Barquisimeto. En 1635 la primera en Valencia donde ejerció la profesión de maestro Gaspar Marguillón Dematos. En 1674 el Obispo Antonio González de Acuña funda la Escuela de Gramática en la Guaira. En 1682 el Pbro. Juan Días de Benavides crea la primera escuela de Maracaibo.

Ya para 1687, el Obispo Diego de Baños y Sotomayor va a reglamentar por primera vez el oficio de maestro. Entre los requisitos para ejercer como maestro, que aparecen en las Constituciones Sinodales de ese año, se exigía a los candidatos: buena vida y ejemplo, así como superar un examen en doctrina cristiana. Entre las obligaciones que estos adquieren se encuentran el prohibir a los niños lecturas, cantares y palabras deshonestas, así como el uso de la lengua indígena por ser considerada como torpes e indecentes.

Se debe señalar también, la labor educativa de los conventos que se dirigía fundamentalmente a indios y mestizos y que se realizaba a través de cartillas y catecismos, siguiendo el método memorístico. En el territorio del actual Estado Táchira, hicieron vida dos conventos que funcionaron como los

principales centros de colonización cultural o evangelización de estos territorios. El convento de Santa Clara de La Grita, que funcionó entre 1579 y 1766, donde se fundaría la primera escuela de arte del país, y del cual saldrían los músicos, ebanistas e imagineros que van a satisfacer las necesidades regionales de las imágenes, pinturas, música y mueblería religiosa necesaria para el decorado de iglesias y capillas y para los usos devocionales que contribuyeron con la introducción de la nueva religión.

Otro convento fue el de San Agustín en la Villa de San Cristóbal. Desde 1582 y hasta 1790, este convento regido por la congregación de los padres Agustinos se encargaría de la instrucción pública, religiosa y de las primeras letras, a los niños de la Villa. Igualmente contaría con una escuela de novicios, donde se formarían nuevos frailes continuadores de estas labores. Los contenidos de la enseñanza impartidos en la escuela conventual era la enseñanza del latín y las artes liberales. El proceso suponía también el uso de métodos punitivos para formar la obediente disciplina de los alumnos y los cuales consistían en el uso de látigo, la imposición de ayunos, el uso de cilicios, el calabozo y distintas formas de suplicio. La formación de los novicios se hacía en dos etapas de tres y cuatro años respectivamente. Durante la primera de estas o “trivium”, se les enseñaba gramática, dialéctica y retórica. En el “cuatrivium” aritmética, geometría, astronomía y música.

A partir del siglo XVIII, como consecuencia de la reforma borbónica del nuevo monarca Felipe V, surge la escuela laica. Así, tras el retiro de los conventos en muchas regiones y la reducción de sus privilegios y concesiones, la organización escolar pasa a ser preocupación de los cabildos a partir de 1767. Se instituye así un nuevo paradigma educativo que va a sustituir la escolástica medieval, el de la ilustración. Esta nueva racionalidad, donde las luces se constituyen en la metáfora del saber, se construye sobre la filosofía de Newton y sus supuestos de observación, experimentación y uso de las matemáticas. Se va separar la razón de la revelación divina, se introducirá un derecho no dogmático, mientras la educación se convierte en un asunto de estado.

El primer plan educativo producido desde este nuevo paradigma educativo hecha para el Virreinato de Nueva Granada en 1774, años antes de la creación de la Capitanía General de Venezuela de 1777, siendo responsabilidad de Francisco Romero y Escandón. La primera escuela ilustrada del Táchira fue la del abogado Antonio Bernabé Noguera con maestros traídos de España. Maestros de ideología liberal y vinculados a los

oficios, especialmente barberos, comerciantes, carniceros, mayordomos de cofradías, sacristanes, coristas, abogados sacerdotes.

Como reacción ante las invasiones napoleónicas, surge en la península invadida las ideas de libertad y justicia. Las invasiones napoleónicas (1803-1815) fueron una serie de conflictos bélicos liderados por Napoleón Bonaparte para expandir el Imperio Francés, enfrentando a diversas coaliciones europeas. La invasión de la Península Ibérica en 1808 y Rusia en 1812 fueron campañas decisivas que provocaron inestabilidad política y el auge del liberalismo. La escuela se convierte en el sitio de estos ideales de justicia y libertad, que se extenderían hacia las colonias como una reacción ante el centralismo metropolitano en manos de los franceses y sus aliados. El nuevo modelo educativo a partir de estas nuevas realidades va a ser conocido como la Escuela Patriótica.

Este modelo es adoptado por la diócesis de Mérida, que vio en ella una forma de recuperar un terreno arrebatado por una escuela laica que, ante esta nueva coyuntura, quedaría hipotéticamente dependiente de las nuevas autoridades invasoras del reino. El obispo Santiago Hernández Milanés decreta, en 1804, la primera Escuela Patriótica de La Villa de San Cristóbal. En estas escuelas por cada 10 niños contribuyentes, pues estas escuelas eran pagas, se aceptaban 2 niños pobres para cursar estudios.

Durante su permanencia en Europa como delegado de la Primera República surgida en Venezuela el 5 de julio de 1811, Simón Bolívar, acompañado por Francisco de Miranda, observan la experiencia inglesa de la Escuela Lancasteriana. Se trata de una experiencia inglesa de enseñanza mutua popularizado por Joseph Lancaster a principios del siglo XIX. Se basaba en que los alumnos más avanzados (monitores) enseñaban a los principiantes, permitiendo a un solo maestro instruir a cientos de estudiantes, lo que reducía costos y facilitaba la educación masiva.

Este sistema de enseñanza mutua ya había sido desarrollado en la India por Andrew Bell (1753-1832), sacerdote anglicano y educador escocés. Observó escuelas indígenas en la antigua región de Madrás y adoptó el método donde los estudiantes monitores enseñaban a sus pares, revolucionando la educación popular británica. Sus métodos de enseñanza recíproca entre estudiantes influyeron significativamente en la educación del siglo XIX, influyendo a los métodos de Lancaster. En realidad, se trata de la apropiación de un sistema de enseñanza propio de los pueblos ancestrales de la India.

Este modelo tuvo un gran impacto en América tras la independencia, donde los nuevos países buscaban educar a las clases populares. Este modelo fue adoptado por la Gran Colombia en 1821. Bolívar apoyó su implementación, incluyendo la llegada de Lancaster a Caracas en 1824. Hacia 1825, las principales ciudades como Bogotá, Tunja, Cali, Popayán y Caracas contaban con estas escuelas. No obstante, la falta de fondos, la inestabilidad política y la dependencia de la voluntad local impidieron una implementación plena y continua, compitiendo con métodos tradicionales.

En 1821 comenzó a funcionar la primera escuela de este tipo en el Táchira, se trata de la escuela regida por el Pbro. Juan Esteban Mora y Berbeo OSF, quien años después sería llamado por Santander para encargarlo de la formación de los preceptores necesarios para la expansión del modelo, iniciando las llamadas escuelas normales.

Este método de Enseñanza Mutua, se desarrollaba organizando grupos de niños en clases de 30-40, donde alumnos aventajados, llamados monitores, enseñaban a sus pares bajo supervisión, facilitando la educación de primeras letras sin necesidad de muchos maestros. Los monitores más aventajados eran llevados a las Escuelas Normales para recibir una formación pedagógica que los llevaría a ser preceptores de nuevas escuelas en otros territorios.

Estas escuelas buscaban formar ciudadanos obedientes a la ley, instruyéndoles en lectura, escritura, aritmética y la Constitución del Estado. Se caracterizaba por exámenes públicos, premios con medallas y el uso de cartillas, buscando la eficiencia y el orden mediante una estricta disciplina que incluía rutinas de movimientos exactos y un sistema de premios y castigos. Debido a los recursos limitados, se utilizaban pizarras, cajas de arena para aprender a escribir y carteles para lectura. La responsabilidad de las escuelas normales recayó además en José Rafael Revenga y Juan Germán Roscio. El sistema contó con la fuerte oposición del Obispo Lazo de La Vega y con la falta de diligencia de Santander.

Tras la disolución de La Gran Colombia, las escuelas que permanecieron lo hicieron gracias a la vocación de maestros y al apoyo de las comunidades. No es sino hasta 1851 cuando se da una ordenanza para regular el sistema escolar en Venezuela. La misma decreta la creación de las Escuelas Municipales en jurisdicción de las diputaciones de las provincias bajo la responsabilidad de los Concejos Municipales, quienes supervisarían, al mismo tiempo, las escuelas privadas que funcionasen en sus territorios.

El estado regularía los contenidos de la instrucción y el oficio del maestro. Esto incluiría el tiempo de permanencia de los alumnos en la escuela y el horario de clases, se implementaría un estricto control de asistencia y la regulación del castigo limitado al uso de palmeta, prolongación de horas en la escuela, encierros y la aplicación de hasta 6 azotes. Los exámenes se presentarían en acto público con jurados externos. Las áreas de enseñanza eran la lectura, escritura, doctrina cristiana, historia patria, urbanidad, aritmética, gramática y geografía, necesarias para formar una nueva conciencia nacional, pero al mejor estilo europeo.

El 27 de junio de 1870, el presidente Antonio Guzmán Blanco decretó en Venezuela la instrucción pública, gratuita y obligatoria, sentando las bases del sistema educativo moderno y federal. Esta medida buscaba alfabetizar a la población, imponiendo la enseñanza primaria obligatoria de aritmética, sistema métrico, castellano y moral ciudadana. Los puntos claves del Decreto de Instrucción Pública eran el establecimiento de la educación gratuita y obligatoria, mediante el establecimiento de las Escuelas Federales. También se insistía en el deber de los padres y tutores de instruir a sus hijos o contratar maestros.

Se creó también, la Dirección Nacional de Instrucción Primaria y seccionales en los estados, así como las juntas de instrucción que velaban por la gestión de estas escuelas. El decreto causó un aumento significativo en la escolaridad. En 1873 había 141 escuelas federales y 251 municipales; para 1885, la cifra creció a 1.312 escuelas federales y 645 municipales.

La enseñanza incluía el sistema métrico, idioma castellano, moral ciudadana y fundamentos de la Constitución Federal. Se implementó un impuesto especial para dotar de materiales y financiar las escuelas. Este decreto marcó el inicio de un control estatal más estricto en la educación, buscando la unificación y modernización del país.

Sin embargo, lo que unificaría al país sería la administración centralizada y personalista de Juan Vicente Gómez, pues la educación sólo llegaba a una mínima parte de la población. El desarrollo económico de Venezuela, mucho más rápido que el de otros países latinoamericanos, de debió al petróleo. Esto ha originado que la riqueza del país no se haya forjado por el esfuerzo de sus habitantes, sino por un regalo de la naturaleza, lo cual a influido en considerar a la educación como una garantía de acceso a puestos bien remunerados creados y sostenidos por el estado.

Durante la primera mitad del siglo XX se pueden observar los esfuerzos por modernizar la educación desde el positivismo de moda. Rafael Villavicencio, el tachirense Samuel Darío Maldonado, Rómulo Gallegos, José Gil Fortoul, Pedro Emilio Coll, Felipe Guevara Rojas y otros. Inspirados en las ideas de Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), un influyente pedagogo y reformador suizo cuyo enfoque va a desplazar el modelo tradicional autoritario por uno centrado en el niño y su desarrollo natural; y en los conceptos del pedagogo alemán Friedrich Fröbel (1782–1852) sobre "Jardín de Infancia" (Kindergarten), donde se propone que los niños no son "recipientes vacíos", sino plantas en un jardín que necesitan un entorno nutrido para florecer. No habían, sin embargo, las condiciones políticas, económicas y culturales para la expresión concreta de estas ideas, solo algunas experiencias aisladas como los Jardines de Infancia o Kínder creados en San Juan de Colón y San Cristóbal por la maestra Regina Mujica de Velázquez.

La educación comienza a ser efectivamente importante a partir de la fundación del Instituto Pedagógico de Caracas en 1936 y la creación de la Federación Venezolana de Maestros. Desde entonces y hasta mediados de los años 80, la educación fue considerada como el camino más seguro para el ascenso social. Los programas educativos venezolanos evolucionaron desde una estructura tradicional y centralizada hacia modelos planificados, destacando la influencia de Luis Beltrán Prieto Figueroa en el Trienio Adeco (1945-1948) con la "Escuela Nueva". Se consolidaron con la creación de EDUPLAN (1959), el IV y V Plan de la Nación (1970-1977), introduciendo el Ciclo Básico Común y el Ciclo Diversificado para vincular la educación con el desarrollo económico. La Ley Orgánica de Educación de 1980, formalizó el sistema educativo venezolano, definiendo niveles y modalidades, pero enfrentó una crisis de calidad hacia finales de la década, marcada por el impacto de políticas neoliberales. Durante el siglo, se promovieron programas especiales para combatir el analfabetismo y atender la educación en zonas rurales y de frontera.

A finales de siglo, la educación enfrentaba retos de infraestructura y calidad, los cuales, tras 1999, fueron abordados con un enfoque diferente bajo las misiones educativas. Los programas educativos venezolanos del siglo XXI se enmarcan en el Sistema Educativo Bolivariano, caracterizado por un enfoque inclusivo, bolivariano y Robinsoniano (aprender haciendo), con énfasis en la educación popular, la formación de valores socialistas, el desarrollo endógeno y la integración comunitaria, bajo la rectoría del Ministerio

del Poder Popular para la Educación. Estos programas buscan una transformación curricular que fomente la soberanía, la participación protagónica, la diversidad cultural y el "buen vivir".

Educación y pensamiento crítico

Los retos que tiene la educación hoy en día se basan en la necesidad de generar un pensamiento crítico, que se traduzca en la producción de conocimientos y pensamientos que transformen las conciencias de los pueblos. Antecedente pedagógico de esto lo vamos a encontrar en el pensamiento de Simón Rodríguez (1771-1854) y su llamado a dar contenido a la educación. La independencia, nos decía Rodríguez, no sería realmente liberadora hasta no desembarazarse de esta educación heredera de la colonia. Las aulas de clase deberán orientar los oídos y los ojos de los niños hacia los nuevos imperativos de la libertad y la igualdad, liberándose de metodologías tradicionales. A esto lo llamaba el maestro del libertador americanizar las conciencias con un nuevo sistema, darle contenido a la educación, pues las repúblicas estaban construidas, pero no fundadas y por ello había que crear un nuevo sistema que tuviera un énfasis en lo americano (lo autóctono) y lo popular, "o inventamos o erramos".

Los nuevos sistemas educativos impuestos en nuestro país, cuya herencia han sido currículos copiados de modelos españoles, franceses, ingleses, alemanes, norteamericanos, han perdurado imponiendo una educación cuyos contenidos y estrategias se encuentran totalmente alejados de las necesidades reales. Se demanda entonces, un reordenamiento de ideas y mentalidades para convertirnos en productores de lo que se piensa y de lo que se consume. Solo así se le pueden brindar verdaderos contenidos a la libertad. Y es que la educación es el verdadero constructor del pensamiento crítico y diverso, que rompe con el maligno concepto de doctrina, descolonizando el pensamiento. Y es que educar es crear conciencias coautoras de futuros compartidos. No hay transformación sin tener conciencia de la realidad, de los sufrimientos, de las injusticias que hay entre ricos y pobres. Ser coautores, supone un sentido comunitario, pues solos y aislados nunca se podrán solucionar los problemas. Por ello la educación crítica se dirige hacia la recuperación de la solidaridad para construir futuros compartidos, en un mundo global que nos dice que no hay alternativa ni futuro y que presiona a los educadores a ver solo el presente, sin tomar en cuenta el pasado que es la fuente de la enseñanza, ni el futuro que es la fuente de la esperanza.

No estamos hoy en una sociedad del conocimiento sino de la información. El conocimiento es lo único que permite conectar el pasado con el futuro, la enseñanza con la esperanza. La información es, al contrario, un eterno presente, discontinuo, sin relación, basado en un modelo único indiscutible que no argumenta, sino que se impone. Este modelo hace que las escuelas y la educación se encuentren aisladas, fragmentadas, asustadas, confundidas y resignadas. La educación de esta sociedad de la información nos ha aislado en una especie de burbujas culturales donde no sabemos nada de los demás sino de aquellos que se nos presenta como referentes. Conocemos a los artistas que llenan sus redes de seguidores, que al vecino de al lado de la casa. La escuela piensa que personaliza, cuando realmente está aislando, individualizando, con herramientas como las nuevas tecnologías, con ideologías neoliberales como la meritocracia y la competencia.

En esta sociedad nos encontramos fragmentados. Se ha puesto de moda una palabra infame: “emprendimiento”. Esto no es otra cosa que un eufemismo que sirve para justificar el uso del cuerpo y la vida de las personas como negocio propio. No hay solidaridad entre los emprendedores como la había entre los trabajadores con conciencia de clase, sino competencia. Con el que se compite es imposible establecer alianzas. Al subir de escalafón se golpea la escalera, en un mundo donde se olvida lo comunitario y donde no hay pobres sino perdedores, olvidando que la pobreza es producto de las injusticias de un sistema social injusto y mentiroso.

Estamos asustados, hoy nuestras interacciones se hacen desde la desconfianza y agresividad como si viviéramos en una guerra permanente. Un belicismo copiado de los medios y redes, que influyen sobre las conductas de manera definitiva, pues la web deja más huella que los libros. Las interacciones de hoy son más virtuales que reales. Los libros conmueven, la web divierte. De allí la dificultad de los estudiantes de construir su propia memoria biográfica, revelándose con esto un terrible desarraigo de lo real.

Nos encontramos confundidos, se piensa desde el descontento, el desconcierto, la insatisfacción. Se vive en un mundo virtual de muchos estímulos, por eso el niño se aburre tan fácilmente en clase y en cualquier otra actividad que amerite atención y concentración. Se vende una autoimagen falsa que hay que seguir para ser alguien en ese mundo virtual. Porque nos hemos convencido que el consumir es la única manera de ser feliz. Una deshumanización que ha matado la empatía y que se naturaliza gracias con programas y diversiones infantiles de altísima tecnología, donde los niños juegan a matar al otro.

Todo esto nos lleva a andar resignados, a sentir que se vive en un mundo que agota y anestesia. Hoy existe un enamoramiento apasionado por lo irrelevante, donde se trivializa el dolor humano. Donde los maestros se convierten en salarios y donde se niega la dignidad del trabajo que realizamos. Hoy más que nunca el enseñar no es solo enseñar nuevos contenidos, sino desmantelar estas mentiras.

La educación es la esperanza del futuro, es más fácil imaginar el fin del mundo que un futuro nuevo sin las injusticias y los valores consumistas del capitalismo neoliberal. Por eso la educación debe devolvernos la memoria, la solidaridad, la responsabilidad, la dignidad y la conciencia. Educar en la memoria es reconocer que la educación es mucho más que la escuela, se educa para la vida. Educar en la solidaridad es reconocer que la escuela continúa fuera de la escuela, que debe existir una articulación irrenunciable con la comunidad para lograr los cambios y transformaciones.

Y es que la escuela nos debe enseñar la responsabilidad y la responsabilidad genera una autoridad basada en el ejemplo y esto constituye el mejor antídoto ante cualquier autoritarismo. La educación nos da dignidad, pues nos enseña a valorar la pluralidad y a respetar las diferencias, así las aulas se convierten en centros de convivencia que muestran la utopía que permite guiar la transformación de lo que está afuera para convertirlo en la sociedad que queremos y soñamos. La educación también es conciencia, nos ayuda a reconocer los límites para articular otros conocimientos, en un esfuerzo por construir una sociedad multicultural y pluridiversa, en un mundo donde otros mundos sean posibles.

Retos, esperanzas y utopía

El maestro se encuentra hoy ante varios retos. El reto de transformar una sociedad individualista, llena de mercancías, que ha sustituido el diccionario por la propaganda, que desecha una verdad sin aburrida sustituyéndola por una mentira emocionante. Un mundo donde todo es mercancía, donde la escuela se ha vuelto cómplice de un sistema que necesita que nos comportemos así. Por ello hay que oponer al miedo la digna rebeldía del quien sabe que tiene la razón. Esto supone oponer al egoísmo la fraternidad con la fuerza que da el estar con nuestros iguales. Oponer a la delegación la participación con la fuerza de los que quieren que el mundo sea un lugar mejor.

Dialogar con la realidad, de allí nace el coraje que ayuda a recuperar la memoria, que crea responsabilidad, que nos vuelve solidarios, que nos devuelve la dignidad, que nos hace consientes. Y sólo los pueblos con conciencia son pueblos que tienen esperanza y solo la esperanza hace a los pueblos libres.

Referencias

Bautista, J.J. (2008). *¿Qué significa pensar desde América Latina?* Monte Ávila, Caracas.

Carvajal, L. (2010). *La educación venezolana del XIX al XXI*. UCAB, Caracas.

De Sousa Santos, B. (2008). *La universidad en el siglo XXI*. Centro Internacional Miranda, Caracas.

Duplá, F. J. (1999). *La educación en Venezuela*. Centro Gumilla, Caracas.

Dussel, E. (2024). *20 tesis de política*. El perro y la rana, Caracas.

Grosfoguel, R. (2022). *De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial*. Akal, México.

Hinkelammert, F. (2008). *Hacia una crítica de la razón mítica*. El perro y la rana, Caracas.

Monedero, J. (2024). *Política para indiferentes*. F.C.E., México.

Nebrija, A. (2017). *Gramática de la lengua castellana*. Creates espace, EE.UU.

Schiwy, F. Maldonado-Torres, N. (2006). *Descolonialidad del ser y del saber*. Ediciones del signo, Buenos Aires.

Conversación no tan imaginaria entre José Gregorio Vásquez¹ y Obitual Pérez² acerca de la poesía y su extrañidad

Recibido: 17-05-2026
Aceptado: 30-06-2026

Osvaldo Barreto Pérez³
Maestría en Literatura Latinoamericana y del Caribe
Universidad de los Andes – Venezuela
oscuraldo@gmail.com

Resumen: Este ensayo presenta un diálogo "no tan imaginario" entre los poetas José Gregorio Vásquez y Obitual Pérez, donde reflexionan sobre la naturaleza escurridiza y abismal de la poesía. A partir de una conferencia impartida por Vásquez en la Maestría en Literatura Latinoamericana de la Universidad de los Andes-Táchira (2025). Los interlocutores exploran la dificultad de comprender el fenómeno poético, la confusión como espacio fértil

1. José Gregorio Vásquez, (San Cristóbal-Táchira, 1973). Poeta, editor, profesor del Departamento de Literatura de la Escuela de Letras, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Investigador de REDILIC-ULA, del CEAA-ULA. Estudiante del Doctorado en Letras de la Universidad de Los Andes. Su trabajo ensayístico cuenta con estudios de la obra de César Dávila Andrade (*El vago cofre de los astros perdidos*, 2003, 2011), Compilación y estudios de obra ensayística de José Manuel Briceño Guerrero (*Mi casa de los dioses*, 2007; *El alma común de las Américas*, 2014), estudios de poesía latinoamericana (*La escritura interminable*, 2022). Su obra poética cuenta con catorce títulos entre los que destacamos los más recientes: *-Decir un día* (2018), *Salvo el fulgor* (2021), *Los deshabitados* (2024).

2. Obitual Pérez es un poeta y escritor tachirense (n. 1972). Ha participado en varias antologías nacionales e internacionales. Su obra en los últimos años está dedicada a la ciencia ficción y está vinculada en su mayoría al proyecto editorial *La Jauría Intergaláctica* de Ediciones FundaJAU donde ha publicado los poemarios de ciencia ficción: *La constelación de la estrella solitaria* (2021), *Homopixel* (2022) y *Homonohomo* (2024).

3. Osvaldo Barreto Pérez, artista plástico e investigador venezolano. Licenciado en Pedagogías Alternativas por la Universidad Politécnica Territorial de Mérida, Licenciado en Arte de la UNEARTE-Mérida. Actualmente maestrando de la Maestría en Literatura Latinoamericana y del Caribe de la Universidad de Los Andes-Táchira. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8005-9712>

para la experiencia estética, y la necesidad de abordar el poema desde la sensibilidad y la disposición del alma. El diálogo recupera las reflexiones de Hanni Ossott sobre la lectura poética y subraya la noción de que la poesía exige un encuentro íntimo que trasciende las herramientas teóricas convencionales. La "extrañidad" se presenta como estrategia discursiva que permite al poeta renovar el lenguaje y acceder a dimensiones más profundas de la realidad. La conversación concluye con la idea de que el camino poético, aunque confuso y paradójico, constituye una bendición que enriquece la experiencia humana.

Palabras clave: Poesía; extrañidad; lenguaje poético; experiencia estética; hermenéutica.

A not-so-imaginary conversation between José Gregorio Vásquez and Obitual Pérez about poetry and its strangeness

Abstract: The essay presents a "not-so-imaginary" dialogue between poets José Gregorio Vásquez and Obitual Pérez, in which they reflect on the elusive and abyssal nature of poetry. Based on a lecture given by Vásquez in the Master's Program in Latin American Literature at the University of the Andes-Táchira (2025), the interlocutors explore the difficulty of understanding the poetic phenomenon, regarding confusion as a fertile space for aesthetic experience, and the need to approach the poem through sensitivity and a disposition of the soul. The dialogue recovers Hanni Ossott's reflections on poetic reading and underscores the notion that poetry demands an intimate encounter that transcends conventional theoretical tools. "Extrañidad" (strangeness/otherness) is presented as a discursive strategy that allows the poet to renew language and access deeper dimensions of reality. The conversation concludes with the idea that the poetic path, although confusing and paradoxical, constitutes a blessing that enriches human experience.

Keywords: Poetry; Extrañidad (Strangeness/Otherness); Poetic language; Aesthetic experience; Hermeneutics.

La extrañidad intenta escribir lo atroz de estos tiempos, sus evidencias o sus vislumbres, deslizándose de toda inmediatez y de las atractivas comodidades de un orden del que desconfía, como una escritura en fuga obsesionada con hallar lo real allí donde lo real se escamotea.

Sergio G. Colautti

Del ciclo de conferencias realizado en la Maestría en Literatura Latinoamericana y del Caribe de la Universidad de los Andes-Táchira para la cátedra de Literatura Latinoamericana II, que se llevaron a cabo en 2025 y que fueron organizadas por el profesor Camilo Mora, recuperamos o abordamos en este ensayo una en particular, la cual fue impartida por el poeta, investigador y académico José Gregorio Vásquez. De dicha

conferencia se desprende un diálogo “no tan imaginario” entre José Gregorio Vásquez (JGV) y el poeta Obitual Pérez (OP), en el que conversan sobre las formas variadas y particulares de abordar la poesía y de la dificultad que esta representa por ser materia escurridiza, polisémica, a veces abstracta y muchas veces exigente e intransigente con los lectores, de los cuales demanda altos niveles de sensibilidad, una mentalidad sin ataduras y una disposición del alma para ser libre aunque esa libertad no exista, esgrimiendo la extrañidad como una de sus estrategias discursivas para el desconcierto. Siendo la poesía la territorialidad paradójica por excelencia, nos parece razonable exponer este tipo de aproximaciones que fungen como puentes para una experiencia poética más accesible y más abierta, no por ello menos inquietante y misteriosa. Transcribimos a continuación el mencionado diálogo:

JGV: (00:39)⁴ Ayer tuvimos una conversación un poco confusa. Puedo decir que tuvo un lado muy confuso porque en ese gran deseo y en el intento de querer comprender ¿Qué es la poesía? ¿De dónde viene? ¿Cuál es su magia? ¿Cuál es su poder? ¿De dónde salta la necesidad de comprender el fenómeno poético? Pues uno no sabe cómo hilar toda esa serie de experiencias...

OP: Si te soy sincero, a mí esa confusión me resulta más poética y más vital e incluso más necesaria cuando el tema es la poesía misma, aunque entiendo que por tratarse de un ambiente académico en el que la pedagogía exige la transmisión del conocimiento de manera diáfana te puedas sentir incómodo con eso que llamas “confusión”, pero incluso quiero creer que esa confusión ya sea que la llamemos confusión poética, duda epistemológica, cuestionamiento existencial o problema filosófico, debe ser transmitida y divulgada en los espacios de formación para fomentar la sensibilidad y el pensamiento abstracto y crítico. Creo que “la confusión”, tratándose de arte y poesía es valiosa.

JGV: (01:38) En ese intento de comprender el fenómeno poético sin duda alguna nos vemos enfrentados contra un abismo y no sabemos qué hacer frente a ello, no tenemos herramientas, quizás no tenemos fortalezas suficientes para sabernos enfrentar ante esa inmensidad. Todo tiene un tiempo, tiene unas formas y tiene unas maneras muy particulares de acercarse a nosotros...

4. Estos tiempos corresponden al video de la conferencia. La conferencia a la que refiere este ensayo se titula “La corteza del poema, Reflexiones sobre la poesía contemporánea” se dictó el viernes 14 y el sábado 15 de marzo de 2025, puede consultarse online en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=tMaYd05vY84&t=707s>

OP: Sí, es cierto, pocas cosas son tan abismales como la poesía. Supongo que por eso no es el género más popular, porque las personas no quieren enfrentarse a ningún tipo de abismo. Ya la existencia y la muerte constituyen suficiente angustia como para que también nos busquemos abismos poéticos y abstractos que no pintan ninguna salida, son laberintos demasiado inmensos y extraños, pero paradójicamente necesarios.

JGV: (02:16) La poesía es escurridiza y el fenómeno poético deviene de muchos lugares, de muchas voces, de muchos tiempos, de muchas tradiciones. Entonces intentar comprenderlo es muy muy complejo, solo intentamos comprender algunas cosas [...]. Muchos estudiosos, pensadores, filósofos, poetas, han intentado acercarse a eso que sucede en la escritura de poesía, lo han hecho desde distintos lugares, desde sus distintas dimensiones, y han intentado comprender qué atraviesa profundamente el lenguaje poético y qué atraviesa profundamente la visión y la cosmogonía de la poesía, puesta y manifiesta en un poema.

OP: Muy probablemente estemos ante una empresa perdida de antemano, pero necesaria, aunque paradójica ¿Qué sería de la vida sin la empresa de lo poético, de lo artístico? Suele resultar difícil y extraño pensar en ese tipo de empresas en un mundo mercantilizado, donde la vida tiene un salario asignado y producir dinero es el “único” camino. Donde incluso arte y poesía anhelan monetizar. Suerte que desde la academia se abran espacios para hablar de esas aristas profundamente humanas.

JGV: (05:01) Cada uno de nosotros tiene una manera particular de acercarse a las cosas y esas experiencias propias y esas palabras propias, incluso esos silencios propios, son los que permiten que uno pueda entrar en un diálogo permanente con ese otro, con ese algo que está en lo otro, con ese otro que es el poema.

OP: Totalmente de acuerdo. Quizá por eso haya tantos poetas pese a todo, pese a las crisis políticas y económicas, pese a las guerras, a los conflictos. Y muchos están hablando de lo mismo pero cada cual a su manera, trazando infinidad de caminos, haciendo que pululen las alternativas, las voces y las otredades. Lo “Otro” sigue siendo una tarea pendiente para la humanidad.

JGV: (09:33) La experiencia propia me ha enseñado que a veces esos andamiajes que construimos a partir de los elementos teóricos nos permiten mirar solamente un lugar. Nos permiten mirar y son valiosos en ese sentido porque son hallazgos iniciales, son escaleras ya caminadas, que nos ayudan a

llegar hasta unos ciertos lugares. Pero quizás es el trabajo voluntario, propio, íntimo, secreto, el que nos va a permitir mirar otras dimensiones del fenómeno poético, no es otro el camino sino el que uno mismo va labrando.

OP: Sí, por eso el arte y la poesía suelen ser caminos solitarios, porque se prolongan hacia el interior del ser. Pero como todo viaje a Ítaca hay que recorrerlos de ida y vuelta, desde afuera hacia adentro y viceversa, para compartirlos, contarlos, para que dejen de ser de uno y sean de la humanidad.

JGV: (10:23) La poeta venezolana Hanni Ossott tiene un bellissimo libro que les recomiendo, que se llama *Cómo leer la poesía*. Ella en ese bellissimo ensayo, que es un ensayo muy breve, además, nos manifiesta, a partir del acercamiento con un poeta de las Antillas, de Martinica, específicamente, el poeta Corbin, un camino, un camino de cómo enfrentarse a la lectura de un poeta, de cómo enfrentarse al mundo de ese poeta. Ella dice:

Me gusta descubrir un poeta. Es tan difícil penetrar en un mundo poético particular que cuando esto sucede resulta un acontecimiento. Una de las cosas más arduas es enseñar a leer poesía y yo lo realizo. La poesía le llega a uno como el amor o la fiebre. Por no se sabe qué razones. A veces podemos leer reiteradamente a un poeta y todavía no nos llega. Y es que no estamos preparados para él. La poesía tiene una duración, un tiempo, un cuajar en nuestra alma que nada tienen que ver con nuestras decisiones. (Ossott, 2005, pp. 15-16)

(15:06) Yo no voy al poema para encontrar lo que yo ya creo sé, entre comillas, sino aquello que posiblemente nunca sabré. Creo que esa sería, un poco, la forma.

OP: Claro, leer o buscar lo que ya sabemos es absurdo, carece de sentido. Paradójicamente la poesía suele confabularse con el sinsentido y por esa misma razón puede esconder los auténticos sentidos. Ella es toda extrañidad porque no hace concesiones en tanto que es un ejercicio de libertad y creo que a eso también alude Ossott en su ensayo.

JGV: (21:18) Nosotros vamos a lograr comprender el hallazgo del poeta y esa transformación de la palabra sencilla, simple, menuda, insignificante, a una palabra que traiga de tiempo en tiempo, de memoria en memoria, de recuerdo en recuerdo, algo mayor, algo esplendente, algo superior, pues es el gran anhelo de la poesía. La poesía está para ese encuentro y busca batalladamente ese encuentro, encuentro que no le permite sino ver unos acontecimientos, unas realidades, unas formas para crear de nuevo presencia

en ellas. Volvemos para rescatar las palabras, para volverles a dar el brillo necesario que se ha extraviado en ellas y para reconstituirlas de nuevo, y el poeta es el que hace eso.

OP: Entonces, en ese sentido el poeta viene a ser un renovador de las palabras y por lo tanto del lenguaje, ese constructo fundamental que sirve para relacionarnos con la realidad y el mundo en tanto que somos seres narrativos. Y sabemos que el lenguaje es una construcción dinámica, en continua metamorfosis, entonces la poesía viene a constituirse en una promotora del cambio, y el cambio no siempre es bien recibido, a muchos les arde.

JGV: (54:33) El poema a veces enciende una llama que quema, que quema al que la lee, y aquel al que no le ocurre nada es porque en el fondo quizás anda buscando otras cosas, no está en esa sintonía, seguramente no está en ese diálogo verdadero o no está queriendo encontrar ese algo más allá del lenguaje que la palabra poética puede proteger, traer, resguardar y ofrecernos como una ofrenda íntima o verdadera o sobre todo secreta.

OP: Pues la verdad es que yo no recuerdo andar buscando la poesía cuando la conocí. Podría decir que nos encontramos por casualidad, y aunque creo que el azar es un factor determinante en la existencia, preferiría decir que fue causalidad, porque quizás, como tú dices, estaba en sintonía o porque siempre he tenido curiosidad o necesidad de eso que has llamado “ese algo más allá” que definitivamente es algo muy difícil de hallar, de asir o de definir. Yo sigo buscando “ese algo más allá” sin éxito, sin embargo, la búsqueda en sí misma me resulta una ofrenda, una modesta victoria o cuando menos un camino de sensatez.

JGV: (01:11:33) El camino de la reflexión, como el que yo venía comentando, que se ha labrado durante mucho tiempo en escritores y en pensadores realmente maravillosos, no es sino un camino que nos permite a nosotros un pequeño mapa secreto, que nos permite a nosotros, quizás, andar bajo esa sombra del camino ya hecho, pero también intentando llenarlo con nuestras propias experiencias, con nuestras propias palabras, con el significado de nuestras propias palabras. Y cada uno de nosotros se va encontrando con ese significado de las palabras en el camino, y le vamos dando los matices que son más nuestros, que son propios al poeta. Al poeta le queda, enormemente, la tarea de convertir esas palabras comunes en puentes que permitan que el poema trascienda. Cuando el poema trasciende es porque nosotros podemos ver en él no solo lo frondoso del esplendor de su follaje, su color, la naturaleza

misma de su corteza, sino que también hemos podido ver maravillosamente su raíz, el origen de su esencialidad, la vitalidad que lo hace permanecer y sobre todo la fortaleza con la que sigue intacto en el tiempo.

OP: Me ha resultado llamativa esa analogía que haces del poema y el árbol. Es una forma poética de hablar del poema como parte de la naturaleza humana, de ese bosque que somos o de esa tierra que puede ser cultivada. La imagen del árbol en tanto poesía nos remite a algo telúrico, sobre eso dice el historiador y ensayista español Ángel Álvarez: “la vida telúrica es un estímulo de la vida cultural. La suprema belleza no brota para él de la tierra como objeto de pasiva contemplación, sino como objeto de la actividad y de la iniciativa humanas” (1955, p. 43). Es decir que hablamos de una contemplación activa, de una extrañidad que debemos ejercer y experimentar mediante la lectura o escritura de la poesía, para ser como árboles, árboles parlantes, árboles andantes, árboles frutales.

JGV: (01:12:56) Me parece maravillosa la posibilidad y la persistencia de seguir hablando sobre el mundo poético, sobre lo que significa, sobre la complejidad en la que nosotros habitamos cada vez que intentamos comprender, y si se pudieron dar cuenta ayer, también de las dimensiones tan delirantes y confusas y extraviadas y desubicadas en las que uno puede caer para poder hablar sobre algo tan complejo.

OP: Y por demás paradójico: complejo y sencillo, delirante y sensato, confuso y diáfano, extraviado y hallado, desubicado y situado, sombrío y esplendente, malicioso e ingenuo. Así podríamos seguir hasta el infinito, y es que esta dimensión paradójica tan inmanente a la poesía es vital para la condición humana y siento que con el positivismo y la racionalización planteada por occidente la hemos marginalizado. En cualquier caso, resulta saludable ver el camino poético como bendición.

JGV: (01:13:58) Espero haber dicho algunas cosas que realmente pudieran ayudar a comprender un poquito más este mundo tan complejo que es la poesía y espero haber contribuido o ayudado, por qué no decirlo, a entrar en las confusiones aún más, porque si de eso se trata, pues creo que es importante que también aprendamos a entrar en confusiones permanentes para poder también aprender a comprender a partir de ello lo que somos, lo que hacemos y lo que esperamos que suceda en el destino de cada día.

OP: Creo que lo justo sería cerrar esta conversación con algunos versos, así pues, que hable la poesía...

JGV: Despertar con el grito
del animal solar

Abrir el plumaje
que entristece las tardes

Todos vamos del principio a la mitad
del día a la fría noche
con los ojos cerrados...

Referencias

Álvarez, Á. (1955). Reflexiones sobre “Lo Telúrico”. N° 61. *Cuadernos Hispano-americanos*. Madrid.

Colautti S. (2017). La escritura de la extrañidad. *Letralia revista literaria digital*.: <https://letralia.com/lecturas/2017/09/30/la-escritura-de-la-extranidad/>

Ossott, H (2005). *Cómo leer la poesía, ensayos sobre literatura y arte*. Bid & co editor.

Vásquez, J. (2013). *La Noche del Sol. Antología poética 1998-2013*. Colección Puentes, N° 4. FUNDARTE. Alcaldía de Caracas

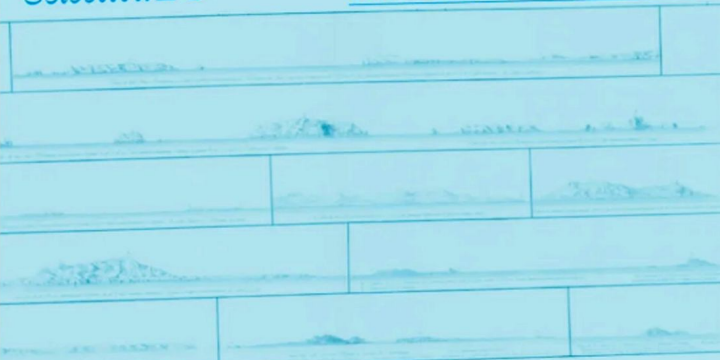


UNA SEGUNDA GEOGRAFÍA

y otros sentidos de frontera

Colectiva 15

CURADURÍA MARILIN FERNÁNDEZ



ADRIÁN PRECIADO | ANNIE VÁSQUEZ | ERASMO SAYAGO
RAFAEL SÁNCHEZ | OSCURALDO | PABLO PÉREZ GODOY

INAUGURACIÓN (Entrada Libre):
SÁBADO 14 DE DICIEMBRE 6:00 PM

DEC 2024 - ENE 2025

Bordes galería-café

San Cristóbal - Táchira - Venezuela

www.bordes.com.ve / [@fundacionbordes](https://twitter.com/fundacionbordes)

Fundación Cultural
BORDES

Flyer de la exposición, 2024

Una segunda geografía y otros sentidos de frontera

A second geography and other senses of border

La ciudad de San Cristóbal en su doble condición de ciudad periférica con respecto al centro del país y como ciudad frontera con Colombia, convive con una serie de aspectos que parecieran estar jugando siempre en contra. Por ejemplo, para las artes visuales no cuenta con una oferta universitaria de estudios formales en artes, tampoco museos de arte moderno o contemporáneo, ni redes de galerías y coleccionistas, haciendo muy limitado el escenario y mucho más con las dificultades que todos tenemos presente en una Venezuela en crisis económica, social y política.

Por otro lado, como ciudad fronteriza en los últimos años, con el fenómeno de la migración y las problemáticas económicas, la ciudad se ha convertido o se ha visto determinada por las dinámicas que responden a la movilidad masiva o los tránsitos constantes debido a los intereses comerciales, sobre todo, pero también a otros tipos de conflictos territoriales, invasiones, enfrentamientos, narcotráfico y guerrilla.

Entonces, aunque vivimos en una ciudad fronteriza, específicamente quienes vivimos en San Cristóbal no vivimos en la frontera, la zona de paso se encuentra respectivamente a unos 57 kilómetros de la ciudad. De igual forma, las realidades y los imaginarios que se construyen en torno a la frontera y periferia están ahí presentes, operando también en el orden simbólico y generando una espacie de estigmatización territorial.

Por esta razón, en la presente exposición nos pareció pertinente retomar el tema de las diferentes fronteras que atraviesan esta geografía andina, fronteras políticas e imaginarias, para adentrarnos en otras representaciones, en otros temas que, aunque no traten directamente de los cercos ya nombrados, son las imágenes que este grupo de artistas proponen para entrar en debate de la construcción de una “segunda geografía”¹, una geografía imaginada que surge para crear otros sentidos de frontera. Pero ¿Cómo podría ser esto posible?

Es así como diferentes cartografías entrarán en diálogo, desde una cartografía urbana abstraída en planos de color y líneas que se interceptan en la visión de la ciudad con Rafael Sánchez, pasando por los territorios en disputa como cohabitar lo ancestral y lo moderno, lo telúrico y la geometría en Oscuraldo, o una cartografía que se superpone por el deseo de unificar una historia de vida que se fragmenta por la migración en Adrián Preciado. Entre otros territorios disputados enfrentaremos los límites éticos y morales que surgen de los abusos del poder y su influencia sobre las masas, la naturaleza y la ciencia, con la temática del lobo y el rebaño de ovejas de Annie Vázquez (Ave); o en los sentires más profundos de la complejidad humana, donde nos interpelará los paisajes apacibles e idealizados de Erasmo Sayago, y la psique y sus revelaciones en Pablo Pérez Godoy.

En este compendio de temas y representaciones múltiples, una de las capas de esa conflictiva geografía se enriquece por el arte, porque el arte, que se maneja desde el ámbito de la imaginación, siempre podrá proponer lo que puede llegar a ser posible.

Marilyn Fernández
San Cristóbal, diciembre de 2024

1. Siguiendo a Michel De Certeau (1996, p. 117), quien utiliza el término para referirse a una geografía que se insinúa sobre la geografía en el sentido literal, una “geografía poética” conformada por las subjetividades de sus habitantes. Certeau de, M. (1996). La invención de lo cotidiano. Artes de hacer. (Vol. I). México D. F.: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente: Universidad Iberoamericana.



Adrian Preciado
Corazón
De la serie Crónicas de Migrantes
2019
Dibujo bordado sobre Lienzo
135 x 94 cm



Annie Vásquez (Ave)
¿Comen - sales?
2012
Mixta sobre Lienzo
100 x 80 cm



Erasmo Sayago
Laberinto
2021
Tiza y gouache sobre cartulina
100 x 70 cm



Rafael Sánchez
Intercepción urbana (detalle)
2023
Mixta sobre Lienzo
120 x 150 cm



Oscuraldo
Sucuy
2015
Piedras y semillas sobre mdf
153 x 45 cm



Pablo Pérez Godoy
El guerrero Ajax
2018
Mixta sobre tela
90 x 60 cm aprox.



Una segunda geografía

vista general del montaje, 2024
Espacios de la Fundación Bordes
San Cristóbal. Estado Táchira.
Foto: Archivo Fundación Bordes



Enrique Dussel **20 tesis de política**



EL PERRO
y LARANA

ensayo

20 tesis de política **Enrique Dussel**

Fundación Editorial

El perro y la rana,

4^{ta} Edición. Caracas, 2024

200 páginas.

Reseña:

Anderson Jaimes R.

Enrique Dussel (1934-2023) el creador de la filosofía de la liberación, uno de los aportes más importantes de América Latina al pensamiento universal, señala los primeros destinatarios de este libro: “va dirigido primeramente a los jóvenes, a los que deben comprender que el noble oficio de la política es una tarea patriótica, comunitaria, apasionante”.

Y es que, ciertamente, en América Latina la actividad política se ha corrompido en manos de unas élites que han gobernado solo para satisfacer sus intereses propios y los de la metrópolis hegemónica de turno: España y Portugal primero, Francia, Alemania e Inglaterra después y hoy Estados Unidos. Pero ante la reciente experiencia latinoamericana se viene dando una primavera política, unos signos de esperanza sobre los que el autor propone comenzar a crear una nueva teoría que interprete esa profunda transformación que en nuestros pueblos se está viviendo.

El tema de la corrupción resulta ser fundamental dentro de sus tesis, a ella le da una mirada profunda y esclarecedora. La corrupción, nos dice Dussel, es creer que soy la sede del poder, al pensar así, aunque no se robe o extorsione, se está corrupto. La corrupción es el sentiré sede del poder. Es lo que se conoce como la fetichización: fetiche es lo hecho que se adora. El estado y sus representantes se fetichizan cuando se endiosan y ejercen el poder como dominación. Se continúa sí una inveterada tradición que nos dice, siguiendo a Max Weber, que el poder es el ejercicio de dominación ante obedientes de manera legítima.

El que concibe al estado de esta manera considera al pueblo como obediente, como inculto e inferior. Así se convierte en dominador del pueblo en todos los niveles posibles. Para poderlo dominar se busca dividir al pueblo, crear antinomias y falsas interpretaciones de la realidad apoyándose para esto en el poder de los medios de comunicación. Se busca que el pueblo crea ciegamente en el juicio de los políticos. Es por esto, señala el autor, que hay que tener los medios en manos del pueblo. Construir medios comunitarios que recuperen su vocación de verdad renunciando a ese papel de engaño y negocio.

De aquí, el político se encuentra a medio paso de la tentación de enriquecerse, pues considera que el dinero le es propio y merecido. Así ha funcionado la política, como un proceso de burocratización y privatización del ejercicio político como una profesión liberal. Y esto ha estado tan arraigado, que el propio pueblo, manejado corporativamente, también se puede corromper. Este peligro de corporativismo significa que es siempre el mismo grupo el que va a estar dirigiendo las estructuras del gobierno, el partido y la comunidad.

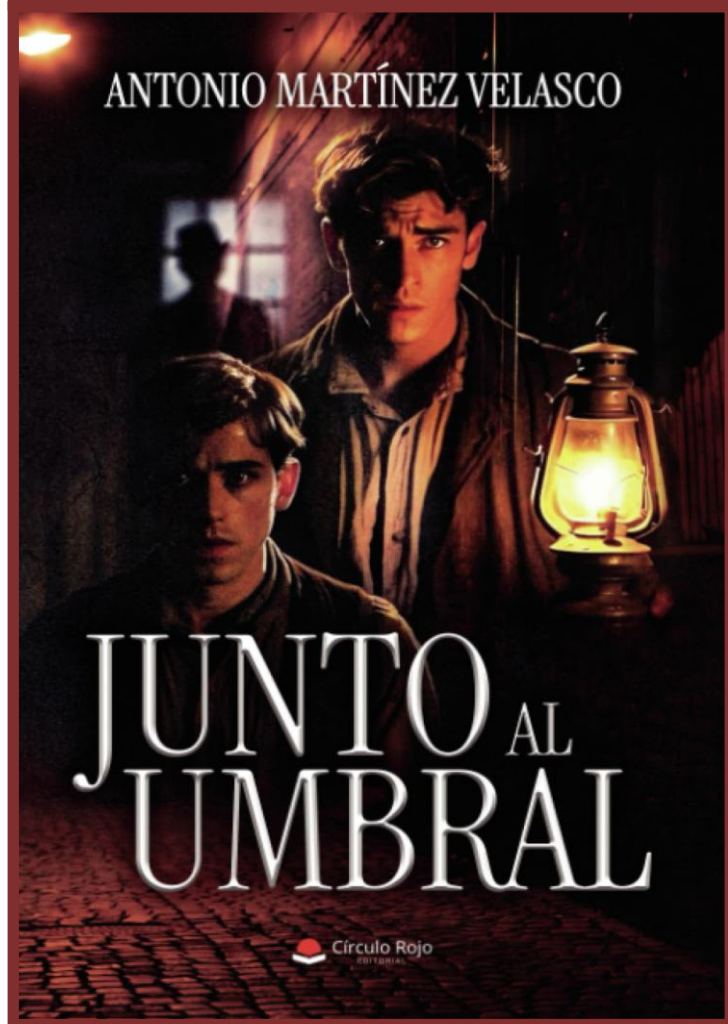
El poder no es esto, el poder es realmente el consenso de la comunidad para cómo vivir, Un acto racional de consensos y acuerdos sobre los que se construye la legitimidad. El poder es entonces, la afirmación de la vida consensual posible, pues debe ser factible lo que se aspire ser. Sin una teoría adecuada, no se sostiene un movimiento, pues este debe partir de una serie de acuerdos teóricos fundamentales que resistan las objeciones de los otros y de la historia. Es aquí donde los pueblos originarios de América nos muestran su mirada del poder, el poder obediencial “los que mandan, mandan obedeciendo”. La palabra obediencia viene del latín “*od audire*”, que significa “oír al que se tiene adelante. La autoridad reside en escuchar al otro para

responder a sus necesidades, comenzando por los más necesitados, los pobres, los que nunca han sido escuchados. Al escucharlos a ellos se escuchan a todos.

La sede del poder no es el “yo” del estado, sino el pueblo, el funcionario y el político no es la sede del poder, sino el servidor del pueblo. El poder es servicio y el servidor es incorruptible si su actitud subjetiva es la de obedecer al pueblo que es la sede del poder. Aquí está la diferencia entre la política como profesión y vocación, el que hace de la política una profesión ya está corrompido pues comienza a creerse que es la sede del poder, mientras que la política como vocación no es un mandato de por vida, se vuelve a la comunidad y se aleja de conformar una burocracia parasitaria.

Dussel propone cambiar la subjetividad de la gente, desde la solidaridad comunitaria. Valora la creación venezolana del estado comunal y del poder popular como una teoría distinta al del estado soberano consagrado en el derecho napoleónico. Aquí el pueblo mismo debe ser el participante organizado desde la estructura de los concejos comunales y la comuna como una referencia que constituye un gran aporte de la Revolución venezolana al socialismo del siglo XXI. Así se garantiza que el estado esté al servicio del pueblo, que el poder popular no sea solo una nueva forma de alianza sino una nueva subjetividad cuya ética es una ética de la vida, la solidaridad y la liberación.

Anderson Jaimes Ramírez
andersonjaimes@gmail.com



Antonio Martínez Velasco
Junto al Umbral

Editorial Círculo Rojo.
Almería (España), 2025
734 páginas.

Reseña:
Freddy Omar Durán

Umbrales que habitamos

La novela *Junto al Umbral* de Antonio Martínez Velasco imprecisamente podría ubicarse dentro de la literatura en exilio, que ha caracterizado la narrativa venezolana en este siglo XXI; así como impreciso sería envolverla en los pesados velos de una nostalgia, que ciertamente brinda alma a su escritura, mas no frena el dinamismo de una trama, que cobra renovados impulsos en cada giro de la historia.

Ciertamente se trata de un “retorno a casa” a través de la creación, intentando comprender a un país, que relativamente ha dejado a lo lejos, tomando en cuenta esa facultad de la tecnología de burlar distancias; pero el autor lo hace desde un punto determinado de la historia venezolana, y desde una visión mítica del alma nativa, que esa ubicación espacio-temporal de la lectura ciertamente permite revelar.

En la Venezuela de principios del siglo XX, marco histórico de *Junto al Umbral*, la ciencia y la magia acordaban colaboraciones para ahondar el misterio, animadas ambas por la intención de abordar las imperativas fuerzas ignotas que escriben destinos en el universo.

Abrir puertas o ventanas –según el caso y los designios- no ha sido a pura voluntad y cálculo del curioso, quien al fin y al cabo no puede desprenderse de una oscura trama decidida por el más allá, que apenas a capricho se le insinúa. Puerta, ventana, claraboya, o simplemente “hueco” –y su mantra gemelo en inglés “hole”- son designaciones para exorcizar el pavor que nos causa el “umbral” o su metáfora el “limbo”, esa no-región, no-existencia, más terrorífica que la misma muerte, que el mismo trance, o la locura. Un pánico inspirado por su tentación al escape, o porque al resquebrajar la Realidad acusa su inconsistencia.

Un poeta, por no decir un místico, como William Blake, escribió, desafiando de alguna manera a Kant y a Hume: "If the doors of perception were cleansed, everything would appear to man as it is: infinite.". De alguna manera la escritura de Antonio Martínez Velasco pide acceso al infinito, y de alguna manera se le concede.

El miedo a las circunstancias políticas del régimen opresor de Juan Vicente Gómez, y el miedo a lo “oculto” –categoría más profunda que “lo desconocido”- va forjando el clima de suspense que atrapa al lector hasta llegar a la última línea de la novela. Por eso decimos que el autor explora la potencialidad narrativa de su propia nostalgia, de situarse en un marco histórico y social acotado, para lanzar el trazo preciso dibujando personajes, ambientes y ficciones.

El protagonista central de la novela, Lorenzo, a lo largo de la narración, caerá en cuenta de que sus atributos paranormales constituyen más una burla del destino, que una bendición, y disponiendo de otras perspectivas, entre las cuales la ciencia se alza con la autoridad de lo exhaustivo, iniciará con la ayuda de sus amigos Néstor y Mentor el tortuoso camino de la explicación.

Para entender de qué va *Junto al Umbral*, hemos de situarnos en la Caracas del siglo XX con pretensiones de metrópoli; que va tomando un perfil cosmopolita a partir de las migraciones internas, en especial la población andina que ha aceptado los seductores guiños del Poder Político, y las migraciones externas que reconocen en el país una fortuna ignorada por la gran mayoría de sus habitantes. En medio de todo eso operaba más con astucia que con inteligencia académica, Gómez desde las tinieblas, para lo cual se hacía de los buenos servicios de las mentes más brillantes del país; aunque hay quienes dicen que negociaba con instancias malignas, a través de las artes mágicas de Eloy Tarazona, “El Brujo de los Andes”. De otra parte, debemos ampliar el marco referencia de la lectura, y considerar la enorme

crisis religiosa de esa época, cuyos vacíos interpretativos llenaban las ideas espiritistas y teosóficas, que asumían por ejemplo, la electricidad, como la realización del sueño del demiurgo de controlar la realidad desde la distancia, el atajo inmediato a lo que creíamos lejano, y la manipulación de la fuerza destructiva del rayo, que H.G Wells usaría como terrorífico motivo en *La Guerra de los Mundos*.

La afinidad más inmediata que podemos hallar entre el autor Antonio Martínez Velasco y el personaje Lorenzo está en que comparten común lugar de nacimiento, el estado Táchira, entre los límites de Colombia y Venezuela. El escritor terminaría en tierras teutonas más por caprichosos designios de la Providencia, hace ya un par de décadas, que por los motivos ampliamente difundidos que luego empujarían el éxodo masivo de los venezolanos años después. Una coyuntura personal guiaría sus pasos a la Biblioteca del Instituto Ibero-Americano de Berlín –un laberinto que fue su refugio como en su juventud lo fue la Biblioteca de su natal San Cristóbal- para reencontrarse con un idioma, el español, una literatura, la de las grandes firmas hispanoamericanas, y una vocación por la escritura, que lo acompaña hasta el día de hoy.

Entonces en la andadura de *Junto al Umbral* va armando una geografía íntima, a la cual contribuyó su personal investigación sobre la llamada “Caracas de los Techos Rojos” cuya juventud en rebeldía, la vivida por sus personajes, irá a encontrar ecos en la Venezuela política del siglo XXI. Tras la aparición de modernidad, el pensamiento mitomágico prevalece para interpretar el acaecer narrativo, y resurge en el caso de la novela como motivo para conectar al lector desde la razón y la emoción personajes y hechos. El autor se soslaya en ese viaje mental por el tiempo, involucrándose con una sociedad y un anecdotario, pero yendo más allá hasta auscultar sus anhelos, sus temores, y creencias.

En tiempos en sospechas narrativas ante narrativas generadas por IA, Antonio Martínez Velasco con *Junto al Umbral* nos permite reconocer las claves del estilo “humano”, el que siente una querencia por sus personajes, el de la mirada detenida en una época y se recrea transitándola, y por su puesto en lograr un ritmo profundo de la trama, al son del latido su protagonista, hasta agotar el aliento en la línea final.

Un personaje como Lorenzo, representa el deseo inconfesable de todo escritor: que sus sueños transiten de la letra a la realidad; pero también su más terrible miedo: que somos simples marionetas de ellos.

Freddy Omar Durán
freddydurandln@gmail.com

Normas de la Revista de Estudios Culturales Bordes

Rules of the Journal of Cultural Studies Bordes

BORDES, Revista de Estudios Culturales es una publicación electrónica destinada a publicar resultados desarrollados desde el grupo de investigación en artes, estudios culturales y de la comunicación BORDES, el Museo Antropológico del Táchira, la Fundación Jóvenes Artistas Urbanos JAU, Maestría en Literatura Latinoamericana y del Caribe de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario del Táchira, abierta a la recepción de aportes desde otras instituciones, grupos e individuos con líneas de trabajo afines.

Incluye artículos de investigación con descripción metodológica y también otros formatos como ensayo, crítica, reseña, crónica, entrevista, experiencias pedagógicas en arte, poesía, trabajos de arte visual, sonoro y audiovisual. De acuerdo con el espíritu transdisciplinar que nos guía, se promueven aportes desde diversas disciplinas y quehaceres, dentro de los ejes principales: I) Arte/Estética, II) Estudios Culturales, III) Comunicación.

La revista cuenta con un número semestral (enero-junio/julio- diciembre). Cada número o edición tendrá un tema central que puede ser abordado desde la Estética, el Psicoanálisis, Antropología, Sociología, Psicología, Filosofía, Semiótica, Pedagogía, Literatura, Historia o desde la misma práctica de la investigación artística.

A fin de garantizar la calidad de sus publicaciones, BORDES somete todas las contribuciones a las siguientes normativas:

1. Las contribuciones recibidas deberán ser originales e inéditas sin estar bajo postulación en otra revista al momento del envío y serán remitidas a un comité editorial evaluador.
2. La evaluación de cada material recibido será realizada por un miembro permanente del consejo editorial según su campo de competencia y un árbitro ciego externo, seleccionado por el consejo de acuerdo con la temática del trabajo en consideración. Este proceso puede tomar entre 1 y dos meses a partir de recibido el artículo.
3. Atendiendo a los códigos de ética y la protección intelectual de los productos de investigación, los trabajos serán sometidos a revisión de plagio en softwares disponibles online.
4. Se tomará cuenta la coherencia argumentativa y sustentación teórica en todos los casos, así como su originalidad y aporte en el campo del arte, los estudios culturales y de la comunicación.
5. En el caso de contribuciones escritas dentro del género periodístico de opinión (crítica, artículo, etc.) se rechazarán todas aquellas que apunten a la descalificación y/o desprestigio de cualquier individuo o institución. Todo juicio de valor (emitido a libertad y responsabilidad personal del autor) deberá estar correctamente argumentado y expresado sin ofensas.

6. Los autores enviarán sus contribuciones a través del correo electrónico revista@bordes.com.ve (como documento adjunto). En el asunto del mensaje escribir PARA PUBLICAR y en el cuerpo del correo especificar nombre completo, pseudónimo (optativo) y datos de contacto (correo, número telefónico, dirección postal, redes sociales).
7. El trabajo como tal va en archivo adjunto. Imágenes en jpg, videos con enlace a vimeo. Todos los textos (incluyendo descripciones conceptuales y formales de trabajos artísticos enviados en otro tipo de formato), deben ser enviados en formato Word, escrito en fuente Arial 12 puntos a espacio doble. Todas las páginas deben ser enumeradas en el ángulo inferior empezando por el folio del título.
8. En el caso de las reseñas, serán escritas a espacio doble, fuente Arial 12 puntos y deberá enviarse, en un archivo adjunto, una imagen jpg que represente el hecho artístico, evento o texto (portada del libro) a reseñar.
9. La extensión del artículo debe estar entre las 4 y 12 páginas.
10. El título del artículo no debe incluir abreviaturas y debe tener un máximo de 10 palabras. Se sugiere incluir secciones tituladas o subtítulos.
11. Los autores de artículos deben identificarse en el cuerpo del mismo con su nombre y apellido, categoría profesional, filiación institucional, principales líneas de investigación y dirección de correo electrónico.
12. Cada artículo deberá estar precedido por un resumen con una extensión máxima de 200 palabras, en el idioma original del trabajo y en inglés. El mismo debe detallar el problema abordado, tema de estudio, objetivo de la investigación, métodos empleados, resultados y conclusiones más resaltantes.
13. Las palabras claves propuestas serán de 3 a 6 y deben ser representativas, explicativas, escritas en el idioma original e inglés.
14. Dentro de la estructura del texto se situarán las notas a pie de página, sólo para contener texto adicional. Nunca para escribir referencias bibliográficas. Los agradecimientos deben ser expresados sólo a personas e instituciones que hicieron aportaciones relevantes en la investigación. El apoyo financiero, si lo hubo, debe estar escrito en este apartado.
15. Se emplearán apartados y sub apartados de acuerdo a la estructura del texto. Los títulos de los apartados se enumeran por una cifra seguida del punto 1., 2. Y los sub apartados o sub títulos de la siguiente manera 1.1. 1.2.
16. Las abreviaturas y acrónimos se deben explicar sólo la primera vez que se utilicen.
17. Citas dentro del artículo
 - 17.1 Citas y referencias: Las citas textuales menores de cinco líneas, pueden incorporarse directamente al texto, entrecomilladas o en cursivas. Las citas textuales mayores de cinco líneas, deben ir en párrafo aparte, con sangría en el margen derecho (1,5 cm) e izquierdo (1 cm) sin entrecomillar ni en cursiva y a un espacio interlineal. Cuando se han copiado las ideas del autor, inmediatamente, después de la correspondiente cita, se incorpora entre paréntesis el apellido del autor de la obra, el año de publicación y el número de la página de

donde ha sido tomada la cita. Si al citar se salta alguna parte del texto original (líneas, párrafos, páginas) se debe indicar colocando en la cita, justo en el sitio que corresponde al salto, puntos suspensivos entre paréntesis. Si la cita inicia después de un signo de puntuación que no sea un punto, se debe hacer notar mediante puntos suspensivos. Lo mismo ocurre en el caso de que finalice en signos que no sean punto. Al citar listados, se debe respetar la forma de presentación que el autor haya hecho, bien sean numerales, ordinales, literales o signos especiales. Al realizar referencias a ideas, conceptualizaciones o categorizaciones de otros autores, sin copiar textualmente; la respectiva referencia se indica mediante la incorporación en el texto, inmediatamente después de mencionar al autor y entre paréntesis, el año de publicación de la obra; la cual también deberá ser mencionada en la bibliografía. En caso de que el autor no sea mencionado directamente en el texto, se incorpora, anteponiéndole al año, el apellido del autor. Cuando por necesidad expositiva se deben aclarar ideas, conceptos o explicar mediante un comentario adicional, que no se desea incorporar directamente en el texto, se elaboran las "notas". En el punto correspondiente se inserta el símbolo del llamado respectivo, que será un número -en forma cursiva-, formato superíndice, en negrita y entre paréntesis. Las notas se hallarán a pie de página.

17.2 Las referencias bibliográficas deben redactarse de la siguiente manera: Tomando en cuenta la importancia que tiene la identificación de los documentos consultados y citados en la redacción de trabajos escritos, se debe cumplir con el siguiente formato, según sea el caso:

Libros: Autor (año). Título de la obra: subtítulo. Ciudad de edición. Editorial. Número de páginas. Se puede agregar, si se considera necesario: número de edición, número de revisión, número de colección, N° de tomo, dirección electrónica del autor o de la editorial. Ejemplo: Arcila, Carlos (coord.) (2008) Comunicación digital y Ciberperiodismo: Nuevas prácticas de la comunicación en los entornos virtuales. Caracas. Universidad Católica Andrés Bello. 345 p.

Artículo en libro (recopilación): Autor (año). Título de capítulo, sección, artículo. Título de la obra (Editor, compilador, director de la obra). Ciudad de edición. Editorial. Página de inicio y página de finalización del capítulo, sección, artículo. Se puede agregar, si se considera necesario: número de edición, número de revisión, número de colección, N° de tomo, dirección electrónica del autor o de la editorial. Ejemplo: Ferrer, Argelia (2006). La divulgación universitaria de la ciencia: entre el deber y el aplauso. En WAA Universidad, comunicación y ciencia: contrastes. Universidad Autónoma de Baja California y Miguel Ángel Porrúa, Editores. México, pp.147-160.

Leyes, reglamentos, códigos: País, Organismo Oficial (año). Título de la ley, reglamento, código. Ciudad de Edición. Editorial. Número de páginas. Ejemplo: Venezuela, Asamblea Nacional (2005). Ley de responsabilidad social en radio y televisión. Caracas. Editora de Textos Legales. 63 p.

Revistas: Ente editor o responsable. País (año). Nombre de la publicación. Ciudad, época lapso. Volumen, año, número. Número de páginas. Dirección electrónica del ente editor o responsable. Ejemplo: Universidad de Los Andes. Venezuela (2000-2001). Aldea Mundo. San Cristóbal, noviembre- abril. N° 10. 92 p. (<http://www.saber.ula.ve/aldeamundo/>).

Artículos de revistas: Autor (año). Título de artículo. Nombre de la publicación. Ente editor o responsable. Ciudad, época, lapso. Volumen, año, número. Página de inicio y página de finalización del artículo. Dirección electrónica del ente editor o responsable. Ejemplo: Cortés, Reinaldo (2000- 2001). Paramilitares. Violencia y Política en Colombia. Aldea Mundo. Talleres Gráficos Universitarios ULA. Mérida. Año 5. N° 10. Pág. 25-32. (<http://www.saber.ula.ve/cefi/aldeamundo/>).

Artículo, información de periódicos: Autor (año). Título de la información. Nombre de la publicación. Ciudad, fecha, número. Página (sección). Dirección electrónica de la publicación. Ejemplo: Espinoza, María D (2005). Seré imparcial pero nunca indiferente a los problemas. El Universal. Caracas, 06 de noviembre. [N° 34.603]. Pág. 1-8 (Política). (<http://www.eluniversal.com/>).

Artículo, información de Internet: Autor (Año). Título del artículo/información. Dirección electrónica. (Fecha de consulta). Ejemplo: Watkins, K y Marsick V (1993). Sculpting the Learning Organization. En <http://www.gestiondelconocimiento.com/documentos2/GCasp.PDF>. (10-08-2005).

Entrevistas: Autor (año). Título (formato). Fecha (duración). Dirección electrónica del autor o compañía productora. Ejemplo: Valecillos, Carmen (2005). Entrevista personal con Dinora Márquez. (Audio). 24-11-2005. (00:56:34).

Música: Autor (año). Título de la producción o álbum. Ciudad. Compañía productora. Número de pista (Duración). (Formato). Fecha (duración). Díaz, Simón (1980). Caballo viejo. Caracas. Palacio. Track 01: "Caballo viejo" (00:04:16).

Películas: Autor (Director/Productor) (Año). Título de la obra. Ciudad. Compañía productora. (Formato). (Duración). (Dirección electrónica del autor o compañía productora). Ejemplo: Chalbaud, Román (Director) (1977). El pez que fuma. Caracas. Gente de Cine C. A. (35 mm - Color Eastmancolor). (01:55:00).

Videos: Autor (Año). Título de la obra (Tipo). Ciudad. Compañía productora (Formato y Duración) (Dirección electrónica del autor o compañía productora). Ejemplo: Díaz, Simón (1980). Caballo viejo. (Video clips). Caracas. Palacio. (VHS, 00:04:16). (<http://www.simondiaz.com/>).

Normas para Secciones Especiales

La Revista de Estudios Culturales BORDES comprende 8 secciones especiales. Cada número contendrá al menos dos (2), además de la sección principal de artículos de investigación formal (mínimo 4 artículos).

- 1. Artículos:** Trabajos de investigación con descripción metodológica, avances o presentación de resultados.

2. **Ensayos:** Se trata de textos reflexivos o de investigación documental, desarrollados en un estilo personal, libre. Deberán ser de interés para el Editor, por su calidad y/o pertinencia, así como abordar el tema planteado para el número en cuestión.
3. **Experiencias:** Entendemos por experiencias los relatos sobre talleres, vivencias artísticas o de investigación, trabajos de campo, etc., elaborados en estilo narrativo testimonial.
4. **Crónicas:** Entendemos la crónica como lo señala Carlos Monsiváis: “reconstrucción literaria de sucesos o figuras, género donde el empeño formal domina sobre la urgencias informativas”.
5. **Entrevistas:** Aceptamos la inclusión de diálogos con personajes del mundo artístico, académico y cultural en general (lo cual comprende el reconocimiento de figuras denominadas en otros contextos como cultores populares y representantes de pueblos y/o etnias minoritarias).
6. **Reseñas:** En el caso de las reseñas, se aceptarán un mínimo de una (1) y máximo de tres (3) cuartillas escritas a espacio doble, fuente Arial 12 puntos. Deberá enviarse adicional al documento en Word, en archivo adjunto, una imagen jpg en óptima resolución que represente el hecho artístico, película, exposición, evento o texto (portada del libro) a reseñar.
7. **Literatura:** De acuerdo con el espíritu heterodoxo y transdisciplinario de la revista, agradecemos el aporte de textos literarios en cualquier género (poesía o narrativa), cuya extensión mínima sea de una (1) cuartilla y máxima diez (10), escritas a espacio doble, en fuente Arial 12 puntos. Se dará preferencia a textos escritos por autores locales y cuya temática y/o estilo se puedan asociar a la temática del número. La selección estará a cargo del Editor.
8. **Galería:** Incluimos en esta sección muestras de arte visual. Fotografía, plástica, dibujos, preferiblemente de autores regionales o nacionales y cuya temática y/o estilo se puedan asociar a la temática del número. La selección estará a cargo del Editor. Para lo cual se requerirán fotos con buena resolución.

