



AUTORIDADES

Universidad de Los Andes-Mérida

Mario Bonucci R. Rector

Patricia Rosenzweig. Vicerrectora Académica

Manuel Aranguren. Vicerrector Administrativo

José María Andérez. Secretario

María E. Noguyera de Avendaño. Coordinadora de Postgrado

Alejandro Gutiérrez. Coordinador General del CDCHA



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES

DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
TACHIRA VENEZUELA

Universidad de Los Andes Táchira
Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”

Alfonso Sánchez. Vicerrector-Decano

Omar Pérez Díaz. Coordinador de Docencia

Doris Pernía. Coordinadora de Secretaría

Doray Contreras. Coordinadora de Postgrado



Universidad de Los Andes-Táchira
Núcleo "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez"
Grupo de Investigación HEDURE
Sociedad Venezolana de Historia de la Educación
Archivo Digital del Táchira "Mons. Carlos Sánchez Espejo"

© **HEURÍSTICA** (ISSN 1690-3544) es una revista anual, arbitrada e indizada, categoría A, adscrita al Grupo de Investigación Historia de la Educación y Representaciones (HE-DURE), fundada en el año 2001; con una política editorial interdisciplinaria. Desde el punto de vista legal el © de la Revista Heurística pertenece a la Fundación Amihedure. www.saber.ula.ve/heuristica.

Indizada en:

Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología Código de REVENCYT: RVH006; DIALNET (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11336>); Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN); LATINDEX-Directorio; e IRESIE. Redes internacionales: Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, www.shela-hedu.org

Convenio con la Revista de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, desde 2011. www.rhela.org. Historia a Debate, Universidad Santiago de Compostela, España Dialnet, España. Sociedad Venezolana de Historia de la Educación, afiliada a la *International Standing Conference for The History of Education* (ISCHE). Grupo HISULA, Colciencias, categoría A2. Centro Vendimia-Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-Tunja. Rudecolombia. Convenio con la Revista Latinoamericana de DDHH, y el Grupo Primo Levi de la Facultad de Derecho y Cs. Sc. de la UPTC Tunja.

Heurística reconocida en el workshop mundial de Revistas de Historia de la Educación. Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5916035>

Dirección:

La revista Heurística, para efectos de comunicaciones, establece las coordinadas virtuales siguientes: Número Whatsapp +573158051093 / twitter @pascualmoraster / pascualmoraster17@gmail.com/ pascualmoraster@gmail.com

Edición patrocinada por:

ADG, CDCHTA ULA. FUNDACIÓN AMIHEDURE.

DIRECTORIO

EDITOR-DIRECTOR: José Pascual Mora García

ASISTENTE EDITORIAL: Mauricio José de Paúl Mora Pérez

Universidad de Los Andes -Táchira. Núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
San Cristóbal. Estado Táchira. Venezuela

COMITÉ CIENTÍFICO EDITORIAL

José Del Rey Fajardo (*Academia Nacional de la Historia /Academia Nacional de la Lengua*).

Reinaldo Rojas (*UPEL-IP Barquisimeto*). Omar Pérez Díaz (*ULA-Táchira*)

Luis Bernardo Díaz G., (*Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales UPTC-Tunja*).

Diana Soto Arango (*Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación UPTC-Tunja*).

José del Carmen Correa Alfonso, (*Universidad de Cundinamarca, Director del Doctorado en Ciencias de la Educación. Fusagasugá. Cundinamarca, Colombia*).

CONSEJO ASESOR INTERNACIONAL

Juan Manuel Santana (*Universidad de Las Palmas de Gran Canarias-España*). Luis Fernando

Valero Iglesias (*Universidad Rovira i Virgili-España*). Manuel Casado (*Universidad Alcalá de Henares-UNED-España*). Pedro Alonso Marañón (*Universidad Alcalá de Henares-España*).

Carlos Barros (*Universidad Santiago de Compostela-España*). María Cristina Vera de Flachs (*Universidad de Córdoba-Argentina*). Leonardo Carvajal (*UCAB*). Luis Bravo Jáuregui (*UCV*).

Álvaro Acevedo Tarazona (*UIS-Colombia*). Carlos Valencia (*Universidad de Caldas-Colombia*).

Elmer Robles Ortiz (*Universidad Nacional de Trujillo-Perú*). Jorge Patiño Rojas (*UPTC-*

Tunja). Carlos Barrera Martínez (*Academia Boyacense de Historia, Tunja*).

MIEMBROS HONORARIOS

Edda O. Samudio Aizpurúa (*Universidad de Los Andes- Mérida*)

Gabriel Armando Carvajal Mantilla (*Universidad de Los Andes-Táchira*)

José Ernesto Becerra Golindano (*Universidad Católica del Táchira*).

CONSEJO DE ÁRBITROS

Guillermina Rivera Moreno (*Universidad de Guadalajara, México*). Juan Manuel Santana

(*Universidad de Las Palmas de Gran Canarias-España*). Luis Fernando Valero Iglesias

(*Universidad Rovira i Virgili-España*). Jorge Patiño Rojas (*Universidad Pedagógica y Tecnológica de*

Colombia, Colombia). Carlos Barrera Martínez (*Academia Boyacense de Historia, Colombia*). Tulio

Medeiros (*Red Académica, Diálogo en Mercosur/ Observatorio de Pensamiento Latinoamericano,*

Brasil). Gustavo Zuluaga Trujillo (*Becario del Doctorado UPTC, Tunja, Colombia*). Junior José

Santiago Garrido (*Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú*). Miguel González

González (*Universidad de Manizales, Colombia*). Omar Alexis Pérez Carrero (*Universidad de*

Los Andes - Táchira, Venezuela). Mariana del Valle Buitrago Rodríguez (*Universidad de Los*

Andes- Táchira, Venezuela). Óscar Hugo López (*Universidad San Carlos de Guatemala*)

DISEÑO GRÁFICO

Fredy Nelson Calle Cortés

PORTADA

Obra de Néstor Melani: "Dr. Carlos H. Barrera Martínez,
el Historiador y pensador de las Provincias Unidas de la Nueva Granada".

PORTADILLA

Obra de César Silva: "Al historiador Carlos H. Barrera M."



Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

Conocimiento para transformar

10º aniversario

Asunto: indización de
Heurística

J. Pascual Mora-García
Editor Heurística
Presente

Por este medio me es grato comunicarle que la revista **Heurística: Revista Digital de Historia de la Educación**, ISSN 1690-3544, con 35 artículos seleccionados, está indizada en la base de datos **iresie** (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa) especializada en educación iberoamericana, la cual hasta el presente contiene alrededor de 133,000 registros hemerográficos de artículos, publicados desde 1979 en más de 1,330 títulos de revistas de investigación, técnicas y de divulgación científica, editadas en forma impresa y/o electrónica por universidades, centros, institutos de investigación, ministerios de educación, asociaciones, colegios académicos y organismos internacionales relacionados con el campo educativo, que proceden de 22 países de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Para consultarla, entre a las direcciones electrónicas <http://www.iisue.unam.mx/iresie> o a <http://iresie.unam.mx/> y siga la siguiente ruta:

- En el enlace "Índices Alfabéticos" pulse "Revista"
- En la casilla de búsqueda anote **Heurística: Revista Digital de Historia de la Educación**
- y pulse "listar"
- En la siguiente pantalla seleccione el nombre de la revista y de doble "click"
- El sistema desplegará las referencias cortas de los artículos ingresados a la base.
- Si desea ver las referencias completas con resumen y ligas al texto completo de los artículos, de doble "click" en cada número.

También puede consultarla ingresando al enlace de **Revistas Analizadas** y luego en el hipervínculo del país correspondiente, busque en orden alfabético el título de su revista. Anexo el logo del **iresie**, si lo requiere para incluirlo en la página legal o de créditos de la revista, en el rubro de Indización.

Aprovecho la oportunidad para comunicarle que en breve tiempo me jubilaré, por lo que quiero despedirme y agradecerle la confianza al trabajo realizado por esta servidora, durante estos 37 años que viene desarrollándose este Sistema de Información, que seguramente continuará creciendo e innovándose.

ATENTAMENTE

"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"

México, D.F. a 07 de noviembre de 2016



María Ángela Torres Verdugo
Coordinadora de Bancos de Información



Círculo Cultural Universitario, Ciudad Universitaria, Coyoacán 04510, México, D. F.
Tel. (55) 5622 6986 / 95, Internet: <http://www.iisue.unam.mx>

CONTENIDO

	Pág.
EDITORIAL.....	10
I. ARTÍCULOS	
1. ENMANUEL LEVINAS O LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD / ENMANUEL LEVINAS OR THE PEDAGOGY OF ALTERITY.....	12
Temistocles Salazar Rodríguez	
2. PEDAGOGÍA SISTÉMICA. UN ENFOQUE DESDE LAS TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS, APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y TEORÍA DE SISTEMAS / SYSTEMIC PEDAGOGY. AN APPROACH FROM CONSTRUCTIVE THEORIES, SIGNIFICANT LEARNING AND THEORY OF SYSTEMS.....	27
Yasmin Rendiles / Pablo Gómez	
3. REPRESENTACIONES SOCIALES Y EL CULTIVO DE ALGODÓN ORGÁNICO. UNA REVISIÓN DOCUMENTAL / SOCIAL REPRESENTATIONS AND THE CULTIVATION OF ORGANIC COTTON. A DOCUMENTARY REVIEW.....	35
Jesús Enmanuel Arellano Arellano	
4. LA EUMENEIS ELENCHOI SOCRÁTICA COMO FUNDAMENTO DE LA PEDAGOGÍA DE LA PAZ EN COLOMBIA / THE EUMENEIS ELENCHOI SOCRÁTICA AS A FOUNDATION OF THE PEDAGOGY OF PEACE IN COLOMBIA.....	42
José Pascual Mora García	
5. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA SCOUT COMO UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE, DESDE LA EDUCACIÓN NO FORMAL / PEDAGOGICAL PRACTICE SCOUT AS A LEARNING COMMUNITY, FROM NON-FORMAL EDUCATION.....	56
Carlos Casanova Leal	
6. INFLUENCIA DE LAS PYMES PARA LA ADOPCIÓN DEL COMERCIO ELECTRÓNICO / ELEMENTS THAT INFLUENCE SMES FOR THE ADOPTION OF ELECTRONIC COMMERCE.....	68
Maryianela del Carmen Maita Guédez	
7. PLURALISMO ARGUMENTATIVO Y PROCESO DE PAZ EN COLOMBIA: CONSTRUCCIÓN DE DEMOCRACIA POR MEDIO DE UNA PEDAGOGÍA DEL SENTIR COLECTIVO / ARGUMENTATIVE PLURALISM AND PEACE PROCESS IN COLOMBIA: BUILDING DEMOCRACY THROUGH A PEDAGOGY OF COLLECTIVE FEELING.....	80
Miguel Ángel Guerrero Ramos	
8. LA LÚDICA Y EL JUEGO: REVISIÓN CRÍTICA PARA SU APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS / THE PLAYFUL AND THE GAME: CRITICAL REVIEW FOR ITS APPLICATION IN THE TEACHING OF ENGLISH.....	88
Yesser Antonio Alcedo Salamanca	
9. EDUCACIÓN INTEGRAL COMUNITARIA Y AFROEPISTEMOLOGÍA: UN ESTUDIO CON LA RED DE ORGANIZACIONES AFROVENEZOLANAS (ROA) EN CUYAGUA, VENEZUELA / COMPREHENSIVE COMMUNITY EDUCATION AND AFROEPISTEMOLOGY: A STUDY WITH THE NETWORK OF AFRO-VENEZUELAN ORGANIZATIONS (ROA) IN CUYAGUA, VENEZUELA.....	108
Alberto Preciado	
10. EL CONGRESO CONSTITUYENTE VENEZOLANO DE 1811: REPÚBLICA, FEDERALISMO E INDEPENDENCIA / THE VENEZUELAN CONSTITUENT CONGRESS OF 1811: REPUBLIC, FEDERALISM AND INDEPENDENCE.....	116
Reinaldo Rojas	
11. LA CRÓNICA HISTÓRICA Y LA EXPLICACIÓN DE LA REALIDAD GEOHISTÓRICA DE LAS COMUNIDADES / THE HISTORICAL CHRONICLE AND THE EXPLANATION OF THE GEOHISTORICAL REALITY OF THE COMMUNITIES.....	142
José Armando Santiago Rivera	
12. REPRESENTACIONES SOCIALES DEL E-GOBIERNO, TRANSFORMACIÓN GUBERNAMENTAL EN VENEZUELA / SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE E-GOVERNMENT, GOVERNMENT TRANSFORMATION IN VENEZUELA.....	156
Mariana del Valle Buitrago R. / Omar Alexis Pérez C. / José Gregorio Prato P.	

13. LA JUSTICIA TRANSICIONAL EN LA RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO ARMADO Y EN EL POSCONFLICTO / TRANSITIONAL JUSTICE IN THE RESOLUTION OF THE ARMED CONFLICT AND IN THE POST-CONFLICT.....	164
Rafael Andrés Rojas Benavides	
14. MOVILIZACIÓN Y PROTESTA ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA, TUNJA. 2010-2012 / STUDENT MOBILIZATION AND PROTEST AT THE PEDAGOGICAL AND TECHNOLOGICAL UNIVERSITY OF COLOMBIA, TUNJA. 2010-2012.....	179
Adriana Paola Bautista Gonzalez	
15. EL DELITO DE INASISTENCIA ALIMENTARIA COMO DERECHO HUMANO / THE CRIME OF ALIMENTARY NONATTENDANCE AS HUMAN RIGHT.....	193
Jhonatan Arley Martínez Gómez	
16. PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS EN LA GESTIÓN DE RIESGOS DE EVENTOS HIDROMETEOROLÓGICOS, ESTUDIO DE CASO: COMUNIDAD “CUEVA DEL OSO” PARROQUIA SAN JUAN BAUTISTA, SAN CRISTÓBAL, ESTADO TÁCHIRA – VENEZUELA / ALTERNATIVE PEDAGOGIES IN RISK MANAGEMENT OF HYDROMETEOROLOGICAL EVENTS, CASE STUDY: “CUEVA DEL OSO”, PARROQUIA SAN JUAN BAUTISTA, SAN CRISTÓBAL, TÁCHIRA – VENEZUELA.....	205
Mauricio J. Mora Pérez	
17. PARA UNA HISTORIA DE LA HERÁLDICA Y LA SIMBÓLICA EN BOYACÁ, COLOMBIA. UNA CUESTIÓN DE IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES / FOR A HISTORY OF HERALDICS AND SYMBOLS IN BOYACÁ, COLOMBIA. A MATTER OF IMAGINARY AND REPRESENTATIONS.....	225
Carlos Barrera Martínez	
18. AVATARES, PERCANCES Y VICISITUDES DE UN DOCTORADO: ‘CONTRA LOS ACADÉMICOS’ EN CLAVE DE PARRESÍA / AVATARS, PERCANCES AND VICISSITUDES OF A DOCTORATE: ‘AGAINST THE ACADEMICS’ IN COURSE OF PARRHESIA.....	234
Santiago Borda-Malo Echeverri	
19. TRIÁLOGO: DESCARTES, TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD Y UN TERCERO. BREVES LÍNEAS DE UN GUION / TRIÁLOGO: DESCARTES, THEORY OF COMPLEXITY AND A THIRD. BRIEF LINES OF A SCRIPT...	257
Celio Arnulfo Téllez Aroca	
20. LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO / FORMATIVE INVESTIGATION FOR THE TEACHING OF LAW.....	263
Egle C Serrano L.	
21. EL DERECHO A LA PAZ. EL CASO COLOMBIANO / THE RIGHT TO PEACE. THE COLOMBIAN CASE...	272
Luis Bernardo Díaz G.	
22. EL PAPEL DE LAS VÍCTIMAS E INFRACCIONES AL DERECHO INTERNACIONAL HUMANITARIO (DIH), EN ESCENARIOS DE JUSTICIA TRANSICIONAL: EL CASO DE LA JURISDICCIÓN ESPECIAL PARA LA PAZ, EN COLOMBIA / THE ROLE OF VICTIMS AND BREACHES OF INTERNATIONAL HUMANITARIAN LAW (IHL), IN TRANSITIONAL JUSTICE SCENARIOS: THE CASE OF THE SPECIAL JURISDICTION FOR PEACE, IN COLOMBIA.....	295
Merly Yohanna Camacho Osma	
II. EXPERIENCIAS HUMANITARIAS	
1. UN APOORTE PARA LA MEMORIA HISTÓRICA BARRIAL: PEDRO REYES, UN PIONERO DEL BARRIO PABLO NERUDA, SIBATE. EL PRIMER HABITANTE DEL BARRIO Y FUNDADOR.....	311
Jorge Leonardo Tapias Ordóñez	
2. REINALDO COROMOTO ROJAS INDIVIDUO DE NÚMERO EN LA ACADEMIA NACIONAL DE LA HISTORIA DE VENEZUELA.....	314
Reinaldo Rojas	
3. ENTRE HISTORIA, CREENCIA Y SUPERSTICIÓN EN ESTAMBUL.....	328
Antonio Aparecido Silva Trombin	
4. RESIGNIFICAR TERRITORIOS APTOS PARA LA VIDA CON LAS COMUNIDADES ALEDAÑAS DE LA MICROCUENCA DEL RÍO JORDAN- FUSAGASUGÁ.....	332
Rosa Inés Pérez Corredor	
5. POLÍTICA Y PERIODISMO EN TIEMPOS TURBULENTOS: TÁCHIRA (1945-1948).....	342
Ramón González Escorihuela	

6.	REPRESENTACIONES SOCIALES PARA UNA EDUCACIÓN EN EMERGENCIA, CASO: SAN JOSÉ DEL GUAVIARE PERIODO 2002 - 2008.....	355
	Gustavo Antonio Zuluaga Trujillo	
7.	¿HACIA DÓNDE VAMOS?.....	371
	Luis Fernando Valero Iglesias	
8.	MEMORIA HISTÓRICA DEL CONFLICTO ARMADO: REHENES O SECUESTRADOS. IMPORTANCIA Y POSIBILIDADES DE SUSCRIPCIÓN DE INTERCAMBIO HUMANITARIO ENTRE DETENIDOS POLÍTICOS Y PERSONAS PRIVADAS DE LA LIBERTAD EN PODER DE LA GUERRILLA (FARC), 2008.....	376
	Carlos H. Barrera Martínez	
III.	EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	
1.	DIANA SOTO ARANGO, INVESTIGADORA EMÉRITA, COLCIENCIAS, 2019.....	388
	José Pascual Mora García	
2.	DISCERNIMIENTOS SOBRE LA UNIVERSIDAD COMO ESCENARIO PARA LA FORMACIÓN DE VALORES.....	394
	Ana María Zambrano Labrador / Omar Pérez Díaz	
3.	SEMINARIO ELECTIVO: PEDAGÓGICO- INVESTIGATIVO. EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE LA MAESTRÍA DE DDHH EN LA UPTC.....	399
	José Pascual Mora García	
4.	APUNTES PARA UNA HISTORIA DE LA SOCIEDAD BOLIVARIANA DEL TÁCHIRA.....	409
	J. J. Villamizar Molina	
5.	LA PAZ TRANSMODERNA. (UNA REFLEXIÓN EN EL MARCO DEL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA).....	413
	José Pascual Mora García	
6.	APRENDER DE LA ANCESTRALIDAD.....	425
	Alfredo Enrique Caicedo Cantor	
7.	APORTES DE UNA EXPERIENCIA DE DISEÑO CURRICULAR: ADECUACIÓN AL DECRETO 1330 DE LA PROPUESTA DE MAESTRÍA PEDAGOGÍAS, PAZ Y POBLACIONES RESILIENTES (UPTC-Tunja)...	446
	José Pascual Mora García	
8.	LÍNEA DE FORMACIÓN Y DE INVESTIGACIÓN PEDAGOGÍAS, PAZ Y POBLACIONES RESILIENTES: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN-UPTC RUDECOLOMBIA.....	488
	Diana Elvira Soto Arango / José Pascual Mora-García	
9.	MEMORIA DE UN ESTUDIANTE, CASO: JOSÉ JOAQUIN VILLAMIZAR MOLINA. (DE ESTUDIANTE EN SAN CRISTÓBAL A MÉDICO EGRESADO EN PSIQUIATRÍA EN LA UNIVERSIDAD DE LONDRES.)... José Pascual Mora García (Compilador)	493
10.	CON EL GRAN NERUDA EN EL MUSEO DE LOS FERROCARRILES (EXPERIENCIAS ACADÉMICAS EN TEMUCO-CHILE).....	513
	José Pascual Mora García	
IV.	MISCELÁNEAS	
1.	EL DÍA DEL MAESTRO SE CELEBRÓ CON LA PRODUCTIVIDAD ACADÉMICA DEL GRUPO HEDURE ULA-TÁCHIRA (15 DE ENERO 2019).....	517
	Ana María Zambrano Labrador	
2.	REINALDO ROJAS EN LA ACADEMIA.....	521
	Tomás Straka	
	NORMAS ACTUALIZADAS PARA LOS AUTORES.....	522
	CÓDIGO DE ÉTICA DE LA REVISTA HEURÍSTICA.....	526

EDITORIAL

J. Pascual Mora-García

Editor-Director



La presente edición número 22 de la revista Heurística, inicia el año jubilar de los 20 años de su aparición pública. Es un esfuerzo sostenido en el tratamiento de la Historia de la Educación desde la óptica interdisciplinaria, siguiendo la enseñanza del maestro Marc Bloch (1931), según la cual “Antes de ser historiadores de tal o cual rama, somos simplemente historiadores (...) en esto nos alineamos de buena gana con (...) los destructores de cercados (...) No existe en el mundo obra completa alguna. Lo esencial es abrir caminos. Los Annales mientras vivan (...) continuarán luchando contra la nefasta compartimentación de las ciencias.” Esta orientación del maestro Bloch ha sido tan determinante aunque poco asimilada todavía en algunas Escuelas de Historia por los historiadores fundamentalistas, quienes creen que sólo la historia debe ser trabajada en forma plana. Para nosotros ha sido fundamental insertarnos en el giro lingüístico, en el giro afectivo y el giro de las epistemologías del sur, para desde allí insertarnos en la investigación a la asistencia humanitaria, para presentar resultados de las alianzas académicas de las redes y grupos de investigación a nivel latinoamericano, entre ellos, el Grupo Híspala de la Universidad de Cundinamarca, el Grupo SUMAPAZ de la Universidad de Cundinamarca; el Grupo HISULA UPUC-Tunja; el Grupo Primo Levi de Justicia Social de la Facultad de Derecho y Cs Sociales, en alianza desde el 2016; la Maestría

en DDHH de la UPTC; la red Sociedad de Historia de la Educación

Latinoamericana (Shela), con la cual hacemos parte desde Caracas-1996; el Centro Internacional Vendimia (UPTC), desde 2008; Rudocolombia, en el Doctorado en Ciencias de la Educación, del cual somos pioneros al participar en la sección inaugural en Popayán, Cauca, 1998; y el Postdoctorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC. El año 2019 ha sido muy importante por nuestra vinculación con la Universidad de Cundinamarca en donde hemos participado en la elaboración del Documento Maestro. Con este universo de contexto, podemos decir que la internacionalización de la revista Heurística retoma ese perfil para profundizar en sinergia académica, en los momentos actuales, en que los investigadores y las revistas necesitan reinventarse ante la crisis humanitaria que atraviesa Venezuela. Todas estas actividades son realizadas del peculio personal y de los aportes como becario del postdoctorado en la UPTC-Tunja. La estructura es la siguiente:

I. Artículos:

1. Enmanuel Levinas o la pedagogía de la alteridad. / *Temístocles Salazar Rodríguez*.
2. Pedagogía sistémica. Un enfoque desde las teorías constructivistas, aprendizaje significativo y teoría de sistemas. / *Yasmin Rendiles / Pablo Gómez*.
3. Representaciones sociales y el cultivo de algodón orgánico. Una revisión documental. / *Jesús Enmanuel Arellano Arellano*.
4. La *Eumeneis Elenchoi* socrática como fundamento de la pedagogía de la paz en Colombia. / *José Pascual Mora García*.

5. La práctica pedagógica scout como una comunidad de aprendizaje, desde la educación no formal. / *Carlos Casanova Leal*.
 6. Influencia de las PYMES para la adopción del comercio electrónico. / *Maryianela del Carmen Maita Guédez*.
 7. Pluralismo argumentativo y proceso de paz en Colombia: construcción de democracia por medio de una pedagogía del sentir colectivo. / *Miguel Ángel Guerrero Ramos*.
 8. La lúdica y el juego: revisión crítica para su aplicación en la enseñanza del inglés. / *Yesser Antonio Alcedo Salamanca*.
 9. Educación integral comunitaria y afroepistemología: un estudio con la Red de Organizaciones Afrovenezolanas (ROA) en Cuyagua, Venezuela. / *Alberto Preciado*.
 10. El Congreso Constituyente Venezolano de 1811: República, Federalismo e Independencia. / *Reinaldo Rojas*.
 11. La crónica histórica y la explicación de la realidad geohistórica de las comunidades. / *José Armando Santiago Rivera*.
 12. Representaciones sociales del e-gobierno, transformación gubernamental en Venezuela. / *Mariana del Valle Buitrago R.* / *Omar Alexis Pérez C.* / *José Gregorio Prato P.*
 13. La justicia transicional en la resolución del conflicto armado y en el posconflicto. / *Rafael Andrés Rojas Benavides*.
 14. Movilización y protesta estudiantil en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. 2010-2012. / *Adriana Paola Bautista González*.
 15. El delito de inasistencia alimentaria como derecho humano. / *Jhonatan Arley Martínez Gómez*.
 16. Pedagogías alternativas en la gestión de riesgos de eventos hidrometeorológicos, estudio de caso: comunidad “Cueva del Oso” Parroquia San Juan Bautista, San Cristóbal, Estado Táchira – Venezuela. / *Mauricio J. Mora Pérez*.
 17. Para una historia de la heráldica y la simbólica en Boyacá, Colombia. Una cuestión de imaginarios y representaciones. / *Carlos H. Barrera Martínez*.
 18. Avatares, percances y vicisitudes de un doctorado: ‘Contra los académicos’ en clave de parresía. / *Santiago Borda-Malo Echeverri*.
 19. Triálogo: Descartes, teoría de la complejidad y un tercero. Breves líneas de un guión. *Celio Arnulfo Téllez Aroca*.
 20. La investigación formativa para la enseñanza del derecho. / *Egle C Serrano L.*
 21. El derecho a la paz. El caso colombiano. / The right to peace. The colombian case. / *Luis Bernardo Díaz G.*
 22. El papel de las víctimas e infracciones al Derecho Internacional Humanitario (DIH), en escenarios de justicia transicional: el caso de la Jurisdicción Especial para la Paz, en Colombia. / *Merly Yohanna Camacho Osma*.
- En la II Parte, se presenta en la sección Experiencias Humanitarias ocho (8) trabajos para dar cuenta del acercamiento de la investigación a la asistencia humanitaria. En la III Parte, en las Experiencias Pedagógicas se presentan 10 para la consideración. Y termina con dos (2) documentos para las Misceláneas.
- Dejamos en sus manos para su consideración, agradeciendo los aportes de todos los autores y la voluntad del equipo saber.ula.ve, quienes con su amabilidad nos apoyan con el Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes.
- José Pascual Mora García,
Director /Editor fundador*

ARTÍCULOS

ENMANUEL LEVINAS O LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD

ENMANUEL LEVINAS OR THE PEDAGOGY OF ALTERITY

Temístocles Salazar Rodríguez¹

Recepción: 07/10/2019 / Evaluación: 12/11/2019 / Aceptación: 19/12/2019

Resumen

Enmanuel Levinas es uno de los pensadores más originales del siglo veinte, no bien valorado sin embargo por la Historia de la Educación. Más que un filósofo, más que un letrado (fue Doctor en Letras), Levinas fue un poeta y un pedagogo insig- nes. Después de leer sus anotaciones sobre Maurice Blanchot y sobre sus lecciones tal- múdicas, que hemos visto en citas de otros autores, sin olvidar por supuesto su enfoque de la soledad en la obra *El tiempo y el Otro*, nadie podrá negar que estemos en presen- cia de un soberbio poeta. Y ser poeta no es mirar de reojo a la pedagogía. Poeta y pe- dagogo es simbiosis de alteridad. Levinas fue un pedagogo cabal, en el manejo de la teoría y la praxis pedagógica, avalado por su largo magisterio en la Escuela Normal Israelita Oriental en París y en las cátedras universitarias que regentó en respetadas instituciones francesas, sin olvidar sus re- flexiones sobre la pedagogía y algunas de sus categorías fundamentales.

Palabras claves: Pedagogía de la alte- ridad, heteronomía, diferencia, categorías levinasianas.

Abstract

Enmanuel Levinas is one of the most original thinkers of the twentieth century, however not well appreciated by the His- tory of Education. More than a philosopher, more than a lawyer (he was a Doctor of Letters), Levinas was a distinguished poet and pedagogue. After reading his notes on Maurice Blanchot and his Talmudic les- sons, which we have seen in quotes from other authors, without forgetting of course his approach to loneliness in the work *Time and the Other*, no one can deny that we are in the presence of a Superb Poet. And to be a poet is not to look askance at pedagogy. Poet and pedagogue is a symbiosis of other- ness. Levinas was a thorough pedagogue, in the management of pedagogical theory and praxis, endorsed by his long teaching at the Eastern Israelite Normal School in Paris and in the university professorships that he ruled in respected French institu- tions, without forgetting his reflections on pedagogy and some of its fundamental ca- tegories.

Key words: Pedagogy of otherness, heteronomy, difference, Levinasian cate- gories.

Introducción

Debemos reconocer que las ideas de Levinas conforman una estructura nada fácil de comprender y asimilar, pero tienen

1 Profesor jubilado de la Universidad de Los Andes- Táchira. El Museo Pedagógico lleva su epónimo, y ha sido fiel defensor de la construcción de la his- toria de los maestros, desde abajo, desde los más olvidados. temorai@yahoo.es

una vitalidad y originalidad que se acrecientan cada día en la medida en que se expanden y profundizan en la humanidad, las ideas y relaciones democráticas en cada pueblo, con fuerzas y rostros nuevos como es el caso de la democracia participativa y protagónica, fundada en categorías como la solidaridad, la heteronomía, la diferencia y la alteridad (categorías levinasianas por supuesto) y lo que ellas conllevan para su reconstrucción o reproducción o transmisión a través de la praxis pedagógica. La pedagogía siempre ha estado vinculada a una relación de poder, vinculación que se ha enervado con la modernidad. Levinas, cuyo único deber fue ser moderno, no perdió de vista esta vinculación, aun en medio de la soledad y la catástrofe por él vivida como llamaba al Holocausto Judío.

Aproximarnos a la proyección pedagógica del pensamiento de Levinas no es una audacia desmedida, sino el encuentro con una propuesta innovadora que estamos seguros enriquecerá el debate teórico – pedagógico contemporáneo. El pensamiento de Levinas ya pertenece a la historia de la pedagogía. Por eso, aspiramos que el presente trabajo se interprete como un aporte histórico – pedagógico al proceso de revalorización de un hombre y un nombre que no puede continuar marcado por el estigma de Sastre, quien al recibir una carta de Levinas en la década de los años cincuenta del siglo veinte, preguntó medio en burla: “Pero ¿quién es ese tal Levinas?” (Duque Félix, 1993, p.55) Ese tal Levinas fue quien supo llegar al “misterio del porvenir”, la tolerancia del Otro decimos nosotros, venciendo la muerte como “la alteridad de ese misterio” (Levinas, 1993, 123). “Ese tal Levinas” fue Emmanuel Levinas.

-I-

La tarea crucial de toda pedagogía es la búsqueda y hechura del hombre, por lo cual su presupuesto fundamental es antropológico-

co. Por aquí vamos a comenzar el estudio, aunque de manera apretada, de la cosmovisión pedagógica de Levinas.

Toda percepción, reflexión o praxis en pedagogía contiene necesariamente ideas antropológicas en torno a la capacidad de ser formado el ser humano. “Únicamente por la educación el hombre llega a ser hombre”, afirmó Kant (citado por Manganiello, 1975, p.12), es decir, el hombre llega a resolver su drama existencial y trascendental. Esta afirmación se condensa en la frase: *homo educandus y educabilis*.

En tal sentido, la pedagogía de Levinas puede definirse ex antes, como antropológica pedagógica. Su inquietud fundamental fue antropológica y de allí sus derivaciones pedagógicas (Díaz Cuesta, 1998, 35). Levinas se resistió aceptar que la filosofía estuviese por encima de la antropología. “Desde Hegel – decía Levinas – estamos acostumbrados a pensar que la filosofía excede al marco de la antropología”. (Levinas, 2001, 87). No trató Levinas de describir la naturaleza humana sino de estudiar la comprensión del ser, sus modos de existir donde el hombre pone a prueba su destino. Quiso diferenciarse de la visión del idealismo, visión unilateralizada, ontologizante, que privilegia la mismidad del ser marginando al Otro, en otras palabras, el hombre no es una conciencia o subjetividad desbordada o tiránica, es más que eso.

“El acontecimiento ontológico que se realiza en la filosofía consiste en suprimir o en transmutar la alteridad de todo Otro, en universalizar la inmanencia del Mismo o la libertad, en borrar las fronteras, en expulsar la violencia del ser” (Levinas, 2001, 87).

El crisol de tal transmutación no es otro que el “Yo cognoscente, en otros términos, “es el Mismo por excelencia. Cuando el otro entra en el horizonte del conocimiento, ya renuncia a la alteridad” (Ibidem). En este camino, Levinas lanza sus dardos acusado-

res contra el idealismo, cuyo eterno retorno “reposa sobre sólidas razones que fundan el privilegio del Mismo respecto al Otro”, y remata anatematizándolo. “El idealismo es un egoísmo” (Ibidem), porque concibe al hombre como un Yo y “nunca en la originalidad irreductible de su alteridad” (Ibidem, 92). De esta afirmación se desprende que el derecho del hombre que se aspire reconocer es más bien “el derecho de un Yo”. Levinas llama a impugnar esta posición de que la humanidad del hombre resida en su posición de Yo y opone a ella la tesis fundamental de su antropología pedagógica. “El hombre por excelencia – la fuente de la humanidad – es tal vez el *Otro*”, como lo recoge la crítica pedagógica contemporánea. Para los estudios antropológicos se ha descubierto en las últimas décadas el significado del *Otro*. “La ciencia de la educación, sostiene Christoph Wolf, empieza a comprender el significado del *Otro* para la ontogénesis. Antes se partía de que lo que estaba en juego era comprender tanto sobre el niño como sea posible; ahora cambia la perspectiva mediante el recurso del concepto del *Otro*” (Wolf, 1996, 91). Este es uno de los aportes del pensamiento de Levinas a la pedagogía contemporánea, lo cual conlleva a replantear las tesis del constructivismo piagetiano, del interaccionismo. En último caso, el pensamiento de Levinas se enlazaría con la tesis del socioconstructivismo del Vygotsky, en cuanto que fija el origen del desarrollo del pensamiento en la cultura que incluye necesariamente al *Otro*. El punto de partida es la visión del diferente modo de ser el niño, en su ineliminable alteridad, sostiene Wolf (Ibidem). Para el aprendizaje intercultural, este modo de ver que cada vez se incrementa, significa un cambio de perspectivas. Ahora se acepta que la autonomía y la alterabilidad de la *otra* cultura no se pueden cambiar. Comprender no sigue significando familiarizarse con lo *Otro*, sino también incorporar a la *otredad* la aceptación de la diferencia. Por

eso hay una posición relativa de una cultura, de la propia, como medida de comprensión de la *otra* cultura. Se busca ahora no la identidad sino la diferencia. “La meta, dice Wolf, es un trato mimético con la exterioridad del *Otro*, que evita el peligro de reducir lo extraño a lo propio” (Ibidem), que sería la muerte de la alteridad y con ello la muerte del *Otro*, y como dice Levinas, “la esencia de lo *Otro* es la alteridad” (1993, 131).

Así pues, esta idea del *Otro* adquiere una importancia central en el contexto de una antropología pedagógica de la modernidad que parte de la comprensión del ser humano, como un “hombre abierto a la enseñanza” como diría Levinas (1.999, 48), pero también por analogía con Dios, como un “homo abconditus”, misterioso, que permanece oculto todavía (el *Otro*). Por eso llegó a decir Levinas, remarcando un adverbio de duda, de que “el hombre es tal vez el *Otro*” pero siempre será el homo educandus y educabilis de la visión Kantiana. Vale la pena incorporar la afirmación de George Belandier: “es necesario repetir infatigablemente que la relación con el *Otro* no se constituye de una vez por todas: está siempre por construirse, por hacerse y rehacerse, y la antropología debe ser la pedagogía de esta construcción”. (1993, 42) Esperamos que así sea.

-II-

Cómo formar ese hombre que está escondido, una cesura en sí mismo, abierto y escondido, el Mismo y el *Otro*, que se revela como un río infinito, como una “idea del infinito” (Levinas, 2001, 101) y esto es la humanidad. Una manera de descifrar a Levinas, es asomarnos al poema de Jorge Luis Borges, “El Otro, el mismo”, donde habla de esa alteridad maravillosa:

*“Mirar el río hecho de tiempo y agua
y recordar que el tiempo es otro río,
saber que nos perdemos como el río
y que los rostros pasan como el agua”,*

“río interminable, que pasa y queda”, deben marchar juntos, deben revelarse en lo que llamó Levinas, en su *totalidad e infinito*, como “la epifanía del rostro” (Revista Estudios Filosóficos, N° 144, 2001, 265). En esa tarea de formar al hombre, de desvelar los rostros, “cara a cara”, Levinas se da cuenta que la enseñanza es un entramado semiótico: palabras (hablar y escribir), persuasión, “discurso coherente”, mito, alegoría, lectura...

La relación que se produce entre el Mismo y el Otro, se establece en términos de acogida, de hospitalidad, de bondad, de discurso hablado o escrito o de rechazo. El Yo, al hablar, sale de sí, se expresa y se enuncia, ello significa reconocerle al Otro un derecho sobre el Yo, derecho a estimarlo en su alteridad (Ayuso, 1999, 47), en el entendido de que ambos existentes, el Yo y el Otro, son seres pensantes, los une el cogito. Por eso dice Levinas que el pensamiento consiste en hablar” (Ayuso, 1999, 48), más aún, que “ser equivale a hablar”, simplemente, sin vocativo (*Sobre Maurice Blanchot*, 2001, 35), equivale a alcanzar la realidad última sin posibilidad de cobijarse en ninguna interioridad. Ese vuelco del Yo hacia el Otro, significa muchas veces un traumatismo, una locura, una obsesión para el Yo, pero no por eso lo limita porque el Yo es parte de una totalidad igual que el Otro. Por el contrario, lleva al Yo a descubrirse como “un alma capaz de contener más de lo que puede sacar de sí” como dijo Levinas (Ayuso, 1999, 48). Con ello daba la primacía al alma donde se revela el ser humano, y en esto Levinas es consecuente con su posición fenomenológica y con su prédica talmúdica. Hablar significa que no hay contradicción insalvable entre misinidad y otredad, pero se requiere una mediación que acerque esas contradicciones posibles, que las distienda. Levinas recurre a la argumentación pedagógica y señala que esa mediación no es otra que la *enseñanza*

o discurso mediador según Levinas, mediador no sólo entre la gnosis y el Yo sino además entre el Yo y el Otro.

Esta tesis de la mediación levinasiana está emparentada, históricamente, con las tesis de Vygotsky, pensador judío como Levinas, ambos vivieron los inicios de la revolución bolchevique rusa. Por cierto, los biógrafos de Levinas pasan por alto la fuente vigotskiana en pensamiento pedagógico. Esta tesis de la mediación levinasiana, como decir también comeniana o pestalozziana, desbanca la tesis constructivista piagetiana, la conductista y la russoniana, que asumen la subestimación o minuvalización del papel del maestro como figura central del proceso de enseñanza, del “discurso mediador” y enervan en su lugar la figura del paidocentrismo.

Levinas asoma, con la mediación, su antropología pedagógica desarrollada fundamentalmente en su obra *Totalidad e infinito*: “La contradicción entre la interioridad libre y la exterioridad que debía limitarla, se concilia en el hombre abierto a la enseñanza (homo educandus y educabilis, agregamos nosotros). La enseñanza es un discurso en el que el maestro puede aportar al alumno lo que el alumno aún no sabe” (Ayuso, 1999, 48). Pero el aporte de la enseñanza no reside solamente en el contenido o gnosis de la misma, sino en lo que llamó Levinas “La desposesión del Yo” ante la interpelación del Otro (Ibidem), es decir, un fenómeno de “alienación” que da por culminada la identidad del Yo sin poder reponerse o volver al lugar desde donde emergió el discurso enseñante. Esta “desposesión” significa la afirmación de la socialidad del hombre concreto: el Yo y el Otro (Ibidem), y la socialidad es la humanización del Yo y del Otro, la gota de agua kantiana: “Únicamente por la educación el hombre llega a ser hombre”. Socialidad es educación en la concepción durkheimiana, que no tolera paralelismo del Mismo y el Otro.

Por muy dura o prominente que sea la “desposesión del Yo” en su búsqueda del otro, que conlleva a “introducir un sentido en el ser y a deshacer las estructuras del lenguaje” como dijo Levinas en su obra sobre Blanchot (2001, 60), no permite sin embargo esa “desposesión” que la palabra se pierda porque no existe enseñanza sin palabra, más bien hace que la “palabra se transforme en ser” (Ibidem, 52), reviva en ser, se haga “eco del ser” (Ibidem, 35) para vencer la soledad o incluso la muerte en el Mismo y en el Otro, como lo planteó Levinas en su obra *El tiempo y el otro*. El se refiere a la *palabra escrita* que exaltó de manera particular, la ontologizó, le otorgó vocativo. Ya el hablar no es suficiente. Por eso Levinas se pregunta como lo hizo Platón en la primera parte de su libro *La República* para no quedarnos en la pura oralidad: “¿Serías capaz de convencer a la gente que no quiere escuchar?” (Levinas, *Libertad y mandato*, 2001, 74). Es el caso cuando la palabra se desprecia en la mediación. Sin embargo, Levinas se contesto a sí mismo esperanzador: “Hay una necesidad de persuasión a favor de un discurso coherente. Y es tal vez esta persuasión lo que hace humanos (Ibidem), persuasión por supuesto estructurada en el “discurso coherente”.

Este “discurso coherente” es lo que permite la mediación pedagógica, es el que desempeña un papel fundamental en el proceso de la memorización. Coherente, porque no puede quedarse en la construcción exclusiva de la mismidad en desmedro del otro; coherente, porque tiene que superar la asimetría entre ambos de manera sistemática y no a saltos; coherente, porque debe lanzarse a superar el traumatismo que esa relación produce. La coherencia permite transmitir una voluntad para romper el aislamiento o sordera del Mismo y del Otro, y esa voluntad viene a constituirse en uno de los supuestos axiológicos de la educación: es mejor saber que ser ignorante. Esa

voluntad otorga poder de convencer o por lo menos de que lo escuchen, ateniéndonos al supuesto epistemológico de que el conocimiento es posible, y por tanto, es posible enseñar y aprender.

El “discurso coherente” constituye a descifrar el misterio del Otro. (homo absconditus) porque supone lo que llamó Levinas “La trascendencia”, es decir, cuando se identifica con *el otro*, cuando el Otro desborda la medida del conocimiento. Es coherente el discurso porque no es unidireccional, en otras palabras, no sabe del Yo solamente sino que también viene del Otro, el Otro se expresa. Por lo tanto, se “trata, dice Delgado González, de una enseñanza que viene del exterior” (2001, 265).

La “desposesión del Yo” es la condición esencial del “discurso coherente” que sabe enseñar aún en medio del extrañamiento de sus pasiones sin dejar de ser el Mismo. Eso lo sabe muy bien un maestro. El “desgarraimiento” del cual habla Levinas, no mata al maestro, más bien lo acerca más al Otro. El poema de Antonio Machado es aleccionador sobre la “desposesión del Yo”:

*“En el corazón tenía
la espina de una pasión,
logré arrancármela un día
ya no siento el corazón*

.....
*Mi cantar vuelve a plañir:
aguda espina dorada
quien te pudiera sentir
en el corazón clavada”*

Ese “discurso coherente” no es oralidad plena, lo habíamos dicho, ni tampoco falsa persuasión, más bien es persuasión legítima en sentido platónico. En otros términos, no es un mero bregar verbalmente con el oyente para convencerlo de que quiera escuchar, sino un intento de conducir su alma por la vía de la verdad. Esto es una técnica pedagógica apreciada y multiplicada que incorpora al MITO como un modo de

expresar ciertas verdades que escapan al razonamiento.

El “discurso coherente” se compone de lecturas y escrituras, es decir, rescuita el libro, en el entendido que el hombre también es un ser dotado de LOGOS, lenguaje y razón, es un ser que requiere el LOGOS, incluso el LOGOS que corresponde al discurso poético (Sobre Maurice Blanchot, p. 53). El LOGOS sin memoria no existe, pero el mero hablar y repetir tampoco refuerza la memoria. Ella requiere de herramientas semióticas, como el texto escrito, y de un proceso de construcción social para utilizar los conocimientos ya aprendidos y conservados en la memoria. Nos volvemos a encontrar con la sombra de Vygotsky. El aprendizaje es un acto de memorización, pero no debemos olvidar que la enseñanza es de naturaleza escrituraria que no puede ser despreciada cuando se busca al Otro. La palabra escrita “es el modo de revelar lo que permanece Otro” (Ibidem, 36). La palabra escrita es volver al lenguaje esencial que corta el lazo que une “a la palabra a mi Mismo” (Ibidem) y eterniza la figura del maestro. “Las palabras miran al que escribe” dice Levinas (Ibidem); y el libro es un gran espejo del ser. Así pues, “la palabra coherente (la escrita) es la que se despliega el ser es toda ella memoria, toda previsión, toda eternidad” diría Levinas en tono poético (Ibidem, 62). La “palabra coherente” es la “última palabra”, la contaminada de lógica, “la que nunca se entrega al enigma”, “la que dice la verdad y dice amar la sabiduría” y remata Levinas en expresión talmúdica: “es la que guarda las llaves de las puertas destruidas y rechaza la existencia de secretas cerraduras” (Ibidem). No se cansa Levinas de enaltecer la palabra escrita que constituye la “inteligibilidad misma” que de por sí “exige el libro (Ibidem, 75). Esto demuestra la necesidad de la lectura en la pedagogía de la alteridad, de la lectura para el Yo y para el Otro. El logos se ma-

nifiesta a través de la lectura, convertida en una necesidad para el “discurso coherente” que se abre paso hacia la alteridad. No hay pedagogía de la alteridad son el “discurso coherente”. Concluye Levinas afirmando que como el *logos* es parte de lo humano, la lectura humaniza, es decir, la lectura es un ser desparamado en el Yo y en el Otro. Por eso *el libro* es una metáfora de la alteridad. El libro tiene una relación esencial con la humana condición, el libro “es una modalidad de nuestro ser” dice Levinas. (tomado de Chaliel, c. 1993, 14), contrario a la tesis de Platón, Descartes y otros filósofos y literatos que desdeñaron el texto escrito porque, según ellos, hacía descuidar la memoria y la atención por el aprendizaje verdadero.

Levinas y otros filósofos y literatos que desdeñaron el texto escrito porque, según ellos, hacía descuidar la memoria y la atención por el aprendizaje verdadero.

Levinas reivindica el libro como recurso didáctico y lo hace instrumento liberador del espíritu encadenado en la ignorancia y la barbarie: “el espíritu es libre en la letra” (Ibidem, 17) dice Levinas, contrariando la tesis del *Fedro* platónico, y llama con fuerza y coraje a “dejarse educar por el libro” en momentos en que se pregona la muerte del libro”. En esto, Levinas se aferra a la fe judía y su creencia desesperada en el “libro de libros” que es la Biblia. Volver al libro, dice, es “salvar la vida interior” del Yo y del Otro (Ibidem, 20).

Levinas vuelve a lo talmúdico, y enarbola la idea de que “lo que se escribe en las almas primero está escrito en los libros” (Ibidem, 17). El libro es metáfora del alma y a él debe recurrir preferentemente el maestro para construir su “discurso coherente” frente a la alteridad.

El concepto y manejo del alma es parte esencial de la visión fenomenológica en la cual la educación es un intenso contacto entre almas, es un encuentro espiritual e in-

tencional entre dos seres (el Yo y el Otro) que perdura toda la vida. Enseñar no es solamente llenar de saberes las cabezas de sus alumnos o de sus interlocutores (el Yo y el Otro) sino también busca lograr una accésis al alma del alumno, al interior del mundo del educando para formar su personalidad, para llevarlo a la salvación. El libro permite esa accésis y esa salvación.

El libro es un modelo o representación simbólica de la pedagogía de la alteridad. El libro garantiza la pedagogización de las relaciones sociales de aprendizaje que se establecen entre el Mismo y el Otro. La alteridad sería entonces un proceso de escripturización que le sirvió de base a Levinas para resucitar el libro.

El mito tampoco fue obliterado por Levinas en su pedagogía de la alteridad. Siempre valoró al mito en la construcción del “discurso coherente”. El mito no lo puede obviar un maestro o enseñante que se aprecie de tal. Al margen de su empeño por desmasificar la lectura talmúdica, desmasificar el “discurso coherente”, de desbrujarlo, Levinas incorpora el mito a su concepción pedagógica. Comparto el criterio de Félix Duque en su Introducción a la obra de Levinas *El tiempo y el otro*, que “toda la terminología y estructura filosófica (levinasianas) no son sino el revestimiento de una narración mítica... cuyo tema es la lucha entre la luz y las tinieblas, entre el Día y la Noche (entre la realidad y la sombra) (es decir) un nuevo mazdeísmo de tintes románticos, cuyo final es obviamente la Redención del Mal, la Muerte de la Muerte, del mal encarnado en el ser” (Levinas, 1993, 42 – 43). Más aún, Duque compara a Levinas con Schelling, “otro espléndido narrador de mitos travestido de filósofo”. En todo y sin ahondar en la materia del mito, interesante por demás para el mundo de lo pedagógico, sostenemos que la propia defensa que hace Levinas del Lenguaje poético de Maurice Blanchot es suficiente para

ratificar el manejo pedagógico del mito. El mito también es esencial en la construcción del “discurso coherente”. Mucha son las alusiones míticas de Levinas en sus obras, referidos sobre todo a Platón, tales como el mito de Er en Panfilia, el de los libros II y III de *La República*, los mitos contenidos en el *Fedro*, en el *Felón*, en el *Menón*, etc. (libertad y mandato, 2001, p 55, 83). Sin contar los que obtiene de la Biblia como el de “la torre de Babel”. Esto lo llevó a afirmar que “Toda obra (artística, poética, pedagógica) puede y debe ser tratada como un mito” (Levinas, *La realidad y la sombra*, 2001, 65) en el entendido que “el mito es a la vez la no-verdad y la fuente de la verdad filosófica” (Ibidem). Incluso más, en su acercamiento al mito, Levinas toma en cuenta la ALEGORÍA en lo que comporta al relato mítico, no tanto en su aspecto ficticio sino real, es decir, que de alguna manera lo que dice el relato mítico responde a la realidad: “La realidad entera -dice Levinas- lleva en su cara su propia alegoría aparte de su revelación y de su verdad (Ibidem, 54). Pero el mito que más asoma Levinas en sus escritos es el “de la caverna” contenido en el Libro VII de *La República* de Platón, y todo su cuadro de sombra y luz, de imágenes que dicen mucho del Yo y del Otro, mito platónico esencialmente pedagógico. En su obra *El tiempo y el otro*, Levinas hace muchas referencias al mito platónico, incluso plasma su inquietud en un interrogante que incorpora la tesis de Platón de ver al mito como un modo de expresar el reino del devenir, y alteridad es devenir del Yo al Otro y viceversa: “¿Existe alguna situación –se pregunta Levinas- en lo que el Otro no posea la alteridad como simple reverso de su identidad, que no obedezca a la ley platónica de la participación en lo que todo término contiene mismo, y por ello, contiene lo otro?” (1993, 128). El mito, pues, ayuda a la razón y comprensión del otro y de sí mismo, a darle coherencia

al discurso pedagógico que permita enseñar el camino de desvelar la alteridad, de interpretarla y comprenderla.

Con el mito platónico, Levinas incorpora también el DIÁLOGO en su pedagogía de la alteridad, por cuanto el mito contiene una tensión dialéctica, elicitativa, dialogada. Levinas incorpora en el entramado semiótico de su pedagogía, *la técnica del diálogo*, la misma del mito platónico, “diálogo con la alteridad” diría Chalier (1993, 72), diálogo que anuncia el encuentro con el Otro, que permite robustecer la mediación pedagógica entre el Yo y el Otro y aportar al alumno lo que el alumno no sabe. Diálogo que enseña a vivir con entendimiento, a compartir conocimientos, a superar y apaciguar las contradicciones y hasta las violentas opiniones que surjan necesariamente en el encuentro del Yo con el Otro.

El diálogo impulsa y autoriza una determinada forma de socializar, un reconocimiento del hombre por el hombre que es una de las ideas matrices de la pedagogía de la alteridad de Levinas.

-III-

Otro elemento digno de estudiar en lo que hemos denominado *la pedagogía de la alteridad*, es el *juego de las antinomias*, particularmente la referida a la *autonomía – heteronomía*. Nos han enseñado que la educación es un proceso autónomo y también heterónomo. *Autónomo* en el sentido de considerar la actividad creadora libre del sujeto (del Yo, del Mismo), de considerar la espontaneidad activa del educando como ser individual. *Heterónomo* si consideramos que el ser que se educa está sometido a influencias exteriores, a coacciones del medio humano y natural, a la presión de los valores que han de modificar inevitablemente su desenvolvimiento; repaso las ideas de Ethel Manganiello (ob. Cit. 14). Es heterónomo cuando la persona, el Yo, el Mismo, está sometida a un poder ajeno que

le impide el libre desenvolvimiento de su naturaleza.

Ambos conceptos (autónomo y heterónomo) se manejan en el contexto de *la subjetividad*, donde Levinas se adentra con una nueva visión de la misma cuya razón de ser no está en la conciencia dominadora del todopoderoso Yo, sino en el reconocimiento del Otro como realidad que no puede ser reducido al Yo y con primacía sobre el mismo, a quien el otro exige una actitud de reconocimiento y responsabilidad que da lugar a una relación ética (Delgado González, ob. Cit. P. 262).

Según Levinas, la filosofía del Yo, del Ser y del Sí – Mismo, que compendian el mundo de la subjetividad, debe cambiar su rumbo y adoptar el paradigma metafísico del Otro, manifestando así un verdadero sentido de lo humano. En esto le hace Levinas una crítica aguda a toda la filosofía clásica, al igual que los clásicos enfoques pedagógicos, filosofía “entendida como una gigantomaquia en torno al sujeto y a la posibilidad de intersubjetividad en las sociedades modernas”, a decir de Helmut Peukert (1994, 29). Y propone a su vez Levinas un nuevo modelo filosófico, de antropología pedagógica diríamos, que conlleva a plantear una concepción distinta, de nuevo tipo, de la subjetividad, de una subjetividad recibiendo al Otro, como hospitalidad, según lo expone en su obra *Totalidad e infinito*, de una subjetividad que es receptividad del Otro y no imposición al Otro, de una subjetividad que no está antes que el Otro sino que recibe y acoge al Otro. En fin, Levinas “desbanca la primacía de la autonomía” como dice González Arnaiz, “sustituyéndola por la constitución ética de la subjetividad realizada desde el otro” (González Delgado, ob. Cit. P. 262).

Esta sustitución conlleva un replanteamiento de la autonomía como concepto y finalidad esencial de la educación kantiana y ello va a producir cambios en los paradig-

mas pedagógicos clásicos que hoy abruma los espacios de la educación contemporánea. Sobre “la autonomía de la voluntad como único principio de la moral” a decir de Kant, se levantó toda una arquitectura modélica de prácticas pedagógicas: desde el paidocentrismo hasta la llamada “Pedagogía de la libertad”, desde la “Escuela Nueva” hasta el constructivismo piagetiano, el conductismo y las experiencias de O’Neill, Montessori o Carl Rogers. Esta arquitectura pedagógica fue cuestionada por la visión levinasiana, y no solamente por ella, sino también por pensadores como Ana Arendt, quien en sus análisis sobre la crisis de la educación norteamericana de hoy, señaló como una de las determinaciones de la misma, precisamente, el exceso del Yo, del Mismo, el exceso de autonomía: “Lo que tendría que preparar al niño –decía– para el mundo de los adultos, adquirido poco a poco, se deja a un lado a favor de la autonomía del mundo de la infancia” (Arendt, 1993, 195) con el argumento de preservar su interioridad y hasta su inocencia.

Levinas recurrió a un nuevo desplazamiento del centro de gravedad de la subjetividad: ella pasará ahora de la autonomía a la heteronomía (Mendez Sanz, 1999, 78), gracias a la alteridad que dota de un nuevo sentido a la subjetividad, un sentido no ontológico, no totalitario, no violento.

Heteronomía para Levinas, en esto se contrapone radicalmente a Kant, significa que lo que me constituye es la responsabilidad para con el Otro (Ibidem), es la bondad para con el Otro. El hecho de que para Levinas la heteronomía tenga primacía sobre la autonomía, primacía del bien sobre el ser, que el Otro sea más valioso que el Mismo, equivale a decir que la ética no aplasta la alteridad, la acoge más bien, la soporta (Ibidem). Creo con Levinas que no hay posibilidad de moral afectiva sin un fundamento ajeno a la voluntad, ya sea en el mundo inteligible o en el de los valores o en

el mismo Dios. “La fuente de la moralidad como afirmación de la autonomía (como sostuvo Kant). La moralidad no se funda en la autoridad soberana del Yo, sino en el reconocimiento y acogida del Otro que ejerce la primacía sobre mí”, pensamiento levinasiano que recoge muy bien Delgado González (2001, 275).

Lo cierto es que *la heteronomía se convierte en uno de los pilares de la pedagogía de la alteridad*, cambia los parámetros éticos de la educación como proceso de sustitución del aprender por el hacer, cambia el supuesto básico de que sólo puede saber y comprender lo que uno mismo haya hecho, y todo con el pretexto de respetar la independencia del niño, su autonomía, como decir, la reafirmación de la mismidad del niño, de su Yo, de su individualismo en desmedro del Otro. Se creyó que aprender a hacer y hacer aprendiendo iba a emancipar y liberar a los niños de las normas provenientes del mundo adulto, del mundo de la heteromía, pero hemos despertado, dice Arendt, de la tragedia de la falta de autoridad o de heteronomía. Los niños no pueden ni deben desechar la autoridad educativa para darle primacía a su autonomía como si constituyesen un estado humano autónomo. El llamado a restaurar la heteronomía, a que la enseñanza vuelva a impartirse con autoridad, es la angustia de Arendt y de Levinas, pero no se entienda una autoridad a sangre y fuego, una heteronomía que extrañe al Yo, sino que no enjuicie ni cuestione mi libertad. Comparto el arranque mítico de Arendt para justificar la heteronomía, la bruna sombra pedagógica o la sobra acogedora: “todo lo vivo... nace de la oscuridad, y por muy fuerte que sea su tendencia natural hacia la luz, a pesar de todo, para crecer necesita seguridad que da la sombra” (Arendt, 1996, 198).

Nos conformamos con asomar esta temática sobre la antinomia –heteronimia, tal controversial y decisiva en la poiesis peda-

gógica, sin ahondar por supuesto en otros aspectos en ella contenidos sobre todo relacionados con la antropología pedagógica (homo educandus y educabilis). Pero lo cierto es que Levinas afrontó el asunto de la heteronomía con espíritu renovador que la historia de la educación deberá reconocerle: es un auténtico paradigma su oferta de la primacía de lo heterónimo. En todo caso, recorro al Levinas poeta cuando nos enseña que la heteronomía no es castigo, ni es herida, ni es Ley que constriñe el diálogo. Es bondad más bien, es amor incluso, es alma liberada de miedo: “la verdadera heteronomía, nos dice, comienza cuando la obediencia cesa de ser consciente obediente, cuando se convierte en propensión (probabilidad). La violencia suprema está en esta suprema dulzura. Tener un alma de esclavo es no poder ser ofendido, no poder mandarlo. El amor del amo colma el alma hasta el punto que no guarda más distancia. El temor inunda el alma hasta tal punto que ya no se le ve más, sino que se ve a partir de él”. (Levinas, *Libertad y mandato*, 2001, 72)

En resumidas cuentas, la heteronomía es parte del “discurso coherente” levinasiano para humanizar la alteridad y no deshumanizarla como se cree. La heteronomía refuerza la palabra escrita, la mediación tan necesaria que debe desempeñar un pedagogo entre la mismidad y la otredad. La heteronomía no hace al maestro dueño del aula, palmeta en mano para corregir conocimientos y corazones. La heteronomía es de los conductores invisibles de la formación del hombre. La educación no se puede conformar con la mera autonomía, porque lo que crecería sería una gran soledad y la ecuación se convertiría en un nihilismo insondable y no en lo que ha sido históricamente: la formación de las nuevas generaciones por las generaciones adultas. La heteronomía es humanidad. Quizás Levinas, sin decirlo explícitamente, recoge en su tesis de la he-

teronomía, la tradición pedagógica contenida en el libro *El Eclesiástico* de La Biblia.

Pero lo heterónimo jamás significa la muerte de la autonomía ni de la libertad.

-IV-

Las tesis de Levinas sobre la construcción de lo Otro del pensamiento y de la otredad del otro pensamiento, realizando los conceptos de subjetividad y libertad, tan caros a las ciencias de la educación de la modernidad, como lo señala Peukert, y los planteamientos levinasianos desde la filosofía de la educación y fundados en la experiencia ética de la vida, permiten buscar alternativas o nuevas formas de vida capaces de salvar al individuo de la disgregación y exclusión sociales, y por supuesto, de la alienación (privación de libertad e iniciativa, impotencia real, pérdida de los valores...), álgidos problemas surgidos con fuerza después de la Segunda Guerra Mundial y al calor del impulso tecnológico que generó dicho conflicto. A esto se agrega el proceso de descolonización cada vez más expansivo, la intensificación de la llamada “Guerra Fría” y posteriormente el proceso de globalización económica impulsado por el neoliberalismo agresivo y ahora la emergente y dominante unipolaridad mundial ante la caída del llamado “socialismo real”, todo esto acompañado de una cada vez creciente pobreza y marginalidad de vastos sectores de la población mundial, sobre todo la ubicada en la denominada periferia o “tercer mundo” o “países subdesarrollados” o “en desarrollo”. Estos procesos postbélicos llevaron consigo la expansión también de los sistemas de educación y el replanteamiento de concepciones pedagógicas contenidas en reformas educativas en diferentes países, con opciones como las de Dewey, Makarenko, Freinet, Piaget, Vygotsky, Milani, incluso Freire, concepciones que han permitido aportar soluciones o problemáticas sociales concretas a

través de una sociedad justa y menos excluyente y en medio de la concreción del derecho fundamental a la educación. Todas estas manifestaciones históricas produjeron el impulso de la reflexión crítica sobre sus determinaciones, en particular sobre el Holocausto de los Judíos cometido por el nazismo hitleriano. A esta reflexión contribuyeron pensadores de la llamada “teoría crítica” como Benjamín y Adorno, y posteriormente Levinas desde su cosmovisión talmúdica. Lamentablemente las ideas de estos pensadores no fueron tomadas en cuenta ni siquiera por el pensamiento marxista dominante entonces en medio planeta. Es ahora cuando se revalorizan esas ideas, particularmente las de Levinas y su tesis de la otredad, la diferencia y la solidaridad. Jacques Derrida, otrora militante comunista francés, ha contribuido a la revalorización de Levinas.

Uno de los perfiles más significativos de la pedagogía de la alteridad es *educar para evitar la repetición de ese Holocausto*, es decir evitar la educación que produjo esa catástrofe, prevenir aquella experiencia histórica del horror, impedir un nuevo ensañamiento programado y calculado contra la presencia de la otredad, sea judío o sea quien sea. Ese es uno de los mayores aportes de Levinas a la pedagogía contemporánea: *enseñar que la otredad es legítima*, que no puede ser reducida al anonimato, ni cosificada ni indiferenciada, y por lo tanto, salvarla del exterminio, del exterminio “sin memoria del Otro”, como llegó a decir Dónoan (Revista *Antrophos*, 1998, N° 176, p. 91). La educación que propone Levinas se mantiene en guardia “sobre la locura de los hombres impacientes por dominar y conquistar” y no vuelva a repetirse aquella tragedia por la inconsistencia del mundo y de la educación, aquella “locura del ahora, locura del día, locura de Auschwitz que no llega a pasar lo infernal, lo infernal que se agazapa en la temporalidad del tiempo y la

mantiene en vilo”. (Levinas, *Sobre Maurice Blanchot*, 2001, 80). Para Levinas, la educación no puede convertirse en una “maravillosa hipócrita que ama la locura que vigila” (Ibidem, 62). La educación debe mantener vivo el discurso coherente”, la palabra coherente en lo que se despliega el ser, y toda ella es memoria, toda previsión, toda eternidad” dice Levinas (Ibidem).

Ante esta reflexión crítica en torno a la catástrofe, Levinas se aferra a la otredad, como un Quijote, se aferra a “la relación con otro que es una relación con un Misterio, con su exterioridad, o mejor dicho, con su alteridad que reduce el sujeto a sí mismo mediante la luz que constituye todo su ser”. (*El tiempo y el Otro*, 1993, 116).

Levinas, que vivió en carne propia el Holocausto, puede hablar y clamar por el *Otro*. Sus palabras son aleccionadoras: “Solo un ser que haya alcanzado la exasperación de su soledad mediante el sufrimiento y su relación con la muerte, dice Levinas, puede situarse en el terreno en el que se hace posible la relación con otro” (Ibidem, p. 117). La otredad nos descubre y nos salva de volver al infierno. Por eso en su obra *Humanismo del otro hombre*, Levinas recoge su angustia cuando cita una frase del *Talmud de Babilonia*: “Si no respondo por mí, ¿Quién responderá de mí?. Pero si sólo respondo de mí, ¿aún soy yo?” (citado por Manuel Cruz, 1993, 259).

-V-

En esta aproximación de lo que hemos denominado *pedagogía de la alteridad*, no podemos obviar el enfoque clasista y el ético-político de las ideas educativas de Levinas.

La otredad no es un mero término metafísico o antropológico, también tiene raizal clasista. Lo reconoció el mismo Levinas luego de su experiencia en la revuelta del “Mayo francés” de 1968 que él justificó pero tuvo divergencias con las formas de

lucha de la revuelta. En entrevista concedida a S. Malka, expresó Levinas: “En 1968 tenía el sentimiento que todos los valores eran cuestionados como burgueses (en la revuelta susodicha) (...) Salvo uno _ el OTRO. Nadie dijo nunca que el derecho del otro hombre... quedaba impronunciable. Incluso, para el otro”. (Citado por Carballada, R. L. 1996, 196). En otra parte de sus anotaciones, Levinas es irónico contra los burgueses, quizás porque la burguesía (específicamente la de Alemania) fue la que ejecutó, a través de la mano perversa de Hitler, el Holocausto contra los Judíos. Al respecto dice Levinas: “En medio de las energías pascalianas, Kierkegardianas, nietzscheanas y heideggarianas, nos conducimos como burgueses ansiosos. O bien como locos. Y nadie defendería la locura como vía de salvación” (Levinas, 1993, 98)

Incluso Levinas, se dirige a la clase obrera con un mensaje respetuoso y alentador, optimista. Al respecto, dejó escritas estas líneas tan bellas y sabias: “En el desafío con que las masas responden a las élites cuando se preocupan más del pan que de la angustia hay algo más que ingenuidad. De ahí los acentos de conmovedora grandeza que proceden del humanismo que poseen las reivindicaciones de la clase obrera” (Ibidem, 99 – 100). El pan y la angustia son parte insustituible de la alteridad en la búsqueda de ese poder cuando es la clase obrera que se lo plantea en términos de posibilidad histórica. Para llegar al Paraíso, el poder no debe esconderse. Levinas se abraza a la lucha de la clase obrera sin temor a perjuicios clasistas ni políticos. Por eso pudo escribir estas líneas que lo revindican como uno de los pensadores que supo interpretar la nueva palabra y la nueva salvación:

“La inquietud por la salvación no surge (...) del dolor de la necesidad que sería su causa ocasional, como si la pobreza o la condición de proletario fuese la ocasión para entrever las

puertas del Reino de los cielos. No pensamos en absoluto -dice Levinas- que la opresión que aplasta a la clase obrera la obliga a hacer la experiencia pura de la explotación únicamente para despertar en ella, más allá de la liberación económica, la nostalgia de una liberación metafísica. Despojamos a la lucha revolucionaria de su verdadera significación y de su intención real cuando la consideramos simplemente como base de la vida espiritual o cuando esperamos que, merced a sus crisis, despierte vocaciones. La lucha económica es ya plenamente una lucha por la salvación”. (Ibidem, 101).

En consecuencia, el *otro* es un valor de los desposeídos, del proletariado en tanto que el *otro* no fue atacado como valor burgués. El *otro* es la presencia silenciosa de los “humillados y ofendidos de una tierra herida por la injusticia y el desprecio, la angustia y la muerte solitaria”, como dijo Chaliel (1993, 75).

En varias ocasiones, Levinas tuvo para el socialismo frases generosas y profundo respeto, se refería a él como “el propio constructivismo optimista del socialismo”, o el “humanismo socialista” (Levinas, 1993, 101). En otra parte de sus escritos, Levinas llegó a concebir la alteridad como la gran meta del socialismo:

“Si la historia tiende a reducir los conflictos -decía- que oponen al hombre consigo mismo, el hombre con los hombres y con las cosas, esa reducción significa de inmediato el dominio del hombre sobre lo que, desde luego, lo ofendía. Toda alteridad se alza. En la sociedad homogénea o socialista se trata de conferir al otro el estatuto del Yo y de liberar al Yo mismo de la alienación que le viene de la injusticia que cometa”. (Levinas, 2001 – Transcendencia y altura, 92).

Todas estas anotaciones nos ayudan a comprender el humanismo ético de Levinas, a captar dónde está el *Otro*, quien es el *Otro*, cómo es el *Otro*, le pone nombre al *Otro*, y esto va a tener una incidencia decisiva en la historia de la educación contemporánea, en sentido ético-político, e incluso clasista: “El *Otro* es el pobre y el despojado”, el extranjero (Ibidem, 100). En fin, el otro hombre es el huérfano, la viuda, el pobre, el forastero, el loco mismo hasta el outsider. La historia no perdonará al maestro que rehuya de la alteridad de lo semejante, este es un camino que debe enseñarse. Debemos aprender a salvar distancias y superar antagonismos entre nosotros, debemos aprender a escuchar al otro como verdadero camino de la solidaridad. En este mundo de hoy tan necesitado de respeto al pluralismo cultural, político e ideológico, la historia nos encadena a la alteridad, a la pedagogía de la alteridad, donde nos reconocemos en lo otro de los hombres, en el otro del acontecer (Gadamer, 1997, 105). Hegel escribió estas palabras que revelan a la alteridad como esencia de la educación: “formación significa poder contemplar las cosas desde la posición del otro”. (Ibidem, 125). El maestro pues que rehuye de su alteridad, se rehuye a sí mismo.

Para Levinas, el otro es el prójimo, su gerencia que hace con una nueva lectura de la frase levítica “amarás al prójimo como a ti mismo”, ahora debe leerse: “amarás a tu prójimo: él es tu mismo” (Citado por Chaliier, 1993, 89). Ese es el humanismo levinasiano, ese que llama a volcarse al otro sin reticencia ni resistencia, con desgarradura si es posible: “el Yo está llamado -dice Levinas- a arrancarse el pan de la boca y a entregar su pellejo” (Ibidem, 78). En esto Levinas fue consecuente con su antropología pedagógica cuyo centro es el *Otro*, cuando el hombre es el *Otro*, y hacia allá, hacia el pobre, el desvalido, el derrotado, en fin, los seres invisibles, van dirigidos to-

dos los recursos y afanes de su pedagogía de la alteridad.

Según Levinas, el *Otro* exige una actitud de reconocimiento y de responsabilidad que da lugar a una estrecha relación ética más que ontológica, entre el Yo y el Otro. Esto ha obligado a repensar el problema pedagógico como una relación ética, de justicia social para derrotar la exclusión y la segregación a que son sometidos los sectores más empobrecidos de la población, incluso los excluidos de los sistemas educativos. En tal sentido, cuando se habla de *participación*, tan de moda hoy en día, cuando el Otro da un gran salto histórico, quíerese o no se habla de Levinas, se habla de toda esa existencia de la otredad silenciosa, humillada, ofendida, despreciada: “mediante la participación -decía- el sujeto no solamente ve al otro, sino que es lo otro. [...] La actualización de la idea de participación, en la medida en que fuera posible, coincidiría con la fusión extática” (Levinas, 1993, 81), es decir, con la fusión que permite que el estado del alma lo embargue la alegría o el goce. Esta fusión no es una función ontológica sino mística, referida a la unión mística con Dios mediante la contemplación y el amor. Pienso que los lineamientos de la democracia participativa y protagónica, además de roussonianos, son levinasianos. Estas ideas de la participación resuenan con fuerza en el mundo de la educación de hoy.

El ideario de Levinas -es mi tesis- impulsa la profundización de la participación (del otro) en los programas de educación, impulsa la lucha por “la democratización de la educación” que hoy es una consigna y objetivo de carácter universal, incluso lo recoge y alienta, como programa, la misma UNESCO, lo cual permitirá reducir los niveles de marginalidad y exclusión sociales de millones de seres humanos que no tienen acceso al sistema educativo acceso a la letra, al hablar, a la mirada de la palabra que se transforma en ser, desde el analfabe-

ta hasta el bachiller sin cupo universitario, incluyendo al estudiante que deserta y no puede culminar su bachillerato.

Levinas cuando se refiere al excluido, al otro, al huérfano, al perseguido, al despreciado, al pobre, al obrero, al mendigo, a la viuda, al loco, no solamente los llama “Seres invisibles” (pero están allí) sino también seres “que han perdido la palabra” (Levinas, 2001, *La sierra y su amo*, 52). El fin último de la pedagogía de la alteridad es recuperar esa palabra del LOGOS para el “discurso coherente”, es recuperar la “transparencia del saber”, superar “la crisis del saber” y sus “formas inasimilables” (“la muerte que el mismo siembra) que se delatan en el proceso donde se afirma la materia intelectualizada, matematizada y dominada, y que acosan al intelecto pidiéndole cuentas que al mo poder dar” (Levinas, 2001, *Sobre Maurice Blanchot*, 85), proceso que no es otro que la enseñanza, proceso de afirmación del ser. ¡Qué canto mas bello de la pedagogía!. Hasta el concepto de libertad revive con Levinas, se enriquece, no de la libertad que surge de la autonomía (adios Kant) sino de la *otredad*.

La otredad se ha convertido en una de las categorías fundamentales de las llamadas *ciencias de la educación de la modernidad*, repitiendo al pedagogo Helmut Peuker. La vivencia de la otredad es parte esencial de la tesis de Levinas, de su pedagogía de la alteridad.

-VI-

De manera conclusiva derechos que está por explorarse la obra de Levinas en el campo de la educación, lo que hemos denominado su pedagogía de la alteridad; que está por descifrarse su pensamiento y aprender a mirar con él los rostros de millones de seres humanos que reclaman solidaridad y justicia para sus penas y angustias, y aprender además un nuevo humanismo que reivindica los derechos de los desheredados, despojados o derrotados por la

historia, que reivindica a la otredad, a la *alteridad de lo otro*, que implica la solidaridad emancipadora, la bondad humana, la “conciencia altruista” de la inmensidad del OTRO. Levinas deja su angustia para que la pedagogía la multiplique y reivindique: “Ante la inmensidad del ser –decía- y las masas que se han estado matando sobre la tierra, ¿qué es entonces el movimiento incierto de aquel que os cede el paso? ¡Tal reflexión es un tópico indigno de un espíritu distinguido, pero que repica incesantemente en el silencio que lo desprecia y reprime” (Ibidem, 88 – 89). Y Levinas fue un espíritu distinguido para quien la pedagogía es metáfora de la alteridad.

Fuentes consultadas

- ARENDT, Hannah. 1996. *Entre el pasado y el futuro* Ed. Península, España.
- AYUSO DIEZ, J. M.- 1999. “Arrostrar la idolatría. Convertir las miradas del Yo”. *Revista Anthropos*, N° 140, España.
- BERLANDIER, Georg.- 1993. “La aprehensión del otro” *Revista de Occidente*, N° 140, España.
- BORGES, Jorge Luis. 1975. *Obra poética*. Ed. Alianza, España.
- CARBALLADA, Ricardo L. 1996. “Enmanuel Levinas in memoriam: la biografía de un testigo”. *Revista Estudios Filosóficos*. N° 128. Instituto Superior de Filosofía de Valladolid, España.
- CHALIER, Catherine. 1993. *Levinas, la utopía de lo humano*. Ed. Ríos Piedras, España.
- CRUZ, Manuel.- 1993. “Narrativismo”, en *Filosofía de la historia*, recopilación de Reyes Mate. Edit. Trotta, España.
- DELGADO GONZALEZ, Ignacio. 2001. “Enmanuel Levinas: una metafísica Para la solidaridad”. *Revista Estudios Filosóficos*, N° 144, Instituto de Filosofía de Valladolid, España.
- DERRIDA, Jacques. *Espectros de Marx*, 1995. Ed. Trotta. España.

- DIEZ CUESTA, Margarita. 1998. "E. Levinas. Precedentes filosóficos". *Revista Anthropos*, N° 140, España
- DUQUE, Félix.- 1993.- "Introducción" a la obra de Levinas. *El tiempo y el otro*, Paidós, España
- KANT, Immanuel. 1998. *Fundamento de la metafísica de las costumbres*. Colección Austral. Espasa Calpe, España.
- KOSELLECK, R. y GADAMER, H. G. 1997. *Historia y hermenéutica*. Paidós, España.
- LEVINAS, Emmanuel.- 1993. *El tiempo y el otro*. Paidós, España. 1999.
- _____ 1999 - *Totalidad e infinito*. Ediciones Sígueme. España
- _____ 2001 - *Trascendencia y altura*. Editorial Trotta, España
- _____ 2001 - *Sobre Maurice Blanchot*. Ed. Trotta, España.
- _____ 2001 - *La realidad y la sombra*. Ed. Trotta, España
- _____ 2001 - *La sierva y su amo*. Ed. Trotta, España
- MANGANIELLO, Ethel. 1975. *La educación y sus fundamentos*, Edic. Librería del Colegio, Buenos Aires.
- MENDEZ SANZ, José. 1999. "No hay física en metafísica. Ubicación del mal En Levinas". *Revista Anthropos*, N° 176, España.
- MORA GARCIA, Pascual. 2001. La gerencia y educación postmoderna crítica CDCHT, Ula Mérida.
- PUKERT, Helmut. 1994. "Las ciencias de la educación de la modernidad" *Revista Educación*, N° 49 – 50. Instituto de colaboración científica, Tübingen, Alemania.
- RICOEUR, Paul. 1999. *De otro modo*. Lectura de De otro modo que ser o más allá de la esencia" de Emmanuel Levinas. Edit. Anthropos. España.
- URABAYEN, Julia.- 2004. "La crítica de E. Levinas a la filosofía occidental: *Revista Filosóficos*. Instituto Superior de Filosofía de Valladolid. España
- WULF, Christoph.- 1996. "Antropología histórica y ciencia de la educación" *Revista Educación*, N° 54. Instituto de Colaboración científica, Tübingen, Alemania.

PEDAGOGÍA SISTÉMICA. UN ENFOQUE DESDE LAS TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS, APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y TEORÍA DE SISTEMAS

SYSTEMIC PEDAGOGY. AN APPROACH FROM CONSTRUCTIVE THEORIES, SIGNIFICANT LEARNING AND THEORY OF SYSTEMS

Yasmín Rendiles¹ / Pablo Gómez²

Recepción: 17/03/2019 / Evaluación: 17/04/2019 /Aceptación: 09/06/2019

Resumen

El presente artículo estuvo dirigido a analizar la pedagogía sistémica como enfoque para el aprendizaje significativo a partir de los criterios aportados por las teorías sociocultural, constructivista y de sistemas. El estudio se sustentó teóricamente en los aportes de Vigosky (1979), Ausubel y otros (1983), Piaget (1972), Díaz y Hernández (2010), Bertalanffy (s/f) entre otros. El estudio estuvo enmarcado en la investigación documental, con diseño documental-bibliográfico, la técnica aplicada fue la revisión documental y el instrumento diseñado una matriz de registro documental. El método de análisis aplicado a las distintas fuentes se sustentó en el análisis de contenido a través de una matriz de análisis de doble entrada que permitió develar las relaciones y aportes que estas teorías estudiadas dan a la pedagogía sistémica a partir de los criterios que las integran.

Palabras clave: pedagogía sistémica,

teorías, aprendizaje significativo, sistemas, constructivismo.

Abstract

This article was aimed at analyzing systemic pedagogy as an approach to meaningful learning based on the criteria provided by sociocultural, constructivist and systems theory. The study was theoretically based on the contributions of Vigosky (1979), Ausubel and others (1983), Piaget (1972), Díaz and Hernández (2010), Bertalanffy (s / f), among others. The study was framed in documentary research, with a documentary-bibliographic design, the applied technique was the documentary review and the instrument designed a documentary registry matrix. The method of analysis applied to the different sources was based on content analysis through a double-entry analysis matrix that revealed the relationships and contributions that these theories studied give to systemic pedagogy based on the criteria that comprise them.

Key words: systemic pedagogy, theories, meaningful learning, systems, constructivism

Introducción

Los nuevos enfoques de la educación centran su atención en buscar la transformación de concepción de la pedagógica

- 1 M.Sc. Planificación Educativa. Docente de la Unidad Educativa Estadual Campo Unido, Parroquia Punta Gorda, Municipio Cabimas, Estado Zulia, Venezuela. Correo: yasminderendiles@gmail.com.
- 2 Doctor en Ciencias de la Educación. Ph.D en Gerencia de la Educación Superior, Especialista en metodología de la investigación. Profesor Titular de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", Venezuela. Correo: pabloramongomeznavarro@gmail.com.

tradicional, hacia una con mayor alcance, inclusiva, participativa, democrática, donde el estudiante sea protagonista directo de su propio aprendizaje. Es así como, en la construcción de los conocimientos desde una visión sistémica se permite entender el proceso de aprendizaje como un holismo donde el todo está interrelacionado con cada una de sus partes desde una perspectiva sinérgica y adaptativa entendiendo lo educativo como un sistema abierto.

En este sentido, la teoría general de los sistemas podría ser considerada como base para entender cómo las propiedades de los sistemas educativos de carácter formativo se integran desde una sinergia, la cual no puede ser descrita significativamente en términos de sus elementos separados.

Sobre la base de lo planteado, este artículo tiene como objetivo analizar la pedagogía sistémica como enfoque para el aprendizaje significativo a partir de los criterios aportados por la teoría de sistemas, teorías constructivistas entre ellas el enfoque sociocultural y el aprendizaje significativo de Ausubel. Este estudio guarda relevancia pues ahonda en el análisis de los criterios que sustentan ciertas teorías de aprendizaje delimitadas que permitirían sustentar la comprensión de la pedagogía sistémica como una visión multidimensional del ser y sus relaciones con los subsistemas que lo circundan, siendo descritos en el proceso de enseñar como reforzadores del proceso de aprendizaje.

Por tanto, para este estudio se consideró tres teorías (teorías constructivistas, teoría de aprendizaje significativo y teoría de sistema) y un enfoque sociocultural de Vigotsky como base, que permitiría explicar a partir de los criterios que los sustentan, la pedagogía sistémica como un enfoque para el aprendizaje significativo del ser, e innova al entender la dinámica educativa como un sistema donde actúan sinérgicamente. Además de visualizar la pedagogía como

una acción dialógica comunicativa, política y social que definen las interrelaciones ser humano -contexto ambiental- de manera holística, logrando en el ser humano una aprehensión del conocimiento a partir de sus relaciones con el entorno social y cultural.

En cuanto la metodología, ésta fue de carácter cualitativa y estuvo enmarcada en la investigación documental, con un diseño documental-bibliográfico, la técnica aplicada fue la revisión documental y el instrumento diseñado una matriz de registro documental. Además se aplicó el análisis de contenido a través de una matriz de doble entrada. Se analizó críticamente las fuentes de autores que abordan las teorías previamente delimitadas (teorías constructivistas, sociocultural, aprendizaje significativo y teoría del sistema adaptada a la perspectiva educativa). Para ello se trató autores como Vigotsky (1972), Ausubel (1998), Piaget (1978), Díaz y Hernández (2010), entre otros. El análisis de las fuentes, buscó ahondar en la discusión referente a los criterios que emergen de las teorías y darían forma al enfoque de la pedagogía sistémica.

En relación de lo antes expuesto se plantean la siguiente interrogantes: ¿Cuáles son los criterios aportados por el enfoque sociocultural, la teorías constructivistas, la teoría del aprendizaje significativo y la teoría de sistemas que se ajustan a la pedagogía sistémica como enfoque para el aprendizaje significativo? Esta incógnita, constituyó el eje sobre el cual se sustentó el estudio el cual se estructura en cuatro apartados.

En el primero, se aborda la introducción de la temática donde se expresan aspectos referidos al objetivo del estudio, relevancia, autores que sostiene las teorías, y por último la interrogante que direcciona el estudio. En la segunda parte, se muestra, la sustentación teórica que permite comprender y enlazar la teoría analizada con la realidad el estudio realizado.

En el tercer apartado, se presenta la metodología utilizada y donde se identifica el tipo y diseño de investigación, la muestra objeto de estudio; así como también, las técnicas e instrumento para la recolección de información utilizada. Por último, en el cuarto apartado, se plantearon los resultados obtenidos, conclusiones del estudio y las referencias bibliográficas utilizadas.

Pedagogía sistémica

Una definición y abordaje de la Pedagogía Sistémica la encontramos en Traveset (2007), es el arte de contextualizar y de enseñar desde una mirada más amplia que nos permite ver la organización, la interacción de los elementos de la escuela y la estructura espacial que conforma el lugar y las funciones de cada uno de sus elementos, así como las pautas que conectan a la familia con los diferentes elementos de la escuela.

Es la aplicación de los órdenes a todas las facetas del hecho educativo la organización de los centros educativos y de los equipos docentes, la relación familia-escuela, el trabajo en el aula, la tutoría, la relación entre profesorado y alumnado y entre el propio profesorado, los contenidos curriculares, las relaciones entre los alumnos, la atención a la diversidad, entre otros.

Por otra parte Bolzmann, (2011), define la pedagogía sistémica como la expresión técnica que describe un procedimiento sistémico fenomenológico para configurar sistemas familiares con la ayuda de personas que representan a los miembros de la familia. Esta configuración permite mirar a la persona y sistema familiar como un conjunto, entendiendo las implicaciones inconscientes que le perjudican en la auténtica realización de su destino.

Con relación a lo expuesto por los autores sobre la pedagogía sistémica, ésta va a favorecer a los educandos, debido a los frecuentes cambios es necesario crear convivencias escuela-familia con aptitud posi-

tiva y bienestar al desarrollo educacional de los mismos con respecto a las normas de convivencias, valores, el respeto, admiración, agradecimiento, donde la comunidad participe activamente en las actividades realizadas y generar un clima para todas las necesidades vinculadas a la realidad educativa, donde los docentes y alumnos trabajen mancomunadamente, sean creativos, investigadores, formando un grupo de humanistas donde al momento de realizar las actividades se motiven a participar activamente con el apoyo familiar.

Teorías constructivistas en la pedagogía sistémica

El constructivismo, como teoría del aprendizaje surge como respuesta histórica ante los problemas propios del mundo actual e intenta explicar cómo aprende el participante y busca alternativas llevando a aprender y asimilar la información con el fin de comprender, explicar, transformar, criticar e innovar la realidad desde el conocimiento adquirido y sustentado en el aprendizaje significativo. Díaz y Hernández (2010:345), señalan que:

El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno.

Esto significa que, la teoría constructivista se centra en el participante y su capacidad de integrar sus experiencias previas con nuevos conocimientos adquiridos, desarrollado nuevas construcciones mentales. De hecho, para que se produzcan, el sujeto debe interactuar con el objeto del conocimiento, realizando interacciones con otros participantes para llevar a cabo un aprendizaje significativo. Esto lleva entender, el constructivismo como promotor en el participante de la autonomía moral e inte-

lectual para formar un sujeto capaz de construir su conocimiento y desarrollar mentes críticas, que puedan verificar lo aprendido.

En relación a esta idea, Coll (1999:444-445) citado por Díaz y Hernández (2010), expresa que la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.
2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.
3. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Por otra parte, el constructivismo se sostiene en ciertas categorías centrales las cuales según Piaget (1972) citado por Gutiérrez (2003:38) son: a) la teoría de la equilibración la cual explicar la forma en que el sujeto integra la nueva información a los esquemas previos que ha construido. Este proceso supone diversos pasos que van de un estado de equilibrio a su crisis o estado de desequilibrio posterior y su transición a otro, que lo abarca. b) la teoría de estadios donde se señala que durante todo el desarrollo cognitivo se identifican claramente ciertas etapas, las cuales expresan formas específicas de actuación y cierta lógica particular de los sujetos. Según Piaget esta son: el sensorio motriz, las operaciones concretas y las operaciones formales.

Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

El aprendizaje significativo, según Díaz y Hernández (2010:375), “es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal”, lo que quiere decir, que el aprendizaje significa-

tivo funciona con base en la red conceptual previa a la intervención del mediador en el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta lo anterior, es claro que es importante resaltar que en esta estrategia no se habla de profesor ni de educador, ya que el objetivo es que el alumno logre dar un significado individual a los contenidos a partir de los preconceptos, y no “enseñar” desde los preconceptos del que enseña en contraposición a una simple asimilación pasiva de información, o la mera acumulación de conocimientos e información, sin ninguna relación con la persona, ni con el contexto.

Para la investigación sobre los fundamentos que sustentan teóricamente la pedagogía sistémica, el aprendizaje significativo tiene una serie de criterios los cuales parten de entender el rol activo del participante en el proceso de aprendizaje ya que estos adquieren los conocimientos de manera activa, a través de la recepción y del progreso deductivo. Lo que significa, que el aprendizaje se logra cuando el participante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; sin dejar a un lado el interés por aprender lo que se le ha enseñado.

Teoría de sistemas desde el ámbito educativo

La teoría general de los sistemas afirma que las propiedades de los sistemas no pueden ser descritas significativamente en términos de sus elementos separados. La comprensión de los sistemas solamente se presenta cuando se estudian los sistemas globalmente, involucrando todas las interdependencias de sus subsistemas. La teoría general de los sistemas se fundamenta en tres premisas básicas según Ludwig von Bertalanffy (s/f) estos son: a) Los sistemas existen dentro de sistemas. b) Los sistemas son abiertos. c) Las funciones de un sistema dependen de su estructura.

Estas premisas antes mencionadas son observarles dentro los sistemas educativos pues el enfoque sistémico, aplicado al campo educativo, contempla la conexión entre los sujetos y el contexto tanto el inmediato, familiar, educativo, entre iguales, como el más amplio y genérico, social, político, religioso, cultural, etc, teniendo en cuenta sus interacciones recíprocas en una constante retroalimentación de orden comunicativa.

Esta visión sistémica, en contraposición a la reduccionista, favorece una visión integradora de los fenómenos, capaz de relacionar sinérgicamente las partes y de sustituir los conceptos que hablan de “sumatividad” por aquellos que hablan de “totalidad”. Esta visión, permite ver cómo el individuo y los sistemas socioeducativos, no como elementos que se adaptan a un ambiente dado sino que co-evolucionan de manera adaptativa con el ambiente.

Metodología

La investigación se sustentó en el enfoque interpretativo del tipo de investigación documental bajo un diseño de análisis documental bibliográfico de las distintas fuentes de información escrita. La técnica de recolección de datos aplicada fue la revisión documental y el instrumento diseñado una matriz de registro documental. Asimismo, el método de análisis aplicado a las distintas fuentes se sustentó en el análisis de contenido a través de una matriz de análisis de doble entrada que permitió develar las categorías, relaciones y aportes que estas teorías generan a la pedagogía sistémica a partir de un análisis de contenido documental. Para esta investigación, se seleccionó fuentes bibliográficas de autores como Vigosky (1972), Ausubel (1998), Piaget (1978), Díaz y Hernández (2010), Bertalanffy (s/f) entre otros.

Análisis y Discusión de Resultados

Con el fin de cumplir con las intencio-

nalidades del estudio se realizó un análisis de contenido a través de una matriz de doble entrada que permitió develar las relaciones y aportes que estas teorías estudiadas con la pedagogía sistémica a partir de los criterios que las integran y responder a la interrogante de estudio que expresa: ¿Cuáles son los criterios aportados por las teorías constructivistas, aprendizaje significativo y de sistemas que se ajustan a la pedagogía sistémica como enfoque para el aprendizaje significativo del ser?

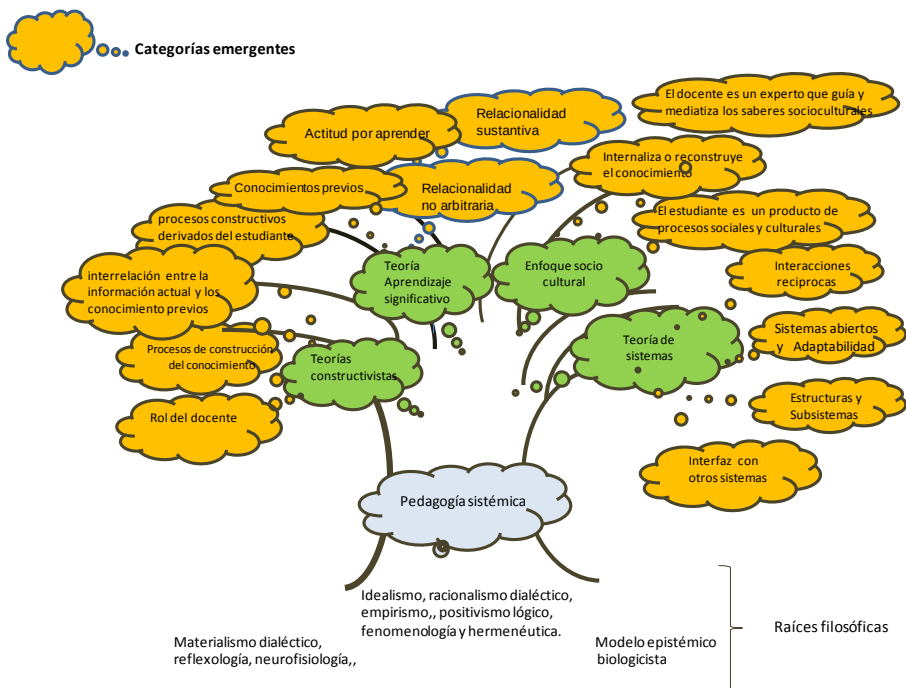
En respuesta a esta interrogante, se realizó la categorización y contrastación y se estructuró e integró las categorías en un árbol común de categorías para luego ser analizadas e interpretadas, lo que daría cuerpo a la pedagogía sistémica, buscando la congruencia dentro de los criterios aportados por los teóricos. A continuación se muestra árbol común de categorías emergentes agrupadas de los discursos de las diferentes teorías delimitadas.

Como se observa en el árbol de categorías, la estructuración llevó a la integración de categorías emergentes a categorías generales y comprensivas, la estructura se consideraría una macro categoría, amplia, detallada y compleja que lleva a la conformación del tronco del árbol que integra y une las ramas iguales dentro del proceso de estructuración.

Interpretación hermenéutica de los planteamientos e ideas de las teorías delimitadas que aportan a la pedagogía sistémica

Con base en las categorías emergentes, se interpreta que la pedagogía sistémica, si bien se constituye como un enfoque ideal para entender los procesos formativos de carácter constructivo del conocimiento, ésta se puede definir como una representación elaborada donde se integran ideas, conceptos, preceptos y precogniciones, pues un enfoque permite

Árbol de categorías



Fuente: Elaboración propia.

entender el proceso y cómo se desarrollan sus relaciones.

Por tanto, la pedagogía sistémica tiene en la teoría de sistema su fundamento de base, donde el epíste que la sujeta se basa en el biologicismo, pues percibe la educación como un sistema biológico donde se busca comprender cómo se opera la totalidad orgánica en sus múltiples y variadas relaciones. De esta manera, la teoría de sistema sería la base sobre la cual se sostienen las teorías constructivistas y la de aprendizaje significativo que soportan el enfoque de la pedagogía sistémica.

Para ello se debe interpretar a partir del análisis categórico por una parte que los planteamientos e ideas de varios autores con referencia a la teoría constructivista reconoce que la construcción del conocimiento parte de procesos activos donde el

ser humano mantiene un diálogo con el entorno, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos.

En este sentido, la construcción del conocimiento parte de las experiencias previas, estructuras mentales y creencias del sujeto de manera que su realidad parte de estos factores mencionados. Es así como, los seres humanos reflexionan sobre sí mismos y los diferentes elementos que integran su realidad, llevando a pensar que sea posible anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura.

Por otro lado, en relación con el enfoque sociocultural de Vigostky, el cual es una teoría inmersa dentro de las constructivistas, se interpreta que ésta estudia los procesos del aprendizaje por la influencia

del contexto cultural. Lo que llevaría a entender cómo para Vigostky lo cultural es un factor importante en el desarrollo del sujeto. En tal sentido su énfasis son los factores externos que lo determinan.

Por último, sobre la base de las categorías emergentes, la teoría del aprendizaje significativo de Ausbel, percibe dos aspectos relevantes que lo dimensionan: por una parte la significancia lógica referida al significado inherente que posee el material simbólico debido a su propia naturaleza y por otra parte la significancia psicológica, cuando el significado lógico se haya convertido en un contenido nuevo, diferenciado e idiosincrásico dentro de un sujeto particular siendo dos dimensiones que explican el aprendizaje significativo como un proceso sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas.

Lo interpretado a partir de las categorías emergentes responde a la pregunta: ¿Cuáles son los criterios aportados por las teorías constructivistas, aprendizaje significativo y de sistemas que se ajustan a la pedagogía sistémica como enfoque para el aprendizaje significativo del ser?

Estos criterios que estas teorías constructivistas, aprendizaje significativo, el enfoque sociocultural y la teoría de sistema aportan a la pedagogía sistémica se definen en la Interrelación dinámica del sujeto con su entorno, lo que lleva a construir su conocimiento en la relación entre los conocimientos previos y la información actual, los aspectos sociales y culturales, los procesos constructivos derivados del estudiante, los contenidos no arbitrarios y significativos que llevan a reconstruir un conocimiento y el rol del docente como promotor de reciprocidad, respeto y autoconfianza para el estudiante. Llevan a entender al ser humano como activo e inmerso en un todo donde lo cultural lo define como un sujeto social, cultural con identidad.

Conclusiones

La pedagogía sistémica se sostiene sobre la base de diferentes criterios derivados de los enfoques de aprendizaje y tiene una clara vinculación con los procesos de aprendizaje de las personas y de los procesos de construcción del conocimiento, siendo priorizados los aspectos psicológicos relacionados con la cognición.

Desde esta pedagogía sistémica, la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje en los sistemas educativos involucra el estudio de los elementos que constituyen y refiere al proceso formativo del ser como un proceso pleno de posibilidades. Esto significa, que involucra todas las interdependencias de sus subsistemas. Entendiendo al ser humano como una entidad inmersa dentro de un macro sistema simbólico, el cual va interpretando sus significados en la medida que va internalizando y reforzando conocimientos.

Esto lleva a definir el proceso de enseñanza aprendizaje desde la pedagogía sistémica como un proceso donde se integran las relaciones entre la familia, la escuela, los actores del hecho educativo y sus significados, aunado a los aspectos multidimensionales del ser humano (estética, física, social, cognitiva, espiritual, emocional) todo como resultado de una dinámica de interacción sinérgica que explica cualquier hecho concreto y su relación con el contexto en el procesos de construcción del conocimiento.

Referencias Bibliográficas

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Educational Psychology. A cognitive Editorial Trillas*. view, New York, Holt Trad. Esp., México.
- Bolzmann, T (2011). *Que es constelaciones familiares, un enfoque terapéutico sistémico fenomenológico*. Buenos Aires, Deva's.

- Coll, C. y otros (1.993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- Traveset, M (2007). *La pedagogía sistémica*. Fundamentos y práctica. Barcelona, Grao.
- Díaz, B. y Hernández G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativos: una interpretación constructivista*. Tercera edición México- Distrito Federal. Editorial McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1972) *Psychologie der Intelligenz*, Londres 5ta edición, Editorial Walter.
- Vigotsky, L.S. (1.979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

REPRESENTACIONES SOCIALES Y EL CULTIVO DE ALGODÓN ORGÁNICO. UNA REVISIÓN DOCUMENTAL

SOCIAL REPRESENTATIONS AND THE CULTIVATION OF ORGANIC COTTON. A DOCUMENTARY REVIEW

Jesús Enmanuel Arellano Arellano¹

Recepción: 07/09/2019 / Evaluación: 12/10/2019 / Aceptación: 19/11/2019

Resumen

En el país su cultivo ha caído vertiginosamente alentado por los altos costos de producción y el aumento de las importaciones. Por estos motivos, se debe promover su eficiencia; en consecuencia, no se puede descuidar su cultivo, que pasa por varios procesos, que va desde la preparación del suelo, la siembra de la semilla en la época adecuada, cuidado y vigilancia del crecimiento aplicando conocimientos técnicos y la cosecha. En el caso de la semilla de algodón cabe destacar la existencia de una orgánica o biológica y otra manipulada genéticamente o transgénica. Las primeras se consideran inofensivas al ambiente, en cambio, las transgénicas, se consideran agresivas con el suelo y el ambiente. Por esta razón, en Venezuela, este tipo de semillas están prohibidas por Ley. En consecuencia, se debe aportar al fortalecimiento del sector algodonero tradicional con el uso de semillas orgánicas, en áreas de una producción sustentable.

Palabras clave: algodón, semillas orgánicas alternativas, industria textil, tejido de mezclilla.

Abstract

In the country its cultivation has fallen vertiginously encouraged by high produc-

tion costs and increased imports. For these reasons, its efficiency must be promoted; consequently, its cultivation cannot be neglected, which goes through several processes, ranging from soil preparation, seed sowing at the right time, care and growth monitoring applying technical knowledge and harvesting. In the case of cottonseed, it is worth noting the existence of an organic or biological seeds and a genetically manipulated or transgenic seeds. The organic seeds are considered harmless to the environment, while transgenic seeds are considered aggressive to the soil and the environment. For this reason, in Venezuela, this type of seed is prohibited by law. Consequently, it must contribute to the strengthening of the traditional cotton sector with the use of organic seeds.

Keywords: cotton, organic seeds, textile industry, denim fabric.

En un principio la palabra algodón significaba tejido fino, esta es la planta textil de tejido de fibra más importante de mundo y sus cultivos es de los más antiguos. Distintas características hacen del algodón un tejido único, sus fibras son blandas y aislantes, resisten la rotura por tracción como para permitir la confección de tejidos, admiten el blanqueado y el teñido. Debido a ello el algodón se convirtió desde hace mucho, en un producto de importancia fundamental para el hombre.

¹ Licenciado en Contaduría Pública UCAT 2012.
Especialista en Gerencia Tributaria UCAT 2019.
jerellano_22@hotmail.com.

Son muchos los usos que se le atribuye a la planta de algodón, cada cúpula que la compone (tallo, semillas, fibras) son utilizados para diversos productos. Por ejemplo, las semillas se utilizan entre otras cosas para aceites de ensaladas, margarinas, jabones comerciales y cosméticos. Otros de los usos que se le adiciona son a la pelusa de algodón, creando con ella paños y algún tipo de plástico. Es tal la utilidad de este cultivo, que el papel moneda con que se hace el euro está hecho de algodón en su totalidad al igual que el dólar en sus versiones más modernas. Pero, sin duda alguna, las textileras son los principales consumidores de esta fibra.

La verdadera mezclilla (Denim en Inglés) es tela de algodón, fabricada con diferentes colores de hilo, tanto en la trenza como en la trama. También denominada dril de algodón debido a su construcción asargada (tejido en diagonal), finalmente predomina un color. El más conocido es el azul índigo, y otros como el azul de vergara. Aun así, hoy en día el tejido de mezclilla se combina con otro tipo de fibras, fibras sintéticas como el spandex y/o el poliéster. De esta manera se clasifica la mezclilla, por sus variaciones en la composición. Una breve clasificación del tejido mezclilla:

Cuadro 1. Tipos de mezclilla Spandex

Tipo de Tela	Composición		
	Algodón	Poliéster	Spandex
Mezclilla Spandex A	97%		3%
Mezclilla	100%		
Mezclilla Long Ring Spandex	80%	17%	3%
Mezclilla Spandex	80%	18%	2%
Mezclilla Cross Ring Algodón	100%		

Fuente: Arellano, J. (2019)

La producción mecanizada convierte el algodón en hilos, algunos son teñidos en

azul y luego encolados para darle mayor resistencia, en el telar se cruzan los hilos con otros blancos que serán la trama, donde se les aplican diferentes tratamientos hasta obtener el DENIM en un proceso que dura 20 días aproximadamente. Al haber identificado la composición de la tela tejido de mezclilla, se evidencia que está compuesta mayor o totalmente de algodón, el cual se asume como la materia prima para la confección de este tipo de tela.

El algodón es una de las fibras vegetales más importantes del mundo, su importancia comenzó en el siglo XIX, con el proceso de industrialización, que hoy en día todavía representa la mitad del consumo de fibras textiles. Esta fibra vegetal es objeto de procesos industriales, transformándolo en hilo, donde posteriormente es teñido y estampado mejorando su aspecto y cualidades.

Entonces, no se puede descuidar el cultivo de algodón, pasa por varios procesos que van desde la preparación del suelo, la siembra de la semilla en la época adecuada, vigilancia del crecimiento aplicando conocimientos técnicos y, posteriormente la cosecha. Ese proceso evolutivo, pasa por varias etapas, tan diferentes una de la otra como necesarias. Cada una de ellas cuenta con un cuidado e inversión distinta, a saber como lo siguiente:

1.- Preparación del suelo: al momento de hablar de preparación del suelo, existe dos formas empleadas para ello, bien sea con la utilización de animales (bueyes) con arados artesanales o mediante el empleo de maquinaria (tractor). Esta última, en la actualidad es la más utilizada cuyo proceso es el siguiente: pasa el tractor sobre la superficie, incrustando unas puntas en el terreno que contienen unos resortes, aflojando la tierra para así oxigenarla.

Este paso es de vital importancia, dado que la raíz del algodón, es una raíz pivotante, es decir, sus ramificaciones crecen de forma recta hacia el centro de la tierra, no

como otros cultivos cuyas raíces se expanden de forma radicular. Por esto se debe tener bien aireado el terreno para que la planta se establezca firmemente. Posterior a ello, se debe de dar dos o tres pases de rastra, que no es más, que otro implemento; unos discos, que pican el suelo en pequeñas partículas y dan paso a la siembra.

Acto seguido, se debe humedecer el suelo, se recomienda hacerlo a través de una tecnología láser, que permite un buen manejo del agua que se obtiene en la región, donde da una mayor precisión cuando se realizan trabajos sobre el suelo, esto con el fin de darle un mejor manejo al vital líquido, por la razón que día tras día se ha ido escaseando, por muchos motivos como la contaminación ambiental, calentamiento global y la mano del hombre. Esta tecnología mejora la pendiente del suelo para que el consumo de agua en el terreno sea mínimo, esto se hace para optimizar los recursos y, ajustarse a la realidad actual del entorno.

2.- Siembra de semilla: antes de sembrarla se debe desinfectar la semilla incorporándole un componente químico, con la finalidad de proteger a la planta en los primeros días contra el ataque de enfermedades o de plagas, incluyendo insectos. La semilla debe ser la adecuada y certificada por el ministerio de agricultura y tierra como de calidad.

Definir qué tipo de cultivo se quiere generar es de vital importancia, al igual que escoger el tipo de semilla a utilizar, debido a que existen dos categorías de algodón, el algodón orgánico, biológico o ecológico y el algodón transgénico. Vamos a conocer un poco más de ellos; según Galán, J. (2011) “el algodón biológico, es cultivado y crece en campos de tierra fértil libres de pesticidas, herbicidas y fertilizantes químicos sintéticos, y es hilado y producido sin químicos tóxicos”².

Al hablar del algodón transgénico hay que referirse según lo expresa Sevilla, C. (2010) como aquel “algodón tiene una modificación genética para producir una toxina insecticida, es el algodón Bt.”³. Al hacerse mención de transgénica se refiere a modificación del material genético de plantas y animales. Para ello se identifica a los genes responsables de los caracteres deseables de un individuo y se los transportan a otro mediante técnicas especiales. El resultado es un *organismo genéticamente modificado* igual a su antecesor, pero con el agregado de esa ventaja adicional. Según lo describe La Siesta (2017):

Para la selección de este tipo de semillas hay unas normas claras; la utilización de semillas manipuladas genéticamente para la producción de algodón orgánico está prohibida. A través de la rotación de cultivos se evitan los monocultivos y los suelos se mantienen de manera natural en un equilibrio ecológico.⁴

La siembra y la forma de hacerla dependen mucho de la tradición local, pero normalmente existen dos vías: una siembra mecanizada, con máquinas de precisión o de forma manual, donde el protagonista es la mano de obra directa. Preferiblemente optan por la siembra manual, dado que la semilla de algodón es costosa y de esta forma se aprovecha al máximo. Cosa que no

2 GALÁN, J. (2011). *Los beneficios del algodón ecológico*. Revista electrónica www.concienciaeco.com

co.com. [revista en línea]. Fecha de la consulta: 26 de junio de 2011. Disponible en: <http://www.concienciaeco.com/2011/06/26/los-beneficios-del-algodon-ecologico/>

3 SEVILLA, C. (2010). *Algodón transgénico*. Revista electrónica <http://www.greenpeace.org>. [revista en línea]. Fecha de la consulta: 04 de noviembre de 2010. Disponible en: <http://www.greenpeace.org/espana/es/Trabajamos-en/Transgenicos/Transgenicos/En-el-campo/Algodon-transgenico/>

4 LA SIESTA. (2017). *Algodón Orgánico*. [Blog en línea] Fecha de la columna: 04 de noviembre de 2016. Disponible en: <http://www.lasiesta.com/es/informacion-hamacas-y-asientos-colgantes--algodon-organico/>

ocurriría con la siembra mecanizada, donde se emplearía mucha más semilla para obtener la misma cosecha, por otra parte, hay terrenos que no se pueden nivelar y habrán problemas de inundación al momento del riego, aumentando el riesgo de pérdidas. A diferencia, donde se emplea la mano de obra directa, se logra sembrar sobre húmedo, logrando una siembra homogénea, aproximadamente un 90 o 95% de lo que se estima sembrar.

3.- Aplicación de conocimientos técnicos: Durante el proceso de germinación se debe contar con un sistema de riego adecuado, control de maleza, contar con los herbicidas necesarios (según el tipo de cultivo) para el control de plagas. Una vez comenzando a germinar la semilla, aparecen los primeros brotes de maleza que se deben atacar para evitar su propagación. Definir qué estrategia usar para ayudar a completar el producto final, depende del tipo de semilla que se haya empleado (orgánico o transgénico), dado que su estructura de acción varía de igual forma que los conocimientos a aplicar.

Si se habla de cultivo de algodón orgánico, en la agricultura ecológica se invierte muy poco dinero en control de maleza, ya que aprovecha los mecanismos naturales de control de plagas y se utiliza exclusivamente bio-plaguicidas. Este tipo de algodón puede crecer en todos los sitios donde se cultiva el algodón convencional. Antes de que los campos de cultivo convencional puedan producir productos ecológicos, la superficie cultivable tiene que labrarse de manera ecológica durante unos tres años y estar libre de sustancias químicas. Después de esta fase de descontaminación se puede denominar el algodón allí cultivado como algodón orgánico.

La diferencia más importante entre el algodón convencional y el algodón orgánico es que el producto ecológico únicamente puede ser abonado con fertilizantes biológi-

cos y seguir adelante sin fertilizantes, herbicidas e insecticidas químicos.

4.- Cosecha: esta etapa final del proceso del cultivo, donde se ve el éxito o fracaso de toda la actividad agrícola. El algodón es una planta perenne arborescente que ha sido domesticada para desarrollarla como cultivo anual. El algodón se siembra hacia finales del segundo trimestre, se alimenta durante el tercer trimestre y se cosecha en el cuarto trimestre. En este cultivo el valor de la cosecha estará en función del peso final y el que se obtenga por la fibra. Aproximadamente una hectárea de terreno fértil y en buenas condiciones topográficas produce entre 2.400Kg y 3.000Kg una vez recogido el algodón se debe trasladar a un sitio con suficiente ventilación.

Como el algodón convencional cultivado, el algodón orgánico necesita también según la región de cinco a nueve meses para madurar. El algodón convencional se recolecta de forma mecánica en muchos lugares. Esto conlleva una pérdida de las hojas. Se rocía las plantas con herbicidas químicos que produce que las hojas se sequen y se caigan antes de la cosecha. Por eso, el algodón orgánico se recolecta exclusivamente a mano. Visualmente la planta es un arbusto pequeño de flores amarillas, que cuyo fruto capsular dividido en un número de valvas que oscilan entre tres y cinco, contiene una serie de semillas rodeadas por prolongaciones filiformes blancas y rizadas que constituyen las fibras del algodón, al madurar las semillas, la cápsula se abre, y las fibras se proyectan al exterior, donde dan la impresión que sobre la planta hubiese quedado un conjunto de copos de nieve que dan un singular y llamativo aspecto a las plantaciones.

Según la entrevista en línea realizada al agricultor Tovar (2016);

Para poder cosechar uno por lo general hace un conteo, uno estima que la recolección está entre los 80 y 90 %

de cápsulas abiertas en la planta, por ejemplo, si la plata tiene 20 cápsulas, y ya posee 16 cápsulas abiertas, podemos decir que podemos comenzar a cosechar. Por lo general queda un 20 o un 30% sin cosechar, eso se hace en otro pase de recolección, se paga un poquito más y se recoge el resto.⁵

En este punto se puede decir que todo parte de una condición técnica y económica y el precio del mercado que junto con las importaciones, hicieron imposible que siguiera la bonanza de algodón. Viendo lo desatendido que está este sector tan importante de la economía, da a pensar, ¿qué pasaría si existiera un actuar por parte del gobierno nacional que estimulara al productor de algodón?, que como fue mencionado anteriormente, en Venezuela la producción de algodón cayó de forma vertiginosa, lo cual genera preocupación de que este sector generador de numerosas fuentes de empleo, se vuelva netamente dependiente de las importaciones, y no produzca internamente la materia prima necesaria para cubrir la demanda del país, y a su vez seguir lidiando con los altos precios del producto.

Partiendo de ese análisis, la solución más viable para hacer crecer la producción de tejido de mezclilla en Venezuela, es estimular directamente al agricultor de algodón con una propuesta atractiva y sostenible en el tiempo, donde evite la migración de un cultivo a otro por lo poco rentable que se han vuelto los sembradíos de algodón. Pero para ello es necesario tomar en cuenta desde una perspectiva objetiva y poner sobre la mesa una propuesta viable a los suelos, necesidades, y proyecciones del país, se necesita conocer los pro y contra que acarrea cada tipo de semilla, soluciones y proyecciones que pudiesen dar

una visión más clara sobre las consecuencias de la elección.

Al inicio, se hizo mención a la ambigüedad de las semillas que se pudiesen utilizar, ambas presentan aspectos favorables, para el medio ambiente y para los que la trabajan directamente, que se pudiesen resumir en lo que se puede ver en el cuadro 2.

Como en toda toma de decisiones, existen aspectos positivos y negativos, la idea está en buscar cual contribuye más a la consecución de lo planteado. En este caso, ambas semillas presentan desventajas cuando se está en la encrucijada de cual utilizar, ellas se pudiesen resumir en el cuadro 3.

En este sentido, Rawles, M. (2008) afirma que “cada vez son más los consumidores dispuestos a pagar un suplemento para reducir el impacto ambiental, el mayor interés de los consumidores propulsa el crecimiento del sector del algodón orgánico a razón de un 50% anual”, a pesar que el mismo Rawles, M. (ob. Cit.) señala que “la fibra orgánica que se comercializa en el mercado internacional del algodón sólo representa el 0,09% de los 24,8 millones de toneladas comercializadas en el mundo”.

Glosario de términos:

Bio-plaguidas: Como su nombre lo indica bio - vida y plaguicida que destruye plagas, es decir: “vida que destruye plagas”. La principal característica de un plaguicida biológico es que su ingrediente activo no es químico sino un organismo microscópico vivo que ocasiona la muerte de un insecto u otro organismo que esté afectando al cultivo

Encolar: Dar una sustancia adhesiva en los hilos de la urdimbre para facilitar el tejido.

Raíz Pivote: Raíz robusta que crece habitualmente en línea recta hacia abajo a partir de la base de la planta.

Udimbre: Conjunto de hilos que se han urdido o preparado para colocarse en el telar.

5 GONZALO, J. (2016) *Como cultivar algodón*. Video 30 de agosto de 2016. [Video en línea]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=wJwc0ldMNhY>.

Cuadro 2. Ventajas del algodón orgánico y transgénico

	Algodón Orgánico	Algodón Transgénico
V E N T A J A S	Protege la salud de las los cultivadores y de todas las personas que están alrededor de los cultivos. Contribuye con el medio ambiente, manteniendo equilibrio ecológico. Pueden recuperar las pérdidas de la cosecha, cuando ésta es vendida. Los productores podrían ser incentivados económicamente, al ser precursores de este tipo de siembras. Ahorro en combustible y luz. La demanda supera la oferta.	Es el algodón que lidera actualmente todos los productos en su gran mayoría. El proceso del algodón transgénicos es controlado por organismos oficiales. Elimina las plagas que impiden su desarrollo. La fibra transgénica que se comercializa en el mercado internacional del algodón representa el 99.91% de los 24,8 millones de toneladas comercializadas en el mundo.

Fuente: Arellano, J. (2019)

Cuadro 3. Desventajas del algodón orgánico y transgénico

	Algodón Orgánico	Algodón Transgénico
D E S V E N T A J A S	Sus costos de producción son muy elevados. Se corre con el riesgo de que la cosecha no sea tan abundante. Se necesita más esfuerzo en la mano de obra a la hora de la siembra. Es superior el consumo del algodón tradicional, a nivel mundial en comparación con éste. Exportadores que consideran arriesgado utilizarlo. La ropa respetuosa del medio ambiente no es el nuevo estándar de moda. La fibra orgánica que se comercializa en el mercado internacional del algodón sólo representa el 0,09% de los 24,8 millones de toneladas comercializadas en el mundo.	Daño el suelo de siembra. Contaminación al entorno natural. Produce enfermedades de alto riesgo Se requiere más uso de energía eléctrica y de agua. Se pierda su calidad al ser alterados genéticamente. Su proceso de aprobación normativa es largo. Su costo de producción es elevado. Las plagas podrían volverse resistentes, ante los pesticidas. Suicidios en sus cultivadores. A pesar de que sólo representa el 2,5% de las tierras de cultivo del planeta, contabiliza el 25% del uso de fertilizantes y el 10% de plaguicidas químicos.

Fuente: Arellano, J. (2019)

Conclusiones

La dependencia total de las importaciones hace a Venezuela un país cuyo consumo de prendas de vestir se hace cada vez más difícil por los altos costos, aun cuando se tienen las condiciones y habilidades para sembrar un producto de calidad. Solo se necesita incentivar a aquellos productores para hacer de esta nación una potencia en este rubro.

Recomendaciones

En función de los resultados obtenidos de que los entrevistados estuvieron todos de acuerdo de la necesidad de establecer lineamientos estratégicos que hagan más eficaces los procedimientos y que minimicen los efectos del control de cambio sobre el nivel de inventario de partes y suministros importados, por lo que se recomienda que se pongan en práctica los lineamientos sugeridos en esta investigación.

Referencias

- GALAN Juan (2011). *Los beneficios del algodón ecológico*. Revista electrónica www.concienciaeco.com. [revista en línea]. Fecha de consulta: 26 de junio de 2019, Disponible en: <http://www.concienciaeco.com/2011/06/26/los-beneficios-del-algodon-ecologico/>.
- GONZALO, Juan. (2016) *Como cultivar algodón*. Video 30 de agosto de 2016. [Video en línea]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=wJwc0ldMNhY>.
- LA SIESTA. (2017). *Algodón Orgánico*. [Blog en línea] Fecha de consulta: 04 de junio de 2019. Disponible en: <http://www.lasiesta.com/es/informacion-hamacas-y-asientos-colgantes--algodon-organico/>.
- RAWLES, Mali (2008). *Algodón Orgánico*. Revista electrónica: www.forum-decomercio.org. Revista trimestral del centro de comercio internacional. [Revista en línea]. Fecha de la consulta: 20 de junio de 2019, disponible en <http://www.forumdecomercio.org/layouts/TradeForum-three-column.aspx?pageid=10505&id=33403&langtype=1034>.
- SEVILLA, Carlos (2010). *Algodón transgénico*. Revista electrónica <http://www.greenpeace.org>. [revista en línea]. Fecha de la consulta: 04 de junio de 2019, Disponible en: <http://www.greenpeace.org/espana/es/Trabajamos-en/Transgenicos/Transgenicos/En-el-campo/Algodon-transgenico/>.
- REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. Ley de Gestión de la Diversidad Biológica (2008). G.O 39.070 del 1° de diciembre de 2008.

LA EUMENEIS ELENCHOI SOCRÁTICA COMO FUNDAMENTO DE LA PEDAGOGÍA DE LA PAZ EN COLOMBIA¹

THE EUMENEIS ELENCHOI SOCRÁTICA AS A FOUNDATION OF THE PEDAGOGY OF PEACE IN COLOMBIA

José Pascual Mora García¹

Recepción: 07/10/2019 / Evaluación: 12/10/2019 / Aceptación: 09/11/2019

Resumen

Nuestra propuesta de una Pedagogía de la Paz inspirada en la tradición eléntica y gadameriana se funda en la categoría de la EUMENEIS ELENCHOI. En efecto, se trata de una línea de investigación que hemos alimentado a partir de la dialogicidad hermenéutica gadameriana (Mora-García, 2008) y que ha servido hoy, para aplicarla a la Pedagogía de la Paz como ejemplo de resiliencia en la mediación en situaciones problemáticas y conflictos. Es una dialogicidad mediada por la re-habilitación que Gadamer hace de la eumeneis élenchoi como el “arte de reforzar el discurso del otro” en el que se esté dispuesto incluso negarse a sí mismo en beneficio del Otro. Se concluye que No es suficiente tener la

razón en el ejercicio del diálogo de Paz, hay que demostrar que se está dispuesto a dialogar en función de un fin superior. Se concluye que el Acuerdo Final de Paz en Colombia se pudo evidenciar la aplicación de este principio, al lograr que las víctimas se sentaran con los victimarios a dialogar, en aras de una paz estable y duradera.

Palabras claves: Paz, eumeneis élenchoi, Pedagogía, Resiliencia.

Abstract

Our proposal for a Pedagogy of Peace inspired by the authentic and Gadamerian tradition is based on the category of the EUMENEIS ELENCHOI. Indeed, it is a line of research that we have fed from Gadamerian hermeneutic dialogicity (Mora-García, 2008) and that has served today, to apply it to the Pedagogy of Peace as an example of resilience in mediation in situations problems and conflicts. It is a dialogicity mediated by the re-habilitation that Gadamer makes of the eumeneis élenchoi as the “art of reinforcing the discourse of the other” in which one is willing to even deny oneself for the benefit of the Other. It is concluded that it is not enough to be right in the exercise of the Peace dialogue, it must be shown that one is willing to dialogue for a higher purpose. It is concluded

1 Ponencia en el III Coloquio Internacional Formación de Educadores en Escuelas Normales, Cartagena de Indias, 28-30 octubre 2019, Mesa 8: Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes.

2 Investigador del Doctorado Rudecolombia de la Universidad de Cundinamarca, Investigador categoría Asociado (I), convocatoria de Colciencias 2019, Grupo de Investigación HISULA-UPTC-Tunja, Coordinador GRUPO DE INVESTIGACIÓN HEDURE, Profesor Titular Emérito de la Universidad de Los Andes-Táchira. https://scienti.colciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001195662. <https://orcid.org/0000-0002-5345-6808>. pascualmora@udecundinamarca.edu.co; pascualmoraster@gmail.com.

that the Final Peace Agreement in Colombia was evidenced by the application of this principle, by getting the victims to sit down with the victimizers to dialogue, for the sake of a stable and lasting peace.

Keywords: Peace, eumeneis elenchoi, Pedagogy, Resilience

1. Gadamer y la Eumeneis Élenchoi

Retomamos de la obra de Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método* (1960),³ la tesis según la cual el “fenómeno de la comprensión” contiene dos características de la “praxis hermenéutica”; una, implica el “aprendizaje de un tipo de humildad”. Y la otra, la rehabilitación que hace de la eumeneis élenchoi socrático-platónica; el “arte de reforzar el discurso del otro.”⁴ Esta propuesta generó una gran discusión entre Gadamer y Derrida, y los filósofos de la sospecha. En este sentido, la filósofa mexicana, mi profesora en el Doctorado de Filosofía, ha dedicado varios textos al análisis de la eumeneis élenchoi, en donde entronca la comprensión gadameriana del principio socrático con “el principio de caridad” de D. Davidson.⁵

No entraremos a la densidad del discurso filosófico que explica la propuesta

gadameriana, sino que la retomaremos para nuestra estrategia de Paz, en donde la eumeneis élenchoi pasaría a ser una de las condiciones más importantes para el diálogo de paz. Hasta el punto que podríamos hablar de una PAZ - EUMENEIS ÉLENCHOI, en donde el verdadero diálogo de paz debe contener una voluntad con sentido, en la cual se debe estar dispuesto incluso a negarse a sí mismo; aun teniendo la razón. Es la máxima voluntad en favor del diálogo verdadero. De manera que en el marco del proceso de postacuerdo queremos preguntarnos como dijera Anne-Marie Chartier, (2008)⁶ ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?

2. Guillermo Hoyos y la Herencia de la Hermenéutica Gadameriana

En Colombia, del filósofo Guillermo Hoyos, su aporte a la comprensión de la paz desde la hermenéutica crítica. Por eso nos reconocemos como seguidores de Guillermo Hoyos a la hora de invocar la aplicación de la Hermenéutica crítica Gadameriana a la comprensión de la Paz-Eumeneis Elenchoi. Aunque hay aportes antes de Guillermo Hoyos (1935-2013), a los efectos de nuestro estudio nos remitimos a mostrar sus aportes sistemáticos que se nutren de la filosofía alemana para la fundamentación de la Paz hermenéutica en Colombia. Especialmente, en su deuda con el pensamiento fenomenológico husserliano, el segundo Habermas, la comprensión de la Paz inspirada en el imperativo moral kantiano, la teoría del neo-contractualismo de John Rawls, el principal gestor de la teoría crítica en Colombia, y la aproximación al diálogo crítico con la obra de Dussel en los postulados de una ética desde Latinoamérica. Hoyos además fue un gestor y líder de la paz; así lo comentó en una entrevista “Tuve

3 Gadamer, H.G., *Verdad y método*. Fundamentos de una hermenéutica filosófica, Sala-manca: Ediciones Sígueme, 1977. Cada vez que mencionemos esta obra lo haremos con las siglas VM.

4 Cfr. Cecilia Monteagudo, “El diálogo posible entre dos tradiciones. Entre la “escucha del otro” y el “principio de caridad””, *Arete, Revista de Filosofía*, Vol. XXV, N° 2, 2013pp. 267-282.

5 Cf. Aguilar M., *Diálogo y Alteridad*. Trazos de la hermenéutica de Gadamer, México: UNAM, 2005.; Aguilar, M., “Eumeneis Elenchoi: Condición de alteridad”, en: Acero y otros (ed.), *El legado de Gadamer*, Granada: Universidad de Granada, 2004, pp.487-495; Aguilar, M., “Experiencia de la alteridad. Sobre el capítulo 11 de VM”, en: Aguilar, M. (coordinadora), *Entresurcos de Verdad y Método*, México D.F.: UNAM, 2006, pp. 157-168; Aguilar, M., “Hermenéutica y crítica”, en: Oñate, T. y otros (eds.), *Hans Georg Gadamer. Ontología estética y hermenéutica*, pp. 201-208.

6 Chartier, A. M. (2008). ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes? *Anuario de Historia de la Educación*, Argentina, 9, 15-38.

la oportunidad de colaborar en los procesos de paz del presidente Belisario Betancur. Precisamente, en mi calidad de profesor de la Universidad Nacional, fui designado en 1984 como miembro de la Comisión de Verificación de los acuerdos de paz. (...) Estuvimos cuatro veces en La Uribe, donde tuve la oportunidad de conocer a la cúpula guerrillera de aquel entonces; en uno de esos viajes fuimos sorprendidos por las FARC con la fundación de la Unión Patriótica. Parecía que todo iba a resultar. Pude conocer desde cerca a muchos políticos reales. (...) Considero interesante dejar constancia de mi insistencia, entonces, con Álvaro Leyva, en que en la Comisión se integraran los militares mismos, algo que siempre rechazó Jaime Castro, y que ahora vuelve a reclamarse. A los pocos meses fui también designado para colaborar en el Diálogo Nacional propuesto por el grupo guerrillero M-19. Allí fui Presidente de una de las Comisiones de Diálogo, la de Universidad. De nuevo, la experiencia fue impresionante. La comparación de los dos procesos daría para muchos análisis.”⁷

De la filosofía kantiana retoma la comprensión de la Paz en la Metafísica de las Costumbres (Kant), “Antes de hacer mi análisis, quiero recordar a Kant en un pasaje que no me canso de leer y citar. En 1797 escribía Kant, en la conclusión a la doctrina del derecho, en La metafísica de las costumbres:

‘Ahora bien, la razón práctico-moral expresa en nosotros su veto irrevocable: no debe haber guerra; ni guerra entre tú y yo en el estado de naturaleza, ni guerra entre nosotros como Estados que, aunque se encuentran internamente en un estado legal, sin embargo, exteriormente (en su relación

mutua) se encuentran en un estado sin ley –porque este no es el modo en que cada uno debe procurar su derecho. Por lo tanto, la cuestión no es ya la de saber si la paz perpetua es algo o es un absurdo, y si nos engañamos en nuestro juicio teórico si suponemos lo primero, sino que hemos de actuar con vistas a su establecimiento como si fuera algo que a lo mejor no es, y elaborar la constitución que nos parezca más idónea para lograrla (tal vez el republicanismo de todos los Estados sin excepción), y acabar con la terrible guerra, que es el fin al que, como su fin principal, han dirigido hasta ahora todos los Estados sin excepción sus disposiciones internas. (...)’

Kant insiste en el sentido del imperativo moral en contra de la guerra y a favor de la paz. No es asunto de posibilidad, de viabilidad empírica, no se trata de un argumento meramente sociológico o político; es un deber de la razón práctica el buscar la paz, así todas las circunstancias y los hechos mismos indicaran que ello no es posible. Se trata, en efecto, de un imperativo procedente de la reflexión filosófica sobre el deber ser, no con base en lo que es, en lo fáctico, sino contando con la libertad de acción del sujeto. Es interesante descubrir, en proposiciones como estas, la naturaleza misma del conocimiento y de la argumentación filosófica. Por ello, la conclusión es taxativa: quien sólo se deje orientar por la facticidad, por los hechos empíricos, permanece al nivel de los animales, privado de razón. Porque acceder al uso de razón significa atreverse a pensar no sólo como posible, sino como necesaria la convivencia humana, apoyada en el derecho como solución política razonable a la insociable sociabilidad de los humanos. (...)”⁸

El acercamiento a la filosofía del neo-contractualismo de John Rawls con Haber-

7 Leonardo Tovar González, “Guillermo Hoyos Vásquez (1935-2013), Ideas y Valores vol.62 no.151 Bogotá Jan./Apr. 2013, PP 318-319 Universidad Santo Tomás - Colombia.

8 Pp. 321-322.

mas lo expresa en su diálogo con la filosofía kantiana: “en mi *Ética para ciudadanos* que no creo que haya sido comprendido plenamente. El fuerte de la propuesta de John Rawls es la estructura del modelo. En efecto, creo que frente a la crítica comunitarista a las morales kantianas, sólo quedaba la solución propuesta por Rawls: el “pluralismo razonable”. Este pluralismo significa que yo reconozco la diversidad de morales, religiones, filosofías, visiones del mundo y de la vida, y concepciones del bien, y que, sin embargo, no renuncio a argumentar en asuntos de ética y moral en búsqueda del “consenso entrecruzado” sobre mínimos, sobre los cuales sea posible construir las bases de la convivencia social contemporánea. (...)”⁹

El acercamiento crítico a la filosofía latinoamericana, lo hace especialmente a partir de la filosofía de Dussel; “Recientemente he escrito un trabajo que título: “Filosofía Latinoamericana significa uso ético de la razón práctica”. En él afirmo que la actual filosofía moral y política en Latinoamérica responde con creces a las inquietudes, intuiciones y exigencias de los filósofos de la liberación, evitando su mesianismo. Posteriormente, como ya lo he insinuado arriba, he tenido conocimiento del voluminoso libro de Enrique Dussel, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, cuya lectura no me ha hecho cambiar de opinión. Me preocupa sobre todo el talante “latinoamericanista”, muy suspicaz ante todo lo europeo, lo cual no creo que ayude mucho a la “cosa misma.” Debo reconocer, sin embargo, que el diálogo reciente entre Dussel y Karl-Otto Apel promete algo mejor; al menos descongelar cierta situación en la que se han instalado los liberacionistas al considerar que lo que no se hace en su equipo es falso o al menos indiferente con respecto a las tareas urgentes de la filosofía entre nosotros.”¹⁰

3. La Eumenis Elenchoi y la Pedagogía Geomental

Otro de los soportes epistemológicos de la Pedagogía de la resiliencia como Eumeneis Elenchoi lo encontramos en la propuesta de la Pedagogía Geomental. La Historia Social de la Educación en la red Shela¹¹ está signa por una visión que le apuesta la historia de la educación en la comprensión de los nuevos paradigmas que incorporan las epistemologías críticas del sur, la sensibilidad,¹² los afectos,¹³ la cons-

11 José Pascual Mora García; Diana Elvira Soto Arango; José Rubens Lima Jardimino, "La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA (1994-2015)". *Revista Brasileira de História da Educação*, Rev. Bras. Hist. Educ., v.21, pp.351 - 375, 2017.

12 Betina Aguiar da Costa, “Sentimientos y emociones en la historia de la educación: la perspectiva de la estética escolar”, *Revista FERMENTARIO*, Vol. 2, No 10 (2016). Departamento de Historia y Filosofía de la Educación. Instituto de Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República – Uruguay. En esta dirección la autora nos señala: “Desde la década de 1980, la historiografía educativa ha atravesado un intenso proceso de renovación y proliferación temática, multiplicando sus áreas de interés, trascendiendo objetos clásicos como el de la educación formal. Acompañado, este proceso, de un marcado interés por la revisión y renovación de los enfoques y marcos teóricos disponibles, en el que abrevan aportes de distintas disciplinas. De la renovación de enfoques y temas, nos interesa de un modo especial la perspectiva que discute el lugar de las emociones, los sentimientos y los afectos, bajo la figura del “giro afectivo”, en diálogo con otras investigaciones sobre la vida afectiva del pasado. En esta perspectiva hemos trabajado el concepto estética escolar y a partir de allí nos preguntamos cómo se enseñó una nueva sensibilidad ante la muerte a principios del siglo XX”. P. 150. <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/254> (Consultado oct. 2018).

13 Pablo Pineu, por su parte, nos destaca una revisión historiográfica sobre las historias de la educación y el llamado giro afectivo, “buscamos desplegar un conjunto de estudios sobre estética y sensibilidad escolar desarrollados en América Latina en las últimas décadas. Si bien huellas de estos temas son rastreables en trabajos previos, los efectos del

9 Pp. 328.

10 Pp. 330-331.

trucción de paz,¹⁴ el empoderamiento de los DDHH,¹⁵ la paz pedagógica,¹⁶ la Eume-neis Elenchoi y la paz,¹⁷ las comunidades vulnerables, resilientes, barriales, maestras afrodescendientes, raizales, palanqueras, rom (gitanos), LGBTI+, alternativas y diversas, entre otras. Es una historia social de la educación que recupera la comprensión de la responsabilidad social, no sólo como lo hizo en el pasado la historia izquierdizante, la historia militante,¹⁸ las historia li-

bertarias o la historia insurgente,¹⁹ sino que nos aplicamos al estudio de cómo se dio ese empoderamiento social, trascendiendo

llamado 'giro afectivo' en las ciencias sociales -y más específicamente en la historiografía educativa- permitieron nuevos recortes y profundizaciones mediante la construcción de abordajes propios que adoptó particularidades en la región." Pablo Pineau, "Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance (que se sabe) incompleto". *Revista Brasileira de História da Educação*, Rev. Bras. Hist. Educ. vol.18 Maringá 2018 Epub Jan 14, 2019.

- 14 José Pascual Mora García, "Cátedra Libre "Gandhi" de la Paz y Derechos Humanos en la ULA-Táchira", *Heurística*, nro. 15, 2012a. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37316/articulo24.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado mayo 2019).
- 15 Helio Gallardo, (2010) "Teoría crítica y derechos humanos. Una lectura latinoamericana." En *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales* 2 (4), 57-89.
- 16 José Pascual Mora García, "La construcción del campo intelectual de la paz pedagógica, (Una mirada interdisciplinaria desde la historia constitucional comparada)", ponencia en el VIII Congreso Internacional de DDHH, Tunja-UPTC, septiembre de 2019.
- 17 El tema de la justicia con el compromiso de "reparación y no repetición" tiene su fundamento en la la comprensión de la justicia distributiva aristotélica. José Pascual Mora García, "La cultura de paz y la racionalidad dialógica gadameriana: una mirada sobre la filosofía de la paz en Rotary." *Heurística*, nro. 15, 2012. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37310/articulo18.pdf?sequence=1>.
- 18 Federico Brito Figueroa, creador de la historia militante. Cfr. Marrufó, Dulce; Velásquez, Ángel Custodio; Mora García, José Pascual; González Segovia, Armando; Guédez, Arnaldo; Ceballos, Segundo; Gómez, Suzuki Margarita, "Manifiesto. Historia disidente y militante.", en *Heurística*, nro. Número 8, julio - diciembre. 2007. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/4420> (Consultada oct 2019).
- 19 El concepto de historia insurgente tiene un matiz ideológico- político directo, remite a un interés por contar la historia desde la óptica interesada, no es neutra, porque busca validar y sustentar una mirada desde el modelo de construcción de la Revolución Bolivariana. Al respecto Pedro Calzadilla señala, "En este enfoque revolucionario que ha puesto la refundación de nuestra historia en el centro, ha surgido una nueva sensibilidad que nos ha permitido redefinirnos y situarnos como pueblo consciente y rediseñar el proyecto futuro. La batalla por la memoria y la historia se ha convertido en un duro enfrentamiento con quienes se oponen al proceso bolivariano. En estos veinte años, la derecha ha tomado conciencia de la profundidad de nuestras raíces revisadas y ancladas al presente y se ha dedicado a dañarlas, apropiarse de ellas o desviar su significado, resemanizándolo. No es de extrañar, la batalla de ideas es parte del choque entre aquellos que consideran el pasado como una herramienta de libertad en el presente y aquellos que lo consideran un instrumento de dominación. Por esta razón, el nombre completo de este edificio es Casa de la Historia Insurgente Bolívar-Chávez. Con el término historia insurgente indicamos el conjunto de ideas, conceptos, principios, interpretaciones que acompañan a la Revolución Bolivariana, y que Chávez ha puesto en forma al recuperar el camino histórico del pueblo venezolano. La historia que surgió no es solo una propuesta académica, sino también política y concreta: dice que el presente no puede liberarse si no se construye un nuevo sistema de ideas y valores que actúe en el proceso de liberación a partir de la historia rebelde y de independencia..., la visión de la historia insurgente rechaza y reemplaza al machismo, entendido como un ejercicio de poder en la construcción de un sistema de ideas y valores culturales que justifica y estimula la dominación y explotación del hombre sobre la mujer. Decimos que la historia insurgente es feminista, como afirma la Revolución Bolivariana en su postulado central y en su concreción política. Por esta razón, uno de los ejes de nuestra investigación refuta el amplio dispositivo ideológico y cultural machista que opera en el presente pero también en la interpretación del pasado." Citado en la entrevista de Geraldina Colotti, (28/08/2019) "Venezuela, los nuevos lentes de la historia insurgente", en *América Latina en Movimiento*, <https://www.alainet.org/es/articulo/201831>

meramente lo ideológico, por eso presenta fuertes ligazones con otras disciplinas como la emergente historia de la educación de las emociones.²⁰

4. La pedagogía de la Eumeneis Elenchoi y los ejemplos en el acuerdo de paz

El encuentro de La Habana en el marco del Acuerdo Final de Paz representa para la historia de la paz en Colombia un proceso histórico signado por el ejercicio de un diálogo que nosotros llamaremos inspirado en la dialogicidad gadameriana. Para Gadamer el diálogo implica un proceso que debe pasar por la Eumeneis Elenchoi, es decir, debe pasar por la necesidad de ser capaz de renunciar a la razón personal por más suficiente que ella sea, en beneficio del diálogo. Implica dejar que el otro pueda expresar sus opiniones antes que avasallantemente imponer las razones propias. Este es el ejemplo evidenciado en el diálogo entre las víctimas del conflicto armado y los victimarios, en este caso de las FARC presentes; “Además, y significativamente, a partir del junio del 2014, la dinámica de las conversaciones en La Habana se cambió profundamente cuando se incorporó directamente a las víctimas del conflicto armado en la Mesa de Conversaciones, fenómeno que transformó irreversiblemente al proceso de paz, como veremos. Desde la perspectiva de Juan Carlos Villamizar, integrante de la quinta delegación, la participación de las víctimas ha sido de suma importancia, dado que impone un precedente profundamente humano y político en las conversaciones. En sus palabras, ‘La validez de esta iniciativa tiene que ver con una cosa: con poner al país real en un grupo de 60 víctimas. Se puso un país real, fractu-

rado, dividido, conflictivo, erosionado por la desconfianza, lo colocaron en un mismo sitio. Nos pusieron a mirarnos a los ojos, a reconocernos y a entender que la guerra nos había tocado de una manera y que superando el tema violento éramos muy similares’. Según un entrevistado, la participación de las víctimas en el proceso de paz “demuestra que las víctimas han conquistado un espacio político en Colombia como sujetos de derechos: ya no quieren ser solo objeto de atención sino que ciudadanas y ciudadanos que participan activamente en la construcción de paz”²¹

Los supuestos de reparación y justicia tienen también un desiderátum en la justicia aristotélica, pues el principio de reparación de las víctimas tiene que ver con la justicia distributiva; de manera de los criterios de la Naciones Unidas tienen ese trasfondo que sirve de fundamento a la paz, “El derecho a la verdad se ha construido a partir de la Comisión de Derechos Humanos de la Naciones Unidas, identificado en un conjunto de principios para la protección y promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la impunidad. Estos principios definen el derecho a la verdad, el deber de recordar y el derecho de las víctimas a saber, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, es decir, los denominados Principios Joinet (1997). En materia del derecho a la justicia, se pueden encontrar en la Convención Americana de Derechos Humanos-Pacto de San José de Costa Rica, en los artículos 1, 2,8 y 28 las obligaciones de los estados con relación al debido proceso y la administración de justicia. Así mismo, se puede encontrar en el Pacto de los Derechos Civiles y Políticos de la ONU en sus artículos 3, 14 y 15, el derecho a contar con asistencia jurídica letrada y en el derecho

20 Escolano Benito, A. (2015). Reseña del libro: Stuart Walton. Humanidad: una historia de las emociones. Historia y Memoria de la Educación, 2, 353-364. [Links].

21 Roddy Brett, *La voz de las víctimas en la negociación: sistematización de una experiencia*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD, 2017, 12.

internacional humanitario, en los Convenios 1, 2 y 4, la protección de la población civil y el acceso a la justicia. También se pueden encontrar referencias en la lucha contra la impunidad en las convenciones sobre la desaparición forzada, en los mismos principios Joinet y en el desarrollo del Estatuto de Roma.”²²

Tomaremos una muestra de los diálogos de paz en La Habana en donde se evidencia el ejercicio del desprendimiento y el perdón en aras de la paz, un ejemplo de resiliencia que nosotros no dudamos de calificar como un monumento supremo del ejercicio de la Eumeneis Elenchoi socrática.

Caso 1: El caso de Consuelo Perdomo. “Contar la experiencia de Consuelo Perdomo, de la segunda delegación, en este sentido, nos ilustra tanto la actitud positiva de las víctimas como los retos que enfrenta el país actualmente. Según Consuelo, (...) ‘Después de mi viaje llegue a un restaurante con una de mis hijas y la señora me dice “usted es Consuelo, la que fue a Cuba?”’, y me dijo “¿dónde está su dignidad y dónde dejó las lágrimas de sus hijas de su familia?” Me dijo tantas cosas. Y yo le dije cuando terminó, “usted es víctima señora?”. Respondió que no. Y le dije “la entiendo, entiendo su actitud; yo sí, y yo sé que es la guerra y no quiero que sus nietos ni los sobrinos ni los señores que están aquí vivan lo que yo viví y por eso estoy haciendo el esfuerzo tan grande de facilitar las cosas”²³

Es la mayor muestra de desprendimiento en aras de la paz, del diálogo de paz, sólo teniendo la experiencia de una ética sentiente, para decirlo con palabras de Xavier Zubiri, se puede ser capaz de perdonar, de aceptar roussonianamente la palabra de compromiso de no repetición; “Es imprescindible destacar la generosidad, la dignidad, de las víctimas frente a su labor de buscar construir la paz en una socie-

dad muchas veces indiferente a ellos y su sufrimiento. Esta lucha central de las víctimas, de poner fin al conflicto, se resume por el lema articulado por un comunicado de prensa elaborado por los y las miembros de todas las delegaciones a La Habana durante el Día Nacional de la Víctima, el 9 de abril, del 2015: ‘Por la Paz de Colombia: Ni una Víctima Mas!’. La participación de las víctimas en las conversaciones entonces escribe una nueva historia del país, una historia que escava dentro las entrañas de Colombia; una historia que exige reconocimiento y consecuencias políticas, sociales, jurídicas. No obstante, y significativamente, las consecuencias no son quizás las que se hubiera esperado, las que la sociedad en general y los medios de comunicación en particular han buscado propagar; no son de venganza, de furia, de tragedia interminable. Como veremos abajo, la esperanza de las víctimas es la de reconciliación y, sobre todo, del fin del conflicto armado. Las víctimas no obstaculizan el proceso de construir la paz, más bien son actores claves para ella. Según José Antequera, miembro de la primera delegación, la participación de las víctimas era significativa porque demostró que el muro de negacionismo se iba enfrentando, y que, poco a poco, las partes del conflicto abrían sus perspectivas hacia el hecho de que ellos mismos habían causado víctimas. Incorporar a las víctimas en el proceso de paz ‘se terminó imponiendo como un repudio al sufrimiento y al dolor de las víctimas, a las consecuencias negativas, nefastas de las confrontaciones armadas’. En las palabras de una entrevistada, ‘Es muy fuerte ver el valor y luego la fe de estas personas en que puede haber paz, en que esto no debe volver a pasar. Es esta obsesión, la misma que repetimos nosotros, por la no repetición. Ves a la madre víctima de las FARC y a la madre víctima del Ejército, unidas en un dolor único que es “no importa de donde vengan las balas, no

22 Idem, 14.

23 Idem, 20.

debe haber más gente que muera'. Como ha comentado Fabrizio Hochschild,

la participación de las víctimas en la construcción de paz es clave dado que puede 'representar una fuerza ciudadana significativa que contribuya a la construcción de una paz con justicia y dignidad'. En este sentido, la participación de las víctimas en las conversaciones ha logrado uno de sus objetivos centrales, el de garantizar el reconocimiento de las víctimas. La incorporación de las víctimas termina haciendo visibles las luchas de las víctimas al nivel individual y colectivo, incluyendo la lucha por ser reconocidas, fenómeno que busca romper el muro de negación que ha determinado la historia política de Colombia con respeto a las víctimas y la violencia. Que las partes del conflicto oyeran directamente a sus víctimas, e indirectamente que la sociedad colombiana fuera obligada a aceptar su legitimidad como ciudadanos, víctimas y actores políticos, ha terminado haciendo posible su reconocimiento, ha dado voz y cara a sus reclamos históricos relacionados con su sufrimiento, y ha empoderado el movimiento de víctimas frente a un estado, una guerrilla, y una sociedad históricamente indiferentes a su dolor. No hay paso atrás para las víctimas en la Colombia de hoy, el reconocimiento de sus derechos ha logrado un estado de irreversibilidad, su lucha conduce cada vez más hacia esta reconciliación históricamente tan elusiva.²⁴

La participación de la mujer entre las voces de las víctimas es un hecho que demuestra el principio de DDHH de ser sujetos de derecho, por encima de todo, así se atestigua: "Para Luz Marina Cuchumbé, de la cuarta delegación, 'Fue muy importante que se nos diera la oportunidad. Muchas veces aquí en Colombia las mujeres somos las que menos tenemos oportunidades. Fue muy importante que como mujeres se nos dé el espacio de estar ahí, de poder com-

partir lo que uno sabe'. Gloria Luz Gómez, integrante de la segunda delegación, reconoce que las mujeres han sido desproporcionalmente afectadas por la desigualdad y el conflicto, y a la vez busca entender el impacto que han tenido como consecuencia de su participación en La Habana. Para esta víctima, las mujeres incidieron en el desarrollo del marco de la justicia transicional de manera significativa. En sus palabras, 'Las mujeres han aportado al reconocimiento de los derechos, a la legitimidad de estas luchas y en avanzar en el respeto y la igualdad de género como consecuencia de la participación en las delegaciones. Las mujeres somos sensibilizadoras por naturaleza y creo que al proceso de paz le hace mucha falta la sensibilización'. La participación de la mujer en la mesa ejerció un impacto clave en hacer visibles a las mujeres víctimas y constructoras de paz. A la vez, logró posicionar uno de los temas que históricamente ha sido uno de los más invisibles con relación a los derechos de la mujer, es decir, la violencia sexual. El caso de Jineth Bedoya, integrante de la cuarta delegación, consolidó las luchas y casos de sus compañeras víctimas. Según Jineth Bedoya, quien dio testimonio sobre el caso de su secuestro y las violaciones que sufrió,"²⁵

La Eumeneis Elenchoi experimentada en el diálogo de paz en La Habana se caracteriza por ser una invocación a la piedad y al perdón, pero no resignación sino como esperanza de reparación, he aquí la esencia de la comprensión de la justicia; "Esta generosidad de las víctimas ha sido un aspecto muy importante. Muchas de las víctimas han comentado que su experiencia de sufrimiento era mínimo en comparación con la de los demás. Hay una humildad, una generosidad en muchos aspectos de ellos, que representa un modelo admirable a lo cual aspirar. Dicha actitud siembra raíces para la reconciliación entre colombianos.

24 Idem., 20-21.

25 Idem., 39.

Como dice Leyner Palacios, Cuando yo fui a La Habana, yo pensaba que mi dolor era una tragedia realmente pero cuando me senté con los compañeros y pude escuchar 11 testimonios más, el dolor mío no es el único que hay aquí y eso también transforma uno, porque uno empieza a reconocer y a valorar también el sacrificio que otros ponen. Entonces eso también ha cambiado y nos ha unido también a las víctimas de las delegaciones, después de venir de La Habana, las víctimas quienes nos fuimos estamos mucho más unidas’.”²⁶

A manera de conclusión:

1. La Pedagogía de la Resiliencia en la comprensión de la Eumeneis Elenchoi pone en evidencia la necesidad de trabajar desde la historia de la educación desde las emociones, desde los sentimientos, y sólo desde las miradas tradicionalmente interesadas por los metarrelatos de Modernidad.
2. La Pazología encuentra en la Eumeneis Elenchoi socrática una vía para expresar su desiderátum.
3. La Paz pedagógica es un ejercicio de buena voluntad que le apuesta a la construcción de una paz estable y duradera, pues recupera la dimensión axiológica como práctica del diálogo de paz.

Referencias

Arrubla Faucar, Jaime. “Las relaciones entre los poderes públicos, la función de los jueces y la independencia judicial” en Ana María Ramos Serrano et Al, Aproximación a la historia de una década de transformaciones de la Justicia Colombiana. Bogotá: Corporación Excelencia en la Justicia. 2013, Pp. 153-182.

Bloch, Marc. La Historia Rural Francesa: caracteres originales. Bs AS; FCE. 1978. (Primera edición 1931).

Bolaños Motta, José Ignacio, “Aulas multiculturales y aulas de paz. Dos propuestas para un país en Postconflicto” Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 20 No. 31 (2018): 83-100.

Buitrago, María. “Análisis comparado de los inicios del constitucionalismo social”, en BERND MARQUARDT (Ed.), Constitucionalismo Comparado, Acercamientos metodológicos, históricos y teóricos (Anuario I de CC), Bogotá, UNAL, 2009, págs. 391-422, 415.

Braudel, F. (1979). La larga duración en La historia y las ciencias sociales. Madrid: Alianza.

Coya, H. (2002). Fernand Braudel, la historia y su tiempo. Recuperado de: www.editoraperu.com/pe/10/26/cu11.asp.

Cabra García, Heidy Lorena “Barreras para la inclusión social de las personas con discapacidad, un escenario de derechos humanos,” Heurística, No. 20 (2017).

Delgado Martínez, Andrea “Oportunidades laborales para excombatientes: percepciones de los generadores de empleo en el Quindío y Risaralda,” Heurística, no. 20 (2017).

Díaz, Mario, El campo intelectual de la educación en Colombia, Cali, Universidad del Valle, 1994.

Echeverry, Alberto y Zuluaga, Olga Lucia, “Campo intelectual y Campo Pedagógico de la Educación”, Miradas a la educación, Núm. 4 (1997).

Fisas, Vicenç (2002) La Paz es posible, Una agenda para la Paz del siglo XIX, Barcelona, Plaza de edición.

Flórez Ochoa, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá, Mc Graw Hill, 1994. 311 p.

Galtung, Johan (2003) Paz por medios pacíficos, Bilbao, Bakeaz.

Le Goff, Jacques. El orden de la memoria. Barcelona: Paidós. 1991.

26 Idem., 61.

- Manchego Bonilla, Nohora Isabel “Ajustes razonables y derechos humanos: una perspectiva de equidad, dignidad y trascendentalidad en la inclusión educativa,” *Heurística*, no. 20 (2017).
- Marquardt, Bernd (2016) *Paz a través del derecho y la Constitución*, Bogotá, Editorial Ibáñez.
- Marquardt, Bernd. (Ed.), *Constitucionalismo Comparado, Acercamientos metodológicos, históricos y teóricos* (Anuario I de CC), Bogotá, UNAL, 2009, págs. 391-422.
- Marquardt, Bernd, *Ius contra Bellum* (La promoción del potencial humano a la paz mediante el derecho público interno e internacional) *Recorrido del último milenio*. Bogotá: grupo Editorial Ibáñez. 2017.
- Marquardt, Bernd; Sánchez, Mariela; Martínez, José (Editores). *Paz territorial y paz pedagógica en Colombia. Revisión de tres años de posacuerdo en una sociedad dividida con un enfoque particular en el departamento del Meta*. ISBN: 978-958-791-095-7. 1° Edición 2019. 300 págs.
- Marquardt, Bernd & Martínez, José & Sánchez, Mariela (eds.) *Paz territorial y Tierras, una mirada crítica frente a los acuerdos de La Habana*. Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez, 2018^a.
- Marquardt, Berndt, “Paz territorial y propiedad agraria: desarrollos y perspectivas colombianas en el contexto latinoamericano” en Marquardt Bernd, Marquardt, Bernd & Martínez, José & Sánchez, Mariela (eds.) *Paz territorial y tierras, una mirada crítica frente a los acuerdos de La Habana*. Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez, 2018^a.
- Maturana, Gerson & Garzón, Cecilia, “La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente”, *Revista Educación y Desarrollo Social* // Vol. 9 No. 2, 192-205, 2015. file:///C:/Users/user/Downloads/954-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2171-1-10-20150909.pdf (Consultado mayo 2019).
- Mora García, José Pascual, “Cátedra Libre “Gandhi” de la Paz y Derechos Humanos en la ULA-Táchira”, *Heurística*, nro. 15, 2012a. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37316/articulo24.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado mayo 2019).
- Mora García, José Pascual, “Propuesta interdisciplinaria de maestría en educación mención: cultura de paz, derechos humanos (DDHH) y educación en emergencia (eee) en la Universidad de Los Andes- Táchira, núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”. *Heurística*, nro. 15, 2012b. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37307/articulo15.pdf?sequence=1> (Consultado mayo 2019).
- Mora García, José Pascual, “La cultura de paz y la racionalidad dialógica gadameriana: una mirada sobre la filosofía de la paz en Rotary.” *Heurística*, nro, 15, 2012c. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37310/articulo18.pdf?sequence=1>.
- Mora García, José Pascual “In memoriam Guillermo Hoyos Vásquez: el filósofo de la paz, se nos fue.” *Heurística*. N° 15, 2012d. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37319/articulo27.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado mayo 2019).
- Mora García, José Pascual & D’ Yongh Sosa, Arnaldo, “Educación en Emergencias (EeE): Una realidad que promete desarrollo. Experiencias en Haití; México, caso Ayotzinapa.” *Heurística*, nro 17, 2014. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/40105>. (Consultado mayo 2019).
- Mora-García et Al, “IEH NODO SAN CRISTÓBAL dictó videoconferen-

- cia invitado por la universidad privada Dr. Rafael Belloso Chacín en el Postdoctorado: estado, políticas públicas y paz.” *Heurística*, nro. 18, 2015 <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/42050/art21.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado mayo 2019).
- Mora García, José Pascual, “Editorial” Monográfico artículos Tesis de Maestría de Derechos Humanos (DDHH) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Tunja y Bogotá, en el marco del Convenio Amihedure y el Grupo Primo Levi. *Heurística*, N° 20, 2017. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/44975> (Consultado mayo 2019).
- Mora García, José Pascual, “Editorial” Monográfico del Coloquio Internacional de Paz. *Heurística*, nro 17. 2014. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/40089>.
- Mora García, José Pascual, “Editorial” III Coloquio Internacional de Paz. 1. Dra. Diana Soto Arango, Editora de la Revista RHELA, Coordinadora del proyecto Internacional Pedagogía del Postconflicto, UPTC, Tunja- Colombia. <https://plus.google.com/1158064484043410352552>. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/40503?locale-attribute=en> (Consultado mayo 2019).
- Mora García, José Pascual, “Retos de la Pedagogía en Postconflicto. Docente de la ULA participa en jornada sobre formación de educadores en Iberoamérica”. *Heurística*, nro. 18, 015, 2015. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/42053/art23.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado mayo 2019).
- Mora-García, José Pascual, “La Historia de las Mentalidades: ¿Una Alternativa Metodológica para la Historia de la Educación en Venezuela.?” En Libro de Resúmenes del IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana., Santiago de Chile: Universidad Católica.1998.
- Mora García, José Pascual, “La cultura de paz como categoría de análisis” y “Fundamentos filosóficos de la Cultura de Paz” en V CONGRESO INTERNACIONAL DE DDHH, Facultad de Derecho y Cs. Sc. UPTC, Tunja, 27, 28 y 29 de oct. 2016. 27, oct- Tunja; 29, oct –Aguazul, Casanare. *Heurística*, nro. 19, 2016. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/43383/articulo36.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado mayo 2019).
- Mora García, José Pascual, “La Pedagogía de la Resiliencia y los Andamios Geometales”, Conferencia Inaugural de la XI Cohorte del Doctorado de Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, Cade UPTC. Tunja, 24 de agosto de 2018.
- Mora García, José Pascual “Las Pedagogías de la Resiliencia, estudio de casos.” Conferencia en la Cátedra Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA Cade UPTC). Tunja, 26 de agosto de 2018.
- Mora García, José Pascual, “El disenso como esencia de la libertad de expresión en la democracia, una mirada histórica sobre la fragilidad de la democracia en América Latina.” Conferencia en el Congreso Internacional Derecho “Construcción Democrática Para La Paz”, USTA, Tunja, 24, 25 y 26 agosto 2017.
- Mora García, José Pascual, “Las pedagogías de la resiliencia y su impacto en la productividad académica.”, Conferencia en el Seminario de Comunidades Académicas” del Doctorado en Ciencias de la Educación, XI Cohorte, UPTC, Tunja, 21 de marzo de 2019.
- Mora García, José Pascual, “Luis Fernando

- Valero Iglesias, y su experiencia académica en Colombia y El Salvador.” Conferencia en el marco del Foro: Pedagogía y Migraciones, Semana Aniversario de la UPTC, octubre de 2018.
- Mora García, José Pascual, “Para una Pedagogía de las Migraciones en Colombia y América Latina, (Impacto de las Migraciones en la Internacionalización del Curriculum”, Capítulo de libro, en edición, Tunja: Ciefed-UPTC. 2019.
- Mora García, José Pascual, “La Maestra Argelia Mercedes Laya López. Aportes al imaginario afrodescendiente venezolano (1926 - 1997).” *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, v.18 (13 – 34) 2016, DOI: 10.19053/01227238.5507.
- Mora García, José Pascual, “Isidora y el Calipso Afrovenezolano.” Conferencia en el Coloquio de Maestras Afrodescendientes. Jamaica. Tunja: UPTC (En proceso de edición).
- Mora García, José Pascual, “Pedagogía geomental en la construcción de nación, estudio de caso: la maestra afrodescendiente Luz Marina Castillo Vallecilla (1964-), Barbacoas, Nariño, en el pacífico colombiano”, ponencia presentada en IV Coloquio de Maestras Afrodescendientes en el marco del XII Congreso Internacional de la SHELA, Temuco, Chile, 17-19 de octubre de 2018.
- Mora García, José Pascual, “El curriculum en Venezuela: del eficientismo social de Rath Tyler a la postmodernidad (1970-1997)” en *Desarrollo del Curriculum en América Latina*, Eds. Ángel Díaz Barriga et José María Garduño, (Buenos Aires: Miño & Dávila, Universidad Nacional Autónoma de México, 2014), 269-320.
- Mora García, José Pascual, “Las maestras rurales en el cantón de La Grita (Venezuela) y la formación en la escuela de niñas (siglo XIX)” en *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras*, (Tomo VIII, en Colección Educadores Latinoamericanos y del Caribe), Eds. Diana Elvira Soto Arango, Justo Cuño Bonito, Óscar Hugo López. (Tunja: HISULA, SHELA, Universidad Pablo de Olavide, Rudecolombia, 2015), 245-270.
- Mora García, José Pascual; Soto Arango, Diana; Lima Jardilino, José Rubens, “La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA (1994-2015)”. *Revista História da Educação / History Education Journal*, Vol. 21, N° 51, (2017), (351- 375).
- Mora García, José Pascual y Bernal Villate, Sandra Bernal, “La Revista Historia de la Educación Latinoamericana en los retos editoriales del siglo XXI.” *Inclusiones*, v.5 fasc.4, 2018, 36 – 61.
- Mora García, José Pascual, “Luis Bigott y la contribución a la pedagogía contrahegemónica”, en *Heurística*, nro 19, 2016. 310-322. Conferencia enmarcada en el Proyecto de investigación: LA UPTC en los desafíos del siglo xxi, una prospectiva desde los estudiantes y docentes, sgi 165 del Grupo HISULA, UPTC. Coordinado por la Dra. Diana Soto Arango. VI Congreso internacional sobre historia y prospectiva de las universidades de EUROPA Y AMÉRICA. (CIHPUEA). Tunja, Boyacá los días 10, 11 y 12 de Octubre del 2016.
- Mora García, José Pascual, “Paradigma historiográfico emergente en la revista de historia de la educación latinoamericana”, *Pueblo-Continente. Revista Oficial de La Universidad Privada Antenor Orrego*, Perú. Vol. 25, 2014, 295 – 312.
- Mora García, José Pascual, “Las Pedagogías de la Resiliencia, estudio de casos.” Conferencia en la Cátedra Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoa-

- mericana (HISULA Cade UPTC). Tunja, 26 de agosto de 2018. http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/facultades/f_educacion/doctorado/educacion/newsletter/doc/2018/newsletter_1_2018.pdf (Consultado mayo 2019).
- Mora García, José Pascual, “Simón Rodríguez, precursor del pensamiento pedagógico decolonial,” videoconferencia en el Doctorado de Educación, Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil. (realizada el 5 de junio de 2019). <https://www.youtube.com/watch?v=l0IVNJtX9W0>.
- Mora-García José Pascual & Correa Alfonso José del Carmen, “La resistencia indígena: la Minga como expresión de los imaginarios sociales”, Ponencia en el Congreso Internacional Bicentenario, 02 de agosto de 2019.
- Navarrete Noble, Rómulo Eugenio et Al. “La historia de larga duración de Fernand Braudel.”, Boletín Científico ATOTONILCO DE TULA, Volumen 1, No. 2, Julio 2014 <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/atotonilco/n2/e3.html> (Consultado julio 2019).
- Oliveros Marín, Elena, “Relación entre derechos humanos y derechos lingüísticos en el pueblo indígena Kankuamo de la Sierra Nevada de Santa Marta”, Heurística, nro 20, 2017. Tesis de Maestría en DDHH, UPTC.
- Otero, Marlene, “ULA Táchira inaugura cátedra para la paz Mahatma Gandhi”, PrensaULA, (Vie, 15/06/2012). <http://prensa.ula.ve/2012/06/15/ula-tachira-inaugura-catedra-para-la-paz-mahatma-ghandi-2>.
- Otero, Marlene. “Trataron diversos conflictos en coloquio internacional sobre la paz, Coloquio internacional en paz, derechos humanos y movilidad fronteriza”, <http://prensa.ula.ve/2013/12/04/trataron-diversos-conflictos-en-coloquio-internacional-sobre-la-paz>.
- Otero, Marlene, “Recuerdan a La Puerta como antiguo paso entre Venezuela y Colombia”, <http://www.prensa.ula.ve/2016/01/19/recordan-la-puerta-como-antiguo-paso-entre-venezuela-y-colombia> (Consultado agosto 2019).
- Otero, Marlene, “José Pascual Mora invoca la paz como emancipación”, La conferencia inaugural de la LXIV Convención Anual de AsoVAC . <http://prensa.ula.ve/2014/11/20/jose-pascual-mora-invoca-la-paz-como-emancipacion>. (Consultado mayo 2019).
- Otero, Marlene. “Docentes del IEH (Instituto de Estudios Humanitarios) se manifiestan sobre proceso de paz de Colombia”, <http://prensa.ula.ve/2016/06/30/docentes-del-ieh-se-manifiestan-sobre-proceso-de-paz-de-colombia>, 2016. Consultado mayo 2019.
- Otero, Marlene, “Guadalajara-México docentes de Shela y ULA Táchira manifestaron por desaparecidos de México”, Heurística, nro 17, 2014. “Docentes pertenecientes a la red internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) y de la Universidad de los Andes, núcleo Táchira, presentaron un trabajo en el que expresaron su solidaridad humana con los 43 estudiantes de la Normal de Ayotzinapa, desaparecidos recientemente en México.” <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/40162/evento3.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado mayo 2019).
- Pecaut, Daniel. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus víctimas. Febrero 2015.
- Revéz, Edgar. “Posconflicto: democracia o cooptación” en Fabio Giraldo et Edgar Revéz (Compiladores) El Posconflicto: una mirada desde la Academia. Bogotá. Academia de Ciencias Económicas. 2016.

- Revéz, Edgar. Cooptación o democracia. La transgresión moral de la élites y el sometimiento de los estados. Bogotá. Academia colombiana de ciencias económicas. 2015.
- Revéz, Edgar. La transgresión moral de las Élites y el sometimiento de los Estados. Bogotá: Academia Colombiana de Ciencias Económicas. 2016.
- Rojas Quiñonez, Claudia. “La diversidad lingüística en Colombia: protección jurídica de las lenguas indígenas”, Pensamiento Jurídico, N° 22.
- Sánchez Cardona, Mariela. “La escuela sociocultural de la paz pedagógica en COLOMBIA”, Revista Cultura de Paz, Ecuador, vol 2, 2018. <https://www.revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/34/24>. (Consultada junio 2019).
- Sánchez Cardona, Mariela (2017) Hacia una propuesta de la Escuela Sociocultural de la Paz Pedagógica en Colombia, en Justicia Constitucional tomo I, Bogotá, Editorial Ibáñez, pp. 199-222.
- Sánchez Cardona, Mariela (2018a) Educación para la cultura de paz Una aproximación psicopedagógica. Bogotá, Editorial Santo Tomas/Editorial Usta.
- Sánchez Cardona, Mariela (2018b) La paz territorial más allá del acuerdo de la Habana, en Marquardt, Bernd, Martínez, José y Sánchez Cardona, Mariela (eds.) Paz territorial y tierras. Una mirada crítica frente a los acuerdos de la Habana, Bogotá, Editorial Ibáñez, pp. 63-85.
- Sánchez Cardona, Mariela “Hacia una propuesta de escuela sociocultural de la paz pedagógica en el posconflicto colombiano”, en Ruth Carolina Blanco & María Constanza Ballesteros Moreno (Eds.), Justicia constitucional, tomo 1, Bogotá, Ed. Ibáñez, 2017, págs. 199-222; ÍD., Falsos paradigmas de paz y posconflicto en Colombia, op. cit., págs. 600-620.”
- Soto Arango, Diana & Pulido Huertas, Diana Carolina, (Eds) “Las prácticas pedagógicas en Colombia en el marco del Postconflicto”, Conferencia realizada por José Pascual Mora García, el 18 de mayo de 2018, en el Auditorio Gabriela Mistral de la Universidad Juan de Castellanos, organizada por el Sindicato de Maestros de Boyacá, Congreso de Pedagogía Interdepartamental. El Licenciado, N° 5, mayo 2018. UPTC. http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/facultades/f_educacion/licenciado/doc/2018/lic_5_2018.pdf (Consultado mayo 2019).
- Soto Arango, Diana Elvira; Mora García, José Pascual; Lima Jardilino, José Rubens, “Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”, Revista Historia de la Educación latinoamericana, Vol. 19, No. 29 (2017), (35-66).
- Suárez Ojeda, Elbio Néstor (2004), “Introducción. Resiliencia y Subjetividad”. En: Melillo, Aldo; Suárez Ojeda, Elbio Néstor y Rodríguez, Daniel (compiladores). Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de la vida. Bs. As: Paidós. Tramas sociales.
- Suescún, Armando, El Derecho Chibcha, siglo IX-siglo XVI, en Derecho y Sociedad en la Historia de Colombia, tomo I, Tunja: UPTC, 2012, segunda edición.
- Trimiño Velásquez, Celina y Amézquita Aguirre, Luisa, “Reflexiones desde la universidad sobre educación en derechos humanos y para la paz” Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 20 No. 31 (2018): 101-124.
- Walsh, Catherine, Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, y (re) vivir. Tomo I, Bs. As: Clacso, 2013.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA SCOUT COMO UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE, DESDE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

PEDAGOGICAL PRACTICE SCOUT AS A LEARNING COMMUNITY, FROM NON-FORMAL EDUCATION

Carlos Casanova Leal¹

Recepción: 07/12/2019 / Evaluación: 12/12/2019 / Aceptación: 19/12/2019

Resumen

Este artículo tiene por objetivo presentar cómo la dinámica y práctica de la enseñanza impartida con el método de educación scout y su pedagogía, se constituye en una comunidad de aprendizaje desde la educación no formal; se inscribe el estudio dentro de la pedagogía social, en su dimensión teórico práctica, considerándola en el momento actual, enmarcada en la teoría crítica de la enseñanza desde el paradigma comunicativo-crítico; en búsqueda de una respuesta a la necesidad de resolver carencias que se puedan presentar en la educación formal.

Palabras Clave: Educación y pedagogía scout, comunidad de aprendizaje, pedagogía social, educación no formal.

Abstract

This article aims to present how the dynamics and practice of the teaching given with the Scout education method and its pedagogy, constitutes a learning community from non-formal education; the study is inscribed within the social pedagogy, in

its practical theoretical dimension, considering it at the present time, framed in the critical theory of teaching from the communicative-critical paradigm; in search of an answer to the need to solve deficiencies that may arise in formal education.

Keywords: Scout education and pedagogy, learning community, social pedagogy, non-formal education.

La práctica pedagógica scout como una comunidad de aprendizaje, desde la educación no formal

El movimiento scout fue fundado en 1907, por Sir Banden Powel, en la isla del Brownsea, en Inglaterra; fue ideado como un movimiento educativo independiente, para jóvenes y niños; hoy cuenta con 28 millones de integrantes y actúa en más de 216 países.² En Venezuela se inició en 1913 de la mano de José Ocando Pérez.

La actividad scout se denomina esculismo, su práctica la realizan sus integrantes al aire libre, en el tiempo de descanso semanal escolar, o su periodo de ocio y vacaciones; es en este desenvolvimiento donde se pone en práctica el método scout de formación.

El Proyecto Educativo scout gira en torno al involucramiento del joven a lo lar-

1 Carlos Casanova Leal, abogado, profesor de la Universidad de Los Andes Núcleo "Pedro Rincón Gutiérrez", Msc en Historia de Venezuela, Cordinador del Centro de Estudios de Frontera e Integración (C.E.F.I). carloscasanova57@gmail.com.

2 Oficina scout mundial.

go de sus años de formación en un proceso educativo no formal; la realización plena del método convierte a cada integrante en el principal agente de su desarrollo como persona independiente, colaboradora, responsable y comprometida; y el establecimiento de un sistema de valores basado en principios espirituales, sociales y personales expresados en la Promesa y Ley Scout.) . Revisar las normas APA, me parece que el punto va después del paréntesis.

Cabe destacar que la educación no formal es la que se realiza fuera del sistema oficial, pero requiere estar sistematizada y organizada para poder practicarse e impartirse sobre grupos de población previamente determinados.

Se refiere a actividades de carácter formativo que, aunque también se organicen de manera sistemática, se realizan fuera de marco del sistema educativo oficial, y tiene entre sus objetivos facilitar ciertos aprendizajes que en la escuela no se ofrecen o las personas no los alcanzaron con suficiencia durante su escolarización³).

Hemos señalado que la perspectiva utilizada está enfocada desde la pedagogía social, como en efecto, la concepción de la educación y pedagogía scout entra en el ámbito de la socialización que es parte también del ámbito propio de la pedagogía social. Así encontramos la definición conceptual de la pedagogía social de Natorp y Willman “Ciencia de la educación fuera de la familia y de la escuela”⁴). Es decir, su entorno está fuera de la educación formal, reduciendo su campo a la educación no formal; como se corresponde también a la educación scout una práctica desde la educación no formal.

Otro tratadista como Mollenhauer, observa la formación de grupos como con-

dición, y al reducir a cuatro las concepciones de esta ciencia, indica; “pedagogía social como aspecto especial del proceso educativo, cuando se estudia el campo de la educación mediante la estructura de grupos”).

En orden a las ideas anteriores revisamos el objeto de estudio de la pedagogía social, apoyándonos en (Núñez, (1999) cuando afirma que: “son las acciones humanas que, a modo de prácticas sociales educativas, se instituyen como dispositivos sociales”).

El debate y los aportes que sobre la pedagogía social se han formulado a lo largo del tiempo, en sus distintas etapas son abundantes y ricos; considerando el momento actual, estamos insertos en una sociedad globalizada, cuyas transformaciones se producen en todos los niveles y ámbitos de la vida. Es Mollenhauer, representante de la pedagogía social crítica, quien “desde una orientación crítica, se preocupó por estudiar la problemática de la adolescencia y juventud en el ámbito extraescolar, en relación con los conflictos planteados en las sociedades modernas”).

La educación formal y la informal, encuentran en la pedagogía social un complemento que procura llenar los vacíos presentes en las formas anteriores de educación. “La pedagogía social desde una dimensión teórico-práctica se vincula desde su origen, a la necesidad de propiciar ayuda, a resolver carencias”).

Entre la organización scout y comunidad de aprendizaje, existen diferencias si atendemos a las definiciones; pero encontramos muchas similitudes en las expresiones organizativas y en sus fines.

En principio, la comunidad de aprendizaje, es un proyecto que surge para transformar la escuela, encontramos aquí la primera gran diferencia, la escuela concebida dentro de la educación formal, la que es promovida por los gobiernos; en tanto que

3 Macías Gómez, E, *Aproximación a la intervención de calidad en la educación no formal. Funciones del pedagogo*. p. 567.

4 Fermoso P., *Pedagogía social: Fundamentación científica*, p. 19.

la educación scout se inscribe en la educación no formal, practicada en el tiempo libre del niño, adolescente y joven; aceptada como práctica educativa por los gobiernos, permitida por la ley de educación, pero no constituye su política educativa oficial. No obstante, los dos programas abordan el tema educativo desde sus perspectivas.

La concepción del método educativo scout está orientado por la filosofía de una educación para la vida, adoptando el integrante habilidades para alcanzarlo; de donde la coeducación es un componente esencial en la formación.

La Asociación de Scouts de Venezuela integro la coeducación en 1997 como un componente más de su programa de formación y no como un elemento aislado. Esta opción se concreta a través de privilegiar las actividades coeducativas mixtas, donde jóvenes de uno y otro género viven juntos la misma aventura scout y tienen las mismas oportunidades de desarrollo, a través de nuestro Programa⁵)

La política nacional scout está fundada en principios a saber: Enfocado en los jóvenes, desarrollo de valores, con concepto educativo, de juventud protagónica, adaptado localmente, desafiante, integral, para todos, unido en la diversidad, de utilidad, permanentemente y actualizado, abierto, significativo y trascendente, interrelacionado⁶)

Es relevante para esta trabajo investigación señalar, que en el año 2007, en la conferencia mundial scout, se formuló una revisión del método educativo, poniendo énfasis, entre otros aspectos, en lo relativo a las nuevas tecnologías (TIC), recogiendo y asumiendo así el tema que hoy impacta a la sociedad en su conjunto, y que se ha convertido en un reto para las instituciones educativas, escuelas y universidades.

Assumir el tema de las TICs para incorporarlas al movimiento scout mundial, es ponerse al nivel de las exigencias que hoy se le reclama a la educación en líneas generales. Esta es un área vital, ya que está en permanente cambio, y es un aspecto indispensable y necesario para el análisis del desarrollo del joven actual.

La preocupación por una apuesta educativa adecuada a las exigencias de los nuevos tiempos impone para todos los que giren en la órbita educativa, un reto convertido en propósito a la hora de proyectar políticas que nos acerquen a soluciones; es así entonces que surge el proyecto de las comunidades de aprendizaje.

El proyecto de comunidades de aprendizaje empezó en la educación obligatoria en 1995, planteado por CREA (Centro de investigación social y educativa de la Universidad de Barcelona). Se ha estudiado dentro del Sexto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea INCLUD-ED como una actuación de éxito para el fomento de la cohesión social en Europa a través de la educación (CREA, 2006-2011).

Entrando en el tema nos aproximaremos a subsumir la práctica scout, su método educativo y su pedagogía en las definiciones de la comunidad de aprendizaje, su estructura y funcionamiento.

Todos los programas educativos propuestos con anterioridad al surgimiento de la comunidad de aprendizaje, están dirigidos a superar las deficiencias de la escuela tradicional. Existe amplio consenso en los académicos, en señalar como antecedentes de la comunidad de aprendizaje, a la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí, el Programa de Desarrollo Escolar, Éxito para Todos y Escuelas Aceleradas. Para llegar luego al concepto que precisa a la comunidad de aprendizaje, definida de la siguiente manera.

Comunidades de aprendizaje es un proyecto de transformación de los

5 Asociación de Scout de Venezuela.

6 Constitución de la organización mundial scout 2017.

centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y a la eliminación de conflictos. Se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa⁷⁾

La relación que se da entre los scout, sus dirigentes y los adultos colaboradores es de acompañamiento y cooperación, facilitando el diálogo sin perder los roles que cada uno tiene; allí el diálogo se da entre partes que comparten un aprendizaje de forma individual y grupal, de ésta forma funciona el sistema educativo scout, se realiza en pleno ejercicio de hermandad.

La naturaleza del apoyo educativo que proporciona el Movimiento Scout es diferente a otros apoyos que están normalmente presente en la vida de los jóvenes (padres, profesores, entre nadadores, por ejemplo). En cada caso, las razones por las que están en contacto el adulto y los jóvenes son distintas; también lo son los objetivos planteados, el papel de cada uno, la relación afectiva y la interacción que se genera. En resumen, las cuentas, la relación educativa es diferente⁸⁾.

El fundamento de la propuesta, en la comunidad de aprendizaje es la transformación de la escuela, como resultado del cambio que se presenta en la práctica educativa; considerando que introduce una innovación, en razón a que se rompe la relación docente-alumno; que ha convertido al estudiante en un actor pasivo, siendo el docente el actor activo; para incorporar un diálogo en las mismas condiciones de los actantes, no solo profesor, estudiante, sino

comunidad, familia; donde todos participan y todos aprenden.

Todas las actividades que se llevan a cabo en las Comunidades de Aprendizaje persiguen la transformación a múltiples niveles: transformación del contexto de aprendizaje, transformación de los niveles previos de conocimiento, transformación de las expectativas, transformación de las relaciones entre familia y escuela, transformación de las relaciones sociales en las aulas, en el centro educativo y en la comunidad y, en último término, la transformación igualitaria de la sociedad⁹⁾.

Considerando lo anteriormente expuesto tenemos que, el escultismo es una forma de vida, sus valores al ser internalizados forman parte de ese cambio que se produce en el joven, adolescente y niño, así “la Ley Scout no es un código estricto de conducta que debemos llevar a cabalidad, sino un ideal al que todos Scouts, y dirigentes debemos aspirar y esforzarnos por vivir, representa un sistema de valores, que asumimos libremente al realizar la promesa”). Esa forma de vida a la que hacemos referencia, está acompañada y asistida por sus dirigentes y adultos colaboradores; haciéndose presente el grupo scout en el servicio comunitario, y allí, practicando la solidaridad, impactando en su comunidad, en sus instituciones patrocinantes, que puede ser, una escuela, empresa, universidad y otras instituciones. Por tanto al incidir en la comunidad, propicia una transformación si consideramos uno de los principios que anima la vida scout, como lo es el de *dejar el mundo mejor de como lo encontramos*.

El Grupo Scout también es comprendido por la AGSCH (1997) como un agente de cambio, puesto que el conjunto de valores del propio Mo-

7 Flecha García, R., y Puigvert, L. La comunidad de aprendizaje: Una propuesta educativa, p.11.

8 (Oficina Mundial Scout, 2019, El Movimiento Scout: Un Sistema Educativo, p. 59.)

9 (Díez y Flecha, Comunidades de Aprendizaje, p. 25).

vimiento Scout, que son descritos en su Ley, se incorporan en la vida diaria de una Guía o un Scout, promoviendo una transformación y un crecimiento en cada uno y en todos como grupo, no como un sistema cerrado, sino proyectándolos y convirtiéndolos a su vez en verdaderos agentes de cambio que han optado por una particular actitud de servicio fundamentada en la escala de valores scouts. Toda persona que se incorpora a este Movimiento debe hacer propio este desafío¹⁰).

Una mirada de cómo funciona la comunidad de aprendizaje en la escuela, en relación con los valores, es fundamental, toda vez que, la propuesta de educación scout es precisamente la formación en valores.

Se forman grupos reducidos de alumnos y alumnas de distintos niveles, culturas y géneros. Esto potencia valores como la tolerancia, el respeto y la igualdad. Se fomenta la comunicación y la participación, de forma que todas las opiniones de los alumnos y alumnas son escuchadas y tenidas en cuenta. En cada grupo suele haber una persona adulta, que puede ser el profesor o profesora, un familiar o una persona voluntaria sin embargo, el aprendizaje deriva de la interacción entre los niños y niñas en el grupo. Se trabaja sobre una misma tarea y el papel de la persona adulta es simplemente motivar. Se fomenta la ayuda entre los alumnos y alumnas de forma que exista colaboración y no competencia. De esta manera se trabaja el valor de la solidaridad. La responsabilidad en la educación es compartida, puesto que todas las personas que intervienen asumen un papel importante: padres y madres, alumnos y alumnas, voluntarios y voluntarias, familiares¹¹)

La estructura de funcionamiento del movimiento scout es de tres niveles, ramas o unidades; el programa scout para niños y niñas en edades comprendidas entre 7 y 11 años, se denomina manada, cuyo texto guía es el Libro de Las Tierras Vírgenes. El programa scout para los muchachos en edades correlativas para asegurar el pase a niveles más altos por la edad comprende desde 11 hasta 16 años, denominada tropa, su orientación viene derivada del compromiso de cumplir y asumir para sí, la Ley y la promesa scout, junto con las actividades al aire libre conociendo la naturaleza. La unidad del Clan, reservado para jóvenes de 17 hasta 21 años, a los que se les denomina Rovers.

Los elementos del método scout para lograr su objetivo son: La promesa y la ley scout, el aprendizaje por la acción, participación en pequeños grupos ya definidos por edades, vida al aire libre, programas progresivos, estímulos en sus adelantos, adulto facilitador y motivador, marco simbólico, involucramiento comunitario, que constituye factor fundamental del trabajo scout.

Todos los miembros del Movimiento Scout deben adherirse a una Promesa y una Ley que reflejen, en un lenguaje apropiado a la cultura y la civilización de cada Organización Scout Nacional y aprobadas por la Organización Mundial, los principios de Deberes para con Dios, Deberes para con los demás, y Deberes para con uno mismo, inspiradas en la Promesa y la Ley concebidas por el Fundador del Movimiento Scout¹²).

Debemos considerar que cada scout presenta su programa de adelanto progresivo, establece las líneas de trabajo, y aprendizaje en base a su decisión, tiempo e interés. Toda su actividad esta enmarcada dentro del simbolismo y en función a la forma organizada donde se proyecta.

10 Orellana Martínez, Movimiento Scout e Identidad en Adolescentes desde las vivencias de Jóvenes y adultos en el Escultismo, p. 70.

11 Oxfam, Comunidades de aprendizaje: valores en la escuela.

12 (Constitución de la organización mundial del movimiento scout, 2017, p. 4.)

El descubrimiento y la aceptación progresiva por parte de los jóvenes de responsabilidades y la adquisición de habilidades, confianza en sí mismos, sentido del servicio y aptitud tanto para cooperar como para dirigir, contando con la ayuda de adultos que les aconsejan y motivan a través de programas progresivos y estimulantes, de actividades de variada índole basadas en los intereses y contextos de los participantes, que incluyen juegos, técnicas útiles y actividades de impacto social, que se desarrollan principalmente al aire libre, en contacto con la naturaleza)...

La contribución del método educativo scout a la sociedad, radica en el hecho de ser un complemento a lo que provee el sector formal, como la escuela, y, el sector informal, como la familia, los pares u otras influencias; en tanto que CREA (2011) afirma que:

Las comunidades de aprendizaje son un modelo de organización de los centros educativos que pretende dar respuesta a dos prioridades, mejorar el rendimiento académico y resolver los problemas de convivencia; siguiendo las aportaciones de autores como Freire, Bruner, Habermas o Vygotsky, entre otros, se propone el modelo dialógico como el más apropiado para el aprendizaje y la resolución de los conflictos en el centro. Los grupos interactivos, el diálogo igualitario y la participación de la comunidad en el funcionamiento de los centros constituyen los ejes en torno a los cuales giran las actuaciones educativas de éxito que se aplican en las comunidades de aprendizaje¹³.)

Como vemos, existen elementos que son comunes entre la comunidad de aprendiza-

je y el funcionamiento para la práctica del método educativo scout. Una comunidad de participantes dentro de un mismo entorno; estudiantes, docentes, y representantes; todos en el firme propósito de colaboración y participación, con las mismas herramientas, lo que permite un aprendizaje para todos.

En los grupos scout participan sus integrantes con los dirigentes, junto a ellos también los representantes, denominados adultos mayores, dentro del mismo entorno, usando y practicando las mismas herramientas en el proceso colaborativo e igual participativo en el adelanto progresivo desde la autoformación, y, su interacción permanente con la comunidad. Medit & Magüí (2012) afirman que:

La educación no se limita a la educación escolar, ni los aprendizajes necesarios pueden limitarse a un período determinado de la vida de una persona. Por tanto, nos situamos en la importancia de la comunidad educativa (que no solamente escolar), la cual se desarrolla en la educación formal (comunidades de aprendizaje) y en la educación no formal” p).

Con la escuela compiten otros grupos sociales, y medios, en la influencia que sobre el estudiante y el joven ejercen; ya no solo en cuanto al aprendizaje de valores, sino de cómo se tiene acceso a nuevos conocimientos.

Lo importante radica en que la cultura se adquiere en diferentes contextos y fuera del aula, que el profesor debe ser un provocador de situaciones y que lo relevante está fuera del contexto escolar y no dentro, por lo tanto, cada vez más el aprendizaje depende menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle¹⁴.)

13 Rodríguez, Comunidades de Aprendizaje y Formación. Tendencias Pedagógicas, pp. 67-86.

14 (Viveros Lopomo, 2010, Educación Inclusiva, p. 6).

Esto justifica la razón por la cual, el método educativo scout incorpora los cuatro pilares de la educación presentado en el informe de la UNESCO, titulado “La educación encierra un tesoro” Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos, Aprender a ser; por Jacques Delors (1996), Que desarrollados de manera conjunta funcionan como un único sistema; aprendizaje por la acción; e interacción entre adultos y jóvenes (los adultos prestan su apoyo a los jóvenes); trabajo en sus pequeños grupos; actividades desarrolladas en la naturaleza fortaleciendo el marco simbólico; educación y autodesarrollo progresivo; principios compartidos y compromiso hacia ellos; junto a las actividades con la comunidad, como el servicio para dejar el mundo mejor de cómo lo encontramos, constituyen los cimientos de la pedagogía scout.

Desarrollar diferentes actividades de Impacto Social con las unidades, que involucren la participación directa de los jóvenes con las comunidades, prestando el apoyo, servicio o buena acción a un centro asistencial, ancianitos, escuelas y/o plazas con el fin de crear una oportunidad de contribuir con las comunidades de manera significativa, directa e impactante, desde un compartir, convivir, sentir, servir y brindar los conocimientos para el mejoramiento del desarrollo integral de la sociedad¹⁵.)

No obstante, existe una realidad de la que no escapa la sociedad, ni sus instituciones, y es la producción de nuevo conocimiento, su impacto en la humanidad y en la educación; organismos de la comunidad internacional, admiten la relación que se establece entre el conocimiento, la información, la innovación y el desarrollo de las sociedades; estando asociado a la

investigación, producción y promoción del conocimiento, para convertirse en medio de formación, información y transformación social en búsqueda de mayor bienestar y calidad de vida.

La humanidad evoluciona rápidamente hacia un nuevo modelo de desarrollo centrado en el ser humano, basado en el uso intensivo del conocimiento y la innovación, teniendo en la capacidad de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de producir, acceder y diseminar conocimiento, una herramienta importante para fortalecer la gobernabilidad democrática, lograr un desarrollo equitativo y sostenible en las Américas y reducir la brecha digital¹⁶.)

Es así entonces que la educación debe atender el mundo subjetivo de los que en ella participan e interactúan, con una realidad social que es cambiante por el mismo impacto de los nuevos conocimientos y tecnologías; que pasa a convertirse en el mundo real. Esto determina que los ciudadanos indistintamente de su ubicación social, poseen información que se traduce en formación, aun y cuando como tales no sean reconocidas; así desarrollan sus propias habilidades a propósito del conocimiento aprendido, que ahora puede transmitir.

El uso de las habilidades comunicativas tiene como consecuencia el aprendizaje dialógico. El aprendizaje dialógico se fundamenta en que la construcción de significados depende principalmente de las interacciones. En el caso de los alumnos, la construcción de significados se basa en las interacciones que resultan de un diálogo igualitario, con sus iguales, el profesorado, los familiares, y otras

15 Scoutvenezuela, ¿Quiénes somos?

16 OEA., Declaración de Santo Domingo: Gobernabilidad y Desarrollo En La Sociedad Del Conocimiento.

personas, más que en sus conceptos previos¹⁷.)

No obstante en la relación que se establece entre los niños y jóvenes scout, se crea un intercambio de experiencias y maneras de relacionarse con fundamento en lo que se denomina dialogo intergeneracional, indispensable para el logro de las metas y objetivos propuestos; de ahí la interacción del niño, adolescente y joven scout, entre sus pares, con sus dirigentes y los adultos colaboradores.

Otro de los temas que está presente en la discusión social, está referido a la participación; en el caso del movimiento scout mundial, no solo un diálogo igualitario e intergeneracional se produce, sino que va más allá, y se ha dispuesto en la Conferencia Scout Mundial en su resolución 8/11, realizada en Curitiba, Brasil, “la participación de los jóvenes en la toma de decisiones en las Organizaciones Scout Nacionales y dentro de la OMMS”). De esta forma, se reconoce y se garantiza el acercamiento directo en el proceso en el cual está inmerso el movimiento Scout y del cual conoce por formación.

El proyecto educativo scout enfoca su proyecto en los siguientes temas de impacto: Adquisición de Habilidades y Competencias; en la búsqueda de fortalecer el aprendizaje de oficios que promuevan el auto-desarrollo y auto sustentación de los jóvenes en procura de fortalecer los procesos productivos de sus comunidades. Empoderamiento Juvenil; Diversidad e Inclusión; Igualdad de Género; Cultura de Paz; como marco de toda actuación y enfoque educativo, generando espacios de encuentro que promuevan el acercamiento de las comunidades en la

búsqueda del mejoramiento de sus condiciones¹⁸).

(Pérez Fuentes, 2012) establece que al revisar la estructura de funcionamiento de las comunidades de aprendizaje, quedan éstas definidas en tres niveles que interactúan al mismo tiempo).

La sociedad educativa, (las instituciones y miembros de la sociedad, en un proceso continuo), la comunidad educativa, (el medio educativo desarrolla vínculos con la comunidad, genera diálogos sobre preocupaciones comunes), la comunidad de aprendizaje, (donde se integra un conjunto de enfoques y estrategias que favorecen el aprendizaje, y es donde su desarrollo se asocia a un grupo de personas en torno a un objetivo común de aprendizaje, a través del diálogo, con el fin de aprender juntos, y para poder resolver los problemas que surjan y que les preocupen, además de atender a necesidades o elaborar un proyecto)¹⁹.

Es innegable que se han hecho esfuerzos en materia de educación, para resolver la incorporación de nuevos actores que coadyuven en la enseñanza, partiendo del hecho de que todos los intervinientes también deben recibir información y formación en razón del volumen de conocimientos que van surgiendo desde la sociedad de información o del conocimiento.

El propósito es asumir cualquiera de los programas que se han presentado de forma concreta para superar los vestigios de la escuela tradicional; como es la comunidad de aprendizaje, comunidad de práctica, aula abierta, comunidades de interés; la pedagogía de educación scout, y otras; todas constituyen dinámicas sociales y educativas; desde la educación formal, informal, no formal, en organizaciones públicas o priva-

17 Valls Carol, Comunidades de aprendizaje. una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información.

18 Oficina Mundial Scout, El Movimiento Scout: Un Sistema Educativo, p. 19.

19 Orellana Martínez, Ob. Cit., p. 53.

das con interés de convertirse en comunidades para aprender, en las distintas dinámicas que representan cada una de ellas.

Hemos establecido una línea que identifica la práctica de la pedagogía scout con una comunidad de aprendizaje; considerando que esta última está inscrita en la transformación del aula y su práctica de enseñanza por la interacción de otros actores; pero no es una prerrogativa solamente de éstos. “Las comunidades de aprendizaje no se resumen exclusivamente a las aulas de enseñanza y la educación. Sino que son claramente exportables a contextos organizacionales”²⁰).

Es en esta práctica exportable donde fundamenta la práctica pedagógica scout como una comunidad de aprendizaje. Pero resulta también imprescindible revisar otras formas de aprendizaje con las que se pueda confundir la práctica de la pedagogía scout; por sus semejanzas, es el caso de la comunidad de práctica. Wenger (2014) la define como: “*Las comunidades de práctica son grupos de personas que comparten una pre-ocupación o una pasión por algo que hacen y aprenden a hacerlo mejor, interactuando con regularidad*...). Como se aprecia, ¿la pedagogía? ¿las comunidades de aprendizaje/ de prácticas? es una disciplina social y una asociación de aprendizaje, La capacidad de aprendizaje está aferrada al reconocimiento recíproco como posibles asociados que se comprometen profesionalmente en profundizar su aprendizaje. “Las organizaciones están interesadas en las comunidades de práctica para ser más eficaces en lo que ya hacen, no para una transformación más profunda”²¹).

La comunidad de aprendizaje y la práctica pedagógica scout comparten como co-

munidades en su estructura grupos pequeños, propósitos de formación para la vida, vocación transformadora del lugar de enseñanza, entorno y participantes; el volumen de información y formación que se recibe en escenarios fuera de la escuela son muy abundantes y de conocimiento vigente, por lo actualizado. De ahí que los espacios para formarse se están ampliando cada día más buscando el propósito de una mejor educación, para la vida en una sociedad cada día más compleja.

Formar personas competentes, cooperativas no es posible a partir de acciones didácticas aisladas. Se requiere de comunidades donde las personas compartan sus experiencias de vida (en el aula, en las instituciones y en la sociedad), donde se reconozca la diferencia en los ritmos de aprendizaje y en las potencialidades, para que haya complementariedad en las competencias, con base en el respeto, la solidaridad, la responsabilidad y el compromiso²²).

El movimiento scout y su método educativo como práctica pedagógica, enfrentan como cualquier otra institución educativa que despunta y se fortalece a lo largo del tiempo, el hecho de que debe equilibrarse entre la tradición y la innovación.

“El tiempo cambia las circunstancias concretas y, aunque los descubrimientos sobre el ser humano, obra de instituciones geniales a lo largo de la historia, ya quedan como patrimonio inalterable para las siguientes generaciones, sus consecuencias concretas si van teniendo que ser modificadas, lo que exige un constante esfuerzo de actualización operativa de tales instituciones geniales”²³).

Los avances en las tecnologías educativas, y la incesante producción de co-

20 Sanz y Pérez, Conocimiento colaborativo: las comunidades de prácticas y otras estrategias organizacionales, p. 110.

21 Wenger, Trayner, y de Laat, *Promoting and assessing* (Promoción y evaluación), p. 11.

22 Gómez, Dávalos, Pineda, y Viera, *Comunidad de Aprendizaje en el Siglo XXI*, p. 74.

23 (Morales, *El Escultismo: Un Movimiento Promotor Del Desarrollo Humano*, p. 61).

nocimientos, avances científicos... van impactando a la sociedad; se convierten también en nuevos retos, toda vez que tiene que alcanzarlas e incorporarlas en las venas de la práctica educativa, tanto en la educación formal, no formal, como en la informal; para responder a las exigencias de participación, de donde la educación no es la excepción; encontrar que sea el medio de su transformación, tanto de la escuela, como de los espacios a donde se realice la practica educativa, para lograr agregar las nuevas tecnologías, y con ellas conseguir la adecuación a la sociedad de la información.

La Comunidad de Aprendizaje, donde cada integrante de la comunidad da su aporte basado en saberes previos y experiencia de vida, (su familia, su oficio, su trabajo social, su militancia). Dichos aportes se sociabilizan, se reflexionan, y se internalizan; produciéndose así el empoderamiento de los actores involucrados construyendo “el Saber”, en colectivo²⁴.)

La práctica educativa scout promueve el pleno desarrollo humano, identificándose mutuamente como cuerpo social, de valores construidos con el paso del tiempo en su ejercicio habitual, y en la interacción con sus dirigentes en el cumplimiento a partir de sus propias experiencias en la autoformación en los planes que previamente como objetivos se propuso; el conocimiento aprendido en grupo es producto también de las experiencias de todos, un aprendizaje común y significativo, guiado por sus dirigentes en el acompañamiento.

A la comunidad de conocimiento se llega, o se crea, sucede también cuando los grupos educativos, sea escuela en la educación formal, o las distintas expresiones organizativas desde la educación no formal e informal proponen girar para dar un cambio transformando el grupo social o la escuela,

al propósito de ésta comunidad; el caso de los grupos scout, es que, en su forma de organización por grupos en sus distintas edades, ha existido desde su fundación, con las revisiones a sus propuestas educativas profundizándose a lo largo del tiempo convirtiéndose en un movimiento juvenil, si no el más grande, uno de los más grandes y extendidos en el planeta, que funcionan como una comunidad de aprendizaje.

El proceso de creación de una comunidad de aprendizaje que permitiera compartir y profundizar en todo el conocimiento generado a partir de las experiencias que cada estudiante de manera particular viene teniendo en sus centros o programas de prácticas. Este objetivo nos llevó al concepto de comunidad de aprendizaje: que sus miembros asuman un sentimiento de comunidad, que se den las oportunas condiciones de apoyo y confianza, para que finalmente, se produzca interacción y colaboración entre todos los componentes de la comunidad, lo que llevaría a la comunidad a una situación de enriquecimiento mutuo y aprendizaje²⁵).

En conclusión y revisado este tema desde la óptica de la pedagogía social podemos afirmar, que la pedagogía scout se practica como una comunidad de aprendizaje desde la educación no formal.

Esta circunstancia viene a reforzar las bondades de la practica educativa para la vida de la comunidad de aprendizaje, dejando constancia, que se puede organizar cualquier equipo humano con el mismo propósito de lograr los objetivos de la comunidad de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

CARIDE, J. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social. perspectiva científica*.

24 (Cejás D., 2012, Comunidad de aprendizaje. Experiencia del territorio a la Universidad, p. 1.).

25 Tirado-Morueta, Hernando-Gómez, y Aguaded, Comunidades de Aprendizaje a través de Plataformas, p. 115.

- ca e histórica. (Primera edición. ed.). (Gersa, Ed.) Barcelona, España: Gedisa, S.A.
- CEJAS, D. (2012). Comunidad de aprendizaje. Experiencia del territorio a la Universidad. *Revista Ext.*, Vol. 2 Número 2, Universidad Nacional de Córdoba) Recuperado de <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/1582/2499>: ISSN 2250-72df
- DÍEZ Palomar, J.& y Flecha García, R. (abril de 2010). Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del*, 24(1), 19-30.
- FERMOSO, P. (1994). Pedagogía social: Fundamentación científica. (L. S.A, Ed.) Barcelona, España: Hender S.A.
- FLECHA García, R. y Puigvert, L. (s.f.). La comunidad de aprendizaje: Una propuesta educativa. *REXE revista de estudios y experiencias en educación*. (UCSC 1), 11-20.
- GÓMEZ Peña, L., Dávalos Espinoza, L. G., Pineda, C. C. y Viera Hernández, R.). *Comunidad de Aprendizaje en el Siglo XXI*, on line. (UNIMED, Editor, & R. d. MERCOSUR, Productor) Recuperado de: <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/24665/24136>: ISSN 2347 - 0658
- MACÍAS Gómez, E. (2004). Aproximación a la intervención de calidad en la educación no formal. Funciones del pedagogo. (U. c. Madrid, Ed.) *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 561-596.
- MEDIR Huert, R., y Magín Valentí, C. (2012). Educación para la participación ciudadana en la educación no formal: Aportaciones desde el ocio y el tiempo libre. (F. G. Nicolas de Alba, Ed.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, II, pp. 3-52.
- MORALES MACÍAS, A. (2008). “El Escultismo: Un Movimiento Promotor del Desarrollo Humano”. Distrito Federal, México.
- ORELLANA Martínez C. (2007). Movimiento Scout e Identidad en Adolescentes desde las vivencias de Jóvenes y adultos en el Escultismo. Santiago de Chile.
- OXFAN. (s.f). Comunidades de aprendizaje: valores en la escuela. Recuperado de: https://blog.oxfaminternacional.org/comunidades-de-aprendizaje-l-escuel-co-valores/?__hstc=753710.b2bcdde79f55f6d840bf4a044ed565a2.1566586145654.1566586145654.1566586145654.1&__hssc=753710.1.1566586145655&__hsfp=1261448131
- PÉREZ Fuentes, M. d. (2012). Las Comunidades de Aprendizaje: enfoque pedagógico que fomenta la participación familiar. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3059/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllo3-231>.
- PÉREZ Serrano, G. (2002). Origen y evolución de la pedagogía social. *Revista interuniversitaria*, pp. 193-231.
- PRESSBOOKS. (s.f.). Enseñar en la era digital: La comunidad de práctica. Recuperado de <https://cead.pressbooks.com/chapter/4-6-las-comunidades-de-practica/>.
- RODRÍGUEZ de Guzmán Romero H, J. (2012). Comunidades de Aprendizaje y Formación. *Tendencias Pedagógicas*, pp. 67-86.
- SANZ Martos, S., y Pérez Montoro M. (2009). Conocimiento colaborativo: las comunidades de prácticas y otras estrategias organizacionales. Recuperado de: ISKO-ESPAÑA: http://www.iskoiberico.org/wp-content/uploads/2014/09/818-831_Sanz-Martos.pdf
- TIRADO-Morueta, R., Hernando-Gómez Á., y Aguaded, I. (2011). *Comunidades*

de Aprendizaje a través de Plataformas, on line. (L. G. Aretio, Editor) Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/791/701>: ISSN :1138-2783

VALLS Carol, M. R. (s.f.). *Comunidades de aprendizaje. una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Recuperado de: https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2929/01.RVC_1de2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

VIVEROS Lopomo, J. (2010). Educación Inclusiva. (C. I. 2021, Ed.) Buenos Aires, Argentina.

WENGER, E., Trayner, B., & de Laat, M. (s.f). Promoting and assesing (Promoción y evaluación) Universiteit, Editor. Recuperado de: <https://www.leerarchitectuur.nl/wp-content/uploads/2013/03/Value-creation-Wenger-De-Laat-Trayner.pdf>: ISBN: 978-90-358-1808-8

Documentos y leyes

Asociación de Scout de Venezuela. (s.f.). ¿Quiénes somos? Recuperado de ¿Quiénes somos?: <http://scoutsvenezuela.org.ve/quienes-somos/>

Asociación Scouts de Colombia. (2013). Guía para el Dirigente de Comunidad. Recuperado de: www.scoutsdecolumbia.org.co

Constitución de la organización mundial scout. (2017). *Organización mundial del movimiento scout*. Recuperado de:

https://www.scout.org/sites/default/files/library_files/WOSMconstitutionV2017%20SP%20EN-17111.pdf

Guía educativa semana scout (2019). Recuperado de <http://scoutsvenezuela.org.ve/wp-content/uploads/2018/12/Semana-Scout.pdf>

OEA. (2006). Declaración de Santo Domingo: *Gobernabilidad y Desarrollo en la Sociedad del Conocimiento*. Santo Domingo, República Dominicana.

Oficina Mundial Scout. (2019). El Movimiento Scout: Un Sistema Educativo. Ginebra, Suiza. Recuperado de <https://studylib.es/doc/8022785/el-movimiento-scout--un-sistema-educativo>.

Políticas nacionales de la Asociación de scout de Venezuela, marzo de 2017, recuperado de: http://scoutsvenezuela.org.ve/biblioteca/documentos/Politicas_Nacionales_de_la_ASV.pdf

Scoutvenezuela. (2018). Proyecto Educativo Scout. Recuperado de <http://scoutsvenezuela.org.ve/wp-content/uploads/2018/12/Proyecto-Educativo-de-la-Asociaci%C3%B3n-de-Scouts-de-Venezuela-Mar1.pdf>

Algunos materiales que puede consultar:

https://www.researchgate.net/publication/320616284_Educacion_social_y_modelos_escolares_alternativos_aproximacion_teorica_retos_y_posibilidades_socio_educativas.

INFLUENCIA DE LAS PYMES PARA LA ADOPCIÓN DEL COMERCIO ELECTRÓNICO

ELEMENTS THAT INFLUENCE SMES FOR THE ADOPTION OF ELECTRONIC COMMERCE

Maryianela del Carmen Maita Guédez¹

Recepción: 07/03/2019 / Evaluación: 12/07/2019 / Aceptación: 19/10/2019

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación documental cuyo propósito fue analizar las representaciones sociales que influyen positivamente en la adopción del comercio electrónico por parte de las Pequeñas y Medianas Empresas (PyMEs). Se seleccionó cuatro investigaciones realizadas en América Latina y España, algunas empíricas otras teóricas, que versaran sobre la adopción del comercio electrónico, con la finalidad de contrastarlas, analizarlas y sintetizarlas para encontrar respuestas a las preguntas planteadas. Según los resultados, se puede indicar que no existe un consenso que precise las causas por las cuales las PyMEs toman la decisión de incorporarse a la comercialización de bienes y servicios a través de los medios digitales, pues cada uno responde a contextos muy particulares. Los diversos factores pueden ser abordados desde imperativas organizacionales, de innovación, presión ambiental o externa, preparación (readiness), conocimiento, facilidad de uso, beneficios percibidos, confianza en el medio, entre otros. Finalmente se concluye que aunque son muchos los factores que influyen en la decisión de adopción del comercio electrónico, cada vez se hace más proclive gracias

a las características de los nuevos gerentes que han crecido y se han formado en un mundo competitivo donde las TIC dominan el entorno.

Palabras clave: TIC, Adopción Tecnológica, Comercio electrónico, PyMEs.

Abstract

This article presents the results of a documentary research whose purpose was to analyze the elements that positively influence the adoption of electronic commerce by Small and Medium Enterprises (SMEs). Four (4) researches carried out in Latin America and Spain were selected, some of them empirical and the others theoretical, which deal with the adoption of electronic commerce, with the purpose of contrasting, analyzing and synthesizing them to find answers to the questions outlined. According to the results, it can be indicated that there is no consensus that explains the reasons why SMEs make the decision to join the commercialization of goods and services through digital media, as each responds to very specific contexts. The diverse elements can be addressed from organizational imperatives of innovation, environmental pressure or external, preparation (readiness), knowledge, ease of use, perceived benefits, confidence in the environment, among others. Finally, it is concluded that although there are many elements that influence the decision to adopt electronic commerce, it is becoming more

1 Universidad de Los Andes Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, ULA, Táchira, Venezuela. mmaita@ula.ve, maryianelamaita@gmail.com

and more given thanks to the new manager's characteristics who have grown up and have been trained in a competitive world where ICTs dominate the environment.

Keywords: ICT, Technological Adoption, E-commerce, SMEs

1. Introducción

El propósito principal de esta investigación documental ha sido examinar algunos estudios y reflexiones que desde América Latina y España se han realizado sobre los factores que influyen en la adopción del comercio electrónico por parte de las Pequeñas y Medianas Empresas (PyMEs). Por consiguiente, se han revisado aquellos estudios realizados en este contexto donde el comercio electrónico, según Abad (2014) ha emergido como una atrayente perspectiva para la innovación y la inversión en nuevos mercados, nuevos modelos de negocios, servicios e innovadoras organizaciones que han sido un factor generador de competitividad a nivel empresarial.

Es importante aclarar que en Venezuela, para el momento de la investigación, el decreto de Rango, Valor y Fuerza de Ley para la Promoción y Desarrollo de la Pequeña y Mediana Industria y Unidades de Propiedad Social (2008), usa la denominación de Pequeña y Mediana Industria (PyMI), pero en este artículo se asume la nomenclatura utilizada internacionalmente PyMEs, para designar a las empresas que disponen de diez a doscientos cincuenta trabajadores.

Los referentes teóricos del trabajo implican claramente la escogencia de las investigaciones analizadas, las cuales están estrictamente relacionadas con la adopción del comercio electrónico por parte de las PyMEs. Se han escogido cuatro (4) estudios centrales:

a) Frasquet, M; Mollá, A. y Ruíz, M. (2012). Factores determinantes y consecuencias de la adopción del comercio electrónico B2C: una comparativa internacional.

- b) Jones, C; Alderete, M. y Motta, J. (2013). Adopción del comercio electrónico en Micro, Pequeñas y Medianas empresas comerciales y de servicio de Córdoba, Argentina.
- c) Quintero, S; Palos, H. y Palos, M. (2014). Factores que influyen en el uso del comercio electrónico como estrategia de negocios en las micro y pequeñas empresas del vestido en Guadalajara, Jalisco.
- d) Romero, P. y Mauricio, D. (2012). Revisión de modelos de adopción de E-commerce para pymes de países en desarrollo.

Del análisis de estos trabajos y otras revisiones documentales, se intenta responder a las preguntas: ¿Qué caracteriza al comercio electrónico como herramienta para la comercialización de bienes y servicios?, ¿Cuáles son los factores que influyen en las PyMEs para la adopción del comercio electrónico? Circunstancialmente la respuesta a estas interrogantes constituye un primer paso y abre caminos de reflexión indispensable para el desarrollo de otros trabajos más amplios, así como contribuir con el conocimiento del estado del arte del comercio electrónico.

El artículo está organizado en cuatro epígrafes. La metodología seguida en esta investigación se documenta en el epígrafe 2, allí se explican los propósitos y el diseño de la de la investigación, cómo se seleccionó los documentos sometidos a análisis y el procedimiento seguido para tal fin. El epígrafe 3 se presenta los resultados en función a las preguntas planteadas. Finalmente, se exponen las principales conclusiones del estudio.

2. Metodología

2.1. Propósitos

Ante el uso intensivo y racional de las Tecnologías de Información y Comunica-

ción (TIC), las organizaciones del presente deben asumir nuevos retos. Para Drucker (2002), el comercio electrónico representa la verdadera revolución informática, éste influye en los diversos escenarios empresariales, genera cambios en las economías, los modelos de negocios, la segmentación de los consumidores, así como en los mercados de empleos gerenciales y de mano de obra.

Del mismo modo, desde el punto de vista empresarial, Fernández, Sánchez, Jiménez y Hernández (2015) manifiestan que el comercio electrónico “permite replantear los objetivos en la empresa con un claro direccionamiento estratégico, facilitando crear nuevos productos y mercados, nuevos canales de distribución, reducir el coste de las actividades empresariales y favorecer la apertura de nuevos mercados” (p.1). Sin embargo, con acuerdo a Requena, Muñoz, Rodríguez y Olarte (2006) “aunque el éxito de los negocios en la red es inminente, muchas compañías no se atreven a dar aún el primer paso necesario para abrir sus puertas al mundo del comercio electrónico” (p.1). Por esa razón, este trabajo pretende examinar aquellas investigaciones donde se pone de manifiesto el estudio de los factores que influyen en la adopción del comercio electrónico. Los objetivos de la indagación son:

- Caracterizar el comercio electrónico en el marco de las Tecnologías de Información y Comunicación.
- Identificar los factores que influyen positivamente en la adopción del comercio electrónico por parte de las PyMEs.
- Contrastar las posturas, de diversos autores, relacionadas con la definición de comercio electrónico y los posibles condicionantes para la adopción por parte de las PyMEs.

2.2. Diseño de la investigación

La investigación corresponde a un estudio documental, donde la estrategia meto-

dológica se centra en la documentación más que en la experimentación u observación de un fenómeno. Arias (2012) define este tipo de investigación como “un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas” (p. 27), en consecuencia se requirió la consulta de diversas fuentes de información disponibles en la web, que versaran sobre la adopción del comercio electrónico, con la finalidad de contrastarlas, analizarlas y sintetizarlas para encontrar respuestas a las preguntas planteadas.

2.3. Selección de los documentos sometidos a análisis

En esta investigación se usó artículos de revistas científicas procedentes de diferentes países de América Latina y España, referidos específicamente a la adopción del comercio electrónico en las PyMEs. Se examinó los trabajos de Herrero y Rodríguez (2006), Frasset, Mollá y Ruíz (2012), Romero y Mauricio (2012), Jones, Alderete y Motta (2013); Jones y Brunello (2014), Quintero, Palos y Palos (2014), Sánchez y Arroyo (2016). Esta variedad de trabajos han contribuido a revelar los modelos de adopción del comercio electrónico por parte de las PyMEs reflejando en ellos los factores que influyen sobre la decisión de comercializar bienes y servicios a través de los medios digitales, a saber, en forma general, el tamaño de la empresa, preparación (readiness), facilidad de uso percibida, presión externa (clientes, proveedores, empleados...), entre otros.

Finalmente se seleccionó los cuatro (4) trabajos identificados en el apartado introductorio de este artículo debido a que: 1) Se circunscriben en el estudio de las teorías de adopción tecnológica desarrollados desde el punto de vista teórico y empírico, de las

que se puede mencionar el modelo de aceptación de tecnología de Davis (1986), la difusión de la innovación de Rogers (1983), la teoría del comportamiento planificado de Ajzen (1991), entre otros. 2) Muestran desde la perspectiva de la apropiación de las TIC por parte de las PyMEs resultados de investigaciones de diversas partes del mundo. En el caso de Romero (2012) realiza un estudio a profundidad de los modelos de adopción de comercio electrónico de trabajos realizados en Tanzania, Bangladesh, Irán, Chile, Colombo Ramasuriya y Malasia. Franquet, Mollá y Ruíz (2012) analizan los factores que influyen en los principales minorista de Francia, España y Reino Unido; Jones, Alderete y Motta (2013) enfocan su investigación en Argentina. Finalmente, Quintero, Palos y Palos (2014) realizan su trabajo en México.

2.4. Procedimiento seguido para el análisis documental

Partiendo de la selección de los documentos base sobre los que se haría la revisión de la ubicación teórica, se procedió a realizar una lectura preliminar de cada texto para entrever los aspectos relevantes relacionados con el comercio electrónico y los factores que influyen en su adopción. Con el trabajo de Romero (2012) se elaboró un cuadro resumen de las investigaciones que documenta este autor, en las que se reflejan los factores clasificados por las imperativas: organizacional, innovación, ambiental o externa, tecnológica, preparación (readiness), confianza, entre otros. Para el resto de autores se elaboró cuadros que muestran las cuestiones a investigar y los resultados obtenidos en los mismos. En un siguiente paso se procedió a contrastar los resultados para interceptar las posibles aproximaciones a los factores que influyen en la adopción del comercio electrónico. Finalmente se redactó el artículo que se presenta.

3. Resultados: Aproximación a los factores que influyen en la adopción del comercio electrónico por parte de las PyMEs

Como se expresó en el apartado introductorio, el objetivo de esta investigación ha sido presentar los principales hallazgos de investigaciones realizadas en el contexto de América latina y España, a manera de contribuir con el conocimiento del estado del arte que a su vez respondiera a dos interrogantes, en función de éstas se presentan los resultados.

3.1. ¿Qué caracteriza al comercio electrónico como herramienta para la comercialización de bienes y servicios?

Diversas son las concepciones de comercio electrónico que se encuentran en la literatura existente acerca del tema, algunas muy amplias o muy estrictas, otras marcan un antes y un después de Internet. En este sentido, con la finalidad que el lector disponga de una visión más completa, a continuación se presenta una recopilación de conceptos de algunos autores consultados durante esta investigación:

- Del Águila (2000) indica que el comercio electrónico “es el desarrollo de actividades económicas a través de las redes de telecomunicaciones” (p.41).
- Armas (2006) lo define como el “conjunto de aquellas transacciones comerciales y financieras realizadas a través del procesamiento y la transmisión de información por medios electrónicos, incluyendo texto, sonido e imagen” (p. 531).
- Jones, Alderete y Motta (2013) relacionan el comercio electrónico con el “uso de las tecnologías de información y comunicación en el procesamiento de información relativa a transacciones comerciales para crear, transformar y/o redefinir las relaciones entre organizaciones o entre las organizaciones y los

individuos, con el fin de crear valor” (p. 166)

- Quintero, Palos y Palos (2014) se refieren al “uso de medios electrónicos, principalmente el Internet, para llevar a cabo el proceso de comercialización de un bien o servicio en cualquiera de sus fases, desde publicidad hasta compra” (p. 3).

De estas ideas se pueden extraer algunas características que distinguen al comercio electrónico, a entender: es una modalidad de comercio que utiliza medios electrónicos para la compra, venta o intercambio de productos o servicios; incluye el marketing que se realiza para crear la demanda de los mismos. En la forma de operar no existen fronteras, solo se requiere de una infraestructura de telecomunicaciones, pública o privada, que posibilite la interacción a distancia y la transferencia de información entre las partes involucradas.

El intercambio comercial, en sentido amplio, se puede dar a través de cualquier TIC, pero en la actualidad, Internet es el medio privilegiado del CE. En este intercambio, vía electrónica, se involucran empresas, consumidores u otros entes, quienes al combinarse generan distintos tipos de CE, conocidos con una nomenclatura universal por sus siglas en inglés: empresa a consumidor (B2C - Business to Consumer), empresa a empresa (B2B - Business to Business), empresa a gobierno (B2G - Business to Government), consumidor a gobierno (C2G - Consumer to Government), consumidor a consumidor (C2C - Consumer to Consumer).

3.2. *¿Cuáles son los factores que influyen en las PyMEs para la adopción del comercio electrónico?*

Tomando en cuenta los estudios que forman parte de esta revisión documental, se puede aseverar que son diversos los factores que pueden influenciar para la adopción del comercio electrónico por parte de

las Pymes. A continuación se muestran los resultados obtenidos:

A través de un estudio empírico de tipo cuantitativo, Frasquet, Mollá y Ruíz (2012) analizan la adopción del comercio electrónico por parte de establecimientos comerciales minoristas británicos, españoles y franceses, con una muestra de 300 empresas minoristas (100 por cada país). Su foco de interés fue el tamaño de la empresa, la antigüedad de la misma, el grado de internacionalización y la categoría del producto. Los resultados obtenidos se muestran en el cuadro 1.

De los resultados reflejados en el Cuadro 1, se puede verificar que el tamaño de la empresa es un factor influyente en la adopción del comercio electrónico, asimismo ocurre con el tipo de producto que se comercializa. En este estudio se encontró una demanda significativa con los sectores de electrónica, decoración, los grandes almacenes y otro comercio especializado; por el contrario el sector de la alimentación es el menos dispuesto a incorporarse a esta modalidad de comercio, debido a que, como lo indican Frasquet, Mollá y Ruíz (2012), “muchos alimentos son perecederos y su almacenamiento y transporte hasta el cliente final pueden presentar mayores dificultades en comparación con otros productos” (p.112).

Jones, Alderete y Motta (2013) realizan un análisis exploratorio – descriptivo a una muestra de 108 PyMEs del sector comercial y de servicios de Córdoba, Argentina. Los datos se obtuvieron a través de una encuesta aplicada durante seis meses entre los años 2012 y 2013. Es importante destacar, tal como lo indican los autores, que la muestra presenta un sesgo debido a que se presume que las empresas, que integran la muestra, tienen algún interés en el comercio electrónico.

La hipótesis planteada por Jones, Alderete y Motta (2013) fue:

Cuadro 1. Factores de adopción del comercio electrónico según Frasquet, Mollá y Ruíz (2012)

Cuestión a investigar	Resultado
Relación entre el tamaño de la empresa y la adopción del comercio electrónico	"Es mayor la adopción del comercio electrónico entre las empresas con mayor número de empleados" (p. 110)
Diferencias en la adopción del comercio electrónico entre las PyMEs en función del país de origen	"Los establecimientos comerciales españoles, en comparación con los británicos, presentan una menor tendencia a la adopción del comercio electrónico" (p. 111)
Relación entre la categoría de producto que ofrece el comercio minorista y la adopción del comercio electrónico	Las PyMEs de los sectores de electrónica, decoración, los grandes almacenes y otro comercio especializado, presentan una mayor disposición a la adopción del comercio electrónico. "Específicamente, son las empresas de electrónica las mayormente susceptibles de adoptar el comercio online para distribuir sus productos, dada la total coherencia entre las características del producto y las del canal de distribución" (p. 112).
Grado de internacionalización y adopción del comercio electrónico por parte de las empresas minoristas	"la internacionalización del minorista, reflejada en el origen de la enseña y en el número de países y continentes en los que la empresa está presente, no parece relacionarse de forma significativa con la adopción del comercio electrónico como canal de distribución" (p. 112).
Relación entre la antigüedad de la empresa y la adopción del comercio electrónico	"la antigüedad de la empresa tampoco influye de forma significativa en la adopción del comercio electrónico" (p.112)
Impacto del comercio electrónico en los resultados financieros de las PyMEs	"la adopción del comercio electrónico ejerce un efecto directo sobre el beneficio y la rentabilidad. En particular, las empresas que adoptan el comercio electrónico obtienen beneficios antes de impuestos significativamente más altos" (p.114)

Fuente: Elaboración propia a partir de Frasquet, Mollá y Ruíz (2012)

Cuadro 2. Factores de adopción del comercio electrónico según Jones, Alderete y Motta (2013)

Cuestión a investigar	Resultado
Percepción de la organización respecto de los beneficios asociados con el comercio electrónico y a las TIC	"No se puede demostrar la hipótesis de que la adopción del comercio electrónico está directamente asociada con la percepción de la organización respecto de los beneficios del comercio electrónico" (p.172).
Nivel de preparación digital o e-readiness de la organización	"Se supone que cuanto mayor sea el número y la complejidad de herramientas tecnológicas implementadas, mayor será la preparación de la empresa para adoptar niveles superiores de comercio electrónico" (p.172).
Percepción de la organización respecto de la preparación digital o e-readiness del entorno	"Si bien habría algunos indicios de que los niveles de adopción de comercio electrónico se elevan al percibirse las organizaciones con un mayor nivel de preparación digital, esta hipótesis tampoco puede ser demostrada" (p. 172).
Tamaño organizacional	"Mientras que entre las microempresas predominan las firmas sin sitio web (39,4%), en las empresas pequeñas y medianas predominan las empresas con nivel de adopción de comercio electrónico alto. Es poco frecuente que una empresa con más de 10 empleados no tenga sitio web" (p.171).
Sector de actividad	"No es posible afirmar que existan diferencias sectoriales en el grado de adopción de comercio electrónico entre las empresas de la muestra" (p. 170 – 171)

Fuente: Elaboración propia a partir de Jones, Alderete y Motta (2013)

La adopción del comercio electrónico se asocia con: a) La percepción de la organización respecto de los beneficios asociados con el comercio electrónico y a las TIC; b) El nivel de preparación digital o e-readiness de la organización; c) La percepción de la organización respecto de la preparación digital o e-readiness del entorno; d) El tamaño organizacional y e) El sector de actividad (p.165).

Los resultados obtenidos se muestran en el Cuadro 2.

El estudio de Jones, Alderete y Motta (2013) apunta en la misma dirección de los resultados obtenidos por Frasset, Mollá y Ruiz (2012) cuando afirman que el tamaño

de la empresa incide significativamente en la adopción del comercio electrónico. No obstante agregan otro aspecto relevante en esta decisión, el cual está relacionado con el nivel de preparación digital de las PyMEs (uso adecuado y experiencia en implementación de las TIC), en otras palabras mientras mayor sea el conocimiento, las habilidades y destrezas para la aplicación de las TIC mayor será la conciencia tecnológica de la organización, por ende se hace más propicia la utilización de Internet u otros medios digitales como canal para comercialización de bienes y servicios.

Quintero, Palos y Palos (2014) documentan una investigación cuantitativa, exploratoria, no experimental de tipo trans-

Cuadro 3. Factores de adopción del comercio electrónico según Quintero, Palos y Palos (2014)

Cuestión a investigar	Resultado
Utilidad percibida	Compras: "Los empresarios que han realizado compras a través de Internet tienen una percepción de una mayor utilidad sobre el comercio electrónico que aquellos que nunca lo han utilizado" (p. 14). Ventas: "Internet no es más barato ni más rápido como canal de ventas que la forma tradicional" (p. 15) Publicidad: "Los empresarios que han realizado publicidad en línea tienen una percepción diferente de utilidad sobre el comercio electrónico que aquellos que nunca lo han utilizado" (p.16).
Facilidad de uso percibido	Compras: "Los empresarios que cuentan con experiencia en compras a través de Internet, tienen la percepción de que la plataforma es fácil de usar a la hora de hacer negocios, mientras que aquellos que no la conocen como medio de transacciones comerciales tienen una idea neutral sobre su complejidad de uso" (p. 17). Ventas: "Los encuestados que usan el comercio electrónico, en este caso específico como canal de ventas, consideran la plataforma de Internet como fácil de usar" (p. 18). Publicidad: "Los empresarios con experiencia en aplicar el comercio electrónico como medio de publicidad en su negocio muestran una valoración más positiva en cuanto a la utilidad y facilidad de uso de esta plataforma como medio de transacciones de negocios" (p.19).
Riesgo percibido	Compras: "Los encuestados que han realizado compras a través de Internet están en desacuerdo con las afirmaciones de inseguridad" (p. 20). Ventas: "No todos los empresarios que venden a través de Internet se sienten enteramente seguros de utilizar esta plataforma de negocios" (p. 21). Publicidad: "Los empresarios que han utilizado Internet para anunciarse se consideran más capaces de utilizar dicha plataforma que aquellos que no están familiarizados en su uso" (p. 22).
Actitud	"La actitud es más positiva para los encuestados que compran, venden y anuncian a través de Internet que para aquellos empresarios que no utilizan esta plataforma para hacer negocios" (p.26):

Fuente: Elaboración propia a partir de Quintero, Palos y Palos (2014)

Cuadro 4. Factores que influyen en las PyMEs para la adopción del comercio electrónico documentados en Romero (2012)

Autores / Año / País	Imperativas Dominantes	Factores
Kabanda & Brown (2012) Tanzania	Organizacional	Características de la empresa: especialización, disposición, propensión a tomar riesgo, capacidad de innovación, diferenciación funcional, centralización y formalización. Características del propietario: compromiso para la innovación y experiencia en TIC.
	Innovación	Percepciones del propietario sobre la innovación tecnológica, costos percibidos, compatibilidad, ventaja comparativa y la imagen representada por uso del comercio electrónico.
	Ambiental o externa	Demanda del cliente y clientes potenciales que usan el comercio electrónico, presión del socio comercial, dependencia de otras empresas que ya usan comercio electrónico, vendedores externos tratando de vender tecnología a la empresa, gobierno e industria que buscan iniciar el crecimiento en la adopción del comercio electrónico.
Noor & Arif (2011) Ban-gladesh	Innovación	Ventaja comparativa, complejidad, compatibilidad, grado en que puede ser probada la innovación y cómo son percibidos los resultados.
	Organizacional	Fortaleza financiera, experiencia de la organización en los negocios, experiencia en el uso de Internet y número de empleados capacitados en TIC.
Senarathna & Wickramasuriya (2011) Colombo Wickramasuriya	Organizacional	Actitudes de la alta gerencia, cultura organizacional y recursos tecnológicos disponibles.
Gramdom, Nasco & Mykytyn (2011) Chile	Teoría de conducta planeada	Actitud, norma subjetiva (presión social)
	Teoría de acción razonada	Control conductual percibido (percepción de la persona respecto a situaciones o impedimentos para la realización de la conducta)
Wang & Hou (2012)	Organizacional	Características del director ejecutivo y apoyo de la alta gerencia. Recursos financieros y humanos con conocimientos en sistemas de información y su actitud para la implementación.
	Tecnológico	Beneficios y barreras percibidos por el uso de las tecnologías relacionadas con comercio electrónico.
	Ambiente externo	La presión competitiva de otras organizaciones y de los socios comerciales, (proveedores y clientes). Rol del gobierno, infraestructura tecnológica, acceso y calidad de servicios de TIC.
Hajli, Bugshan, Hajli & Kalantari (2012) Irán	Preparación (readiness) organizacional	Readiness tecnológico, cantidad de empleados capacitados en TIC, infraestructura tecnológica disponible, penetración de internet en la sociedad, infraestructura de e-banking, entre otros.
	Conocimiento (awareness)	Falta de conocimiento, carencia de conocimiento en TIC, falta de habilidades en idioma Inglés, pobre percepción gerencial.

Autores / Año / País	Imperativas Dominantes	Factores
Ajmal & Yasin (2012)	Organizacional	Tamaño de la empresa, calidad de los sistemas de información, soporte de gestión y recursos disponibles (humanos, financieros y tecnológicos).
	Administración	Capacidad de innovación del director ejecutivo y su conocimiento en TIC
	Tecnológico	Diversidad de tecnologías de Internet, de redes y sistemas de información para toma de decisiones y aplicaciones distribuidas que mejoren o amplíen las aplicaciones de comercio electrónico.
	Individual	Corresponde a los clientes, empleados y gerentes con capacitación, habilidades y experiencia en TIC.
	Implementación	Sitio web con buen funcionamiento, que ofrezca a los clientes posibilidad de registrarse, realizar el pedido de productos y servicios, así como pagar con cualquier medio de pago desde el sitio web.
	Confianza	Percepción del cliente respecto a la privacidad y seguridad del sitio web, confianza en el uso del mismo, en los productos y servicios.
Shaharudin et al (2011) Malasia	Preparación (readiness) organizacional	Presión competitiva, debido al uso del comercio electrónico por otras empresas para dar servicios a los clientes. Apoyo gubernamental en el sentido de simplificar normas y regulaciones. Diferencias culturales e infraestructura tecnológica variable entre países.
	Presión externa	Apoyo de la alta gerencia. Nivel de conocimiento sobre Internet de los profesionales que no están estrictamente relacionados con las TIC. Compatibilidad técnica de la infraestructura existente vs la tecnología a adoptar. Preparación organizacional (nivel de recursos financieros y tecnológicos adquiridos por la empresa).
	Facilidad de uso percibida (complejidad)	Presión recibida de clientes, proveedores, empleados, competidores y socios comerciales usuarios de internet, que desean comunicarse electrónicamente. Políticas gubernamentales para licitación de contratos con instituciones públicas.
	Beneficios percibidos	Grado de dificultad asociado con la comprensión y aprendizaje del uso de una innovación. Tecnologías adaptables, amigables, intuitivas, controlables, precisas, de aprendizaje fácil para el usuario.
		Nivel de reconocimiento de las mejoras en el rendimiento que la tecnología podría proveer a la empresa: eficiencia, imagen corporativa, servicios al cliente, relaciones con socios comerciales, mejora de la ventaja competitiva.

Fuente: Elaboración propia a partir de Romero (2012)

versal con una muestra de 140 PyMEs. La hipótesis planteada fue:

La utilidad percibida, la facilidad de uso percibido y el riesgo percibido son factores que influyen de manera significativa en la actitud y posterior uso del comercio electrónico como estrategia de negocios en las micro y pequeñas del vestido en Guadaluajara, Jalisco (p. 8).

El análisis de las variables se realiza en tres aplicaciones del comercio electrónico: compras, ventas y publicidad. El cuadro 3 muestra los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados a la muestra.

De los resultados anteriores se puede extraer que mientras mayor sea la experiencia de los gerentes en el uso de Internet, como canal para compras, ventas o publicidad; en esa medida se percibirá su utilidad, la facilidad de uso y los riesgos, en consecuencia será más proclive la adopción del comercio electrónico como estrategia de negocios de las PyMEs estudiadas.

Finalmente, Romero (2012), en su investigación documental elabora una revisión exhaustiva de los modelos de adopción de comercio electrónico para PyMEs de países en desarrollo. En el artículo, se hace referencia a diversos autores que han realizado estudios empíricos para determinar los factores que influyen sobre la decisión de incorporarse al uso de las tecnologías para la compra y venta de bienes y servicios, haciendo énfasis en que esos estudios corresponden a realidades muy particulares.

El cuadro 4 muestra que los aspectos organizacionales juegan un papel trascendental en la adopción del comercio electrónico por parte de las PyMEs, de este modo el tamaño de la empresa, fortaleza financiera, disponibilidad de recursos tecnológicos, experiencia en el uso de Internet, así como la actitud de la alta gerencia y el número de empleados capacitados en TIC pueden influir positivamente en esta decisión. Sin

embargo otros factores externos como la presión competitiva de otras organizaciones, rol del gobierno, la demanda del cliente y clientes potenciales también deben ser considerados.

4. Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue analizar los factores que influyen en las PyMEs para la adopción del comercio electrónico, desde las posturas de diversos autores. Al respecto, se puede indicar que no existe un consenso, en los documentos publicados, que precise las causas por las cuales las PyMEs se incorporan a la comercialización de bienes y servicios a través de los medios digitales, por el contrario existen múltiples manifestaciones para hacerlo, así queda demostrado en la amplia revisión de Romero (2012). De este modo, los factores pueden ser abordados desde imperativas organizacionales, de innovación, presión ambiental o externa, preparación (readiness) y conocimiento que poseen las empresas sobre las TIC, facilidad de uso, beneficios percibidos, confianza en el medio, entre otros.

De los cuatro artículos estudiados, al realizar un cruce entre los mismos, se encontró que Frasquet, Mollá y Ruíz (2012) y Jones, Alderete y Motta (2013) coinciden en que el tamaño de la empresa es un factor relevante para la adopción del comercio electrónico, siendo este aspecto corroborado por varios de los autores presentados en Romero (2012) dentro de la imperativa organizacional. Este factor influyente es justificable pues mientras mayor sea la empresa se considera que ésta tiene mayores recursos y por ende la probabilidad de crear una tienda online, adicional a la tienda física, es mayor.

Por otro lado, el nivel de preparación digital o e-readiness de la organización tienen gran influencia para dar este primer paso, así lo reflejan Jones, Alderete

y Motta (2013) y Quintero, Palos y Palos (2014) cuando hacen referencia a la utilidad percibida y facilidad de uso percibida. Sin embargo, estos dos grupos de autores discrepan entre ellos en que la utilidad percibida sea un factor imprescindible, pues los primeros no pudieron demostrar la hipótesis que relaciona la adopción del comercio electrónico con la percepción de la empresa respecto de los beneficios que éste ofrece. Hay que tener en cuenta que ambas investigaciones se realizaron en contextos diferentes.

Finalmente, se puede afirmar que aunque son muchos los factores que influyen en la decisión de la incorporación de las PyMEs al uso del comercio electrónico, cada vez se hace más proclive gracias las características de los nuevos gerentes que han crecido y se han formado en un mundo competitivo en el cual las TIC han revolucionado todas las actividades del ser humano, donde la competencia ya no es local y las barreras espacio temporales ya no son una limitante para los clientes.

Referencias

- Abad, S. (2014). El comercio Electrónico. Online Business School. Recuperado de <https://retailnewstrends.files.wordpress.com/2015/05/investigacion3b3n-obs-el-comercio-electronico-2014.pdf>.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Revista Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 50, pp.179-211. DOI: [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T).
- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. 6ta edición. Editorial Episteme. Caracas. Venezuela.
- Armas, M. (2006). La tributación y el comercio electrónico. (TELOS) *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, Vol 8 núm 3, 529 – 536. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99318788011>.
- Davis, F. (1986). A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results. (Tesis doctoral, Instituto Tecnológico de Massachusetts, Estados Unidos). Recuperado de <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/15192>.
- Decreto con rango, valor y fuerza de ley para la promoción y desarrollo de la pequeña y mediana industria y unidades de propiedad social # 6251 (2008) Recuperado de <http://cdn.eluniversal.com/2008/08/04/leyh12.pdf>.
- Del Águila, R. (2000). “Comercio Electrónico y Estrategia Empresarial” ediciones RA-MA, Madrid.
- Drucker, P (2002). La Gerencia en la Sociedad Futura. Editorial Norma. Bogotá. Columbia.
- Fernández, A; Sánchez, M; Jiménez, H; Hernández, R. (2015). La importancia de la Innovación en el Comercio Electrónico. *Revista Universia Business Review*, núm. 47. pp. 106-125. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43341001006>.
- Frasquet, M; Mollá, A. y Ruíz, M. (2012). Factores determinantes y consecuencias de la adopción del comercio electrónico B2C: una comparativa internacional. *Revista estudios gerenciales*, Vol. 28, N0. 123, pp. 101-120. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eg/v28n123/v28n123a07.pdf>.
- Herrero, A. y Rodríguez, I (2006). La adopción del comercio electrónico B2C: una comparación empírica de dos modelos alternativos. *Revista española de investigación de marketing ESIC*, Vol. 10, nº 1. pp. 69 – 91. Recuperado de https://www.esic.edu/documentos/revistas/reim/070704_190628_E.pdf.
- Jones, C. y Brunello, M. (2014). E-readiness y adopción de e-commerce en

- Micro Pequeñas y Medianas empresas cordobesas. IX jornadas de docentes universitarios de sistemas y tecnología de la información, DUTI. Recuperado de <http://www.editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/CD%20INTERACTIVOS/DUTI/PDF/EJE3/JONES.pdf>.
- Jones, C; Alderete, M. y Motta, J. (2013). Adopción del comercio electrónico en Micro, Pequeñas y Medianas empresas comerciales y de servicio de Córdoba, Argentina. Cuadernos de Administración, Vol. 29, núm. 50, pp. 164-175. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=225029797006>.
- Quintero, S; Palos, H. y Palos, M. (2014). Factores que influyen en el uso del comercio electrónico como estrategia de negocios en las micro y pequeñas empresas del vestido en Guadalajara, Jalisco. XIX congreso internacional de contaduría, administración e informática. Recuperado de <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xix/docs/10.05.pdf>.
- Requena, K; Muñoz, J; Rodríguez, E y Olarte, M. (2006). El Comercio Electrónico en Venezuela. Recuperado de <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/ve/2006/kr-ce1.htm>.
- Rivera, N. (2002). Un análisis sobre el desarrollo del comercio electrónico en las PyMEs de la región rosario. Recuperado de <https://www.roxanabassi.com.ar/files/tesinaecon.pdf>.
- Rogers, E. (1983). Diffusion of Innovations. (3rd ed.). New York: The Free Press, Recuperado de <https://teddykw2.files.wordpress.com/2012/07/everett-m-rogers-diffusion-of-innovations.pdf>.
- Romero, P. y Mauricio, D. (2012). Revisión de modelos de adopción de E-commerce para pymes de países en desarrollo. Revista de investigación de sistemas e informática, Vol 9 núm 1, pp. 69 – 90. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sistem/article/viewFile/5619/4876>.
- Sánchez, J. y Arroyo, F. (2016). Diferencias de la adopción del comercio electrónico entre países. Revista Suma de negocios, Vol 7, pp. 141 – 150. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sumneg.2016.02.008>.

PLURALISMO ARGUMENTATIVO Y PROCESO DE PAZ EN COLOMBIA: CONSTRUCCIÓN DE DEMOCRACIA POR MEDIO DE UNA PEDAGOGÍA DEL SENTIR COLECTIVO

ARGUMENTATIVE PLURALISM AND PEACE PROCESS IN COLOMBIA: BUILDING DEMOCRACY THROUGH A PEDAGOGY OF COLLECTIVE FEELING

Miguel Ángel Guerrero Ramos¹

Recepción: 07/03/2019 / Evaluación: 12/07/2019 / Aceptación: 19/11/2019

Resumen

En este ensayo se procede a relacionar teóricamente el ámbito social de las emociones y del sentir humano con la idea de dramaturgia y actuación social del sociólogo Jeffrey Alexander. Para ello se toma a grandes rasgos, y como ejemplo analítico, el caso del proceso de paz en Colombia entre el gobierno del Estado y la guerrilla de las Farc. De igual forma, se presenta la idea de que las manifestaciones de odio al impedir el ejercicio de un pluralismo argumentativo, van en contravía de una democracia deliberativa y de una interculturalidad que permita cimentar proyectos comunes. De ahí que sea necesario aun en tiempos actuales, una constante pedagogía del sentir que se incline hacia la paz y la cooperación, de la mano del mismo ejercicio democrático.

Palabras clave: Dramaturgia social, proceso de paz, interculturalidad, transmodernidad.

Abstract

In this essay we proceed to relate theoretically the social sphere of emotions and human feeling to the idea of dramaturgy and social action of the sociologist Jeffrey Alexander. To this end, the case of the peace process in Colombia between the state government and the FARC guerrillas is taken as an analytical example. In the same way, the idea is presented that the manifestations of hate by preventing the exercise of an argumentative pluralism, are in contravía of a deliberative democracy and of an interculturality that allows to cement common projects. Hence it is necessary even in modern times, a constant pedagogy of feeling inclined towards peace and cooperation, with the same democratic exercise.

Key words: Social dramaturgy, peace process, interculturality, transmodernity.

Introducción

En su obra *En nombre del pueblo. El problema democrático*, la autora Valentina Pazé (2013) nos dice que es desconcertante el hecho de que a pesar de vivir en sociedades que, en principio, ofrecen potencialmente a todos el acceso a una masa inabarcable de información, no obstante, ello no parece reflejarse en los conocimientos de que efectivamente disponen los ciudadanos, ni en su capacidad para el pensamiento.

1 Sociólogo de la universidad Nacional de Colombia. Estudiante de maestría en Derechos Humanos (UPTC). Miembro del semillero de investigación Con paso crítico (UPTC). maguerrero@unal.edu.co. Este ensayo hace parte de las elaboraciones teóricas de mi trabajo de tesis de maestría en Derechos Humanos en la UPTC (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia), titulada: Los acuerdos de paz en Colombia y el plebiscito del 2 de octubre de 2016: análisis desde la sociología de las controversias y los debates públicos.

to crítico. Dicha autora también menciona que en la Antigüedad ya se desconfiaba del demos (el pueblo), para tomar decisiones, incluso en la misma ciudad donde nació la democracia, es decir, Atenas. No es de extrañar, por tanto, que el pueblo sea representado como una fuerza de la naturaleza, que aparezca “como una entidad inhumana, que desata obsesiones y fobias. Aparentemente sordo a la voz de la razón, se hace temible por sus movimientos imprudentes, imprevisibles, incontrolables” (Pazé, 2013, p. 22). El panorama de que lo respecta al demos parece ser algo oscuro y caótico, sin embargo, Valentina Pazé (2013) también menciona que dentro del *demos*, a pesar de que se caracterice como masa o muchedumbre, hay muchas cabezas, muchas formas de opinión, y el diálogo entre todas esas formas es algo que puede resultar altamente constructivo para la sociedad.

Partiendo de allí, en este ensayo se plantea la necesidad de construir dramaturgias del sentir colectivo que vayan de la mano con la democracia y de paso la resignifiquen. En otras palabras, se plantea la idea de que en un mundo como el actual en el cual los sentidos se han relativizado y la verdad ha perdido peso en su aspecto metafísico y trascendental, es necesario más que nunca combatir los discursos de odio que tienden a desunir y a negar la otredad y, por tanto, son antidemocráticos, por medio de una pedagogía del sentir colectivo. Es decir, una pedagogía que involucre una dramaturgia tal y como la entiende el sociólogo Jeffrey Alexander (2014) en su pragmática cultural. Una pedagogía que movilice emociones y que permita que estas se centren en la interculturalidad, la cooperación y la construcción de proyectos comunes. De esa forma, y tomando como pretexto el proceso de paz en Colombia, en este ensayo se relacionará la importancia de las emociones en un marco social de acción, con la manera en la cual estas se visibilizan públicamente

y con su importancia en la construcción de una sana democracia.

El proceso de paz en Colombia y el pluralismo argumentativo

En cuanto a lo que atañe al proceso de paz que ha tenido lugar en Colombia desde el 2012 con la guerrilla de las FARC, ha surgido una pluralidad argumentativa, múltiples formas de dramaturgia o escenificación de sentires y valores, y, en general, toda una producción de argumentos e ideas mediante los cuales diversos actores involucrados han elaborado, refutado o establecido formas concretas de realidad social discursiva y de relaciones de poder.

De igual forma, dichas maneras concretas de producción de la realidad poseen formas encubiertas de discursos de odio, miedo y otros sentires que de una u otra forma llevan a la negación de las otredades e impiden que el sano ejercicio del pluralismo argumentativo pueda llevar a la consecución de un bien común y, por tanto, de una democracia efectiva. De ahí que la idea principal de presente artículo sea la de relacionar la idea de sentires colectivos con la pedagogía y la democracia deliberativa, tomando como pretexto el importante tema del proceso de paz en Colombia con la guerrilla de las Farc. Cabe citar como ejemplo de lo importante que resulta un sano pluralismo argumentativo en un tema tan delicado como lo es un proceso de paz, el hecho de que cualquier mecanismo “democrático” como el plebiscito del 2 de octubre de 2016, cuya pregunta central era “¿Apoya usted el acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera?”, se opte como medida participativa, lo que finalmente tiende a hacer, al reducir toda la gama de argumentos a dos únicas posturas posibles, es polarizar y crear sentires de revancha que poco sirven al ejercicio democrático.

De acuerdo con Jeffrey Alexander (2014), los guiones sociales cristalizan la cultura de fondo (de ahí que su teoría de la actuación o de la dramaturgia social se denomine pragmática cultural), de forma tal que si hay marchas contra valores como la paz o la diversidad de género, tal y como ha llegado a suceder a lo largo del proceso de paz que se lleva en Colombia con las Farc, es porque hay en el fondo ciertos códigos culturales impregnados con sentires de odio o miedo, así como patrones culturales patriarcales, según sea el caso. Lo importante a resaltar, es que el odio moviliza masas con gran facilidad pero no es democrático en cuanto a la desunión que configura y la imposibilidad de construir proyectos comunes. Lo malo del asunto, es que el odio es mucho más común de lo que se piensa. De esa forma, de acuerdo con Esteban Ibarra presidente del Movimiento Contra la Intolerancia, tenemos que:

Son millares los delitos de odio que pasan inadvertidos, muchos sin denunciar, por miedo a represalias o desconfianza institucional entre otras causas, lo que ayuda a los agresores cuyo anonimato y no reivindicación facilita una trivialización del problema, construyéndose una mirada colectiva de indiferencia y aceptación de la banalidad del mal (Ibarra, s.f.: 1).

El odio, de hecho, es un crimen (atenta contra bienes jurídicos como la dignidad, el buen nombre, la honra), y como tal, es decir, como tipología de criminalidad, se define de la siguiente forma:

...todas aquellas infracciones penales y administrativas cometidas contra las personas o la propiedad por cuestiones de “raza”, etnia, religión o práctica religiosa, edad, discapacidad, orientación o identidad sexual, por razones de género, situación de pobreza y exclusión social o cualquier otro

factor similar, como las diferencias ideológicas (Ibarra, s.f.: 1).

Sin embargo, a nivel masivo, uno de los daños más grandes que se quiere destacar en este texto, es el ejercicio de una sana democracia y de un pluralismo argumentativo (sentires como el odio, por ejemplo, con su característica de expandirse con gran facilidad, llaman a borrar muchas ideas y a homogeneizarlas en pro de un proyecto social destructor), de ahí la importancia de una pedagogía del sentir que vaya de la mano con la práctica democrática y que se centre en la dialogicidad de la democracia y en la cooperación. Como se puede apreciar, es de gran importancia analizar y explorar el entorno argumentativo del proceso de paz en Colombia, más aún si se hace, como en el presente ensayo, desde una perspectiva crítica y decolonial que permita identificar qué aspectos del neoliberalismo son los que más llaman a competitividad e incluso a manifestaciones de odio.

Dramaturgia social y sentir humano en relación al proceso de paz en Colombia

En su teoría de la pragmática cultural, el sociólogo Jeffrey Alexander (2014) nos dice que el éxito de una acción simbólica estará estrechamente ligada al hecho de poder hacer creíbles los contenidos culturales que se movilizan a través de ella. En dicha credibilidad, cabe decir, se hallan involucrados tanto un componente racional como unos determinados imaginarios culturales, pero además de ello, también unos determinados sentires, es decir, una determinada gama de emociones a través de las cuales las personas observarán lo social. Recordemos que para una autora como Tania Rodríguez (2008), las emociones indican, expresan o revelan las ideas y sus niveles de apropiación. No es de extrañar, por tanto, que en el mundo contemporáneo podamos “encontrar desde altas instancias gubernamentales que promueven el odio para

defender ciertos intereses particularistas, hasta grandes eventos en su mayor parte ligados a la farándula o al ámbito deportivo, que muy a menudo son revestidos con cierto cariz pasional y emotivo sobresaliente” (Guerrero, 2013, sp.). En otras palabras, el ámbito de los sentires es determinante en el mundo sociocultural y, por ende, en el mundo político.

De acuerdo con Tanía Rodríguez (2008), “identificar el tipo de emociones que generan los significados culturales en cada caso particular, permite enfrentar metodológicamente la complejidad de la significación cotidiana y sus niveles de apropiación” (p. 146). Al respecto es bastante sabido que gran parte de quienes se oponen a un proceso de paz, están siendo conducidos principalmente por la desconfianza, el odio e incluso el miedo, entre otros. Sentires que rara vez pueden aportar algo a la construcción, de ahí que sea esencial construir valores positivos en torno a una meta tal, valores centrados en la unión y el compromiso mutuo. ¿Pero cómo lograrlo? Volviendo a Jeffrey Alexander (2014), dicho autor nos dice que para poder hacer creíbles los contenidos simbólicos, se requiere de un performance social efectivo, es decir, de un despliegue hacia un público determinado de un sentido o un conjunto de sentidos conscientes o inconscientes respecto a una situación social dada. En otras palabras, se requiere de una dramaturgia social que mueva no sólo las significaciones y sus jerarquías sino los sentimientos y las emociones humanas.

La pragmática cultural de Alexander (2005; 2014), también sostiene que detrás de cada dramaturgia o escenificación social subyace un sistema de representaciones colectivas, ello implica que el hacer una archa o un evento dado en medio de una situación que despierta conflicto, hay un conjunto de ideas comunes sobre la vida o algún aspecto de ella. No obstante, hay que tener

en cuenta que el mismo Alexander (2005) afirma que en la secuencialidad de las dramaturgias sociales, los guiones que se representan ya están elaborados antes de que las actuaciones tengan lugar en la prensa o en los distintos eventos mediáticos, en otras palabras, no es de extrañar que los medios de producción simbólica sean controlados con toda clase de intereses sociales e ideológicos. No es de extrañar que personas que actúan desde un marco heréstetico² manipulen los sentires de las personas, lo que sucede de forma muy frecuente, pero lo preocupante es que se haga para llamar al odio y a la desunión, lo cual imposibilita el ejercicio pleno de un pluralismo argumentativo y de una sana democracia deliberativa. En otras palabras, los discursos de odio son esencialmente antidemocráticos.

Hay que aceptar que el gobierno colombiano siempre ha tendido la motivación de generar una dramaturgia positiva alrededor del proceso de paz, pro en general se ha quedado bastante en ello, es decir, en motivaciones. Muchos de los principales eventos que pudieron despertar los sentires colectivos hacia proyectos de perdón y construcción o bien pasaron bastante desapercibidos o no se les dio el enfoque debido. De esa forma, eventos como la instalación de la mesa de diálogo en Oslo el 18 de octubre de 2012 y posteriormente en la Habana, la publicación de los borradores del Acuerdo el 24 de septiembre de 2014, y la firma del primer acuerdo de 297 páginas en Cartagena, a pesar de haber tenido una gran resonancia mediática, no calaron en términos de emoción lo suficiente en el ciudadano de a

2 La heréstetica, es un concepto acuñado por William Riker (1986) que hace alusión a “la manipulación de los gustos y alternativas a partir de los cuales se toman decisiones, tanto de una manera objetiva como de la forma en la que aparece ante los participantes” (Blakeley, 2016, p. 7). Los heresteticistas están “continuamente metiendo el codo y empujando» con tal de conseguir los resultados que desean (Riker, 1986).

pie. Ello a falta de una dramaturgia mucho más efectiva. El único evento que pudo encaminar hacia un sentir de paz que llamara lo más humano de las personas, fue la visita del Papa Francisco entre septiembre 6 y 10 de 2017. Jeffrey Alexander (2014), cabe agregar, nos recuerda, de igual forma, que la dramaturgia es el elemento clave de las sociedades diferenciadas o modernas, mientras que en las sociedades precapitalistas o premodernas, era el aspecto ritual. De ahí que una visita tal causara un impacto altamente positivo para hablar de paz en Colombia.

Interculturalidad como base de la transmodernidad y de un sentir humano basado en la cooperación y el diálogo

La interculturalidad no solo puede ser considerada como un elemento de compartir entre las diferencias, sino como una noción que adquiere relevancia ideológica en el terreno de las luchas y el activismo de los denominados movimientos étnicos y plurinacionales, una noción que se mueve, por tanto, en los asuntos concernientes al poder, la exclusión, la subalternidad y, desde luego, la expulsión (Castillo y Guido, 2015). De ese modo, lo intercultural tiene un gran poder para cuestionar las desigualdades y las exclusiones históricamente presentes entre unas culturas y otras; así como de poner en entredicho el discurso multicultural que persigue la integración solo bajo la tolerancia indiferente y no bajo una idea de intercambio y enriquecimiento cultural conjunto y mutuo. De esa forma, el modelo intercultural puede incluso cuestionar las lógicas del poder moderno y colonizador que subordinan ciertas identidades, no por nada Zahir Kolia (2016) nos dice que las creencias étnicas ancestrales tienen un gran poder para desestructurar las lógicas de dominación burguesa de ese invento históricamente reciente y aún en conformación llamado “Estado”, hacia una democracia

deliberativa en la cual prime el bien común.

Así planteado, estamos hablando de crítica al Estado e incluso al modelo liberal de pensamiento a través de la misma democracia y del pluralismo argumentativo. Recordemos que para una autora como Chantal Mouffe (2012), el ejercicio político contemporáneo es el punto de encuentro de dos tradiciones que, al contrario de lo que podría suponerse, no se implican mutuamente. Por un lado la tradición liberal constituida por valores tales como el imperio de la ley, la defensa de los derechos humanos y el respeto a la libertad individual, y por otro lado la tradición democrática, la cual hunde su propio ser ella en la igualdad, la identidad entre gobernante y gobernados y la soberanía popular (Alles, 2016). De esa forma, una pluralidad de argumentos que no polarice y lleve a la búsqueda de un bien común, debe basarse a su vez en un imaginario intercultural por el cual se pueda construir una democracia que, a su vez, permita deconstruir en la práctica las formas colonizadoras del modelo contemporáneo de Estado.

El Estado es indudablemente un elemento de la modernidad, y la modernidad es en sí misma altamente colonizadora de acuerdo con autores como Walter Mignolo (2007). Un poco en esa vía Absalón Machado nos dice que asuntos como la exclusión social no son “sólo fruto de una intencionalidad de lo político, también es de la operación suelta de las fuerzas del mercado” (Machado, 2003, p. 270). De modo que una orientación económica determinada como el neoliberalismo también entrecruza estas problemáticas. De ahí que una democracia que propenda por un pluralismo argumentativo como gestor de ella misma, debe abogar por una concepción ampliada de Estado. Yamandú Acosta (2015a), por ejemplo, trae a colación el concepto de transmodernidad, acuñado por Enrique Dussel en su obra 1492 *El encubrimiento del Otro. El origen*

del mito de la modernidad, como una categoría analítico-crítico normativa aplicada a la elucidación de la novedad de las nuevas constituciones latinoamericanas como las recientes de Ecuador de 2008 o de Bolivia de 2009, puesto que en ellas se desea desarticular en parte la lógica de la profundización del Estado nacional y monocultural moderno y sus procesos de colonialidad. Se trata de constituciones que propenden por la plurinacionalidad, y para Acosta (2015b) ello es un factor clave de lo transmoderno. De esa forma, volviendo al ejemplo de la visita del Papa Francisco a Colombia en 2017, si bien podemos decir que representa la clásica unidad monocultural católica con la que históricamente se fue conformando el Estado colombiano, aun así, la dramaturgia de paz, al posibilitar la tolerancia entre partes, favorece asimismo el intercambio de ideas y visiones, es decir, una forma plural de gestar democracia.

Pero ¿qué tan relevante fue la visita del Papa Francisco para Colombia en términos de dramaturgia y pedagogía social? Pues bien, en un análisis del diario EL Tiempo, encontramos lo siguiente:

Para Francisco, el país no puede seguir chapoteando en las diferencias. Hay que avanzar. De hecho, la intensísima agenda, que pidió él mismo, estuvo marcada por un lema que simboliza la coyuntura actual del país: “Demos el primer paso”.

Pero ¿cómo? Él dio las claves. En Villavicencio, por ejemplo, puerta de entrada a un vasto territorio que sirvió de santuario a la guerrilla, tras escuchar los dramáticos testimonios de cuatro personas que en ese instante representaron a los ocho millones de víctimas que dejó medio siglo de conflicto armado, dijo: “Colombia, abre tu corazón de pueblo de Dios y déjate reconciliar. No temas a la verdad ni a la justicia. Queridos colombianos: no

tengan temor a pedir y a ofrecer el perdón. No se resistan a la reconciliación para acercarse, reencontrarse como hermanos y superar las enemistades”. Y argumentó: “Es hora de sanar heridas, de tender puentes, de limar diferencias. Es la hora para desactivar los odios, renunciar a las venganzas y abrirse a la convivencia basada en la justicia, en la verdad” (Neira, 10 de septiembre de 2017).

Así visto, y de acuerdo con el esquema teórico que hemos venido tratando, un mensaje de concordia en una nación como Colombia, no solo representa un apoyo al proceso de paz, sino un mensaje capaz de cimentar y construir democracia. Al respecto, el mismo diario El Tiempo señala que:

El periodista y analista Juan Lozano *considera errado interpretar exclusivamente los mensajes del Papa como si fueran una línea trazada a favor de los acuerdos de paz:*

“El balance de la visita se explica por su combinación vigorosa de dulzura y fortaleza, pues tocó el corazón de la gente e interpeló a toda la dirigencia colombiana para que, todos y de todas las orientaciones políticas, recuperen los valores tutelares y superen odios, venganzas y cálculos mezquinos” (Neira, 10 de septiembre de 2017).

Conclusiones

De acuerdo con Geminello Preterosi (2016), un constitucionalismo y una construcción de derechos que ambiciona ir más allá de las fronteras nacionales es posible solo como construcción desde abajo, como reivindicación de derechos e impugnación de poderes a escala global, no como ordenamiento mundial, ya que un orden mundial unitario que ignore la pluralidad de argumentos y visiones podría suponer una unidad moral-racional del género humano, y con ello un objetivismo ético. Así visto,

la configuración de un constitucionalismo global si es desde arriba, desde los grandes poderes, podría traer consigo posibles caballos de Troya impuestos por modelos eurocéntricos o pertenecientes a un logos gobernado por una sociedad líquida y un paradigma de orientación económica neoliberal. Sin embargo, la gobernabilidad desde abajo, como hemos visto líneas atrás, se enfrenta a una gran paradoja que es la capacidad de crítica y análisis y sobre todo la capacidad de rehuir los odios por parte del *demos*, es decir, el pueblo.

Es, desde luego, un asunto de difícil solución. Sin embargo, en este texto se ha planteado a la dramaturgia social y a la capacidad de llamar los sentires de las personas por medio de ella, como un vehículo capaz de orientar de la mejor forma esa construcción que debe venir desde abajo. Ideas que deben discutirse en un marco cooperativo y mutuamente enriquecedor, es decir, en un marco de pluralismo argumentativo orientado hacia la consecución del bien común. Las ideas, nos dice Yamandú Acosta (2014), siempre estarán en un terreno de disputa, razón por la cual el sujeto en términos de plenitud, es una utopía imposible y, por lo tanto, lo único que históricamente posible nos queda “es ejercer permanentemente la capacidad crítica sobre lo instituido en cuanto a sus eventuales y visibles efectos de distorsión; así como la capacidad constructiva en perspectiva instituyente, superadora de las distorsiones experimentadas”. (Acosta, 2014: 1).

Bibliografía

- Acosta, Y. (2015a). Emergencias de la transmodernidad y refundación plurinacional e intercultural del estado: Ecuador y Bolivia en el siglo XXI. *Historia Actual Online*, 37 (2), 2015: 85-100.
- Acosta, Y. (2015b). Desde una transmodernidad liberadora. *Pensamiento e Ideas*, N° 7, agosto 2015, pp. 21-3.
- Acosta, Y. (2014). Moralidad emergente y ética de la responsabilidad. *Saskab. Revista de discusiones filosóficas desde acá*, cuaderno 7, 2014.
- Alexander, Jeffrey (2005), “Pragmática cultural. Un nuevo modelo de performance social”. *Revista colombiana de sociología* N 24 (2005), 9 – 67.
- Alexander, Jeffrey (2014), “The Fate of the Dramatic in Modern Society: Social Theory and the Theatrical Avant-Garde”, *Theory, Culture & Society*. 2014, Vol 31(1) 3–24.
- Alles, N. E. (2016). ¿Es la democracia deliberativa una moralización de la política? *Revista de Filosofía y Teoría Política* (47), e001.
- Blakeley, G. (2016). “Vestir el muñeco”: Torcuato Fernández-Miranda, la “herestética” y la Ley para la Reforma Política. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 154: 3-20.
- Castillo Guzmán, E. y Guido Guevara, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, N.º 69. Segundo semestre de 2015, Bogotá, Colombia.
- Mouffe, C. (2012). *La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Neria, A. (10 de septiembre de 2017). *El Papa vino a enseñar la paz: ¿el país le aprenderá? ‘Perdón’ y ‘reconciliación’, las palabras más usadas en el país por el sumo pontífice*. *El Tiempo*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/bocacarta/abierta-de-la-revista-a-bocas-al-papa-francisco-129966>
- Guerrero Ramos, Miguel Ángel (2015), “El eco comunicativo y social de la emoción y el sentir humano. Breve esbozo para una sociología de las emociones”, *Ssociólogos*: <http://ssociologos.com/2015/01/09/el-eco-comunicativo-y-social-de-la-emocion-y-el-sentir-humano-breve-esbozo-para-una-sociologia-de-las-emociones/>

- Ibarra, E. (s.f.). En defensa de las Víctimas de Delitos de Odio. Apuntes cívicos. <http://www.movimientocontralaintolerancia.com/download/apuntesCivicos/apuntesCivicos4.pdf>
- Kolia, Z. (2016). "The Aporia of Indigeneity. (Dis)Enchanting Identity and the Modular Nation Form". En *Interventions: International Journal of Postcolonial Studies*. Volume 18, Issue 4, 2016.
- Mignolo, W. (2007). La colonialidad: la cara oculta de la modernidad. En *Catalog of museum exhibit: Modernologies*, manual (December, 2009), Museo de Arte Moderno de Barcelona (Spanish translation of "Coloniality: The Darker Side of Modernity").
- Pazé, V. (2013). *En nombre del pueblo. El problema democrático*. Madrid, Barcelona, Buenos Aires: Cátedra de cultura jurídica Marcial Pons.
- Preterosi, G. (2016). La democracia a través de los derechos: ¿qué nexo entre el modelo teórico y el proyecto político? En: Ferrajoli (2016). *Derechos fundamentales. Democracia constitucional y garantismo*. Bogotá: Ediciones jurídicas AXEL.
- Riker, W. H. (1986). *The Art of Political Manipulation*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Rodríguez Salazar, Tania, (2008), El valor de las emociones para el análisis cultural. *Papers* 87, 2008 145-159.

LA LÚDICA Y EL JUEGO: REVISIÓN CRÍTICA PARA SU APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

THE PLAYFUL AND THE GAME: CRITICAL REVIEW FOR ITS APPLICATION IN THE TEACHING OF ENGLISH

Yesser Antonio Alcedo Salamanca¹

Recepción: 07/07/2019 / Evaluación: 19/07/2019 / Aceptación: 19/10/2019

Resumen

Si en la infancia la lengua es un auténtico recurso voluntariamente realizado para construir conocimientos jugando en un ambiente placentero, debería valorarse al juego como una actividad motivadora que permite al niño encontrar la belleza y utilidad del lenguaje como medio de invención, canal de comunicación, con el cual interactúa en el contexto para establecer nuevas relaciones sociales. Por tal razón, a los niños les encanta fantasear con el lenguaje, a ellos les fascina jugar con el vocabulario nuevo, exteriorizar ritmos, agudizar el oído con canciones y cantarlas, participar en juegos variados que en definitiva los mantienen siempre atentos. El artículo, en la modalidad de ensayo, tuvo por objetivo analizar los argumentos pedagógicos que justifican aplicación del juego en la enseñanza del inglés en educación primaria. La revisión realizada, evidencia que el juego: favorece el desarrollo integral del alumno, ofreciendo un ambiente pedagógico gratificante de libertad, imaginación, creatividad, interacción, comunicación y aprendizaje significativo.

Palabras Clave: Lúdica, juego, revisión crítica, aplicación, enseñanza del inglés.

Abstract

If in childhood the language is an authentic resource voluntarily made to build knowledge while playing in a pleasant environment, if so the game should be considered as a motivating activity that allows the child to find the beauty and usefulness of language as a means of invention, channel of communication, with which interacts in the context to establish new social relationships. This is why, children love to fantasize about language, they love to play with new vocabulary, externalize rhythms, sharpen their ears with songs and sing them, participate in varied games that ultimately keep them always attentive. The article, under the essay modality had to analyze the pedagogical arguments that justify application of the game in the teaching of English in primary education. The revision done indicates the game: favors the integral development of the student, offering a rewarding pedagogical environment of freedom, imagination, creativity, interaction, communication and meaningful learning.

Key words: Playful, game, critical review, application, teaching English.

1 Yesser Antonio Alcedo Salamanca, yeseralacedo@gmail.com. Profesor Asociado, adscrito al Departamento de Pedagogía Área de Formación y Práctica Docente. Universidad de Los Andes ULA "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez" Táchira-Venezuela. Doctor en Educación UPEL-IPRGR. Línea de Investigación: Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación lúdicos del inglés.

1. La lúdica y el juego: origen y evolución

Desde la aparición del hombre sobre la tierra, éste ha desarrollado ingeniosamente múltiples actividades destinadas a satisfacer sus necesidades sociales, laborales, culturales y recreativas, cuya suma lo han configurado como un ser creativo, sociable, afectivo y capaz de construir sus propios conocimientos. La mayor parte de tales acciones, han estado destinadas a la realización del trabajo como labor dignificante conducente a la obtención del salario, tan necesario para sobre vivir y proveer la manutención del hogar, así pues el trabajo ocupa gran parte de la vida de la humanidad. No obstante, el hombre desde los orígenes de las sociedades primitivas de acuerdo con Alcedo (2013)², se percató que:

En la vida, no todo podía ser trabajo, sino que su existencia le exigía otras actividades humanas para recobrar sus energías, aprender, recrearse y compartir con sus demás semejantes, así se tiene como vestigio fundamental la lúdica y el juego, como una variable antropológica presente a lo largo del devenir histórico de la generación humana (p.52).

Por consiguiente, se evidencia la necesidad que remotamente han tenido los individuos de recrearse y divertirse a fin de experimentar cierto esparcimiento que los aleje de la rutina diaria laboral así como de sus agotadoras jornadas que consumen gran parte de las energías y tiempo, dado que deben concentrarse y hacer uso de sus competencias para rendir efectivamente en el trabajo. La lúdica se ha hecho presente en

las generaciones como una manifestación necesaria para equilibrar las labores cotidianas y la recreación, su impacto trasciende más allá del simple hecho de distraerse, su práctica como cultura amena favorece el acercamiento, intercambio, la consolidación de los lazos afectivos entre los individuos. La lúdica y el juego, constituyen prácticas necesarias para que el hombre construya sus propios conocimientos y los fije en la estructura competencial de manera global.

Ahora bien, conviene preguntarse ¿Qué es la lúdica?, el término según el Diccionario Vox (2014)³ es definido como lo “relativo al juego, o relacionado con ésta actividad: centro lúdico. Derivado del latín *ludus* “juego” de la familia etimológica de aludir” (p.1153). Entonces, la lúdica es toda manifestación que el hombre realiza con la intención de jugar o recrearse, cuyo propósito es lograr hacer catarsis disfrutando de manera amena y creativa de un sano momento de esparcimiento, se trata entonces de cualquier acción que entretiene, recrea, causa disfrute y relajación, por lo que su presencia en la cotidianidad del ser humano es permanente, hasta el punto de considerársele como una manifestación global inseparable de cualquier quehacer de la humanidad.

En virtud de lo anterior, la lúdica tiene un especial impacto sobre los hombres y mujeres, porque les permite variar los estímulos, hacer un alto en sus rutinas agotadoras y renovar las energías que le son necesarias para dar continuidad al cumplimiento de sus labores cotidianas como los oficios del hogar, el trabajo de cualquier ocupación o profesión, un ejemplo que pudiese ilustrar este planteamiento puede ser: la ama de casa, que se levanta temprano a preparar el desayuno de los niños para que se vayan

2 Alcedo, Y. Reconstrucción de la cultura lúdica para redefinir la práctica pedagógica del inglés en educación primaria. Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL. Tesis Doctoral Mención Publicación. Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio IPRGR. Rubio. Táchira. Mimeografiado. 2013.

3 Vox. Contestatario N° 01 Diccionario Ilustrado de la Lengua Castellana. Barcelona. España. Editorial: Sps. 2014.

desayunados a la escuela y ordenar el hogar, lo cual exige concentración y el máximo de su dedicación, durante dicha jornada, ella decide hacer breves intermedios y ver algún programa de televisión, escuchar una canción de su cantante favorito, leer una revista o conversar con algún familiar, para informarse, recrearse o aprender algo de modo desinhibido y placentero.

Sobre este contexto, debe quedar claro que la lúdica es toda manifestación u invención humana para recrearse, disfrutar de momentos agradables y variar las actividades rutinarias de cualquier jornada pues, no sólo se limita al simple accionar de procesos mecánicos o repetitivos, sino que debido a su alto valor social, se puede apreciar de manera concreta de acuerdo con Andrade, Kretschmer, y Kretschmer, 2004⁴; Piñango; 2011⁵; Uberman, 2014⁶; desde tres perspectivas tales como (a) psicológica: genera distracción, esparcimiento, equilibrio de las neo cortezas cerebrales y promueve la relajación, (b) pedagógica: estimula la creatividad, fomenta la participación espontánea, promueve el aprendizaje autónomo, impulsa el desarrollo de procesos cognitivos superiores como el lenguaje, fluidez en su libre expresión y favorece el aprendizaje significativo, pensamiento crítico, (c) sociológica: fomenta el intercambio de ideas, potencia las relaciones interpersonales, contribuye a la socialización, afianza lazos de hermandad, amistad y afianza el trabajo colaborativo.

Por ello, la lúdica se ha mantenido a lo largo de la historia de la humanidad como

una práctica con preponderante importancia, de allí que su manifestación esté arraigada a cualquier cultura y sea insoslayable su presencia en las diversas formas de organización sociocultural. Igualmente, Phillys (2009)⁷ sostiene que “la lúdica se entiende como una dimensión holista del desarrollo de los individuos, siendo parte constitutiva e insoslayable del ser humano” (p.125). Es decir, la misma está presente en la naturaleza humana de manera indisoluble y es parte de una de las dimensiones determinantes para el desarrollo vital del individuo. Igualmente Jiménez (2006)⁸ insiste en afirmar que:

la lúdica como experiencia cultural, es una dimensión transversal que atraviesa toda la vida, no son prácticas, no son actividades, no es una ciencia, ni una disciplina, ni mucho menos una nueva moda, sino que es un proceso complejo inherente al desarrollo humano en toda su dimensionalidad psíquica, cognitiva, social, cultural y biológica. Desde esta perspectiva, la lúdica está ligada a la cotidianeidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana. (p.95).

Por consiguiente, el significado que la lúdica ha adquirido a lo largo de la historia de la humanidad, es tan amplio como complejo, pues se refiere de manera polisémica a un sin fin de estados que manifiestan la necesidad del ser humano, de comunicarse, sentir, expresarse y producir con sus semejantes una serie de intereses y emociones generalmente orientadas hacia el entretenimiento, la diversión, el esparcimiento, que le permiten desinhibidamente gozar, reír,

4 Andrade, C; Kretschmer, R y Kretschmer, L. Two languages for all children: Expanding to low achievers and the handicapped. Boston. Heinle. pp.99-112. 2004.

5 Piñango, N. Estimulación temprana y lúdica infantil. Aportes de una experiencia en enseñanza del Inglés en Argentina. Secretaría académica de la Universidad de Córdoba. Argentina. La Pampa.2011.

6 Uberman, A. The joy and playful approach: Guiding children thorough the meaningful learning of English. Forum magazine. Vol 45.N2. p.p.38. 2014.

7 Phillyps, S. Cómo desarrollar competencias comunicativas dentro de una aula activa de Inglés. Madrid. España. Editorial Axford University Press.2009.

8 Jiménez, C. La lúdica como experiencia cultural. Etnográfica y hermenéutica del juego. Santa Fe de Bogotá. Colombia. Mesa redonda.2006

gritar, socializar, aprender e inclusive llorar en una verdadera fuente generadora de emociones. Sobre el valor educativo de la lúdica Einstein, aseguraba que “los juegos son la forma más elevada de la investigación” (citado en Alcedo, Ob.cit).

A tal efecto, la lúdica como actividad enriquecedora del ser humano, tiene numerosos alcances y beneficios porque, lejos de ser asumida como una actividad trivial, la misma fomenta el desarrollo psico-social, la conformación de la personalidad, evidencia valores, puede orientarse al aprendizaje significativo de saberes, cuya totalidad representa en la sociedad actual una amplia gama de actividades de elevado valor siendo mediada por el placer, gozo, la creatividad, imaginación, afectividad, reflexión, libertad de expresión y el conocimiento. Entonces, la lúdica es una manifestación de carácter intersubjetivo inherente a todos los seres humanos, pero, la concreción más inmediata que logra materializarla de manera instrumental es el juego.

De conformidad con los anteriores señalamientos, podría indicarse que: en la infancia, el juego es la concreción instrumental y articuladora de la lúdica cuya realización genera placer, alegría, distensión, es medio de socialización y espacio propicio para la interacción comunicativa y como es natural, por distintos motivos todos hemos jugado por distracción, compartir, socializarnos, salir de la rutina, reflexionar o aprender algo, siendo esta una razón espacial por la que se ofrece en los centros educativos de atención infantil. No obstante, un considerable número de escuelas asumen posiciones erróneas frente al juego, siendo la más común asociarlo con pérdida de tiempo o simple distracción, pero, parecen obviar que al salir al recreo los niños se desbordan de alegría porque les llega el momento sagrado para divertirse pues, en este corto tiempo activan todas sus potencialidades compartiéndolas con los demás,

es decir, que juegan enérgicamente sin parar.

Una vez los seres humanos han participado con euforia y creatividad en los distintos juegos, a corto, mediano o largo plazo éstos, observan o dan cuenta de los beneficios o impacto causado y, entre algunos logros su práctica les ha permitido: compartir con otros, favoreciendo la socialización, intercambiar ideas, expresiones lingüísticas, conocer nuevos patrones culturales o modos de vida, afianzar la autoconfianza, descubrir el mundo que les rodea, evocar recuerdos de situaciones agradables ya vividas (Yvern, 2012)⁹. Tales evidencias, dejan al descubierto que el juego desde el punto de vista que sea analizado, impacta positivamente. Ahora, resulta oportuno preguntarse ¿Qué se entiende por el juego? por ello, Luján y Minetti (2011)¹⁰ lo conceptúan como un término cuya etimología deriva inglés, siendo su vocablo “*game*” cuya primigenia proviene de la raíz indo-europea “*ghem*” que traduce saltar de alegría, en su práctica se debe ofrecer la oportunidad a los participantes de compartir, divertirse y disfrutar, quienes en simultaneo y casi que inadvertidamente, gracias a la multiplicidad de elementos que lo configuran desarrollan habilidades de tipo cognitivo, afectivo, social y procesual.

En este sentido, al juego se le puede reconocer como una práctica divertida y agradable realizado con ciertas intencionalidades, una de ellas sería de tipo intersubjetivo / ontológico: recrearse en un espacio social interactivo y la otra, de naturaleza teleológico / educativa: lograr un objetivo, aprender. Se reitera así, al juego como una manifestación indisoluble de la humanidad, que trasciende del simple hecho de ser ejecuta-

9 Yvern, A. ¿A qué jugamos? 2Da Ed. Buenos Aires. Argentina. Editorial: Bonum. 2012.

10 Luján, M y Minetti, M. Lúdica y educación infantil. El-juego-concepto-y-teorías. En la revista Vinculando© 2003-2011.,No. 73-1, Colonia Condesa. México, D.F. 2011.

do por distracción, es así como se desprende que el mismo trasciende los límites de la doxa y se erige como fuente fundamental para construir, validar y socializar conocimientos multidimensionales que benefician en lo individual y colectivo pero que, por antonomasia causa satisfacción, sentimientos de plenitud y gozo. Por su parte, Alcedo (2013)¹¹ define al juego como:

Una actividad espontánea, dinámica e interesante de realización sublime y compleja en cuya concreción convergen la creatividad, fantasía, imaginación, comunicación verbal y paralingüística, los estados anímicos, con los que el individuo exterioriza las facultades más elevadas del intelecto y alma, para ofrecerlas al mundo por la vía de la interacción. El juego, es el testimonio más inmediato de quiénes somos, qué pensamos y esperamos, encierra así un infinito universo de oportunidades para investigar, descubrir, aprender, reflexionar, crear y crecer (p. 315).

Como se desprende de la cita, el juego es una fuente inacabable de aprendizaje que supone una unívoca relación entre el binomio de la acción jugar- aprender demarcándose una espontánea dinámica socioformativa. La imagen que permite evocar el juego refiere al cumplimiento organizado de ciertos procesos inductivos: observación, comunicación, toma de decisiones, acción, ejercitación, ensayo-error, fantasear, improvisar, preconizar, ganar-perder, expresar alegría, reflexionar, reconocer, valorar y que, en su máxima expresión implica cambiar, avanzar, transformar. Después de cada juego, emergen aprendizajes y cambios de comportamiento operativos los cuales, corroboran su potencial formativo.

Sobre la reseña histórica del juego conviene destacar que su origen es de larga

data en el devenir histórico social de la humanidad, si a este se le estudia de acuerdo con los grupos sociales existentes a lo largo del tiempo, Blayney (2007)¹² refiere que el juego, se puede estudiar según las etapas de la historia de las civilizaciones:

Prehistoria desde la existencia del hombre sobre la Tierra hasta la escritura, en realidad hasta las primeras civilizaciones: 3300 a J. C, edad antigua hasta 476, caída del imperio romano de occidente, edad media hasta 1453, caída del imperio romano de oriente, edad moderna hasta 1789, comienzo de la revolución francesa y edad contemporánea desde 1789 hasta nuestros días. (p.75).

Aunque parezca quimérico o inadmisiblemente, la lúdica unida al juego como prácticas humanas, pueden ser estudiadas de manera sucinta a lo largo de la historia de los pueblos, razón por lo que sea posible registrar algunos hechos antropológicos e históricos que den cuenta del desarrollo de ambos, como cultura insoslayable de las generaciones y muestra indeleble de su permanencia a lo largo del devenir del mundo. Resulta lógico pensar que, en cualquier escenario social del mundo los niños, adolescentes, adultos y adultos mayores juegan tan pronto como se les presenta la oportunidad, haciéndolo de una manera totalmente natural, caracterizándose por ser una acción autónoma, voluntaria y creativa cuya materialización en esencia, es una de las pocas cosas en las que cada quien puede decidir por sí mismo, es decir, se realiza de forma voluntaria adoptando diversas manifestaciones según la particularidad de cada caso.

En virtud de lo anterior, el juego es una actividad presente en todos los seres humanos, gracias a su constante ejercitación la evolución de la especie se ha consolidado

11 Alcedo (0b cit).

12 Blayney, G. A Short History Of The World: Its development. 3rd Edition. University of Victoria. Regina. Canadá. Penguin Books. 2007.

a través del tiempo y mediante éste, los individuos se han socializado, intercambiando experiencias, construyendo discursos y aprendiendo sus quehaceres considerando para ello la interacción social con los demás semejantes, muestra de esto lo constituyen en la actualidad las áreas de trabajo de los preescolares, en las que cada niño se dirige a practicar actividades en determinadas áreas de trabajo, que en el futuro deberá asumir en el ejercicio de su vida adulta. En lo que respecta a la *prehistoria*, es decir, el período que abarca desde la existencia del hombre sobre la tierra hasta la escritura, en realidad hasta las primeras civilizaciones, cerca del año 3300 a J. C, por lo que al respecto Blayney (2007)¹³, describe este primer momento como una etapa de:

lúdica expresiva y observacional, en el que el hombre primitivo hacía catarsis mediante las pinturas rupestres de las cuevas, garabateaba sobre el barro y esculpía figuras amorfas o antropomorfas como actividad de expresión natural, en la que daba sentido a sus ratos de tiempo libre (p.82).

Desde épocas remotas, el juego ha permitido la participación de manera voluntaria del hombre quien realizaba actividades espontáneas que le permitieran despejar la mente, liberar tensiones, olvidarse por cortos instantes del cumplimiento de sus actividades rutinarias como pescar, sembrar, recolectar, cazar, preparar los alimentos, labrar la tierra, las cuales consumían parte de su tiempo y energías, por lo que en la expresión artística de lo que observaba a su alrededor encontraba recrearse desinhibidamente a la vez que, registraba parte de su acervo histórico y cultural pues, tal como lo manifiesta Gombrich (2005)¹⁴ dada la escasa documentación existente al respecto:

...muy poco se conoce de las culturas primitivas, sus juegos, aunque parecieran incipientes, son catalogados por los etólogos con un posible patrón fijo en comportamientos en la ontogénesis humana, su carácter era tan rico que se ha consolidado a lo largo de la evolución de la especie, de lo cual se puede inferir la contribución del juego a la humanidad. No hay generación alguna, donde no exista el juego y los primeros habitantes, tampoco estuvieron exentos de tal manifestación (p.129).

Tales argumentos dejan al descubierto la escasa documentación existente sobre la lúdica y el juego en el primer período de la historia, lo que llama la atención es el hecho que inicialmente la lúdica se configuró como una actividad de sublime creación, con la que el hombre espontáneamente, manifestaba sus concepciones acerca del mundo y de sus propios modos de vida. Asimismo, se reitera la premisa que enfatiza en la data del juego, como una dimensión humana de antiquísima existencia y, del cual, a lo largo del tiempo, se han apreciado significativos aportes, como el desarrollo del lenguaje, la socialización, la consolidación de las responsabilidades de los adultos mediante experimentación lúdica en los primeros años de vida. Por su parte Blayney (2007) sostiene que “el hombre primitivo jugaba, en pequeños grupos e intercambiaba en las interacciones lúdicas espacios para comunicarse con los demás individuos del clan, básicamente eran acciones apoyadas en las escenas que observaban de la naturaleza” (p.82). De allí que, las primeras manifestaciones de la lúdica permitan materializar juegos con los que se imitaban fenómenos de la naturaleza (cosmogonía), cómo, por ejemplo: semejar el sonido de los animales, dramatizar la caza de algún depredador, escenificar danzas o ritos para hacer que lloviera, todos ellos poseían im-

13 Blayney (Ob cit).

14 Gombrich, E. A Little History of the World. Yale. London. New Haven. Yale University Press. 2005.

plícitamente un elevado carácter creativo y socializante.

En lo concerniente a la edad antigua hasta el 476, que marcó la caída del imperio romano de occidente, puede decirse que el juego experimentó algunas variaciones y en consideración de Blayney (Ob. cit) constituyó “la máxima expresión del saber humano con sus solas fuerzas naturales” (p.84). El recurso inmediato que inspiraba a las civilizaciones de este período se caracterizó por apoyarse, al igual que los ciudadanos primitivos, en los recursos manipulativos y observacionales ofrecidos por la madre naturaleza, sin embargo es de suponerse que motivado a las primeras persecuciones de carácter religioso e inicio de las invasiones bárbaras, los hombres encontraban distraerse según Blayney (2007) principalmente “representando momentos de combates y escenas de escapes, con lo cual lejos de divertirse se preparaban para cuando les tocara enfrentarse alguna situación real que implicara defenderse para sobrevivir”(p.84). Entonces, el juego desde sus orígenes más remotos, siempre ha estado ligada a procesos fundamentales en la evolución del hombre como: aprender, comunicarse, expresar sentimientos, emociones, compartir, socializarse, ejercitarse en alguna labor y asegurar su adaptación al contexto de cada época. En virtud de esta primera descripción Gombrich (2005)¹⁵, sostiene que:

Tanto en la prehistoria como en la edad antigua, el hombre encontraba en las labores de subsistencia, especialmente aquellas que implicaban cazar o sembrar, motivos suficientes para disfrutar de momentos amenos y estimulantes, pues si cazaba alguna presa buena y apetecible éste lo celebraba con su clan, cuando recolectaba una buena cosecha, danzaba y daba gracias a los dioses (p.87).

Por consiguiente, el hecho de lograr algún objetivo concreto que asegurase la subsistencia, en especial algún bien para el consumo y el de la manada, clan u organización social, le permitía al hombre compartir la alegría con sus iguales hasta el punto de celebrarlo con alguna manifestación placentera espontáneamente, por ello, luego de cierta actividad justificaba sus hazañas con acciones que inconscientemente eran lúdicas, pudiendo así exteriorizar sus estados de ánimo y consolidar aprendizajes sociales. Evidentemente, en esencia el juego era parte de la vida común de cualquier individuo, porque constituía una preparación para la vida y la supervivencia, un hecho observable en la literatura, refiere que cuando la horda primitiva subsistía de la recolección de lo que eventualmente encontraban los hombres en su errante deambular en los diversos contextos.

En consecuencia, los niños pequeños participaban, desde que les era posible tener una marcha independiente, en la tarea común de la subsistencia ello suponía: acompañar a sus padres y repetir lo que los adultos hacían así Phyllis (2009)¹⁶ afirma que el “período lúdico de los niños en los primeros años en la vida de la humanidad, era mucho más corto, éste se prolongaría en tiempos posteriores”(p.99), por lo que la infancia, entendida como tal, no existía para la época, porque prematuramente los más pequeños asumían las responsabilidades de un adulto, se trababa de actividades gregarias que ejecutaban para la supervivencia y el trabajo colectivo, materializando el sistema maestro, es decir, el “hazlo como” yo, así los niños aprendían por imitación (Flórez, 2005)¹⁷.

15 Gombrich, E.A Little History of the World. Yale. London. New Haven. Yale University Press.2005

16 Phyllis (Ob cit).

17 Flórez, R. Hacía una Pedagogía del Conocimiento. 2Da Edi. Bogotá. Colombia: McGraw – Hill. Interamericana. C.A.2005.

Así pues, Chateau (2003)¹⁸ sostiene que desde la aparición del hombre sobre el mundo, esté fue objeto de “cultura lúdica, materializada en sus constantes interacciones grupales con sus semejantes, con quienes compartía parte de sus conocimientos y tradiciones, jugaba incansablemente en la misma medida como se iba socializando” (p.118). Desde luego, el juego, ha permitido que los seres humanos realicen actividades placenteras, interesantes y divertidas de manera voluntaria, acompañada generalmente por el sentimiento de alegría, lo cual ha favorecido la socialización, el desarrollo del lenguaje y la configuración de espacios para el sano disfrute, la emoción y aprendizaje. En efecto, el juego ha sido una manifestación humana cuya materialización natural e inconsciente ha permitido al hombre compartir sus experiencias, intercambiar ideas, negociar significados cotidianos, culturales, históricos y hasta artísticos, con la particularidad que todos y cada uno de éstos, de una u otra forma, le han generado aprendizajes para la vida en sociedad asegurándole su evolución hacia la realización actividades más elaboradas.

Otra de los datos que se tiene respecto a la lúdica y el juego en las primeras etapas de la vida del hombre sobre la tierra, bien puede encontrarse en los aborígenes, quienes ingeniosamente aprovecharon la sabia bruta del caucho y elaboraron la pelota, objeto lúdico con el que se divertían largas horas del día rebotándola contra las paredes, por s parte Phillys (2009), reseña que los habitantes primitivos, “hacían pasar una pelota de figura esférica por un hueco que construían en una pared, a través de la cual pasaban incansablemente dicho objeto” (p.152). El carácter lúdico de estas manifestaciones culturales, constituye una evidente exteriorización de las necesidades

de los grupos aborígenes, por recrearse, compartir y distraerse en una actividad que presumiblemente los alejaba de las preocupaciones inherentes a sus quehaceres diarios tales como la recolección, la caza, la pesca, la adoración a los dioses y crianza de los hijos.

Con la evolución de la humanidad, la lúdica se fue consolidando su campo de acción en una de sus dimensiones más evidentes, conocida actualmente como juego y sobre este hecho, Blayney (2007)¹⁹ menciona que “en Roma, según el poeta latino Juvenal, la principal preocupación del pueblo era «pan y juegos» (*panem et circenses*). Utilización política de los juegos para adultos. Adoptaron los juegos infantiles de Grecia y se incorporaron otros por los esclavos” (p.84). Entonces, el juego era considerado para la época como una práctica de vital importancia para los ciudadanos, cada clase social tenía ciertas manifestaciones lúdicas que los diferenciaban de las demás, es de suponer que los más elaborados pertenecían a las élites de los emperadores, políticos y sacerdotes, mientras que la plebe, es decir, los esclavos o eunucos sólo podían realizar algunos juegos y con limitada frecuencia.

En este segundo período de la humanidad, el juego se perfilaba como una acción educativa, cuyos beneficios pedagógicos invitaban a hacer uso del mismo, como acción intencional para suscitar el aprendizaje de grandes y chicos, sobre este particular Phillys (2009)²⁰ comenta que los: “Pensadores clásicos como Platón y Aristóteles ya daban una gran importancia al aprender jugando, y animaban a los padres para que dieran a sus hijos juguetes que ayudaran a «formar sus mentes» para actividades futuras como adultos”(p. 153). Así pues, comienza el juego a ser reconocido como un principio orientador de las acciones forma-

18 Chateau, J. Psicología de los juegos infantiles. 5ta Edición. 2da Reimpresión. Buenos Aires. Argentina. Kapeluz.p.147. 2003.

19 Blayney (Ob cit).

20 Phillys (Ob ct).

tivas del momento, principalmente porque le eran atribuidas las propiedades de promover el desarrollo de ciertas facultades mentales en los niños y, ejercitarse experimentalmente en los quehaceres que en los años posteriores de la vida adulta deberían realizar y de este modo, es importante destacar el valor que el juego tenía desde el punto de vista conceptual, y procedimental, pues mediante su manifestación en las jóvenes generaciones, los niños podían simular rutinas diarias.

Tal como puede apreciarse, la lúdica materializada mediante el juego paulatinamente iba consolidando su carácter dinámico y activista, que exigía la participación de los niños en alguna actividad amena, de modo que sus beneficios no solo incidían directamente en el aspecto psicológico, dado que los recreaba y divertía, sino que también generaba aprendizajes para la vida, muestra de ello lo constituye el análisis de Phillys (2009), quien categóricamente menciona lo siguiente:

Platón fue uno de los primeros en mencionar y reconocer el valor práctico del juego, dada la prescripción que hace en Las Leyes, de que los niños utilicen manzanas para aprender mejor las matemáticas y que los niños de tres años, que más tarde serán constructores, se sirvan de útiles auténticos, sólo que a tamaño reducido (p.153).

Como puede observarse, el juego tenía un carácter proyectivo y teleológico, es decir, permitía que los niños ensayaran animosamente situaciones muy próximas a la vida real, cuyo fin era orientarlos de modo inductivo a lo que deberían enfrenarse en episodios reales de su cotidianidad por lo que, la lúdica ya era considerada una manifestación omnipresente en la formación de los niños que motivado a su valor práctico, estimulante y recreativo, debía contemplarse en lo educacional desde los prime-

ros años del niño. En esta misma línea del pensamiento, se tiene que muy a la par de Platón y, en forma coincidencial, Aristóteles, en palabras de Phillys (2009), el prominente filósofo se:

...ocupaba de los problemas educativos para la formación de hombres libres, menciona en varios lugares de su obra ideas que remiten a la conducta de juego en los niños, por ejemplo «hasta la edad de cinco años, tiempo en que todavía no es bueno orientarlos a un estudio, ni a trabajos coactivos, a fin de que estos no impida el crecimiento, se les debe, no obstante permitir movimientos para evitar la inactividad corporal; y este ejercicio puede obtenerse por varios sistemas, especialmente por el juego (p.156).

A diferencia de la prehistoria, en este período los niños tenían la libertad de jugar, y no les era permitido trabajar forzosamente, es decir, la infancia se consolida como el estadio del desarrollo humano en el que cada niño podía desenvolverse libremente, cuyo propósito buscaba favorecer su desarrollo físico y mental para lo cual, se le debería proporcionar a los infantes tanto en la familia como en los demás escenarios sociales, un ambiente de diversión, recreación coherente y acorde con sus facultades mentales. Para la época, era permitido hacer actividades que implicasen el desarrollo motor y físico-corporal, pues se consideraba que tales acciones, favorecían el desarrollo del individuo, por lo que puede presumirse que correr, saltar, caminar, trotar, empujar objetos con las manos y pies, permitían coordinar los esquemas mentales y favorecer la motricidad tanto fina como gruesa, por ello la lúdica favorece el desarrollo de procesos motores y cognitivos, de allí que desde su primigenia aparición revista de un elevado valor pedagógico y social.

Igualmente, es este segundo período de la historia, se reitera que el juego nunca ha

estado aislado de las acciones cotidianas de la humanidad, por lo que es razonable estar de acuerdo con los señalamientos de Blayney (2007) quien asevera que la experiencia amena de jugar, indiscutiblemente:

no es un invento de nuestros días y la podemos encontrar en la literatura y el arte antiguos, en los que se describen las actividades de los niños, y en el Foro Romano hay una rayuela grabada en el piso. Los sonajeros más antiguos se fabricaban de vejigas de cerdo o de garganta de pájaros, los que se llenaban de piedras para que el sonido producido estimulara la curiosidad de los niños más pequeños (p.86).

De la cita se desprende que el juego ha estado dirigido sustancialmente hacia los niños, pues a su corta edad, eran estimulados con infinidad de recursos manipulativos, para lograr que se interesaran por o hacia algo, de modo que el juego implícitamente ha denotado un fin pedagógico, si bien no siempre de algún contenido académico, ha logrado que el ser humano se adapte, participe activamente en la construcción de sistema sociales. Como puede apreciarse, el juego en sus primeras representaciones, carecía de patrones estrictos para su cumplimiento, sólo bastaba tener el interés y la disposición para poderlo realizar.

Los vestigios arqueológicos e historiográficos que se tienen sobre el juego en la edad media, de acuerdo con Gombrich (2005) es que de manera incipiente, los ciudadanos: “utilizaban pocos objetos para su realización, y la mayor parte se ejecutaban al aire libre, siendo así mayormente rudimentarios, lentos y sin pasión por el resultado” (p.135). Presumiblemente, eran de tipo individual, y como el contexto histórico social imponía el dogmatismo canónico, con arraigadas manifestaciones hacia lo religioso, este giraba en torno hacia las causas divinas, es decir juegos de adoración, danzas y ritos místicos. Cabe resaltar

que, durante esta época prevaleció la escolástica, movimiento que centraba su interés en el paradigma teocéntrico, que abogaba a toda costa por lo sagrado, la divinidad, la moral, por lo que es común asociar los juegos con esta racionalidad.

Hacia el siglo XIV, es decir, en la edad media época que estuvo caracterizada por los albores del renacimiento, Phillys (2009) menciona que en la historia del juego se produjo un cambio de concepción, porque básicamente “lo individual venía a sustituir a lo colectivo; ya no giraba todo en torno a Dios. Los juegos populares y tradicionales adquieren fuerza, justifican y refuerzan la posición de clase que los practica o que los contempla” (p.158) así, el juego experimentó una transformación favorable, pues lejos de ser algo practicado con cierto egocentrismo e individualidad, pasó a ser una realización compartida abierta a todos por igual, es decir, se materializó su carácter democrático, inclusivo e interactivo. Para el año 1408, durante el renacimiento con el auge del humanismo en Italia, Victorino Feltre fundó una escuela “Casa Gicosa” o mansión alegre, donde se enseñaba a los niños jugando en un ambiente estimulante de libertad, imaginación y alegría, para éste pedagogo el juego permitía a los niños aprender pensar, por lo que la educación sería una actividad que se realizaba con goce, entusiasmo y agrado (Zuretti, 2005)²¹.

Al respecto agrega Zuretti (ob cit)²² que, los juegos permitían a maestros y alumnos escenificar simulacros de combates, práctica que aparte de ser estimulante para el aprendizaje promovía el desarrollo de competencias cívico-ciudadanas como la defensa de la nación. En la mansión alegre, la música, el canto, la danza y manifestaciones artísticas eran de cotidiana realización

21 Zuretti, J. Breve historia de la educación. Buenos Aires. Argentina. Editorial: Claridad. 2005.

22 Zuretti, J. Breve historia de la educación. Buenos Aires. Argentina. Editorial: Claridad. 2005.

en las que participaban colaborativamente perceptores y alumnos, asimismo, el juego fue tan importante que durante los descansos, recesos o caminatas a algún lugar los niños permanecían jugando con orientación del maestro y, por tal razón, Feltre fue consecuente con las ideas de Quintiliano por lo cual, se comenzaba a reconocer que todo procesos formativo del niño debería ser: atrayente, ameno, dinámico, motivador, es decir, lúdico.

En el siglo XVII, se van registrar desde el punto de vista de la historia de la educación significativos acontecimientos, por citar algunos como los aportes de Rousseau quien no concebía la idea que a los niños se les educara con el método abstracto deductivo ni mucho menos con una racionalidad técnico-artesanal, para él los educadores debían partir de los intereses, necesidades individuales del niño, criticó la enseñanza de la época por ser arbitraria y descontextualizada planteando que el niño necesitaba jugar y sus maestros educarlo respetando tanto su nivel cognitivo como afectivo, abogó por el uso del juego. Adicionalmente, Juan Amos Comenio dio a conocer su texto la didáctica magna que, según Klinger y Vadillo (2004)²³, esta disciplina la concebía como “el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia” (p.28). Así, se sentaron las bases para emplear el juego como recurso necesario en la educación de los más pequeños.

En este mismo período, se dice que la reina Isabel de Baviera solía divertirse con unos bastoncitos de madera, conocidos como palillos, posteriormente, reseña Allbright (en Phillyps, 2009), que entre los años “1745 y 1760, la burguesía, representada por la nobleza, estaba veleidosamente apasionada por las marionetas, y llegaban a pagar hasta 1.500 libras por un títere de

Boucher “(p.157). Tales acontecimientos, muestran claramente que el juego unido al carácter lúdico, ha captado la atención de grandes y chicos desde tiempos remotos, permaneciendo asociado al disfrute, alegría, socialización. En pleno albor del siglo XVIII el Conde Jhon Montagu, pasaba horas enteras jugando cartas tal actividad le causaba mucha risa, podía jugar con su amigos y parientes, posteriormente, el juego de policías y ladrones, era practicado por las personalidades más influyentes de la aristocracia italiana.

Así, el juego paulatinamente fue ganando terreno, cada vez sumaba más seguidores y debido a sus distintas manifestaciones se iba consolidando gracias a la atmosfera de alegría, entretenimiento, innovación, adaptación, versatilidad de procedimientos para realizarlo entonces, el juego se poseionaba en un contexto signado por la necesidad de distracción, esparcimiento, comunicación e intercambio de los patrones culturales de la época. Fue así como el juego, en su tránsito hacia el mundo contemporáneo tomó corpus pedagógico formal, por lo que ya comenzaba a demandar para su realización, el establecimiento de reglas, formulación ordenada de algunas intencionalidades y, procedimientos básicos para ponerlo en práctica.

Entre los siglos XVIII y el XIX, el juego se consolidó como una actividad importante para el desarrollo social, afectivo y cognitivo del ser humano, habiéndose constituido plenamente como una práctica voluntaria, consciente y democrática de los ciudadanos pues, su permanencia en cualquier clase social se hizo impostergable y, paulatinamente dejó de ser algo exclusivo para los más pequeños, razón por la que mayores y adultos, también se interesaron en participar de manera activa en sus diversas manifestaciones. En virtud de ello, el juego comenzó a ser reconocido como una actividad con valor y sentido coherente,

23 klinger, C y Vadillo, G. Didáctica. Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España. México. DF. McGraw Hill. Interamericana. S.A. 2004

siendo así compartido sin ninguna distinción. Gracias a los aportes de filósofos y pedagogos de las épocas anteriores, el juego dejó de ser una realización exclusiva para determinada clase social o edad específica, por lo que se diversificó e hizo presente en todos los individuos, quienes los realizaban por distintos motivos.

En importante reseñar que, en definitiva el juego se sistematizó como principio pedagógico por Federico Fröbel quien en el año 1840 fundó los jardines de infancia que serían destinados a la educación de los niños, en dichos establecimientos se materializó la auto-actividad, ésta constituyó la premisa fundamental del mencionado pedagogo al ser asumida como una manifestación dinámica mediante la cual, todo individuo “se vuelve consciente de sí mismo, construye su mundo y realiza su propio destino” pero, en condiciones aceptables y por ello, el juego sería su principal medio de concreción (Zuretti, Ob cit). Con este principio educativo, el ser humano tendría la oportunidad de aprender, ejercitarse, poner a prueba sus aprendizajes y auto-realizarse, es decir, se prepararía para insertarse en la sociedad.

Desde luego, a Fröbel se le atribuye la autoría de principio pedagógico del juego porque fue él quien logró sistematizarlo desde el punto de vista teórico y práctico, sentando una gnoseología coherente y aplicable, así, podría decirse que aportó la epistemología científico-pedagógica para aplicarlo en los escenarios educativos y al respecto afirmó que el juego “es el germen de la vida toda que va a surgir, pues el hombre entero se desarrolla y manifiesta en ellos; revela sus más hermosas aptitudes, y lo más profundo se su ser” (Zuretti, 2005, p.255), y al ser realizado por los niños, permitiría exteriorizar en el contexto social aquellas actitudes inherentes a la interacción que deriva de la convivencia. A su vez, cualquier manifestación de trabajo produc-

tivo, lo considera análogo con el juego, es decir, jugar sería a aprender cómo, trabajar sería transferir lo aprendido en los juegos y, por tanto Fröbel atribuye una utilidad tan especial que lo consideró un principio pedagógico determinante para toda práctica educativa.

Para la segunda mitad del siglo XIX, es decir que en la edad contemporánea tal como lo reseña Blayney (2007) surgieron algunas teorías psicológicas sobre el juego como la Karl Groos (1898, 1901), conocida como la “*tesis de la anticipación funcional*” ésta afirma que el juego es un pre ejercicio de procesos necesarios para la vida adulta, porque contribuye en el desarrollo de funciones y capacidades que preparan al niño para poder realizar las actividades que desempeñará cuando sea grande” (p.1). La teoría define que el juego tiene un carácter biológico e intuitivo y que ejercita al niño para desarrollar las actividades del futuro, por ejemplo: lo que hace con un carrito cuando es niño, lo hará con un carro cuando sea grande (Chateau, 2003). Cuatro décadas después, se conoció la teoría piagetiana en (1952). Piaget amplió los postulados existentes sobre el juego afirmando que el mismo forma parte de la inteligencia del niño, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo. En igual sentido, Piaget asocia el juego con los estadios cognitivos del desarrollo evolutivo: el juego es simple ejercicio (parecido al ánimo); el juego simbólico (abstracto, ficticio); y el juego reglado (colectivo, resultado de un acuerdo de grupo), en los cuales la asimilación, acomodación y adaptación pueden verse fortalecidos si al niño le son ofrecidos juegos estimulantes que incidan en sus procesos cognitivos durante la etapa peroperatoria.

Seguidamente, la teoría de Lev Semyónovich Vygotsky (1978)²⁴, centra sus ideas

²⁴ Vygotsky, L.S. El Desarrollo de los Procesos Men-

en el juego como una necesidad de reproducir el contacto con lo demás, el juego es de invención social y deviene según las particularidades del contexto, esta teoría fue más allá de la planteada por Piaget, pues estableció la relación entre los aspectos biológicos relacionados con la reproducción, preservación de la especie y lo sociocultural con la cual, el individuo incorpora las particularidades de la cultura y el grupo social. En igual sentido, Vygotsky (1978) establece que el juego es una actividad social, en la cual, gracias a la cooperación con otros niños, que serían sus Zonas de Desarrollo Próximo como el mismo autor los denomina, se adquieren los papeles o roles que son complementarios al propio. También este autor, se ocupa principalmente del juego simbólico y señala como el niño transforma algunos objetos para convertirlos en su imaginación en otros que tienen para él un distinto significado, por ejemplo, cuando corre con la escoba como si ésta fuese un caballo, y con este manejo de las cosas se contribuye a la capacidad simbólica del niño.

En este sentido, De Olmos (2010)²⁵ refiere que en Occidente, María Montessori (1986), fue una de las primeras en utilizar juegos básicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por considerar que "... es una actividad libre, ordenada de manera que conduzca a una finalidad definida" (p.96) y, agrega que en el niño: "ver se transformó en leer, tocar se transformó en escribir y jugar en aprender" (p.20). El aporte, deja de manifiesto el valor didáctico-pedagógico del juego como una actividad con intencionalidad específica, autónoma y creadora, justificando así, su uso educativo desde la niñez. Entonces, el juego es una invención

de elevado carácter social y con sentido comunicativo, puede decirse que la edad contemporánea, es el período con mayores referencias, hallazgos y fundamentos epistemológicos existentes sobre el mismo, evidentemente, la psicología ha generado grandes aportes, cuya contribución ha permitido que los educadores, y estudiosos de las ciencias encargadas de problematizar sobre la formación, reconozcan la importancia que tiene el juego para la evolución de la especie humana.

Como se desprende, en todos los períodos de la humanidad la lúdica y el juego, han estado unidos al hombre significando una realización superior como producto de la imaginación, la necesidad de exteriorizar sus concepciones, comunicarse e interactuar en espacios cada vez más influenciados por los intercambios socioculturales. Así, de una forma incipiente o gregaria, el juego evolucionó para tomar corpus como principio pedagógico de allí que, los educadores del presente están llamados a ejecutar socio-crítico y cognitivamente, procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación lúdica del inglés pues, en el aula se desborda la alegría cuando el juego se utiliza como recurso socioformativo. Vale reconocer que, a los niños les gusta más cantar que copiar, interactuar que leer, jugar en lugar de permanecer sentados, hablar en vez de estar silentes escuchando y, motivados en lugar de aburridos. Estos cometidos, exigen el indeclinable compromiso de materializar la pedagogía lúdica en la enseñanza del inglés.

2. Argumentos que justifican aplicación del juego en la enseñanza del inglés en la educación primaria

Desde el inicio de la vida, el hombre ha jugado para aprender y recrearse en constante interacción con sus semejantes, de modo que el juego se ha logrado posicionar como una actividad antropológica de eleva-

tales Superiores. Barcelona. España. Editorial Grijalbo. 1978.

25 De Olmos, S. A. Una experiencia de enseñanza precoz de lenguas extranjeras en la escuela pública. Trabajo de ascenso. Madrid. España. Universidad de Jaén. Autor. 2010.

do valor tanto social como educativo, por ello la escuela debe repensar el desarrollo de actividades formativas apoyadas en el juego, porque éste favorece el aprendizaje significativo de los estudiantes, razón por la que es pertinente destacar los señalamientos de Campos (2007)²⁶, al afirmar que: “La forma de actividad esencial de los niños consiste en el juego, mediante el que desarrolla en buena parte sus facultades. Jugando los niños toman conciencia de lo real, se implican en la acción, elaboran razonamientos y juicios” (p.81). Así, no existe ningún niño que no juegue, gran parte del día él juega sin parar, comprende su mundo y desarrolla procesos cognitivos gracias a su constante actividad lúdica.

Por ello, el juego promueve el proceso formativo en los niños, permitiendo que ellos se expresen de forma natural, desinhibida y voluntaria a la vez que configura la construcción autónoma de sus saberes por lo cual, aplicarlo en la enseñanza del inglés garantiza la asimilen los conocimientos de una manera más interactiva los contenidos académicos, que le serán útiles para comunicarse en la vida cotidiana, considerándose como un medio para desarrollar capacidades mediante una participación activa y afectiva de los estudiantes, por lo que en este sentido el aprendizaje se transforma en una experiencia amena. Como actividad pedagógica, el mismo tiene un marcado carácter didáctico por cuanto, cumple con los elementos intelectuales, prácticos, comunicativos y valorativos de manera motivadora.

En consecuencia, el juego es un fenómeno de inminente construcción social, a pesar que existe la posibilidad de jugar en solitario o con un rival o compañero virtual. Es decir, el juego es de acuerdo con Daniel (2011)²⁷ “sobre todo y ante todo, comunica-

ción entre las partes. A través del juego nos ponemos en el mejor de los caminos para intercambiar conocimientos, cultura, experiencias y vivencias” (p.1). Se trata de un espacio y un tiempo adecuados para propiciar la relación entre los participantes, ello supone el intercambio de ideas cimentado en experiencias significativas derivadas de la misma cotidianidad de cada individuo, con un juego los niños ejercitan los contenidos contextualizados del currículo, apropian de las habilidades para comunicarse en la lengua extranjera, por la vía de los intercambios comunicativos lo valoran como medio funcional de comunicación y, consolidan las competencias comunicativas. Por ejemplo, con el juego del barco se hunde, los niños pueden: familiarizarse con la entonación, aprender los verbos y números en inglés.

Lo anterior, permite reconocer que el juego es una actividad libre, amena, desinhibida, creadora, educativa, que origina intereses, satisface necesidades, produce placer, entretenimiento y aprendizaje, convirtiéndose en un medio a través del cual el niño expresa todos sus sentimientos, adquiere conocimientos, se socializa, organiza, desarrolla y afirma su personalidad. Por ello, debe estar presente en la enseñanza, para que sirva de canal efectivo en la construcción del conocimiento. Se trata de una actividad que desde el Ser: puede canalizarse para desarrollar valores, actitudes, cumplimiento de reglas, seguimiento de instrucciones, Conocer: favorece la atención, memorización, pensamiento crítico-creativo, fluidez verbal, reconocimiento de vocabulario, habilidad para procesar información, claridad para expresar ideas, en el Hacer: motricidad fina y gruesa, agilidad para hacer distintos movimientos, coordinación y dominio corporal, agilidad manual, ha-

26 Campos, G. El juego en la Educación Primaria. Bogotá. 1ª Ed. Colombia. Kinesis. 2007.

27 Daniel, J. La lúdica y el juego: Actividades esti-

mulantes del aprendizaje integral. Universidad Autónoma de México. México. DF. Ediciones de la UNAM. 2011.

bilidad para saltar, correr, trotar y, en el Convivir: cooperación, amistad, empatía, socialización, emotividad, habilidades para resolver conflictos, diálogo, interacción social, intercambio de ideas, comunicación asertiva, trabajo en equipo, apoyo mutuo.

De igual manera, el juego puede considerarse como una actividad que en consideración de López (2010)²⁸, el juego significa una manera novedosa para desarrollar de manera simbólica y enriquecedora cualquier actividad, su aplicación se puede materializar en dos direcciones: 1) en el sentido literal u objetivo, solo se hace de modo estandarizado por placer y 2) carácter intersubjetivo: implica alguna expresión personal con la que se dinamizan valores, actitudes, sentimientos y emociones. No obstante, su aplicación va depender del sentido pedagógico como se planifique, ejecute y evalúe, siendo su propósito formativo que el participante internalice los contenidos conducentes al desarrollo de las competencias comunicativas (Yvern, 2012)²⁹.

Obviamente existen diferencias toponímicas respecto al juego realizado en la sala de la casa, en la playa o en el patio del colegio y que puede llevarse a cabo en la clase tradicional de un centro de enseñanza. En efecto, el juego del patio del colegio resulta más espontáneo y autónomo que el ejecutado dentro del aula, éste tiene un carácter más pedagógico, al estar programado y dirigido por un profesor que previamente se ha planteado unos objetivos socioformativos. El juego tiene un elevado valor psicológico, porque permite a los niños exteriorizar la naturaleza particular de cada uno de ellos, a su vez, debido a la naturaleza lúdica fortalece los valores convivencia, la interacción social, el acercamiento,

el trabajo compartido, y la negociaciones de sentidos en espacios y lugares determinados (Alcedo, 2016)³⁰, por ejemplo, mediante un bingo, ludo, dominó de animales, el ahorcado, los niños pueden aprender vocabulario en inglés, intercambiar ideas, comunicarse y ayudarse mutuamente. Para Márquez (2011)³¹, el juego ha sido desde tiempos memorables una fuente habitual de aprendizaje significativo:

Estimula la acción, reflexión, expresión y libre comunicación; siendo la actividad que por excelencia permite a los niños descubrir el mundo que les rodea, los objetos, las personas, los animales, las plantas e incluso sus propias posibilidades y limitaciones; es el instrumento que le capacita para ir progresivamente estructurando, comprendiendo y aprendiendo el mundo exterior (p.1).

Tales reflexiones, reiteran que el juego es muy necesario para el desarrollo del cuerpo, el intelecto y la personalidad del niño, así como lo son la comida, vivienda, el vestido, aire fresco, ejercicio, descanso, la prevención de enfermedades y accidentes por tanto, para los niños pequeños, jugar es la actividad principal de su vida diaria, en todos los escenarios donde esté. Es oportuno que desde la Educación Primaria, el docente de aula, así como los especialistas de música, cultura, inglés, proyecto productivos, se integren al trabajo pedagógico interdisciplinario y planifiquen el desarrollo variado de juegos, que fortalezca el potencial creativo del niño para aprender el idioma de manera autónoma.

28 López, N. La evaluación escolar. Un proyecto valorativo desde la lúdica en los cursos de formación primaria. 2^{da} Edi. Puerto Rico. Editores: Isla Negra. 2009.

29 Yvern, A. ¿A qué jugamos? 2^{da} Edi. Buenos Aires. Argentina. Editorial: Bonum. 2012.

30 Alcedo, Y. La dimensión sociocultural: referente epistémico necesario para la resignificación de la práctica pedagógica en la enseñanza lúdica del inglés. Heurística revista digital de historia de la educación. N° 9. Enero-Diciembre, 2016.

31 Márquez, F. El juego como herramienta pedagógica en el aula: apuntes y reflexiones para su aplicación en la escuela. Córdoba. Argentina. Editorial: Ediva. 2011.

ma mientras juega. Todo ello, supone que el juego es un gran aliado al momento de desarrollar los contenidos contextualizados y globalizados del currículo, (conceptuales, procedimentales y actitudinales) propias al área de cultura y lenguaje, así como los demás componentes de las áreas de aprendizaje propuestas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación MPPE, en el Diseño del Currículo Nacional Bolivariano DCNB (2007)³².

En virtud de lo anterior, en el DCNB (Ob cit), se evidencia el valor del juego como una actividad formativa fundamental, al ser planteado como, una actividad enriquecedora y que proyecta su utilización en los diferentes momentos del proceso educativo de manera inseparable. Por ello, se conciben formas particulares de participación del docente para facilitar el desarrollo integral y para tratar determinados contenidos del programa mediante la realización estrategias de enseñanza que suponen la ejecución de jornadas lúdicas, en las que los niños se estimulen mediante su activa participación con las que manipule, recorte, corra, cante, dibuje, dramatice, escuche cuentos y demás actividades con las cuales el docente sea un promotor lúdico y los niños participen entusiastas en su propio aprendizaje. Adicional, a estos señalamientos, Daniel (2011), afirma:

El juego tiene a su favor como vehículo formativo la especial predisposición con la que los alumnos aceptan su funcionamiento e importancia. El desenfado, espontaneidad y alegría, que conlleva la actividad lúdica, propicia que los jóvenes escolares acepten con especial predisposición cualquier propuesta formativa que utilice

como medio material de aprendizaje el juego (p.1).

En este sentido, la aplicación pedagógica del juego obliga en muchos casos a un replanteamiento del formato de las actividades planificadas, pero hay que considerar que el esfuerzo puede merecer la pena, y las experiencias que se han conocido, de quienes han tratado de utilizar el juego como un medio más para el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés, han sido realmente positivas por citar algunas (Alcedo, 2016; Curtain y Dahlberg, 2010³³; Palacios; 2014³⁴), en éstas se han registrado resultados significativos de manera global.

En igual sentido, el juego epistemológicamente se bifurcación, lo cual es debido a que se trata de una actividad placentera y también un estado natural de libertad que sólo se puede definir desde el propio sujeto quien participa en su realización. Probablemente esta característica es una de las más importantes a la hora de definirlo. Esta afirmación implica que el juego es una manera estimulante de interactuar con la realidad (físico-social) y, que viene determinado por los factores internos de la persona que juega, más no por los de la realidad externa. Por tanto, la motivación intrínseca del niño, adolescente o adulto en cuestión supone una de las propiedades fundamentales del juego, reiterándose con esto que, es una evidente concreción de la voluntad humana traducida en acción voluntaria. Para Gordon, (citado en Daniel, 2011), el juego constituye:

...un ejercicio natural de la infancia y que tiene un gran valor formativo. Requiere de la colaboración de todas

32 Ministerio del Poder Popular para la Educación MPPE. Diseño del currículo del Sistema Educativo Bolivariano. Currículo Nacional Bolivariano. Sub-sistema de Primaria. Caracas. Venezuela. Septiembre. Autor. 2007.

33 Curtain, H y Dahlberg, C. Languages and children. Making the match. New languages for young learners, grades K-8. 4th Edi. United States of America. New York. Pearson Education, Inc. 2010.

34 Palacios, G. Enseñar y aprender jugando una lengua extranjera en educación infantil. 3^{ra} Edi. Madrid. España. Centro Publicaciones del M.E.C. Ciudad Universitaria. 2014.

las capacidades a la vez, pues en su desarrollo interviene la atención, imaginación, capacidad expresiva para comunicarse, las actividades creadoras y de organización. El juego nace espontáneamente, proporciona un enorme placer al niño, permite ampliar el conocimiento que tiene del mundo social (p.1).

Pedagógicamente el juego fortalece las dimensiones básicas del ser humano planteadas por Delors (1996)³⁵, es decir, ser, conocer, hacer y convivir las cuales (*Up Supra*). Así, el juego es un medio novedoso para que los niños se recreen, descansen, renoven energías, compartan y aprendan por lo que su uso en la enseñanza del inglés está justificado. Para que el juego, tenga un impacto pedagógico positivo se debe hacer un diagnóstico y planificación minuciosa de los intereses y necesidades de la audiencia. Cada niño, comporta una complejidad de características que lo hacen ser hiper activo, creativo, lúdico y comunicativo, lo cual amerita que la clase cuente con un desarrollo de múltiples acciones, con riqueza y significados que dinamicen los contenidos garantes del aprendizaje significativo, Alcedo (2013) para la enseñanza del inglés, recomienda a los docentes:

a) Partir del respeto a la individualidad y características personales del niño, adaptándose de modo inductivo a la audiencia, es decir, que sean coherentes y no arbitrarios, b) Considerar el nivel cognitivo de los niños para desarrollar juegos que impliquen curiosidad, expectativa siendo garantes del asombro, deleite, la magia, adivinanza, improvisación y, cuyo ambiente sea propicio para dar vida a personajes imaginarios, fantásticos, situaciones inesperadas, mensajes

secretos. c) Fortalecer, las relaciones interpersonales, expresión oral fluida, práctica del compañerismo, comprensión auditiva, e) Potenciar mediante actividades reto, el desarrollo de procesos cognitivos, planteando situaciones complejas que impliquen metacognición. d) Realizar juegos que, conviertan a los participantes en artífices centrales de la actividad para así, mantenerlos activos, atentos y motivados f) Evaluar el impacto pedagógico del juego, tras preguntarle a los niños: cómo les pareció, cómo se sintieron, qué les pareció fácil, que les resultó difícil, qué aprendieron (p.345).

El uso del juego para la enseñanza del inglés en la educación primaria, exige al docente aparte de reconocerlo como determinante, tener competencias pedagógico-disciplinares para que su ejecución sea exitosa, permita el logro de los objetivos socioformativos: familiarizar al niño con la lengua extranjera, estimular al educando a participar en las actividades lúdicas que suponen el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés, consolidar en el escolar la autoconfianza, que le permita reconocer sus capacidad para aprender la lengua extranjera como medio de comunicación, abrir espacios de interacción mediados por el juego para que el niño desarrolle gradualmente las competencias lingüístico comunicativas en inglés: comprensión auditiva y expresión oral.

Así pues, mediante los juegos el educando puede activar la totalidad de su cuerpo, inteligencia y afecto pues, juega con las manos, los ojos, el llanto, la fantasía, la narración, la expresión oral, imaginación. El docente de primaria que actúe de manera hábil y con iniciativa, debe planificar juegos contextualizados en función de los intereses, las necesidades, expectativas, la edad y al ritmo de aprendizaje de los niños,

35 Delors, J. Informe Delors. La educación encierra un tesoro. Madrid. España. Unesco-Santillana. 1996.

pues si bien éstos aportan un clima de aceptación, distensión y participación, también promueven la comprensión de los diversos contenidos globalizados de manera interactiva. Por tanto, el juego como actividad placentera y formativa es vital para el desarrollo integral de las competencias comunicativas globales en cada grado de la Educación Primaria, al permitirle al escolar actuar por sí sólo, aprendiendo más por medio del juego, que por cualquier otra vía; porque está comprometido de manera personal en lo que a él le gusta hacer.

En virtud de lo anterior, lo ideal es cada clase de inglés ofrezca momentos formativos mediados con alegría y diversión porque, cuando el juego toma lugar en los espacios de aprendizaje los niños rápidamente se interesan desempeñando procesos intelectivos y sociales que le son necesarios para asegurar la construcción del conocimiento. Un juego, tiene la particularidad de ser adaptado por los niños, quienes tras apropiarse de éste con su práctica, validan códigos lingüísticos, activan procedimientos autónomos comunicación con los cuales se acercan al entendimiento y aprendizaje significativo de la lengua tanto materna como extranjera, en efecto, el egocentrismo y trabajo en solitario durante la actividad lúdica, es habilidosamente superado por los jugadores abriendo paso la comunicación fluida, imaginación, creatividad y colaborativo por cuanto, la meta es aprender con alegría. Según Santamaría (citado en Alcedo, 2013), existen ciertos indicadores que permiten al educador evaluar la aplicabilidad educativa de determinados juegos y, al respecto afirma que:

Para ser verdaderamente educativo, el juego debe ser motivador, variado y ofrecer problemas prácticos a resolver progresivamente más difíciles y más interesantes. En el juego, se debe de convertir a los niños en protagonistas de una acción heroica creada a

la medida de su imaginación. Su desbordante fantasía hará que amplíe lo jugado a puntos por nosotros insospechados, pero, también deberá conjugar el binomio afectividad- lenguaje. Sólo así, se considerará al juego como pedagógico (p.1)

Resulta importante señalar que el niño debe ir conociendo variedad de juegos y materiales para enriquecer mejor sus experiencias de aprendizaje, es por ello, que en los primeros grados de escolaridad se recomienda juegos simples, que fortalezcan la motricidad por ejemplo las actividades de imitación, cacería, rompecabezas y persecución deben ser usuales, en la segunda, será oportuno incluir juegos más elaborados de tipo deportivo o lingüístico como cadenas de vocabulario, bingos, trabalenguas, memorias que permitan valorar cómo son realizados por los niños y qué actitudes son asumidas constituyéndose en una estrategia de evaluación lúdica en sus distintas formas de participación, a decir personal o grupal. Por tal razón, la esencia pedagógica del juego subyace en llevar al niño a comprometerse animosamente en su propia meta de aprendizaje y, la mejor manera de lograrlo es con lo que a él más le gusta hacer, mediante el juego el niño expresa a plenitud sus afectos, pensamientos, ideas, se comunica para dar a conocer sus puntos de vista y, una vez finalizada su intervención lúdica está en condiciones de transferir lo aprendido a episodios de la vida cotidiana.

Reflexiones finales

A la luz de los argumentos descritos, el juego reúne innumerables ventajas y beneficios que van desde el fortalecimiento de los procesos cognitivos, afectivos y sociales, su aplicabilidad para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en primaria obedece al hecho que permite al niño desarrollar gradualmente sus capacidad para comprender la audición, procesar palabras con mayor ra-

pidez, por ello, el docente especialista debe desarrollar una enseñanza lúdica, no como una simple actividad, sino como una acción socioformativa intencional conducente al logro de las competencias comunicativas previstas en el grado. Obviamente, cada edad, amerita el desarrollo de juegos cada vez más elaborados, es decir que a medida que el niño avanza de grado, los juegos deberán incrementar su grado de dificultad, pues la lengua se aprende cuando se tiene la necesidad de comprender y comunicarse.

Lograr la efectiva aplicación del juego en la enseñanza del inglés en la primaria impone el compromiso de ofrecer a los docentes especialistas, procesos de formación continua, apoyo a sus labores de aula, orientación y evaluación formativa constante que les permita desarrollarse profesionalmente como promotores de la enseñanza lúdico-transformadora con la cual, den al niño de primaria la oportunidad de disfrutar del clima pedagógico socioafectivo necesario para apropiarse de los juegos con los que comparta, disfrute y aprenda el idioma. Un juego, bien ejecutado rebasará los objetivos formativos planteados por el especialista pues, los niños tienen a su favor la capacidad imaginativa, facilidad de adaptación y actitud desinhibida para afrontar riesgos por lo que, son espontáneos durante el desarrollo de juegos destinados a construir por la vía del trinomio ensayo-error- diversión, la lengua extranjera.

El juego, es de sobrado dominio y aceptación por los niños su aplicación con fines pedagógicos se convierte en una práctica idónea porque, hace posible que los niños lo ejecuten en contextos socioculturales interactivos cuyos intercambios comunicativos, les permite negociar dialógicamente significados que, tras ser fijados en sus esquemas cognitivos, son utilizados para construir el conocimiento. Nadie, aprende algo de modo arbitrario, tampoco se logran las intencionalidades pedagógicas en un

ambiente de pasividad estudiantil y, mucho menos se desarrollan las competencias comunicativas en solitario. Así pues, el juego como principio pedagógico es una fuente insustituible para el aprendizaje significativo, siendo asumido por niños lo asuman como una manifestación placentera, estimulante y mediante éste, comparten con los demás de manera entusiasta momentos edificantes para validar aquellos sistemas lingüísticos que le son requeridos en el complejo proceso de construcción de la lengua. La metodología tradicional que concebía la enseñanza descontextualizada y divorciada del juego, fue superada con los aportes de las corrientes sociocrítica, sociocognitiva y constructivista.

Todo lo anterior, lleva a considerar el gran valor que tiene el juego para la educación y, por eso ha surgido una amplia tipología, su inclusión en las aulas se ha hecho con el firme propósito de ejercitar las funciones cognitivas, sociales y afectivas, sus elementos característicos confluyen en una simbiosis de formalismo y diversión, motivo por el que todavía es objeto de estudio de psicólogos, lingüista, pedagogos y etólogos. A los niños les resulta inevitable jugar porque, el juego significa para ellos: alegría, creatividad, interacción, comunicación, diversión, cooperación, aprendizaje y reflexión, siendo estos los principales argumentos pedagógicos que hacen viable su uso en la enseñanza del inglés en educación primaria.

Referencias

- Alcedo, Y. Reconstrucción de la cultura lúdica para redefinir la práctica pedagógica del inglés en educación primaria. Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL. Tesis Doctoral Mención Publicación. Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio IPRGR. Rubio. Táchira. Mimeografiado. 2013.
- Alcedo, Y. La dimensión sociocultural: referente epistémico necesario para la resig-

- nificación de la práctica pedagógica en la enseñanza lúdica del inglés. *Heurística* revista digital de historia de la educación. N° 9. Enero-Diciembre, 2016.
- Andrade, C; Kretschmer, R y Kretschmer, L. Two languages for all children: Expanding to low achievers and the handicapped. Boston. (pp.99-112). Heinle. 2004.
- Blayney, G. A Short History Of The World: Its development. 3rd Edition. University of Victoria. Regina. Canadá. Penguin Books. 2007.
- Campos, G. El juego en la Educación Primaria. Bogotá. 1^{ra} Edi. Colombia. Kinesis. S.A. 2007.
- Chateau, J. Psicología de los juegos infantiles. 5ta Edición. 2da Reimpresión. Buenos Aires. Argentina. Kapeluz. p.147. 2003.
- Curtain, H y Dahlberg, C. Languages and children. Making the match. New languages for young learners, grades K-8. 4th Edi. United States of America. New York. Pearson Education, Inc. 2010.
- Daniel, J. (2011). La lúdica y el juego: Actividades estimulantes del aprendizaje integral. Universidad Autónoma de México. México. DF. Ediciones de la UNAM. 2011.
- Delors, J. Informe Delors. La educación encierra un tesoro. Madrid. España. Unesco-Santillana. 1996.
- De Olmos, S. A. (2010). Una experiencia de enseñanza precoz de lenguas extranjeras en la escuela pública. Trabajo de ascenso. Madrid. España. Universidad de Jaen. Autor. 2010.
- Flórez, R. Hacía una Pedagogía del Conocimiento. 2^{da} Edi. Bogotá. Colombia: McGraw – Hill. Interamericana. 2005.
- Gombrich, E. A Little History of the World. Yale. London. New Haven. Yale University Press. 2005.
- Jiménez, C. La lúdica como experiencia cultural. Etnográfica y hermenéutica del juego. Santa Fe de Bogotá. Colombia. Mesa redonda. 2006.
- klinger, C y Vadillo, G. Didáctica. Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España. México. DF. McGraw Hill. Interamericana. 2004.
- López, N. La evaluación escolar. Un proyecto valorativo en los cursos de formación primaria. 2^{da} Edi. Puerto Rico. Editores: Isla Negra. 2009.
- Luján, M y Minetti, M. Lúdica y educación infantil. El-juego-concepto-y-teorías. En la revista Vinculando© 2003-2011. No. 73-1, Colonia Condesa. México, D.F. 2011.
- Márquez, F. El juego como herramienta pedagógica en el aula: apuntes y reflexiones para su aplicación en la escuela. Córdoba. Argentina. Editorial: Ediva. 2011.
- Palacios, G. Enseñar y aprender jugando una lengua extranjera en educación infantil. 3^{ra} Edi. Madrid. España. Centro Publicaciones del M.E.C. Ciudad Universitaria. 2014.
- Phillyps, S. Cómo desarrollar competencias comunicativas dentro de un aula activa de Inglés. Madrid. España. Editorial Axford University Press. 2009.
- Piñango, N. Estimulación temprana y lúdica infantil. Aportes de una experiencia en enseñanza del Inglés en Argentina. Secretaria académica de la Universidad de Córdoba. Argentina. La Pampa. 2011.
- Uberman, A. The joy and playful approach: Guiding children thorough the meaningful learning of English. Forum magazine. Vol 45.N2, (p.38). 2014.
- Vygotsky, L.S. El Desarrollo de los Procesos Mentales Superiores. Barcelona. España. Editorial Grijalbo. 1978.
- Vox. Contestatario N° 01 Diccionario Ilustrado de la Lengua Castellana. Barcelona. España. Editorial: Spes. 2014.
- Yvern, A. ¿A qué jugamos? 2^{da} Edi. Buenos Aires. Argentina. Editorial: Bonum. 2012.
- Zuretti, J. Breve historia de la educación. Buenos Aires. Argentina. Editorial: Claridad. 2005.

EDUCACIÓN INTEGRAL COMUNITARIA Y AFROEPISTEMOLOGÍA: UN ESTUDIO CON LA RED DE ORGANIZACIONES AFROVENEZOLANAS (ROA) EN CUYAGUA, VENEZUELA¹

COMPREHENSIVE COMMUNITY EDUCATION AND AFROEPISTEMOLOGY: A STUDY WITH THE NETWORK OF AFRO-VENEZUELAN ORGANIZATIONS (ROA) IN CUYAGUA, VENEZUELA

Alberto Preciado¹

Recepción: 07/03/2019 / Evaluación: 12/04/2019 / Aceptación: 19/09/2019

Resumen

En este trabajo se busca la construcción de intersubjetividades con las/os cimarronas/es de la Red de Organizaciones Afrovenezolanas, en adelante ROA, a partir de la experiencia educativa del Centro de Educación Integral Comunitaria (CEICO) que vivieron en el pueblo de Cuyagua, municipio Costa de Oro del estado Aragua en la República Bolivariana de Venezuela. Metodológicamente se orienta hacia la investigación cualitativa, para abordar una reflexión teórica-metodológica en relación con la presencia de la afroepistemología y afroepistemotética –categoría construida por el profesor afrovenezolano Jesús “Chucho” García y entendida como epistemología decolonial desde la perspectiva Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad–, además, los procesos históricos vinculados en las luchas por la educación en las comunidades afrodescendientes del país desde la perspectiva del maestro Luis Bigott. Igual-

mente se vincula con la epistemología del Sur de Boaventura de Sousa Santos y reconocer la diversidad en contra del racismo epistémico.

Palabras claves: Educación, afroepistemología, afroepistemotética, decolonialidad.

Abstract

This work seeks the construction of intersubjectivities with the maroons of the Network of Afro-Venezuelan Organizations, hereinafter ROA, based on the educational experience of the Center for Comprehensive Community Education (CEICO) who lived in the town of Cuyagua, Gold Coast municipality of the Aragua state in the Bolivarian Republic of Venezuela. Methodologically it is oriented towards qualitative research, to address a theoretical-methodological reflection in relation to the presence of Afro-epistemology and Afro-epistemological - a category constructed by the Afro-Venezuelan professor Jesús “Chucho” García and understood as decolonial epistemology from the Modernity / Coloniality / Decoloniality perspective - In addition, the historical processes linked in the struggles for education in the

1 Artículo presentado para la Revista Heurística, y en los conflictos de interés se declara que es un apartado de la Tesis Doctoral.

2 Sociólogo, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Doctor en Ciencias para el Desarrollo Estratégico de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Correo-e: doprecia.alberto@gmail.com

Afro-descendant communities of the country from the perspective of the teacher Luis Bigott. It is also linked to the epistemology of the South of Boaventura de Sousa Santos and recognizing diversity against epistemic racism.

Key words: Education, afroepistemology, afroepistemology, decoloniality.

Introducción

Este artículo está orientado a presentar algunas reflexiones ontológico-epistemológicas, metodológicas y axiológicas desde la perspectiva cualitativa en relación con la educación integral comunitaria y la afroepistemología, a partir de la recuperación de una experiencia vivida por sus habitantes en el pueblo de Cuyagua, municipio Costa de Oro del estado Aragua de la República Bolivariana de Venezuela, entre los años 2002 y 2007.

El acceso al conocimiento de esta experiencia se dio gracias a la construcción de intersubjetividades con la gente de la ROA desde el 2011, no obstante, como referente histórico desde la propia experiencia y según lo dialogado con los actores, estos participaron allí desde el Segundo Encuentro Nacional de Mujeres Afrovenezolanas, realizado del 24 al 26 de mayo del 2002 en la Posada Casa Grande de Cuyagua, precisamente una de las principales promotoras para la creación del Centro Educativo Integral Comunitario Cuyagua (CEICO-Cuyagua).

La perspectiva teórica

En un primer momento de reflexión sobre el tema de estudio se presentaron infinitas de ideas, entre ellas la postura ontológica-epistemológica que de inmediato nos conduce a las distintas orientaciones metodológicas interpretativas, asumiendo desde un principio la importancia del ser humano con un universo de conocimientos que refleja espontáneamente por sus vivencias

cotidianas. Esto conduce a realizar la investigación desde la perspectiva cualitativa, lo cual implica un largo proceso de comprensión e interpretación de intersubjetividades en el contexto social que conforma la ROA. Es un estudio que se define alejado de lo apriorístico, en el sentido de que intervienen las visiones compartidas, no solo desde la visión del investigador, ni con la pretensión de un camino claro y preciso desde el comienzo, por el contrario, prevalece la complejidad, depende del tiempo, los ritmos, los procesos y las múltiples opiniones de las/os otras/os y exige tratar de comprender sus experiencias desde su propio discurso, sin limitarse a la hermenéutica que sin duda cambiaría en parte el sentido de lo que fue la vivencia de estos sujetos.

El tema de estudio está relacionado con la experiencia educativa del Centro de Educación Integral Comunitaria vivida por la comunidad en el pueblo de Cuyagua, municipio Costa de Oro del estado Aragua, pero que, en mi caso, no tuve la oportunidad de vivir directamente. En este sentido, retomé —con su consentimiento— el producto del esfuerzo realizado por las/os docentes-investigadoras/es, que consistió en la construcción de los escenarios de Investigación-Acción en el mes abril del año 2002; durante el año 2003, en la constitución del CEICO, institución que funcionó desde el 26 de abril del 2003 hasta el 27 de julio de 2007 cuando pasó a llamarse Unidad Educativa Nacional Cuyagua, según el oficio emanado de la Zona Educativa de Aragua.³

Gran parte de esta idea compartida para la construcción de la tesis, tuvo y tiene mucho que ver con mis motivaciones surgidas a partir de la formación profesional en sociología obtenida en la Universidad de Antio-

3 Ministerio del Poder Popular para la Educación, Unidad Educativa Nacional “Cuyagua”, estado Aragua (2008) *Proyecto institucional del Centro Educativo Integral Comunitario Cuyagua, CEICO Cuyagua*. Maracay.

quia, en Medellín, Colombia, donde siempre tuve mucho interés en la investigación cualitativa de procesos sociales relacionados con temas comunitarios, además, la necesidad de vivirlos como actor y sentir directamente los conflictos que allí se presentan.

Desde esta perspectiva, un grupo de profesoras/es investigadoras/es de la ROA, participantes en esta investigación, plantea que la academia tradicional, que es fundamentalmente *eurocéntrica* y *positivista*, no reconoce la afroepistemología y afroepistemológica, esto es, no reconoce sus prácticas y sus conocimientos, lo que constituye un *epistemicidio*. En este sentido, podemos decir que con las/os afrodescendientes ocurrió lo mismo que con los pueblos indígenas desde 1492, reforzado con la conquista y colonización de América por parte de Europa. Igualmente, se trata de un onticidio (negación de la existencia del otro), que incluye la negación de su capacidad lingüística.

En palabras del profesor puertorriqueño Ramón Grosfoguel, de la Universidad de Berkeley (California) y miembro del Grupo Modernidad/Colonialidad, se produce contra las/os afrodescendientes ellas/os un *racismo epistemológico*,⁴ es decir, la inferiorización de sus saberes y formas de producir conocimientos. Por ello, no se reconoce a la afroepistemología y afroepistemológica como legítimas, pero que sí se hace con el positivismo, paradigma de investigación social hegemónico en Occidente e impuesto a Nuestra América y hoy día defendido por muchas instituciones que, de manera cíclica, presentan su visión objetivista que

finalmente terminan conociendo lo externo y medible del sujeto investigado.

En síntesis, el racismo en Venezuela y en el mundo pareciera un problema histórico, social, económico, político, cultural y territorial que va más allá de la discriminación racial, y tiene dimensiones que incluyen especialmente lo epistemológico como tema de esta investigación, además, que se recrudece cuando se reivindican las otras epistemologías, por ejemplo, la afroepistemología y las *epistemologías del Sur*.

Problemática en torno al racismo epistémico

Como lo mencioné anteriormente, el desconocimiento del otro lleva al desconocimiento de su historia, de sus prácticas y conocimientos. La negación se genera en todos los planos: en el del lenguaje, el simbólico y, más grave aún, en el epistemológico.

Directamente asociado con el problema del racismo epistémico (Quijano 2009), peruano, plantea la noción de colonialidad del poder, entendida como:

Un patrón de dominación/explotación cuyo principio organizador reside en la clasificación etno-racial de las poblaciones del mundo. La idea de raza viene a entenderse como principio organizador de la división internacional del trabajo y de la distinción de los Estados entre centros, periferias y semi-periferias en el sistema interestatal global. “Raza” no se refiere exclusivamente a diferencias de color, sino a una clasificación construida a partir de jerarquías sexuales, de género, lingüísticas, epistémicas donde el elemento articulador y clasificador es la jerarquía etno-racial global entre Occidentales (como el lado superior) y no Occidentales (como el lado inferior) p. 39.⁵

4 Grosfoguel R (2011) La descolonización del conocimiento: Diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. En: *Formas – Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer. IV Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales*. CIDOB Edicions, Barcelona. http://www.cidob.org/es/publicaciones/monografias/monografias/formas_otras_saber_nombrar_narrar_hacer. (Consultado el 23-X-2012).

5 Quijano A (2009) Colonialidad del poder y clasificación social. En: Grosfoguel R & Romero J (Comps.). *Pensar decolonial*. Caracas: La Urbana.

Esta noción de colonialidad se enmarca en la modernidad occidental que, a su vez, se compone de la colonialidad del poder, del saber y del ser. La del saber porque la epistemología eurocéntrica y sus procesos de producción de conocimiento han reproducido un sistema donde predomina una epistemología racista y, del ser, debido a que se refiere a los grupos sociales que han sido invisibilizados desde esa concepción hegemónica moderna, eurocéntrica y racista.

Otros autores como (Herrera 2009), venezolano, sostienen que aunque se lo niegue, el “...racismo ha constituido un elemento fundamental de la ideología y de las prácticas hegemónicas en Venezuela desde la Conquista hasta nuestros días” (p. 13). Este mismo autor cita a van Dijk, reconocido lingüista holandés, que sostiene la existencia de un *racismo académico*, según él, tan antiguo como el racismo mismo.⁶

De acuerdo con el Foro Social Mundial Temático Venezuela:

que el racismo implica destrucción, desprecio, invisibilidad, distorsión de la imagen propia, muerte de las personas mismas, muerte de la memoria colectiva, muerte de la cultura y del ecosistema natural, integración al capitalismo e imitación de su modelo de vida, neocolonialismo, despojo territorial, explotación del trabajo humano y de la naturaleza, estigmatización, entre muchas problemáticas que es necesario visibilizar, denunciar, y contribuir como movimientos, comunidades y personas a resolver.⁷

Esta visión se socializó en la convocatoria del Centro de Estudios Latinoamericana-

nos “Rómulo Gallegos” (CELARG) para el Primer Encuentro “Visibilizando a los pueblos indígenas y afrodescendientes: por una estrategia para la erradicación de la discriminación, el neocolonialismo y el racismo en Venezuela”, realizado el 22 de febrero de 2013 en Caracas.

Desafortunadamente el racismo continúa vigente en el país a pesar de los enormes esfuerzos que hacen las organizaciones sociales y políticas víctimas del mismo y el propio gobierno bolivariano por erradicarlo y aunque cuentan con una Ley Orgánica contra la Discriminación Racial, por el contrario, en algunos casos, el racismo se ha afianzado como práctica social, política y económica desde el neocolonialismo.

Por ello, es muy importante la realización de este tipo de encuentros donde se visibiliza, denuncia y se proponen acciones para enfrentarlo articuladamente, para comprender cómo tiene diversas dimensiones fundamentadas en cosmovisiones, ideologías, teorías y prácticas de grupos sociales y de pueblos que se consideran a sí mismos como razas superiores, con derecho a dominar a los otros, a partir de su origen étnico y cultural, de su procedencia y de la *pureza de sangre* y que han llegado a convertirse en leyes y paradigmas hegemónicos en la modernidad occidental, en detrimento de la historia, conocimientos y prácticas de otros pueblos y grupos sociales, en especial los de origen subsahariano.

Valga precisar que no se trata de un estudio sobre el racismo en sí, sino de intentar comprender cómo y por qué las prácticas y conocimientos de unos pueblos y grupos sociales son considerados como superiores y en cambio otras invisibilizadas (inferiorizadas) históricamente.

En ese sentido, como investigador y, al mismo tiempo, con el rol de actor, junto a los demás actores en este contexto geopolítico y educativo, en conjunto, las/os miembros de la comunidad de Cuyagua, hemos

6 Herrera J (2009) *Economía política del racismo en Venezuela*. Caracas: Mihail Batjin.

7 Convocatoria al Primer Encuentro “Visibilizando a los pueblos indígenas y afrodescendientes: por una estrategia para la erradicación de la discriminación, el neocolonialismo y el racismo en Venezuela”. Centro de Estudios Latinoamericanos “Rómulo Gallegos”, Caracas, febrero 22 de 2013.

llevado a cabo las primeras conversaciones que se sintetizan en proponer con énfasis integrar la afroepistemología y afroepistemológica en el currículo desde la educación básica hasta la educación superior, debido a que los aportes de las/os africanas/os arrancadas/os de sus tierras y esclavizadas/os para el trabajo forzado en América y sus descendientes nacidas/os en esta tierra, con sus propias prácticas y sus culturas, deberían ser reconocidos como parte fundamental de la configuración de la historia de la nación venezolana.

Modernidad / Colonialidad / Decolonialidad como nueva visión sociocrítica decolonial

Muchos de los argumentos considerados desde los referentes teórico-conceptuales, pasan a formar parte de una problemática que cambia a cada instante; pero que sus raíces permanecen en las críticas de un mundo de incertidumbres donde la subjetividad e intersubjetividad parecieran inseparables de lo que observamos y lo que escribimos. Esta situación sirve un poco para interpretar la diversidad como un obstáculo en el momento de sistematizar experiencias vividas, que en lo sucesivo se convirtieron en el camino para ver qué orientación podemos dar en relación con el objeto de estudio. En este caso, la situación problemática en continua interacción teórico-empírica nos conduce a abordar la perspectiva teórica Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad en relación con la experiencia educativa del CEICO en el pueblo de Cuyagua y cómo se dieron las interacciones con los sujetos de la investigación, como una propuesta de construcción desde el punto de vista cualitativo. Como sabemos, el tema de la investigación centrado en la educación integral comunitaria a través de la experiencia del CEICO de Cuyagua, conduce a la mirada ontológica-epistemológica que más allá de lo meramente filosófico, es el espacio que

buscamos, guiado en todo momento por un proceso de investigación con la gente.

La perspectiva teórica Modernidad / Colonialidad / Decolonialidad es un proyecto y una apuesta epistémico política que surge del encuentro no lineal ni sintético de múltiples miradas y que proporciona respuestas alternativas a las preguntas que evidencian las limitaciones de la teoría crítica moderna.

Sus raíces están ancladas en un abanico que va desde la teología de la liberación y la filosofía de la liberación de Enrique Dussel, pasando por la teoría de la dependencia, grandes aportes del pensamiento latinoamericano, la semiología y la teoría del sistema-mundo de Immanuel Wallerstein, pero además representa un giro que pone en juicio la forma establecida de legitimar el conocimiento desde los paradigmas de investigación social tanto tradicional y hegemónico, el positivista, como los emergentes que para el caso del sociocrítico se encuentra ligado a la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, fiel representante del eurocentrismo que aquí cuestionamos y aparece siempre conflictivamente en las reflexiones de los problemas latinoamericanos.

De la misma forma, esta perspectiva teórica corresponde al pensamiento de un conjunto de intelectuales de distintas procedencias, principalmente latinoamericanos como Edgardo Lander (venezolano), Arturo Escobar (colombiano) y Aníbal Quijano (peruano), entre otros, que hacen una relectura crítica de la modernidad y crean una teoría crítica decolonial que va más allá de la crítica eurocéntrica de la Escuela de Frankfurt, Alemania, en la cual se fundamenta el paradigma sociocrítico, a partir de lo que ellos consideran el giro decolonial como propuesta político-epistémica.

Cabe aclarar que la perspectiva Modernidad / Colonialidad / Decolonialidad no es ni un paradigma de investigación social ni representa una ruptura paradigmática,

en términos tradicionalmente kuhnianos, de cambiar un paradigma por otro, ya que estas dos visiones se corresponden con la ciencia occidental, moderna, por supuesto eurocéntrica, en profunda y generalizada crisis tanto en las ciencias sociales como en las naturales que pretenden dar soluciones totales y únicas a la complejidad del mundo social y físico, además, sin considerar, por lo menos, que la del mundo de los seres humanos y sus relaciones sociales es mayor que la del mismo universo.

De lo que se trata, en esencia, es de reconocer que en el presente estamos viendo y viviendo nuevas emancipaciones, ya no de los movimientos sociales clásicos del siglo XX y que, por ende, requerimos de nuevas maneras de comprensión, esto es, ver el Sur desde el Sur y no solamente desde el Norte (Europa y los Estados Unidos) como se venía haciendo tradicionalmente.

En este sentido, para la perspectiva teórica en la cual me ubico no puede separarse el eurocentrismo del colonialismo, porque ambos han estado presentes en la configuración de las ciencias sociales en todo el mundo.

Una mejor argumentación la encontramos en esta reflexión de Lander:

El eurocentrismo y el colonialismo son como cebollas de múltiples capas. En diferentes momentos históricos del pensamiento social crítico latinoamericano se han develado algunas de estas capas. Posteriormente siempre ha sido posible reconocer aspectos y dimensiones (nuevas capas de ocultamiento) que no habían sido identificadas por las críticas anteriores.⁸

Cada vez que se profundiza en lo que se ha denominado “teoría crítica” se encuentra que corresponde a una visión eurocéntrica que poco dice de nuestras propias realida-

des, por eso es necesario superarla, a partir de una nueva visión sociocrítica decolonial, fundamentada desde la perspectiva teórica Modernidad / Colonialidad / Decolonialidad, que me parece más pertinente para adoptar, desde los propios movimientos sociales con sus epistemologías otras, desde los diversos conocimientos situados en los distintos contextos latinoamericanos y caribeños en la actualidad, en contra del racismo, el eurocentrismo y el colonialismo en todos sus niveles.

Esta perspectiva teórica me pareció, por ello, sin lugar a dudas, la más apropiada para abordar la temática, la problemática y el objeto de estudio de la investigación, porque las toca de manera directa y profunda, sobre todo cuando se refiere al racismo epistemológico, sin duda el mayor nivel de racismo al que se puede llegar desde el paradigma “científico” del pensamiento único, unidimensional que se otorga el derecho de validarse a sí mismo y de desconocer a todo lo que no se le parezca.

Conclusiones

1. Destacar la posibilidad de realizar una investigación con un movimiento social a partir de una temática y una problemática desde su necesidad e interés, descartando de entrada la posibilidad de ser “objetivos” y “neutrales”, algo que por demás no se pretende en la investigación cualitativa. No obstante, sí la rigurosidad y la reflexividad, desde una postura política crítica; todo esto se convirtió en una gran oportunidad para acercarse a la comprensión de una experiencia educativa y pedagógica muy significativa para la ROA y que con esa visión sería muy interesante abordar otras experiencias de ese tipo en otros contextos interculturales desde las epistemologías y pedagogías otras y decoloniales.
2. A pesar de que esta investigación surge desde una visión cualitativa pero en

8 Lander E (Comp.) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

perspectiva decolonial, debido al tema y objeto de estudio construido, por eso mismo, fue necesario ir más allá del paradigma de investigación social emergente sociocrítico, que, está basado en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, sin dejar de reconocer sus aportes a la teoría social, hay que admitir que es fundamentalmente eurocéntrica y colonial, debido a lo cual tuve que optar por reconstruir la perspectiva teórica Modernidad / Colonialidad / Decolonialidad como una nueva visión sociocrítica decolonial, mucho más acorde con las transformaciones que tienen curso en este siglo en América Latina y el Caribe y en el Sur global, además, recoge lo mejor del pensamiento latinoamericano, como parte de una mirada fundamental para comprender una experiencia educativa y pedagógica como la que se vivió en el pueblo de Cuyagua.

3. En relación con la educación integral comunitaria combinada con la afroepistemología y afroepistemotécnica, pude ver cómo esta propuesta educativa y pedagógica se convierte en una verdadera alternativa a la educación tradicional, bancaria, en el sentido freirianista, aquella que se basa en el racismo epistémico donde por ejemplo solo se reconoce a la universidad (moderna, eurocéntrica, hegemónica y positivista) y por ello se convierte en el único lugar válido para la producción de conocimiento, esto, en contra de una educación propia, contextualizada, pertinente y descolonizada que visibiliza a la comunidad desde la pedagogía de la oralidad, con su inmensa sabiduría ancestral y para mí como las figuras más relevantes, a las/os maestras/os pueblo quienes sin título académico pero con mucha conciencia, experiencia y conocimientos ancestrales, transmitidos de boca a oído, de generación en generación, participaron

en igualdad de condiciones con las/os profesoras/es en el proceso de enseñanza y aprendizaje del centro educativo en lo local.

4. La afroepistemología y afroepistemotécnica como epistemología propia, reivindicada por la ROA, debido a su carácter crítico y decolonial y como categoría en construcción desde adentro, basada en el conocimiento y la investigación situada dentro de una geopolítica, constituye una episteme y una pedagogía cimarrona y que proponemos sea incorporada en todos los currículos del país, no solamente desde la Cátedra Libre África, porque contiene aportes valiosísimos para reconstruir la historia de la nación venezolana desde la perspectiva afro con sus grandes aportes morales y políticos, en tiempos de revolución, como una propuesta alternativa a la epistemología positivista que se considera la legítima, válida, la única, la científica, producto de la colonialidad del saber, del poder, del ser y de la naturaleza.
5. Creo que es un imperativo que las prácticas, conocimientos y saberes de las comunidades afrodescendientes se reconozcan al mismo nivel de importancia y legitimidad otorgada al conocimiento académico inclusive doctoral, producido en las universidades tradicionales y más aún en las creadas por la Revolución en las que urge romper esa jerarquización, impuesta históricamente que las mantiene invisibilizadas, producto del racismo epistémico.
6. Queda claro, que aunque se argumente lo opuesto, no existe una sola vía para producir conocimientos, existe en el mundo una pluriculturalidad y diversidad epistémica, al igual que en la educación y la pedagogía, ésta no se limita a la que proporciona el sistema educativo oficial.

7. Las comunidades afrodescendientes y sus organizaciones desde hace tiempo han dejado de ser objeto de estudio de las/os investigadoras/es positivistas y se han vuelto protagonistas de sus propios procesos de investigación acerca de sus propias realidades, han creado su propia escuela de pensamiento y su visión de la historia, son fundamentalmente sujetos políticos e intelectuales que, para fundamentar la experiencia educativa y pedagógica de Cuyagua, por ejemplo, hicieron uso de su afroepistemología y afroepistemotética y del método de la Investigación-Acción de manera profunda y reflexiva.
8. Con mucha determinación, es el momento de trascender la educación tradicional en el país, esa donde el saber es fragmentado y disciplinario, descontextualizado y limitado a la reproducción del capital y la globalización neoliberal, aquella que reproduce el racismo epistémico con sus funestas consecuencias en la subjetividad de las/os estudiantes, dando como resultado la colonización de las mentes. Por el contrario, queremos una educación que desde la primaria hasta el doctorado, sea política, crítica, liberadora y descolonizada, que emancipe, no discrimine e identifique el entorno y su contexto histórico, social, económico, cultural, político y geográfico, con pertinencia y pertenencia desde lo local, de acuerdo con las características específicas de la población.

Bibliografía

- Convocatoria al Primer Encuentro “Visibilizando a los pueblos indígenas y afrodescendientes: por una estrategia para la erradicación de la discriminación, el neocolonialismo y el racismo en Venezuela”. Centro de Estudios Latinoamericanos “Rómulo Gallegos”, Caracas, febrero 22 de 2013.
- Grosfoguel R (2011) La descolonización del conocimiento: Diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. En: *Formas – Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer. IV Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales*. CIDOB Edicions, Barcelona. http://www.cidob.org/es/publicaciones/monografias/monografias/formas_otras_saber_nombrar_narrar_hacer. (Consultado el 23-X-2012).
- Herrera J (2009) *Economía política del racismo en Venezuela*. Caracas: Mihail Batjin.
- Lander E (Comp.) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación, Unidad Educativa Nacional “Cuyagua”, estado Aragua (2008) *Proyecto institucional del Centro Educativo Integral Comunitario Cuyagua, CEICO Cuyagua*. Maracay: Autor.
- Quijano A (2009) Colonialidad del poder y clasificación social. En: Grosfoguel R & Romero J (Comps.). *Pensar decolonial*. Caracas: La Urbana.

EL CONGRESO CONSTITUYENTE VENEZOLANO DE 1811: REPÚBLICA, FEDERALISMO E INDEPENDENCIA¹

THE VENEZUELAN CONSTITUENT CONGRESS OF 1811: REPUBLIC, FEDERALISM AND INDEPENDENCE

Reinaldo Rojas²

Recepción: 07/10/2019 / Evaluación: 12/11/2019 / Aceptación: 19/12/2019

Resumen

El proceso de independencia venezolano se desarrolla en un lapso temporal que se inicia en 1810, con la instalación de la Junta Suprema Defensora de los Derechos de Fernando VII^o, y cierra militarmente con las batallas de Carabobo, de 1821 y del Lago de Maracaibo, en 1824. Dos fases se reconocen claramente en este proceso político: un periodo político-civil, donde destacan la instalación de la Junta Suprema de Caracas el 19 de abril de 1810, y la instala-

ción y deliberaciones del Congreso Constituyente que, reunido en Caracas en marzo de 1811, declaró la independencia el 5 de julio y aprobó la primera constitución de la república. El propósito de esta comunicación es presentar una reconstrucción histórica, análisis e interpretación crítica de este proceso político en base a los siguientes aspectos: 1) Debates historiográficos y fuentes documentales relacionadas con el tema; 2) Convocatoria al congreso: De “Cuerpo conservador de los derechos de Fernando VII” a primer Congreso Constituyente de la República. 3) Análisis de los temas tratados en las sesiones del Congreso; 4) Declaración de independencia; 4) Constitución Federal y 5) Actores políticos.

Palabras Clave: Historia Política de Venezuela, Constitución de 1811, Declaración de la independencia venezolana; Federalismo hispanoamericano.

Abstract

The process of Venezuelan independence develops in a temporary period that begins in 1810, with the installation of the Supreme Defense Board of the Rights of Fernando VII^o, and closes militarily with the battles of Carabobo, of 1821 and of the Lake of Maracaibo, in 1824. Two phases are clearly recognized in this political process: a political-civil period, where stand out the installation of the Supreme Board of Caracas on April 19, 1810, and the installa-

- 1 Ponencia presentada en el IX Seminario Internacional: “Juntas, asambleas y congresos constituyentes en la independencia de Hispanoamérica”. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Instituto de Investigaciones Históricas, Morelia, 23 de mayo de 2013.
- 2 Profesor Titular jubilado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). Doctor en Historia. Premio Nacional de Historia (1992) y Premio Continental de Historia Colonial de América “Silvio Zavala”, México (1995). Como investigador es miembro de la Sociedad Latinoamericana de Estudios sobre América Latina y el Caribe (SOLAR), con sede en México, Red Internacional de Investigadores en Estudios de Fiesta, Nación y Cultura (RIEF), con sede en Colombia, Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA) registrado en COLCIENCIAS-Colombia y de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA). Es columnista del diario *El Universal*, de Caracas. Individuo de Número de la Academia Nacional de la Historia. Email: reinaldoeneal@gmail.com / @reinaldorojashistoriador / http://historiadorreinaldorojas.wordpress.com / https://scholar.google.e

tion and deliberations of the Constitutional Congress that met in Caracas in March of 1811, declared independence on July 5 and approved the first constitution of the republic. The purpose of this communication is to present a historical reconstruction, analysis and critical interpretation of this political process based on the following aspects: 1) Historiographical debates and documentary sources related to the subject; 2) Convocation to the congress: From “Conservative body of the rights of Fernando VII” to the first Constituent Congress of the Republic. 3) Analysis of the topics addressed in the sessions of the Congress; 4) Declaration of independence; 5) Federal Constitution and 5) Political actors.

Key Words: Political History of Venezuela, Constitution of 1811, Declaration of Venezuelan Independence; Hispanic American Federalism.

1. Introducción

El Congreso reunido en Caracas en 1811 tomó dos grandes decisiones, con efectos trascendentales para la historia republicana de Venezuela: En primer lugar, declaró la independencia absoluta del dominio colonial español y aprobó la primera Constitución, fundando con ello el Estado Nacional venezolano.³ Estos dos procesos políticos, fundación de una Nación independiente y organización de un Estado federal republicano, que en otros dominios españoles en América se dio con mayor separación en el tiempo, se llevaron a cabo un año después de la instalación de la Junta Suprema Defensora de los Derechos de Fernando VII, el 19 de Abril de 1810.

3 En el proceso de la Guerra de Independencia (1812-1821) aparecerán dos nuevas constituciones, la de 1813, prácticamente sin ejecución, y la de 1819 en Angostura. Esta última dio paso a la Constitución de la República de Colombia de 1821, que es la que efectivamente organiza el Estado venezolano, como un departamento de Colombia, hasta la desintegración de la gran República en 1830.

En nuestros estudios sobre este proceso histórico, hemos diferenciado en el análisis tanto de actores como de acontecimientos,⁴ dos fases o periodos: uno político-civil entre el 19 de Abril de 1810 y el 25 de julio de 1812, cuando el Generalísimo Francisco de Miranda capitula en San Mateo ante las tropas realistas comandadas por el General español Domingo de Monteverde, y otro político-militar entre 1812 y 1824. Este lapso de 1811 a 1812, se conoce en la historia de Venezuela como el de la I República, al cual le sigue el ciclo militar de la lucha emancipadora, el cual culmina con el triunfo de las armas republicanas en las sabanas de Carabobo, el 24 de junio de 1821 y el triunfo naval en la Batalla del Lago de Maracaibo de 1823, combates que sellaron la definitiva independencia venezolana del dominio colonial español.

Sin embargo, desde el punto de vista de las ideas sobre las que se soporta la lucha emancipadora y de los principios doctrinarios sobre los cuales se va a levantar el nuevo Estado republicano, el Congreso de 1811 significó un momento estelar, ya que fue en este escenario en donde se inició el debate acerca del tipo y modelo de Estado a construir. Este es el debate que quisiéramos poner de relieve en el presente ensayo.

2. El Congreso de 1811 en la historiografía venezolana sobre la independencia

Es la *Historia Constitucional de Venezuela*, escrita por José Gil Fortoul bajo las perspectivas del positivismo y editado por primera vez entre 1907 y 1909, la primera obra que aborda con sentido documental y crítico el Congreso de 1811. Primeramente, el autor expone de antemano las dos

4 Cf. ROJAS, Reinaldo. *El 19 de Abril de 1810 y otros estudios sobre la Independencia*. (5ª. Edición) Barquisimeto: Fundación Buria. 2010; *Historiografía y política sobre el tema bolivariano*. (3ª. Edición) Barquisimeto: Edición de la Zona Educativa del Estado Lara, 2009.

tendencias que dominaban la producción historiográfica venezolana en el siglo XIX: Por un lado, los seguidores del hispanismo, para quienes la conquista y colonización española, más allá de la violencia que la acompañó, fue una obra de civilización y progreso. La otra, continuadora de la llamada leyenda negra, para quienes el coloniaje fue dominación sin freno, despotismo ilimitado y oscura tiranía.

Frente a ese panorama, dominado por la historia militar y heroica, Gil Fortoul elabora su *historia constitucional*, con el propósito de llevar a cabo “un amplio examen de las leyes fundamentales” que explican la constitución política y social de Venezuela. En el Libro Segundo del primer Tomo, el autor aborda la Independencia en dos subtemas: La Revolución de 1810 y el Congreso de 1811. Este último lo divide en “Independencia absoluta” y “Constitución Federal de 1811”. ¿Cómo define Gil Fortoul el proceso constituyente de 1811 y cuáles son sus derivaciones historiográficas?

En primer lugar, el descubrimiento en 1907 y 1910 de las Actas del Congreso, en la ciudad de Valencia, faltando sólo “*las actas relativas a las sesiones desde el 2 de marzo hasta el 24 de junio de 1811*” y “*el cuaderno especial referente a los debates sobre la Constitución Federal de 1812*”⁵ le permiten al historiador reconstruir el debate adelantado por los diputados participantes, es decir, de sus actores concretos. Antes de 1910, sólo se conocían extractos publicados en los periódicos de la época y actas insertas en la Colección Blanco y Azpúrua. En segundo lugar, aborda la independencia a partir de la conducta de España frente a sus dominios, alejándose con ello de la idea de rebeldía mantuana, dominante en la versiones hispanas, y del influjo liberador que dominaba las acciones del movimiento patriótico, adelantado con ello los factores

que internamente sirvieron de base a la decisión independentista de los venezolanos.

Sobre lo primero nos dice: España

*“jamás se preocupó con la natural evolución de sus colonias sino después de haber ellas apelado a la rebelión; y cuando por acaso se decidió a ofrecerles derechos más amplios, la oferta resultó insuficiente y tardía”*⁶

Efectivamente, nos dice el autor, el decreto de la Junta Central de febrero de 1811, dándole representación a los americanos en la Monarquía, llegó a Caracas “*cuando acababa de instalarse el primer Congreso venezolano.*”⁷

Y sobre los factores internos, el autor los esboza cuando estudia la labor desplegada por la Sociedad Patriótica que se transformó, de vocera inicial de los intereses de los blancos criollos radicalizados por la independencia, en espacio político de otros sectores sociales subordinados, como los llamados blancos de orilla y los pardos, bajo el principio de igualdad y solidaridad entre las castas, que ya habían postulado Manuel Gual y José María España en la conspiración de 1797.⁸

Por otro lado, Gil Fortoul separa la acción independentista del 5 de julio de la aprobación, el 21 de diciembre de 1811, de nuestra primera Carta Constitucional, la que caracteriza de la siguiente manera: 1.- Encarna una verdadera revolución por el nuevo régimen que implanta, que si bien

“...no es realmente desarrollo necesario ni perfeccionamiento armónico de la organización social y política que se mantuvo aquí durante los tres siglos de la dominación española”,⁹ fue, sobre todo, “obra de un grupo de hombres superiores, resueltos los unos a conservar en la Independen-

6 *Ibid.* p. 191 y 192.

7 *Idem.*

8 *Ibid.* p. 195 y 196.

9 *Ibid.* p. 218.

5 GIL FORTOUL, José. *Historia Constitucional de Venezuela*. 1930. Tomo I. p. 199.

cia su privilegio de clase oligárquica, deseosos otros de incorporarse en la misma oligarquía, convencidos todos, sin embargo, de que su obra por incompleta que fuese, contenía ya las bases perfectibles de la futura República democrática”¹⁰

En consecuencia, si bien la república no es el resultado lógico del dominio colonial, fundado más bien en la monarquía absoluta, si hay continuidad en lo que se refiere al mantenimiento y traspaso del poder colonial hispano al poder interno de las oligarquías o aristocracias de la tierra, conquistado por vía de la Independencia. Y en cuanto a lo federal, el autor lo analiza como el resultado lógico de las actuaciones de la Junta Suprema de Caracas al convocar al Congreso de 1811. Este es su planteamiento:

“En Venezuela, el poder nacional, formado por la Junta Suprema de Caracas y reconocido luego por una parte de las Juntas Provinciales, se delega después en parte a las Provincias concediéndoles la facultad de constituir Gobiernos propios en lo que el pacto federal no reserve expresamente a la autoridad general de una Confederación”¹¹

Este hecho es el que explica este atípico federalismo venezolano, que lo diferencia sustancialmente de los modelos de la Confederación Suiza y de la unión norteamericana de los Estados Unidos.¹² Esta sería la singularidad histórica de nuestro federalismo, según el autor:

“En éstas, (Suiza y EEUU) el gobierno federal depende, en su origen, de los Gobiernos seccionales, y sus atribuciones son propiamente una delegación de poder. Aquí, la mayor o menor autonomía de las Provincias, primero, después Estados, dependerá del Gobierno central (Ejecutivo y Congreso), quien no permitirá casi nunca la diversidad de leyes civiles y penales que es en otras Repúblicas condición esencial del régimen federativo”¹³

En ese sentido, la antigua Capitanía General de Venezuela, creada en 1777, se transforma a partir de 1810 en una Confederación de Provincias (Caracas, Barcelona, Cumaná, Margarita, Mérida, Trujillo y Barinas) que pactarán con la Constitución Federal de 1811 un nuevo Estado, los Estados Unidos de Venezuela.

Un poco más tarde, en 1932, Caracciolo Parra Pérez, publica su monumental obra *Historia de la Primera República de Venezuela*, estudio elaborado desde las perspectivas de una historia documental, “*de criterio ecléctico y ajeno a todo sectarismo*”, según la opinión del historiador Cristóbal L. Mendoza. Allí, el autor le dedica un capítulo al congreso de 1811, en donde destaca, primeramente, la influencia del elemento religioso en su conformación ideológica. El juramento de los diputados, - nos dice “*indica claramente su nacionalismo político y religioso, y se yergue contra el francés invasor y jacobino, sin subordinarse al protestante anglosajón.*”¹⁴ En el fondo, señala el autor, “*las nociones de patria y de religión estaban entonces tan estrechamente enlazadas que para todos los próceres, laicos o de iglesia, se confundían en defensa contra lo extranjero.*”¹⁵

10 *Idem.*

11 *Ibid.* p. 220.

12 Este debate, nuevamente aparece en la Constituyente de 1999, donde participamos como diputado electo por el Estado Lara. Allí presentamos un estudio denominado “Democracia, Federalismo y Descentralización en el Debate Constituyente de 1999”. Puede consultarse en: <http://www.ucla.edu.ve/dac/compendium/compendium5/democracia.htm>

13 GIL FORTOUL, José. *Op. Cit.* 1930. T. I. p. 220.

14 PARRA PEREZ, Caracciolo. *Historia de la Primera República.* 1992. P- 272.

15 *Idem.*

Este abordaje del tema, ya denota el papel dominante que este historiador le da al elemento religioso y a las tradiciones jurídicas hispanas en las decisiones que tomará el congreso y en la conducta asumida por los líderes de la revolución en ese año. Por ello, es fundamental en su análisis el conflicto que aprecia entre el “*partido favorable al mantenimiento de la unión con España*”, y la Sociedad Patriótica, de tendencia jacobina, que favorecía la independencia. Sin embargo, como veremos más adelante, todos los diputados estuvieron de acuerdo con la independencia. El problema era buscar el momento más oportuno para declararla, evaluando para ello las consecuencias de tal declaración en la gobernabilidad del país y en el apoyo que pudieran dar, a tal decisión, los gobiernos de los Estados Unidos y de Inglaterra.

Desde la perspectiva marxista, la primera interpretación de la independencia, la realiza Carlos Irazábal en su obra *Venezuela esclava y feudal*, de 1961. Para Irazábal, la causa estructural que hace posible la independencia es la contradicción entre la nobleza territorial venezolana “cuyo poderío económico no se compadecía con los menudados atributos políticos que le dispensaba el régimen colonial”¹⁶ y la monarquía española que ejercía el dominio absoluto sobre estos territorios, cuya élite vio que el momento de la ruptura se le ofrecía con la ocupación francesa de la Península en 1808. Para este autor: “*Esa clase se fraguó en la lucha. Taimada a veces, a veces abierta y arrogante. Frente al comercio, frente al pueblo, frente a España. Cuando llegó su hora irrumpió en la Historia a cumplir su misión.*”¹⁷

Como parte de un movimiento histórico progresivo liderado a escala universal por la burguesía, la clase de los terratenientes

y esclavistas venezolanos, apoyados en las ideas de la Ilustración, unen sus intereses de clase a la necesidad de asumir el control del poder interno del país a través de la declaración de la independencia. Al igual que Gil Fortoul, para Irazábal la independencia tiene un basamento interno de lucha por el poder, interpretación que busca alejarse del romanticismo historiográfico que ve en los hombres de la independencia a guerreros y paladines civiles movidos por el fuego sagrado de la Libertad.

Ahora bien, sobre la naturaleza de las ideas emancipadoras, Irazábal destaca que el programa económico del movimiento independentista estaba basado en la libertad de comercio y en lo político en el establecimiento de un “*gobierno democrático y representativo en contraposición al absolutismo de derecho divino.*”¹⁸ En cuanto al federalismo señala que la “*escogencia federalista no fue sólo cuestión de imitación, ni de romanticismo político o de arraigadas convicciones teóricas. Fue sobre todo producto de imposiciones de la realidad social en abierta pugna contra la unidad nacional.*”¹⁹

Si para Gil Fortoul el federalismo surge de la forma como se convocó el Congreso de 1811 y de la autonomía asumida por las Juntas Provinciales frente a la Junta Central de Caracas, en la interpretación de Irazábal la razón hay que ubicarla en el “*régimen económico esclavista y feudal, cuya repercusión política cohonestaba el separatismo, la disgregación, la autonomía local. (...) el federalismo fue lo normal, lo lógico y hasta lo dialéctico. Lo extraño hubiera sido una Constitución unitaria*”²⁰ Es la tendencia a la disgregación feudal lo que explica, en consecuencia, la solución federal del año 11, a pesar de sus desastrosas consecuencias.

16 IRAZÁBAL, Carlos. *Venezuela esclava y feudal*. 1974. P. 45

17 *Ibid.* p. 57.

18 *Ibid.* p. 63.

19 *Idem.*

20 *Ibid.* p. 64.

Ya en el campo de la Historia Política, Graciela Soriano de García-Pelayo aborda el periodo y la labor del congreso en su obra *Venezuela 1810-1830. Aspectos desatendidos de dos décadas*, publicada en 1988. Primeramente la autora se detiene en presentar el cuadro de una sociedad dividida en estratos, más que en castas cerradas y clases sociales modernas, en la que “el color, el rango y el privilegio tenían una fuerza dominante”²¹ pero cuyos estratos rectores, a pesar de haber vivido el último tercio del siglo XVIII, “alejados de la historia universal”, entrado el siglo XIX empezaron a preocuparse por sus intereses y los problemas relacionados con el rendimiento y comercio de sus cultivos, abriéndose a las nuevas ideas y a preocuparse por las noticias de los acontecimientos que se venían desarrollando en Europa, los Estados Unidos y las Antillas. En síntesis, alejándose de las posturas de la Leyenda Negra, la autora destaca como “todo el siglo ilustrado había sido particularmente benéfico, pues se había experimentado (...) la generación de un bienestar que se traducía en prosperidad económica, aumento de la población, desarrollo cultural, receptividad de influencias, en grado incomparable al de otras épocas”.²²

El “progresismo de esa época”, que historiadores como Mariano Picón Salas, Caracciolo Parra-León y Mario Briceño Iragorry ya habían señalado es sus estudios, es el que permite explicar cómo los estratos privilegiados y rectores de aquella sociedad configurada sobre los principios de orden, honor y dignitas, van a anteponer el problema político del “trono vacío por la usurpación de Napoleón” a la cuestión social de la igualdad de los pardos, que para ellos era más cercano y peligroso en términos del

mantenimiento del *status quo*. Esta es la interrogante:

“¿Cómo explicar esta «falta de previsión», este soslayamiento del problema que a distancia pareciera el más obvio para entonces, por parte de una minoría bien intencionada exaltada o snob que destacaba por sus «ideas aristocráticas y nobiliarias» [son palabras del propio Peñalver el 31 de julio de 1811] y por su carácter conservador y oligárquico (...) y que no obstante abría la brecha por la que el torrente igualitario podría arrastrarla?”.²³

La autora deja abierta la interrogante, ya que el tema es tratado por los criollos de manera indirecta, que es como se percibe cuando se plantearon los “problemas relacionados con el federalismo y la competencia institucional”.²⁴ Esta ambigüedad frente al problema de la igualdad es lo que conduce a aquel liderazgo – según la autora – a enfrentarse con los “efectos perversos” de aquella decisión que no tomó en cuenta la doble resistencia de una realidad objetiva de desigualdad social imperante y de una mentalidad oligárquica, frente a medidas políticas que posteriormente desvirtuaron los mismos principios de libertad formalmente promulgados en la Constitución.

Finalmente, presentamos la interpretación que realiza el historiador Germán Carrera Damas en su obra *Venezuela: Proyecto Nacional y Poder Social*, editada en 1986. Carrera Damas, autor entre otros importantes estudios sobre nuestra independencia, del libro *El culto a Bolívar*, aborda el proceso de independencia a partir del problema que se abre “con la ruptura del nexo colonial, la formulación inicial del proyecto nacional y la consiguiente dislocación de la estructura del poder interno.”²⁵ Para

21 SORIANO DE GARCÍA-PELAYO, Graciela. *Venezuela 1810-1830. Aspectos desatendidos de dos décadas*. 2003. P. 56.

22 *Ibid.* p. 60.

23 *Ibid.* p. 71.

24 *Ibid.* p. 72.

25 CARRERA DAMAS, Germán. *Venezuela: Proyecto Nacional y Poder Social*. 1986. P. 12.

este historiador la independencia es, en ese sentido, parte del restablecimiento y consolidación de la estructura de poder interno y de la formulación definitiva del proyecto nacional y de su instrumentación. En esta perspectiva de análisis, lo fundamental sigue estando en los niveles de la estructura, esta vez socio-política, y en sus categorías de análisis:

A) *Nexo colonial*, para destacar que la sociedad colonial es una sociedad implantada “cuyo carácter monárquico era consubstancial a la formación de la sociedad, y de ninguna manera algo impuesto a una sociedad republicana que se ignoraba a sí misma.”²⁶ Esta categoría es clave, para el autor, en el planteamiento del **problema disgregación-integración política y social**, que es lo que subyace en la evolución social del país desde la colonia hasta nuestros días.²⁷ Para poder abordar este problema es necesario “entender que su génesis se halla en una determinada conformación social.” De allí, que para el autor, esa génesis hay que buscarla en la sociedad implantada colonial, monárquica, hasta el momento de su crisis estructural de finales del siglo XVIII.

B) *Estructura de poder interna*, que el autor entiende como “el complejo de relaciones interestructurales en función de las cuales se articulan los individuos, los grupos y las clases sociales desde el punto de vista de su capacidad de influir en la marcha general de la sociedad.”²⁸ Esta estructura de poder interna se apoya en la propiedad, la explotación del

trabajo y la opresión y el control social y está constituida por dos sistemas: el jurídico-político y el jurídico-social. ¿Cuál es su significación como categoría de análisis? “Históricamente ella se corresponde con el fraguado de la sociedad implantada colonial: ella es la sociedad, y su principio legitimador primario fue el rey como expresión de la voluntad divina.”²⁹

C) *El proyecto nacional*. Para el autor, la nación es el principio legitimador de la estructura de poder interna una vez que esta función dejó de ser cumplida por el rey. Llegado 1808, la crisis de la monarquía se combina con la crisis estructural de la sociedad implantada colonial a fines del siglo XVIII, lo cual desembocó en la ruptura del nexo colonial entre 1810 y 1824. ¿Cuál es la lectura clave que se deriva de esta perspectiva de análisis? La necesidad y la urgencia que experimenta la clase dominante interna, léase blancos criollos, nobleza territorial o aristocracia de la tierra, de preservar la estructura del poder interna, lo cual condujo, primero, a la determinación autonómica, y luego, a la ruptura del nexo colonial, planteándose el problema de su legitimación social entre los opciones de monarquía o república, el control de los impulsos de libertad e igualdad transformados en amenazas y la emergencia de la Nación “como fundamento del sistema jurídico-político de la estructura de poder interna” y como “principio legitimador en función del cual fue posible mantener el rol predominante de la clase que controlaba el sistema jurídico-social”³⁰

En este cuadro estructural, acontecimientos como los ocurridos el 5 de julio y el 21 de diciembre de 1811, cobran sentido en este marco conceptual, pero no lo expli-

26 Ibid. p. 12.

27 Este tema ya había sido planteado y tratado por otra figura estelar de la historiografía positivista venezolana, el historiador Laureano VALLENILLA LANZ, en su obra *Disgregación e integración. Ensayos sobre la formación de la nacionalidad venezolana*, cuya primera edición es de 1930. Se puede consultar en *Obras Completas*, 1984, tomo II.

28 Ibid. p. 13.

29 Ibid. p. 14.

30 Idem.

can, más bien lo corroboran. En este cuadro de tensiones entre la integración nacional, por un lado, y la segregación social por el otro, es que se puede analizar el congreso de 1811 y sus decisiones. Por otro lado, la dinámica de la ruptura es más el resultado de la crisis de la estructura de poder interna que de los sucesos españoles. Así lo señala el autor:

*“La crisis política que condujo a la ruptura del nexo colonial ocurrió cuando el proceso de integración político-territorial, centrado en el predominio de la provincia de Caracas, todavía no había tenido tiempo de consolidarse en una realidad operativa capaz de contrarrestar las tendencias autonómicas provinciales, no menos arraigadas.(...) La integración nacional fue concebida, cual esencia del proyecto nacional, como la superación de las autonomías, insertándolas en un complejo funcional que permitiera conservar la unidad de la clase. A este propósito sirvió el esquema federal, acompañado de algunos reajustes en la conformación provincial.”*³¹

El eje interpretativo del proceso histórico venezolano, incluida la independencia, se sintetiza, pues, a este planteamiento: *“El restablecimiento de la estructura de poder interna fue la meta de la clase dominante, no ya desde la batalla de Carabobo sino desde el momento en que el desplazamiento de esa estructura dejó de ser una amenaza, en 1812, para convertirse en una realidad espantosa, en 1814.”*³² Sobre la base de estas interpretaciones historiográficas representativas, pasemos a revisar el problema de las fuentes documentales sobre las cuales hay que leer y analizar aquellos acontecimientos.

3. Fuentes documentales del Congreso de 1811

Como señalamos anteriormente, por casi un siglo el Libro de Actas del Congreso de 1811 estuvo perdido. Los hallazgos de 1907 en Valencia, por parte del Sr. Ricardo Smith y del historiador Francisco González Guinán, de una parte del original y el descubrimiento en 1910 de la parte final del cuaderno, también en la ciudad de Valencia, por el Dr. Ricardo Zuloaga Egusquiza, permitió conocer las actas de las sesiones del 25 de junio al 24 de diciembre de 1811, quedando pendientes las del 2 de marzo al 24 de junio y las actas del año de 1812. Hoy contamos, los historiadores y estudiosos de aquella magna asamblea, con la publicación en dos volúmenes de las Actas del Congreso de 1811, editado por el Congreso de la República bajo el cuidado de los historiadores Orlando González Aponte, Pedro Grases y Manuel Pérez Vila, con el título de *Congreso Constituyente de 1811-1812*.³³

El primer volumen contiene las actas o síntesis, en ciertos casos, de las sesiones que van del 2 de marzo, día de instalación, al 31 de agosto de 1811. En el segundo volumen, encontramos las actas de las sesiones del 2 de septiembre de 1811 al 6 de abril de 1812. Y dos apéndices: Un Índice de Acuerdos y Disposiciones, elaborado por Francisco Jiménez Arráiz, y el texto completo de la Constitución Federal de los Estados Unidos de Venezuela.

La publicación de esta documentación es de 1983, lo que significa que los estudios anteriores sobre el Congreso de 1811 se realizaron sin contar con la totalidad de esta importante fuente documental, lo que vale decir, con una insuficiente o parcial

31 *Ibid.* p. 15.

32 *Ibid.* p. 23.

33 CONGRESO DE LA REPUBLICA. *Congreso Constituyente de 1811-1812*. Caracas: Ediciones Conmemorativas del Bicentenario del Natalicio del Libertador Simón Bolívar. Colección “Actas de los Congresos del Ciclo Bolivariano”. 1983. 2 tomos.

información de lo acontecido en aquella magna asamblea. En ese sentido, un estudio contemporáneo del Congreso estaría aún por hacerse.

Como estudio introductorio, los editores insertaron el ensayo que en 1959 redactó el escritor e historiador Ramón Díaz Sánchez, para la edición del *Libro de Actas del Supremo Congreso de Venezuela*, edición de la Academia Nacional de la Historia, correspondiente a las actas del 25 de junio al 31 de agosto de 1811, que es una de las tres fuentes primarias que la Comisión Editora de 1983 utilizó para recomponer todas las sesiones del Congreso, desde el 2 de marzo de 1811 al 6 de abril de 1812. Las otras fuentes, además de los cuadernos encontrados en 1907 y 1910, fueron la *Gazeta Caracas*, con actas que van de la instalación el 2 de marzo al 11 de junio, y las actas editadas por *El Publicista*, con actas de junio de 1811. El Acta Solemne de la Independencia es copia del original publicado por la *Gazeta de Caracas* en su edición N° 41, del martes 16 de julio de 1811.

4. El Congreso de 1811: De Cuerpo conservador de los derechos de Fernando VII al primer Congreso Constituyente de la República

Aunque para la historiografía patria y nacional posterior, el Congreso de 1811 es asumido como un congreso constituyente, es decir, constitutivo de un Estado moderno fundado en una Constitución del cual emanan las bases del edificio jurídico de la nueva República, es importante señalar que el mismo fue convocado en el contexto y circunstancias legales de la tradición monárquica dominante en España y América, producto de la crisis generada por la invasión francesa a la Península Ibérica en 1808 y la abdicación al trono de Fernando VII en Bayona. Por eso, el cuerpo es convocado por la Junta Suprema de Caracas, instalada el 19 de abril de 1810, en su condición

de Junta Conservadora de los Derechos de Fernando VII^o, luego devenida en Junta autónómica a partir del 27 del mismo mes, cuando se organiza en gobierno.³⁴

Efectivamente, el 11 de junio de 1810 la Junta Suprema de Caracas, con la firma de su Presidente, José de las Llamosas, Vicepresidente Martín Tovar Ponte y Secretario de Estado, Juan Germán Roscio, da a conocer el “*Reglamento para la elección y reunión de diputados que han de componer el cuerpo conservador de los derechos del Sr. D. Fernando VII en las Provincias de Venezuela*”, documento en donde se exponen las razones políticas y los fundamentos legales para realizar esta asamblea, sin contar con el beneplácito del Consejo de Regencia, el cual había asumido la autoridad de gobierno en España y resto del imperio, en ausencia de Fernando VII^o.

Este decreto, que sale publicado en una primera entrega por la *Gazeta de Caracas* en su edición No. 103, del viernes 15 de junio de 1810, y como folleto de veintitrés páginas por la Imprenta de Gallagher y Lamb,³⁵ expone los principios sobre los cuales se deben reunir estas primeras Cortes en nuestro país.

En primer lugar, por la necesidad de organizar un poder Central que trace “los

34 ROJAS, Reinaldo. “La Junta Suprema de Caracas de 1810: Nación, autonomía e independencia”. *Historia y Memoria*. Tunja (Colombia): Publicación semestral del Doctorado en Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). N° 2, Año 2001. P. 82.

35 Datos tomados de la publicación de la Convocatoria en: ACADEMIA DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES. *Textos oficiales de la Primera República de Venezuela*. 1982. Tomo II. P. 84. Conviene destacar que respetando el vocabulario de la época, esta edición rescata el título original de la convocatoria: “*Reglamento para la elección y reunión de diputados que han de componer el cuerpo conservador de los derechos del Sr. D. Fernando VII en las Provincias de Venezuela*,” ya que en la tradición hispana el parlamento medioeval era denominado Cortes, que es como se convoca dicha asamblea tanto en Cádiz como en Caracas en 1810.

límites de la autoridad de las Juntas Provinciales.” En segundo lugar, “consolidar un plan defensivo que nos ponga á cubierto de toda clase de enemigos.” Y, finalmente, formar “una confederación sólida, respectable, ordenada, que restablezca (sic) de todo punto la tranquilidad y confianza, que mejore nuestras instituciones, y á cuya sombra podamos aguardar la disipación de las borrascas políticas que están sacudiendo al universo, conservar íntegros los derechos de nuestro desgraciado Monarca y las Leyes fundamentales de su Corona.”³⁶

Para alcanzar estos propósitos, exclama la Junta: “¡Habitantes de Venezuela! Sin una representación común vuestra concordia es precaria y vuestra salud peligra.” Y lanza, además, un mensaje para quienes en España, desde la anterior Junta Gubernativa a la Regencia, no han sabido honrar el **principio de representatividad** de todos los españoles, tanto europeos como americanos, al constituir los órganos de administración y gobierno del reino en ausencia de Fernando VII°. Dice la Junta Suprema de Caracas:

“Desde el momento en que la más páfida usurpación arrancando del trono hereditario al Soberano reconocido, intentó por la fuerza la instalación de una dinastía extranjera, fue el deber de las autoridades que accidentalmente se encontraron á la cabeza de la nación, solicitar a los pueblos españoles de ambos hemisferios eligiesen sus representantes, ya para encargarlos provisionalmente del depósito de la soberanía, ya para continuar el gobierno que durante la cautividad del monarca, o hasta la exaltación de su sucesor legítimo, debiese administrar los intereses de un imperio tan vasto y defenderlo contra la invasión de Francia.”

Nuevamente acusan los venezolanos la actuación ilegítima tanto de la Junta Central de 1808 como de la Regencia establecida en 1810, al constituirse, la primera, en defensora de los derechos de Fernando VII° y depositaria de su soberanía y, la segunda, de asumir la autoridad de gobierno, sin contar “con el voto general de los españoles de uno y otro mundo, sino por los mismos que habían sido vocales de la Central y en un tiempo en que ya no tenían ningún poder que sustituir en las cinco personas señaladas a su arbitrio con el nombre de Regencia...”³⁷

Frente a esta situación y cuando los españoles europeos se han dado a la tarea de concentrar para sí toda la autoridad del reino, toca enfrentar estos vicios y constituir un gobierno fundado en los siguientes principios: Conservación de los derechos de Fernando VII, declaración y goce de los derechos del pueblo, defensa de la religión católica, felicidad y concordia. Pide la Junta Suprema a los habitantes de Venezuela asumir el ejercicio del sufragio y escoger a los diputados que los van a representar en el congreso. Pero hay un aspecto muy importante en este argumento y es el que tiene que ver con la definición de la votación de representantes como un acto “de delegación de los derechos individuales y reales que existieron originariamente en la masa común y que la ha restituido el actual interregno de la monarquía.”³⁸

Es decir, la crisis de la monarquía, como resultado de la ruptura de la continuidad dinástica que imponen las abdicaciones de Bayona, ha devuelto a los hispanoamericanos, como hombres libres y ciudadanos españoles, el derecho a la soberanía. Esta soberanía, antes delegada en el rey, ahora es transmitida a los futuros diputados como sus representantes en el “solemne congreso de Cortes” que quedará instalado el 2 de

36 ACADEMIA DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES. *Textos oficiales de la Primera República de Venezuela*. 1982. Tomo II. P. 64.

37 *Ibid.* p. 67.

38 *Ibid.* p. 66.

marzo de 1811. ¿Son estos los verdaderos fundamentos de la independencia y de la representatividad liberal republicana que asumieron los hombres de 1811? ¿No se ha dicho que los principios políticos y constitucionales fueron tomados de la Revolución Francesa? ¿Si somos soberanos, como lo interpretan los constituyentes, podemos entonces ser independientes y constituírnos en república?

La forma de elección lo va a corroborar, ya que no será una convocatoria en base a las castas que componen y jerarquizan la vida colonial, sino, al contrario, una elección de individuos reconocidos por la comunidad política en general, que en este momento está constituida por una élite criolla que va en busca del poder político.

En ese sentido, cabe observar esa continuidad jurídica que viene de la tradición hispana, pero hay que apreciar también la emergencia de las nuevas ideas republicanas que anuncian la futura ruptura. Pero en verdad, hasta este momento, todo lo que se ha llevado a cabo - según se desprende de la lectura atenta de los documentos - esta soportado en la tradición jurídica castellana y en las leyes de la monarquía. El liderazgo criollo conoce la ley y sus derechos. La independencia no es, pues, un salto en el vacío, una suerte de jugada al azar. Parece más bien la afirmación de un derecho y no la búsqueda de una concesión. Pero sigamos avanzando en el análisis de este juego político y de este debate de ideas y concepciones que ahora se enfrentan en un tiempo histórico global de crisis y revoluciones en el ámbito europeo y americano.³⁹

Al revisar el reglamento electoral encontramos interesantes indicios de esa dialéctica entre tradición y modernidad que se

inicia con nuestro proceso de independencia y que va a formar parte de la inserción de nuestra sociedad en los marcos civilizatorios de la modernidad burguesa, cuyo principal vector de difusión en el siglo XVIII ha sido el movimiento de la Ilustración.

Se trata del paso de una sociedad estamental a una sociedad de individuos, como lo aprecia Norbert Elías para la Europa occidental del siglo XVIII⁴⁰, pero que en nuestro caso, no son individuos diferenciados solo por su posición de clase, que sería lo moderno, sino por su origen étnico y el color de su piel. Lo primero se evidencia en las nuevas formas de sociabilidad que entran en escena, como es el caso de los **clubes patrióticos**, pero especialmente en la formación, tal vez incipiente, de una **opinión pública** alrededor del papel de la prensa revolucionaria que va a acompañar a la *Gazeta de Caracas* en todo lo que concierne al debate generado en el seno del Congreso de 1811.⁴¹ Lo segundo está presente en la preocupación de los propios constituyentes por el futuro papel de *los pardos* en la nueva república.

Por ello, el debate historiográfico sobre la influencia de la Revolución Francesa en nuestro proceso de independencia requiere ajuste, ya que se ha absolutizado y centrado principalmente en el mundo de las ideas y por ello hemos reducido el problema a los marcos de la constitución y las leyes. Sin embargo, si nos seguimos por la propuesta de Habermas de abordar la realidad democrática contemporánea a partir de dos ejes: el eje político de las democracias instituidas con *la modernidad* y el eje social de *la* democracia como aspiración colectiva que forma parte de *la modernización* de la

39 Un cuadro general de este proceso se puede consultar en: GODECHOT, Jacques. *Las revoluciones (1770-1779)*. Barcelona: Editorial Labor. Nueva Clío. 1974; HOBBSBAWM, E. J. *Las revoluciones burguesas*. Barcelona: Ediciones Guadarrama. 1978. 2 vols.

40 ELIAS, Norbert. *La société des individus*. Paris: Fayard. 1991.

41 ROJAS, Reinaldo. "Prensa y opinión pública en Caracas, 1811". En: GUZMÁN PÉREZ, Moisés (Editor). *Publicistas, prensa y publicidad en la Independencia de Hispanoamérica*. 2011. (pp. 153-176)

sociedad, entonces nuestro interés debe dirigirse al proceso en el que se va forjando el nuevo tejido social moderno.

En este ámbito, los principales indicadores serían la autonomía del individuo, en sus dimensiones moral, política y jurídica, la libertad de opinión y de pensamiento, y el uso público de las ideas y de la razón en las esferas de la actividad específica.⁴² En este sentido, el estudio detenido del *Reglamento electoral* para la escogencia de los diputados, es de particular importancia como antecedente del Congreso, porque da los lineamientos estratégicos en lo gubernativo y en lo jurídico de lo que se aspira conseguir con su convocatoria y realización.⁴³

Sobre esta atmósfera ideológica es que se desarrolla el Congreso, en una sociedad donde se difunden abiertamente en la prensa y en los clubs, los principios filosóficos de la Ilustración y del Liberalismo. *El Patriota Venezolano*, en su segundo número de febrero de 1811, nos da el siguiente testimonio:

*“...empezó a formarse en Caracas la opinión pública: los amantes de la libertad eran otros tantos prosélitos que no dejaban de sembrar la simiente que algún día debía fructificar. El pueblo oía con gusto las desgracias de los españoles (a raíz de los sucesos de Aranjuez y Bayona, y la invasión napoleónica), porque conocía ya que en ellas estaba su libertad; prestaba atención a las razones de la filosofía...En estas circunstancias el pueblo de Caracas, oprimido más que nunca por las manos de los antiguos funcionarios, llegó a comprender la necesidad de ilustrarse...”*⁴⁴ (Subrayado nuestro)

Es, en esa efervescencia por los cambios, que se instalan el 2 de marzo de 1811 “*las primeras Cortes que ha visto la América; más libres, más legítimas y más populares, que las que se han fraguado en el otro hemisferio para alucinar, y seguir encadenando la América.*”⁴⁵ El acto formal de instalación exige análisis aparte como hecho festivo donde los rituales tradicionales de la monarquía hispana se combinan con los discursos emergentes de quienes se sienten forjadores de un nuevo estado de cosas. Por eso, podemos apreciar que mientras los diputados juran conservar y defender los derechos de Fernando VII, lo hacen “*...sin la menor relación, ó influxo con la Francia; independientes de toda forma de Gobierno de la Península de España; y sin otra representación que la que reside en el Congreso general de Venezuela.*”⁴⁶

Pero por otro lado, juran “*...mantener pura, ilesa, é inviolable nuestra Sagrada Religión, y defender el Misterio de la Concepción Inmaculada de la Virgen María Nuestra Señora.*”⁴⁷ Sin embargo, es en los debates del congreso donde podemos apreciar mejor la tensión entre tradición y modernidad, entre continuidad y cambio, que va a suponer el acto independentista y la elaboración de la primera Constitución republicana.

5. Las sesiones del Congreso de 1811. Constitución de la Confederación Americana de Venezuela

En este estudio, hemos partido de algunas interrogantes, que ya hemos venido respondiendo a partir de la propia documentación consultada: ¿Sobre qué bases jurídicas se convoca el Congreso de 1811? ¿Hasta dónde el Estado español y sus insti-

42 BOUCHINDHOMME, Christian. *Le vocabulaire de Habermas*. 2002. p. 37

43 En cuanto al proceso electoral, la elección se debía hacer por los electores parroquiales (I:270)

44 Citado por: RAITO-CIARLO, José. *Libertad de prensa en Venezuela*. 1971. p. 18.

45 “Acta de Instalación del Congreso (2 de marzo de 1811).” En: CONGRESO DE LA REPUBLICA. *Congreso Constituyente de 1811-1812*. T. I. p. 2.

46 *Ibid.* p. 4.

47 *Idem.*

tuciones están presentes en los debates y en las decisiones que se van tomando? ¿O se parte de cero? Estas preguntas no tienen, tal vez, sentido para la historia patria y muy parcialmente son de interés para una historia nacional que asume la independencia como el punto de partida de nacimiento de la Nación, sin vinculación orgánica con el pasado hispano-colonial. En esos parámetros, la independencia es un acto creador que supera de manera absoluta el pasado anterior. Es un corte en el tiempo. Nacimos como Nación y como Estado el 19 de abril de 1810 y formalizamos dicho nacimiento el 5 de julio de 1811.

Sin embargo, al sumergirnos en las fuentes documentales de la época, nos encontramos con una realidad mucho más compleja y plena de contradicciones producto de la incertidumbre generada por la ocupación francesa de la península y el traspaso del trono a Bonaparte ejecutada a través de las abdicaciones de Bayona, en 1808. Se trata de una crisis política e institucional que ha dejado a los “españoles de ambos hemisferios” en la orfandad absoluta, sin Rey y sin gobierno legítimo. ¿Qué recogen las Actas del Congreso de 1811 sobre esta situación? ¿Qué discutieron los diputados, cuáles fueron sus principales inquietudes y cuáles los temas que dejaron inconclusos para la posteridad? ¿Qué modelo de Estado fundaron, finalmente?

En cuanto a la temática discutida, el primer lapso se corresponde con las sesiones que van del 2 de marzo al 5 de julio, donde se abordan dos grandes temas: en primer lugar, la naturaleza de la confederación que debe constituirse y la división territorial de la gran Provincia de Caracas; y en segundo lugar, la conveniencia o no de declarar la independencia. Revisemos este primer tema, como lo es, la división de la Provincia de Caracas como parte de la constitución de una Confederación venezolana.

Es, en la sesión del 5 de junio, que el diputado Juan Bermúdez, de Cumaná, introduce como materia de discusión el **proyecto de Confederación** de las Provincias reunidas en el Congreso. En 1810 esta confederación la constituían inicialmente las provincias de Caracas, Cumaná, Margarita y Barinas, pero en el proceso posterior han aparecido tres nuevas provincias: la de Barcelona, producto de la división de la Provincia de Cumaná, y las Provincias de Mérida y Trujillo, las cuales se separaron de la Provincia de Maracaibo al producirse los acontecimientos de abril de 1810 en Caracas, ya que Maracaibo se mantuvo leal al Consejo de Regencia.⁴⁸ Esta situación llevó a un grupo de diputados, encabezados por Francisco Xavier Yáñez, a proponer que la ley “estableciese las circunstancias necesarias para que un territorio pudiese ser elevado al rango de Provincia”⁴⁹ Esto condujo a la discusión acerca de la necesidad de dividir la Provincia de Caracas, la más grande en territorio y población frente al resto de provincias que constituirían la nueva confederación.

La importancia de este debate reside en la potestad que algunos diputados le daban al congreso de dividir territorialmente las provincias que constituían la antigua Capitanía General, de 1777, fundando su posición en un principio de Estado soberano por encima de las soberanía provinciales, que podríamos denominar unitario, en cuanto al carácter indiviso de su territorio; mientras otro grupo establecía que esa disposición solo la podía tomar cada provincia constitutiva de la confederación, tomando como

48 *Ibid.* p. 18. Sobre el proceso de creación de las provincias que constituirán la Capitanía General de Venezuela, en 1777, base político-territorial del futuro Estado venezolano de 1811, puede consultarse: GONZALEZ OROPEZA S.J., Hermann y Manuel Donis Ríos. *Historia de las Fronteras de Venezuela*. 1989.

49 CONGRESO DE LA REPÚBLICA. *Op. Cit.* T. I. p. 19.

base un principio clásico del Estado federal, en donde los cuadros intermedio, las regiones o las provincias se constituyen “*en verdaderos Estados en el interior del propio Estado.*”, incluyendo la soberanía sobre su territorio.⁵⁰

La posición promotora de la división la liderizaron los diputados de las provincias de Cumaná y Mérida, Bermúdez y Brizeño, y el diputado Peñalver por la ciudad de Valencia, mientras la cuestionaron los diputados Cova, de Cumaná, Toro, de Valencia y Felipe Fermín Paul de San Sebastián de los Reyes.⁵¹ El diputado de San Fernando de Apure, Sata y Bussy, redujo el debate a tres puntos: 1.- Si el congreso tiene facultades de dividir las provincias; 2.- Si es útil y justa políticamente esa división y 3.- Si es conveniente y oportuna, dado el estado de debilidad en que se encontraba la confederación.

Para el resto de provincias, en verdad, el problema real y de fondo era la preponderancia poblacional, territorial y, por ende, económica y política de la Provincia de Caracas. No era conveniente, fundar una confederación en esas condiciones de desequilibrio entre las partes. Esa era la posición de Brizeño: no podía haber confederación alegando temores y presentimientos de que Caracas abusara de su preponderancia política. Para Paul, en cambio, la división propuesta tendría que ser consultada finalmente a los diputados de la provincia, lo que la hacía inoportuna. Además, no podía ponerse como condición previa para establecer la confederación.

¿Cuál era el problema? Si la división de una provincia se hacía desde el congreso, era porque la territorialidad de toda la con-

federación era una y estaba bajo jurisdicción del congreso. Pero si quedaba como atribución de cada provincia, entonces estas eran autónomas y soberanas, con lo cual la condición de la confederación debía ser federal. Yanez expone, en una posición intermedia, que el congreso puede crearla justa y necesaria, “*pero toca solo á Caracas establecer el modo, tiempo y forma en que deba verificarse.*”⁵²

Finalmente, Roscio establece que luego que Caracas convocó a la confederación y las provincias presentes aceptaron y acudieron, “*son todos juntos los que deben arreglar los intereses comunes.*”⁵³ Si la división la creen justa, deben hacerla, pero su sanción debe consultarse a los pueblos de cada provincia, en este caso a la de Caracas. Para el diputado Paul, esta interpretación que solo le da a los miembros de la confederación el derecho a proponer la división, quedando en los diputados de Caracas la competencia de dividirla, la denomina **confederación status quo**, lo que significa finalmente que el congreso no puede dividir lo que ya está establecido, que pasa a considerarse una *soberanía provincial*, que es como la expone el diputado Sata y Bussy en su intervención.

Aquí entra un nuevo tema al debate. Si las abdicaciones de Bayona – expone el diputado Fernando Peñalver – y el cautiverio de Fernando VII, dejaron rotos los lazos que ligaban las Provincias de la Monarquía española, entonces, los pueblos de América “*quedaron dueños de sí mismos para ligarse de nuevo como quisiesen*”. Siendo esto así, las ciudades capitales de lo que antes eran provincias, “*dexaron de serlo, y entraron como uno de los Pueblos que recobraban su libertad, á formar el nuevo contrato que había de unirlos á una Sociedad común.*”⁵⁴

50 En esta diferenciación, de carácter fundamentalmente analítico, nos seguimos por los conceptos expuestos por el tratadista francés de Derecho Constitucional: DUVERGER, Maurice. *Instituciones Políticas y Derecho Constitucional*. 1962. P. 75.

51 *Ibid.* p. 18 y 19.

52 *Ibid.* p. 29.

53 *Ibid.* p. 30.

54 *Ibid.* p. 38.

Según este razonamiento, el nuevo contrato político “...debe comprender la división del territorio, si conviene á la forma de Gobierno que se adopte, y á la conveniencia de los Pueblos.” Y pregunta a sus colegas ¿cuál es el tipo de gobierno que se desea?, ¿monárquico, aristocrático o se desea una República federal democrática? Si este último es el modelo a seguir, “exige que su territorio sea dividido en pequeñas Repúblicas, y que todas reunidas por una Representación común que las confedere, formen un solo Estado y Soberanía...”.

Desde la perspectiva de Peñalver, el congreso tiene todas las atribuciones sobre el territorio confederado, como si se tratara de un “Estado unitario”, surgido de una sola entidad político-territorial, en este caso, de la Capitanía General de Venezuela, de 1777. Pero, luego señala el orador: “...ligadas de este modo por un contrato, todas sean independientes de la Soberanía común en las cosas que toquen á cada una en particular”, lo que nos coloca en los escenarios del federalismo y sus soberanías provinciales, pero de una manera particularmente relativa, de **soberanía compartida**.⁵⁵

55 El tema del federalismo venezolano lo hemos tratado en nuestro ensayo “Democracia, Federalismo y Descentralización en el Debate Constituyente de 1999”. Puede consultarse en: *Compendio*. Barquisimeto: Revista de Investigación Científica, Decanato de Administración y Contaduría. No. 5, Noviembre de 2000. (pp. 67-85). En línea: <http://www.ucla.edu.ve/dac/compendium/compendium5/democracia.htm> En la Constitución de 1961, los constituyentes definieron este particular e histórico federalismo venezolano de la siguiente manera: “Art. 2º La República de Venezuela es un Estado federal, en los términos consagrados por esta constitución”, que son los de un Estado unitario y centralizado. La vigente Constitución de 1999, establece, en su Art. 4º, que “La República Bolivariana de Venezuela es un Estado federal descentralizado en los términos consagrados en esta Constitución...”, pero su práctica y funcionamiento es más bien la de un Estado y Gobierno altamente centralista que reclama como principio la integridad territorial.

Más tarde en la sesión del 20 de junio, nuevamente Peñalver expone su tesis contraria a la teoría de las soberanías provinciales y a la confederación *status quo* en estos términos.

*“El Congreso de Venezuela se supone indebidamente la reunión de muchos Estados constituidos, quando en mi sentir solo representa **Pueblos informes**, sin ninguna constitución, que se juntan para formarla, disueltos los pactos anteriores, baxo este principio”*

Y cierra, de esta manera, su propuesta:

*“si el estatus quo se admite como una confederación provisional, por ahora, en obsequio de las circunstancias, convengo en que se postergue la división; pero si subsiste, como lo creo, la forma general de **asociación uniforme**, y quiere constituirse ésta legítima y permanente, deben ser los límites lo primero que se establezca, y por consiguiente debe empezarse por la división.”*⁵⁶ (Subrayado nuestro)

Ante esta posición, el diputado Juan de Maya de San Felipe plantea que si se acepta la tesis de “pueblos inconstituidos”, expuesto por el diputado Peñalver, en consecuencia no hay confederación porque queda anulada la condición previa de existencia de cada provincia. “Pero los hechos están en contradicción con esta teoría porque Venezuela *statu quo* conserva su Soberanía, baxo el orden político anterior.” Para él, antes de seguir adelante, hay que decidirse sobre esta situación.

Sata y Bussy, que dice no considerarse partidario ciego de la federación, levanta como argumento el principio del **uti possidetis** como el “canon político de la nueva institución de Venezuela”. Por ello, el congreso cuando dio un solo voto a cada Pro-

56 CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Op. Cit. T. I. p. 54.

vincia en los asuntos generales, “no puede ya admitirse el principio de asociación, informe é indivisa en que se supone á Venezuela: sus Provincias son y deben tenerse por Estados Soberanos é independientes, y baxo este aspecto debe precisamente discutirse la question.”⁵⁷

Es, en este momento, que entra en el debate Juan Germán Roscio, figura clave en los sucesos del 19 de Abril, así como en la convocatoria del Congreso. En primer lugar, señala, que el paso preliminar de confederación que ha dado el congreso es consecuente con la actitud que tomaron las Provincias de Venezuela al determinar seguir a Caracas, pero cada una de ellas, “*protestó conservar en sus propias manos, el régimen interior de su distrito*”.⁵⁸ De esa manera es que fueron nombrados los primeros representantes cerca de la Junta Suprema de Caracas. Al instalarse el congreso, los diputados prestaron juramento constitucional y prometieron “*defender los intereses generales, y los particulares de su Provincia*”, lo cual no es conforme con el principio aducido por Peñalver de “*informidad y disolución que se atribuye a Venezuela, por su transformación política*.” El acta, convidando a los pueblos a formar un Gobierno general, no indicaba tampoco alteración en el orden político y geográfico.

Para Roscio lo primero es crear la confederación y después mirar la división como uno de sus principales puntos, pero jamás como una condición previa. Esta propuesta de Roscio es apoyada por Felipe Fermín Paul, mientras que la de Peñalver es seguida por los diputados Unda, Cabrera, Sata y Yanez que piden se divida la Provincia de Caracas en tres provincias más: una formada por las ciudades de Barquisimeto, Tocuyo, Carora y San Felipe; otras con San Carlos, Araure, Ospino y Guanare; y la tercera con Valencia, Nigua, Puerto Cabello

y los Valles de Aragua, quedando Caracas con los partidos de Calabozo, Villa de Cura, San Sebastián y La Guaira.⁵⁹

Al final del debate, predominó el principio federal y no se procedió a dividir a la Provincia de Caracas. Se aceptó la separación de *facto* de Barcelona de la provincia de Cumaná y las segregaciones de Mérida y Trujillo de la Provincia de Maracaibo, en manos realistas, tal como podemos leer en el Acta de la Independencia del 5 de julio, donde los diputados votan en representación de las “*Provincias Unidas de Caracas, Cumaná, Barinas, Margarita, Barcelona, Mérida y Trujillo, que forman la Confederación americana de Venezuela*”.⁶⁰ (Subrayado nuestro) Pero pasemos al debate que sigue, relativo a la independencia.

6. El 5 de julio y la declaración de independencia

El debate se inicia en la sesión del 2 de julio, a propósito de la correspondencia enviada por Telésforo de Orea, como Comisionado de Venezuela en los Estados Unidos, “*cuyo contenido produjo la moción sobre la necesidad de la independencia...*”⁶¹ no sin antes resolver una situación planteada por el diputado Toro, acerca de la conveniencia de trasladar el congreso a una ciudad del interior “*para gozar del sosiego y tranquilidad en sus tareas*”⁶² Ya para junio, la situación político-militar de la República estaba amenazada por levantamientos en Valencia y Turmero y por las movilizaciones de tropas desde Coro y Maracaibo. Sin embargo, al final se decidió dejar la sede en Caracas, por estar así más cerca del Poder Ejecutivo.

El día siguiente, la sesión la inició el diputado José Luis Cabrera, de Guanarito, Provincia de Barinas, el cual expuso que

57 *Ibid.* p. 58 y 59.

58 *Ibid.* p. 59.

59 *Ibid.* p. 85.

60 *Ibid.* p. 273.

61 *Ibid.* p. 93.

62 *Idem.*

el congreso, “*estando ya de hecho en posesión de nuestra independencia*”, lo que debía era discutir si era oportuno o no el momento para declararla legalmente. Para Cabrera, “*el pueblo de Venezuela recobró desde el 19 de abril todos sus derechos y soberanía...*”⁶³ Seguidamente el diputado Mariano de la Cova, de Paria, Provincia de Cumaná, apoyándose en los planteamientos de Cabrera señala que: “*Estamos, pues, ciertos y convencidos de nuestra independencia, pero debemos entrar ahora en los medios de sostenerla.*” Para Tovar, la mejor prueba de esta independencia *de facto* que se ha asumido desde 1810, es que el congreso “*ha comisionado algunos de sus miembros para el proyecto de una Constitución democrática, y esto no puede conciliarse con Fernando VII.*” Y aclara algo muy importante para la historia posterior: “*Desde el 19 de abril debimos y quisimos ser independientes, pero por razones políticas se difirió, a nuestro pesar, esta resolución...*”⁶⁴

En esa misma idea opinaron Peñalver, Hernández, Ramírez, Alamo, Miranda, Yáñez, Ortiz, Alcalá, Roscio y Pagola. Pero la inquietud de los diputados era la compatibilidad de dicha declaración “*con la seguridad pública*”.⁶⁵ Llegado el 5 de julio, el Presidente expone “*que el Ejecutivo la creía necesaria ahora para destruir de una vez la ambigüedad en que vivimos y trastornar los proyectos de nuestros enemigos...*”⁶⁶ Miranda estaba de acuerdo, pero Bermúdez opinó que era prematura por la situación de indefensión en que se encontraba Cumaná. Y un dato no menos importante, la inquietud de los diputados acerca de “*cuál sería la suerte y las pretensiones de los pardos en consecuencia de la independencia*”, lo que llevó a votar la moción previa del Presiden-

te Juan Antonio Rodríguez de que “*la suerte y condición de los pardos sea lo primero que se tenga en consideración después de la independencia*”⁶⁷ Con ello, la cuestión social de la pugna racial y de color pasaba a primer plano también en el debate.⁶⁸

En esta histórica sesión hubo hasta la propuesta de votar en secreto por parte del diputado Briceño, de Mérida, lo cual no fue apoyado por el resto de los diputados. Por la declaratoria inmediata se resolvieron, finalmente, los diputados Cazorla, Ramírez, Peñalver, Delgado, Briceño, de Mérida, Unda, Alamo, Pagola, Paul, Maneyro, Briceño, de Pedraza, Palacio, Sata, Roscio, Cabrera, Maya, Miranda, Cova, Pacheco, Clemente, Bermúdez Toro, Méndez, Castro y Fernández, quedando como ausentes, los diputados Uztáriz, Ponte, Quintana, Mendoza y Hernández. El diputado Maya de La Grita, estuvo de acuerdo con la independencia, pero expuso que le parecía prematura su declaración ese día. Fue el único voto salvado, ya que alegó que las instrucciones que traía de la ciudad que representaba, le prohibían expresamente tomar esa decisión. Finalmente, el Presidente Rodríguez Domínguez tomó la palabra para expresar que creyendo suficientemente discutida la materia y alcanzada la votación unánime de los presentes, con la excepción del diputado Maya, anunciaba formalmente “*declarada solemnemente la Independencia absoluta de Venezuela*”.⁶⁹

7. Debate y aprobación de la Constitución Federal

Declarada la independencia solemnemente el 5 de julio, en la tarde de ese mis-

63 *Ibid.* p. 106.

64 *Ibid.* p. 107.

65 *Ibid.* p. 124.

66 *Ibid.* p. 125.

67 *Ibid.* p. 126.

68 La no resolución satisfactoria de esta contradicción será una de las causas de la caída de esta I República, como se conoce en la historia de Venezuela. Sobre este tema puede consultarse: SOSA CARDENAS, Diana. *Los Pardos. Caracas en las postrimerías de la colonia.* 2010. P. 163 y ss.

69 *Ibid.* p. 150.

mo día se señaló la necesidad de elaborar un documento en el que se expusieran “todas las causas y poderosos motivos que nos habían obligado a declarar nuestra independencia”.⁷⁰ En paralelo, se designó una comisión para elaborar el proyecto de pabellón y cucarda nacional; otra, para que “prescribiese el juramento que habían de prestar los ciudadanos de reconocimiento y obediencia al nuevo Gobierno” y otra comisión, conformada por Roscio y el secretario Iznardi, para la redacción del Acta. El acto de juramentación se celebró en la sesión del 15 de julio y la firma del Acta, en la sesión del 17 de agosto de 1811.

Fue en la sesión del 21 de agosto, que se dio inicio a la lectura y discusión del proyecto de constitución federal, redactado por una comisión de diputados constituida, en la sesión del 16 de marzo, por los diputados Francisco Xavier Ustáriz, Juan Germán Roscio y Gabriel de Ponte.⁷¹ A partir del mes de julio, una lectura atenta de las actas nos coloca ante un organismo legislativo que tiene que compartir con el Poder Ejecutivo, los problemas de gobernabilidad presentes, de seguridad interna y de defensa externa ante el acoso de las fuerzas militares realistas que pretenden doblegar el nuevo gobierno.

Hay momentos, en que la participación de los diputados en las sesiones del congreso se ve menguada por las comisiones que tienen que asumir muchos de ellos, al lado del gobierno, en las actividades de defensa o en la fiscalización de las labores ejecutivas. A la labor de discusión constitucional recién iniciada hay que agregar la urgencia de debatir las consecuencias de las facultades extraordinarias concedidas al Ejecutivo en la sesión del 13 de julio, y las sesiones “privadas” dedicadas, desde el 31 de julio, al tema de “*cuál será la suerte*

y condición de los pardos en el estado de Independencia en que se halla Venezuela”, de fundamental importancia en la estabilidad del gobierno. Otro campo de actuación fue la elaboración, discusión y aprobación de leyes como la Ley sobre el papel moneada, la Ley penal sobre desertión, la Ley del papel sellado y la Ley sobre emigraciones. En consecuencia, las sesiones dedicadas a debatir el texto constitucional se hicieron a saltos, sin continuidad. Ahora bien ¿cómo se desarrolló este debate?

En la sesión del 21 de agosto se leyeron los tres primeros pliegos de la Constitución, mandándose a sacar un ejemplar para cada diputado. Sin embargo, las sesiones siguientes se dedicaron, entre otros temas, a la postergada división de la Provincia de Caracas. En la sesión del 2 de septiembre, señala sobre este particular el diputado Briño, de Mérida:

*“El asunto de la división de la provincia de Caracas ha llegado en la última discusión a tal punto de ardor y sostenimiento que justamente se ha temido que él sea suficiente motivo para una disociación política y disolución del Congreso general por impedirse con la indivisión la Confederación.”*⁷²

Producto de este llamado de atención, el 3 de septiembre se retoma el debate constitucional. El 12 se lee la Constitución Provincial de Mérida,⁷³ lo cual va dando forma al futuro Estado federal, y el 20 se debaten las atribuciones del Congreso y el primer artículo acerca del Poder Ejecutivo. Este

⁷² Ibid. T. II. p. 17.

⁷³ A este respecto conviene señalar que las provincias aprobaron sus correspondientes constituciones en las siguientes fechas: Mérida, el 31 de julio de 1811, Trujillo el 2 de septiembre de 1811, Caracas el 31 de enero de 1812 y Barcelona el 12 de enero de 1812, quedando pendientes las provincias de Cumaná, Margarita y Barinas. Cf. ACADEMIA NACIONAL DE LA HISTORIA. *Las Constituciones Provinciales*. Caracas: Biblioteca de la ANH. Sesquicentenario de la Independencia. 1959.

⁷⁰ Ibid. p. 151.

⁷¹ CONGRESO DE LA REPÚBLICA. *Op. Cit.* T. I. p. 11.

debate se continuó el 23 de septiembre y el 24 “se leyó el proyecto anónimo de Constitución, remitido por el Administrador de Correos”⁷⁴ quedando designados los diputados Briceño y Yanez para su examen. En esta misma sesión, luego de verificadas las tres discusiones del proyecto constitucional de Uztáriz, se mandó a redacción definitiva los artículos aprobados. En esa misma sesión del 24 de septiembre se discutió la idea de un Consejo de los ancianos, que traía la propuesta de Uztáriz, “como un equivalente del Tribunal de Censura, frente al cual “los señores Cabrera, Maya, de San Felipe, y Briceño, de Mérida, creyeron incompatible con los demás Poderes...”⁷⁵

El 15 de octubre, el Congreso decide lo siguiente sobre la división de la Provincia de Caracas: “Las provincias convienen en confederarse sin nueva división de la de Caracas, con la precisa calidad de ésta se divida cuando el Congreso de Venezuela lo juzgue oportuno y conveniente...”⁷⁶ Se salvaba con ello uno de los más grandes escollos para seguir avanzando en la confederación, mientras la crisis militar de la República seguía su curso con conatos de alzamiento populares y la presión que ejercían las tropas realistas en las fronteras de las provincias vecinas de Maracaibo y Guayana.

A partir del 17 de octubre, hay la inquietud de los diputados acerca de la próxima disolución del Congreso, luego de aprobada la Constitución y sus efectos en la Provincia de Caracas, la cual no contaba con Gobierno provisional, ya que eran las autoridades del Poder Ejecutivo y del Congreso, instancias que podríamos denominar ya, de carácter nacional, las que también gobernaban en Caracas. En ese sentido, se decidió que “la Sección legislativa de Caracas

debe continuar gobernando la provincia, con autoridad absoluta e independiente del Congreso General, cuando éste suspenda sus sesiones después de concluida la Constitución.”⁷⁷ Las sesiones del 17 y 18 de octubre por la noche fueron dedicadas a la Constitución, aprobándose de la introducción hasta el numeral 3° del Capítulo 1°.

Uno de los temas más importantes con los que se van a encontrar los diputados tiene que ver con las relaciones entre la Iglesia y el Estado, en las condiciones de creación de una República que por principio debe ser laica, sin fueros y no confesional. El primer punto, fue el referido al Patronato, si existía o no en las actuales condiciones. En la sesión del 21 de octubre señala el acta: “... se resolvió que había cesado el referido Patronato, estando expedita la autoridad eclesiástica para promover los beneficios, conforme derecho.”⁷⁸

Esta decisión dio paso a la discusión sobre la figura del Concordato que debía regular las relaciones entre la Santa Sede y el Estado venezolano, para lo cual el Arzobispo envió un oficio que fue leído en la sesión del 22 de octubre. Este tema va a quedar sancionado en el Capítulo I de la Constitución, de la siguiente manera: “1. La Religión Católica, Apostólica, Romana, es también la del Estado, y la única, y exclusiva de los habitantes de Venezuela.” Las relaciones que deben establecerse, en ese sentido, entre “Venezuela y la Silla Apostólica”, quedan, mientras tanto, referidas a los Prelados diocesanos, mientras se acceda directamente a la Autoridad Pontificia.

El otro tema de carácter religioso, mucho más polémico y controvertido, fue el del fuero eclesiástico. Este punto entra en el debate al discutirse los derechos del hombre y la extinción de los fueros personales en la

74 CONGRESO DE LA REPÚBLICA. *Op. Cit.* T. II. p. 51.

75 *Ibid.* p. 52.

76 *Ibid.* p. 101.

77 *Ibid.* p. 105.

78 *Ibid.* p. 112. Sobre este particular puede consultarse: SANCHEZ ESPEJO, Pbro. Dr. Carlos. *El Patronato en Venezuela*. 1955. P. 112.

sesión del 2 de diciembre. Es en este punto que se aprecia una importante división de los diputados que conformaron el congreso de 1811. Un grupo de diputados seculares y el otro eclesiástico, los cuales sostuvieron “la justicia y conveniencia de conservar sus privilegios al estado eclesiástico”⁷⁹. Sin embargo, la mayoría votó por la extinción de fueros, quedando el Artículo 180 del Capítulo VIIIº, Sección II, redactado de la manera siguiente: “No habrá fuero alguno personal: solo la naturaleza de las materias determinará los Magistrados á que pertenezca su conocimiento.” El Artículo 148 ya había establecido como absurda y contraria a la naturaleza, los títulos y servicios hereditarios. Pero, en una nueva discusión y votación, el mismo 5 de diciembre, se trató acerca de lo inoportuno que podía ser esta decisión, votando a favor de esta moción 17 de los 30 diputados presentes.

En las sesiones del 10, 11, 12 y 16 de diciembre se concluyeron los debates y se procedió a la lectura y aprobación del texto definitivo. El 21 de diciembre la sesión se dedicó a la firma de la Constitución, con el reparo hecho por los diputados Juan Nepomuceno Quintana, Manuel Vicente de Maya, Luis José Cazorla, Luis José de Rivas y Tovar, José Vicente de Unda Luis Ignacio Mendoza y Juan Antonio Díaz Argote del Artículo 180 que extinguió el fuero eclesiástico.

8. La Constitución Federal de 1811

La *Constitución Federal para los Estados de Venezuela, Hecha por los Representantes de Margarita, de Mérida, de Cumaná, de Barinas, de Barcelona, de Trujillo, y de Caracas* (sic), reunidos en CONGRESO GENERAL” que es el título con el cual fue publicada en 1812, por la Imprenta de Juan Baillio,⁸⁰ está compuesta por las siguientes

partes: 1) Una invocación;⁸¹ 2) Un Preliminar donde se establece la naturaleza y alcances del Pacto Federal, bajo los principios de Soberanía, Libertad e Independencia, “de cada una de las Provincias que la componen”; y 3) El cuerpo de la constitución, dividido en nueve capítulos.

El **Capítulo Primero**, se corresponde con el título “De la Religión”. El **Capítulo Segundo**, trata “Del Poder Legislativo” con las secciones “División, límites y funciones de este Poder”, “Elección de la Cámara de Representantes”, “Elección de los Senadores”, “Funciones y facultades del Senado”, “Funciones económicas, y prerrogativas comunes a ambas Cámaras”, “Tiempo, lugar, y duración de las sesiones legislativas de ambas Cámaras” y la séptima sección “Atribuciones especiales del Poder Legislativo”. El **Capítulo Tercero**, trata “Del Poder Ejecutivo” con sus secciones: “De su naturaleza, cualidades, y duración”, la de “Elección del Poder Ejecutivo”, “Atribuciones del Poder Ejecutivo”, “Deberes del Poder Ejecutivo”, y “Disposiciones generales relativas al Poder Ejecutivo”.

El **Capítulo Cuarto** está referido al Poder Judicial, dividido en las siguientes secciones: “Naturaleza, elección, y duración de este Poder” y “Atribuciones del poder Judicial”. El **Capítulo Quinto** trata “De las Provincias” constitutivas de la confederación, divide en cuatro secciones: “Límites de la autoridad de cada una”, “Correspondencia recíproca entre sí”, “Aumento sucesivo de la Confederación” y “Mutua garantía de las Provincias entre sí”. El **Capítulo Sexto** está dedicado a la “Revisión, y reforma de la Constitución”, el **Séptimo** a la “Sanción ó ratificación de la Constitución”, el **Octavo** a los “Derechos del hombre que se reconocerán y respetarán en toda la ex-

79 Ibid. p. 188.

80 Sobre la imprenta en Venezuela en este período, puede consultarse: GRASES, Pedro. (Compilador)

Orígenes de la imprenta en Venezuela y primicias editoriales de Caracas. 1958. P. 82 y ss.

81 En el nombre de Dios Todopoderoso

tensión del Estado” y el **Capítulo Nono** con las “Disposiciones generales”.

Como puede apreciarse, se trata de una estructura formal de Estado, fundada en la doctrina liberal republicana, donde son modulares los principios de libertad, independencia y soberanía popular, ya establecidos por primera vez, de manera escrita, en los *Bill of Rights* de Virginia, y en la *Declaración de Independencia* de los trece colonias norteamericanas, ambos de 1776; y en la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano*, aprobada por la Asamblea Nacional francesa en 1789, donde la libertad personal, la seguridad e igualdad jurídica, la fraternidad, la propiedad y la resistencia a la opresión se transforman en derechos inalienables del hombre y del ciudadano.

Por otro lado, la constitución responde a la teoría de la división de los poderes de Montesquieu, expuesta en la obra *Del espíritu de las leyes*, (1748) y a los conceptos de soberanía popular, voluntad general, justicia e igualdad planteadas por Rousseau en su obra *El Contrato Social* (1762). Estos principios liberales junto a las tradiciones jurídicas españolas, interpretadas por el pensamiento criollo ilustrado,⁸² son la base doctrinaria del pensamiento emancipador, en una dialéctica entre tradición y modernidad, ya planteado en sus estudios sobre las independencias hispanoamericanas por el historiador francés François Xavier Guerra, desde una perspectiva global y donde “*ni todo lo francés es moderno, ni todo lo español tradicional, ni inversamente.*”⁸³ Visto así el fenómeno, se le plantean al historiador nuevos enfoques y problemas de investiga-

ción a desarrollar, ya que ambos fenómenos han sido estudiados separadamente o como el resultado de la simple traslación e imposición de las doctrinas europeas a las realidades hispanoamericanas.⁸⁴

En este sentido, hay que señalar que el Congreso sanciona el 1° de julio de 1811, cuatro días antes de la declaración de independencia, la declaratoria de los “Los Derechos del Pueblo”, documento que establece una profunda línea divisoria entre el ordenamiento colonial y la nueva construcción republicana. Según este texto, la soberanía reside en el pueblo, pero con un condicionamiento muy significativo: esta soberanía solo la ejercen “*los ciudadanos con derecho al sufragio*” y “*por medio de sus apoderados legalmente constituidos.*”⁸⁵ Estos ciudadanos son los que cuentan con bienes raíces, por lo cual el sistema electoral que se inaugura con esta modalidad es de tipo censitario.

Y en cuanto a la igualdad, el texto señala que la ley “*debe ser igual para todos*”. Sin embargo, aquella era una sociedad profundamente dividida no solo por la situación económica y social de clases, entre amos y esclavos, por ejemplo, o entre hacendados y peones, sino por los efectos perversos de las diferencias de raza y de color que generaron el llamado “odio de castas y colores” que está en la base de la terrible guerra a muerte que sufre el país entre 1812 y 1814.⁸⁶ El acto independentista no hizo sino abrir la compuerta del conflicto racial que había incubado el orden colonial. Los constituyentes estuvieron conscientes

82 En nuestro caso, una obra ubicada en esa encrucijada, es el libro de Juan Germán ROSCIO, *El triunfo de la libertad sobre el despotismo*, editada por primera vez en Filadelfia en 1817. Hemos consultado la edición venezolana de Monte Ávila Editores, 1983.

83 GUERRA, François Xavier. *Modernidad e independencias*. 1992. P. 14.

84 Cf. ROJAS, Reinaldo. “Los procesos de independencia en México y Venezuela: una historia comparada-historia cruzada-historia conectada”. En: SANTANA, Adalberto. (coordinador) *América Latina y el Caribe: desafíos de la diversidad*. 2011. p. 115 y ss.

85 ACADEMIA DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES. *Op. Cit.* 1982. II. P. 91.

86 USLAR PIETRI, Juan. *Historia de la rebelión popular de 1814*. 1962. P. 107 y ss.

de esa realidad, cuando trataron el tema de los pardos y la reacción popular que podía general una declaración de independencia, cuando *“el vulgo – recuerda el diputado por San Carlos, Francisco Hernández – cree que los reyes vienen de Dios, y este prestigio debe desvanecerse”*.⁸⁷ Sin embargo, a pesar de todas estas discrepancias e incertidumbres el salto histórico es evidente. De aquellos acontecimientos, surgirá una nueva República independiente, con un modelo federal *sui generis*, que no sufrirá cambios sustantivos hasta el presente.

9. Los actores políticos

Los actores internos están referidos a los diputados electos que conformaron aquella magna asamblea.⁸⁸ A continuación la lista de los diputados electos que recibieron sus credenciales el 2 de marzo:

1.- Por la Provincia de Caracas:

- a) Caracas: D. Lino de CLEMENTE, D. Fernando del TORO, D. Nicolás de CASTRO, D. Gabriel PONTE, D. Isidoro Antonio LÓPEZ MÉNDEZ y D. Luis José de RIVAS Y TOVAR.
- b) Nirgua: D. Salvador DELGADO.
- c) Guanare: Pbro. Dr. José Vicente de UNDA
- d) San Sebastián de los Reyes: D. Francisco Xavier USTÁRIZ, D. Martín TOVAR PONTE y D. Felipe Fermín PAÚL.
- e) Calabozo: Dr. Juan Germán ROSCIO.
- f) Valencia: D. Luis José CAZORLA, D. Fernando PEÑALVER y D. Manuel MORENO MENDOZA.
- g) Villa de Cura: D. Juan de ESCALONA.
- h) San Felipe: Pbro. Dr. Juan José de MAYA.

- i) Barquisimeto: Dr. Domingo de ALVARADO y Dr. José Ángel de ALAMO.
- j) Ospino: D. Gabriel Pérez de PA-GOLA.
- k) San Carlos: Dr. Francisco HER-NÁNDEZ.
- 2. Provincia de Barinas:
 - a) Barinas: D. Ignacio FERNÁNDEZ.
 - b) Guasdalito: Pbro. Dr. Ramón Ignacio MENDEZ.
 - c) Achaguas: D. Juan Nepomuceno QUINTANA.
 - d) Guanarito: D. José Luis CABRERA.
- 3. Provincia de Cumaná:
 - a) Cumaná: D. José Gabriel de ALCALÁ.
 - b) Paria: Dr. Mariano de la COVA.
 - c) Cumanacoa: José Gabriel de ALCALÁ
- 4. Provincia de Margarita: D. Manuel Placido MANEYRO
 - a) Ciudad de La Grita: Pbro. Manuel Vicente MAYA.

A este grupo se le agregarán posteriormente – por la Provincia de Caracas - Juan TORO, diputado por Valencia; el Marques del TORO, diputado por El Tocuyo; Juan Antonio DIAZ ARGOTE, diputado por Villa de Cura; y Francisco J. JONES y Francisco Xavier YANES, diputados por Araure. Por la Provincia de Cumaná se agregará Francisco J. MAÍZ y Juan BERMUDEZ, diputados por Cumaná. En el transcurso del congreso se incorporará la Provincia de Barcelona, con sus diputados Francisco de MIRANDA por el Pao, José María RAMÍREZ, por la Villa de Aragua de Barcelona y Francisco Policarpo ORTIZ por Cabrutica.

Por la Provincia de Barinas se incorporarán José Ignacio BRIZEÑO, por Pedraza, José de SATA Y BUSSY por San Fernando de Apure, Manuel PALACIO FAJARDO, por Mijagual, Juan Antonio RODRIGUEZ DOMINGUEZ, por Nutrias y Luis Ignacio MENDOZA por Obispos. De los Andes se incorporan dos nuevas Provincias: Mérida,

87 CONGRESO DE LA REPÚBLICA. *Op. Cit.* T. I. p. 110.

88 Sobre el proceso de elección conviene hacer un estudio específico y comparativo en base a los principios de soberanía y representatividad presentes en el *Reglamento electoral* del 11 de julio de 1810 y lo que queda establecido en la Constitución de 1811.

representada por Antonio Nicolás BRIZENÑO, diputado por Mérida, pasando el diputado Manuel Vicente de MAYA, de La Grita, a formar parte de los diputados de esta nueva Provincia. Y la Provincia de Trujillo, representada por el diputado Juan PACHECO. Los diputados, Bartolomé BLANDIN y Luis Ignacio MENDOZA, aparecen firmando la Constitución, pero sin referencia a la ciudad que representaban.

De la participación de los diputados en el congreso, podemos señalar lo siguiente: 30 están presentes en el Acto de Instalación del 2 de marzo, 26 firman el acta de la sesión del 5 de julio, 40 firman el Acta de Independencia y 35 firman la Constitución. Domina la idea de que todos aquellos diputados pertenecían al llamado sector de los blancos criollos, al *mantuanaje* caraqueño. Sin embargo, un estudio prosopográfico, que está por hacerse, arrojaría resultados diferentes. Ensayemos un primer acercamiento:

De la nobleza criolla tenemos a Gabriel Ponte y Mijares de Solórzano, el último marqués del Toro, Francisco José Rodríguez del Toro e Ibarra, cuarto marqués del Toro, y a Martín Tovar Blanco y Ponte Mijares, claros representantes de las familias mantuanas caraqueñas, que habían alcanzado título de nobleza.

Del sector de los pardos y blancos de orilla podemos citar a Juan Germán Roscio, de padre italiano y de una joven mestiza de La Victoria, Francisco de Miranda, hijo de canarios, Gabriel Pérez de Pagola, de origen pardo y al párroco de Nirgua, pueblo de mulatos, Pbro. Salvador Delgado.

Del clero, nueve (9) sacerdotes: Luis Ignacio Mendoza, diputado por Obispos, Barinas; José Luis Cazorla, diputado por Valencia; Juan Díaz Argote, diputado por Villa de Cura; Salvador Delgado, diputado por Nirgua, Provincia de Caracas; Ignacio Fernández Peña, diputado por Mérida; Manuel Vicente de Maya, diputado por La Grita, Ramón Ignacio Méndez, diputado

por Guasdalito; Juan Nepomuceno Quintana, diputado por Achaguas, Provincia de Barinas y José Vicente de Unda, diputado por Guanare.

Entre letrados y profesionales universitarios tenemos 21 diputados, egresados en su gran mayoría de la Real y Pontificia Universidad de Caracas, como Juan Germán Roscio, Ramón Ignacio Méndez, Manuel Palacio Fajardo, Luis Ignacio Mendoza, Juan Nepomuceno Quintana, Francisco Javier Ustáriz, Martín Tovar Ponte, Mariano de la Cova, Juan Antonio Rodríguez Domínguez, José Luis Cabrera, Francisco Javier Yanes, Isidoro Antonio López Méndez, Antonio Nicolás Briceño, Felipe Fermín Paul, José de Sata y Bussy.

De profesión militar encontramos a Juan de Escalona, Lino de Clemente, Nicolás de Castro, Fernando del Toro, Luis José de Rivas y Tovar. Del sector de los comerciantes, encontramos al diputado por Margarita Manuel Placido Maneyro, Mientras hemos ubicado dos diputados de nacionalidad extranjera: el militar español Nicolás de Castro y el abogado de origen peruano José de Sata y Bussy.

En cuanto a los actores externos, nos encontramos primeramente con la “Sociedad Patriótica”, club político fundado por un sector radical de los blancos criollos caraqueños bajo la influencia de Francisco de Miranda. Entre sus miembros más destacados figuran los jóvenes Simón Bolívar, Antonio Muñoz Tébar y Francisco Antonio Paul acompañados de Vicente Salias, autor de la letra del Himno Nacional, Vicente Tejera y Manuel García de Sena.⁸⁹ Y el “Club de los sin camisa”, organización política más radical aún, liderizado por el sacerdote sanfelipeño José Joaquín Liendo y Larrea. En este club, cuyas sesiones se realizaban en casa del don Andrés Moreno, parece que le acompañaban –

89 MAGALLANES, Manuel Vicente. *Los partidos políticos en la evolución histórica venezolana*. 1973. P. 15 y ss.

según señala Magallanes – “el francés Pedro Antonio Leleux, quien vino de Londres con Miranda y fue secretario de éste, y los hermanos Landaeta, uno de los cuales – probablemente Juan José – compuso la música de la canción que usaban como himno”⁹⁰ y que más tarde vendrá a ser la música del Himno Nacional. Es decir, que los autores del Himno de Venezuela, fueron miembros de ambos clubs patrióticos.

10. Consideraciones finales

Orientados por las interrogantes propuestas para este seminario⁹¹, a saber: la mutación de la Junta Defensora de abril de 1810 en el Congreso Constituyente de 1811; la visión, intereses e ideas de los diputados participantes; y las prácticas simbólicas que se pueden evidenciar en los rituales de organización y puesta en escena del congreso, podemos concluir en lo siguiente:

1. Para el caso venezolano, se puede evidenciar documentalmente un proceso muy rápido y contundente de mutación de la Junta Defensora de los Derechos de Fernando VII^o en Junta de Gobierno autónomo para la Provincia de Caracas, entre el 19 y 27 de abril de 1810. Esta Junta Suprema de Caracas, convoca el 11 de junio a un congreso, bajo la forma de Cortes, que culmina, por un lado, creando un Estado confederado, con siete de las nueve provincias que formaban parte de la antigua Capitanía General de Venezuela, y por el otro, para fortalecer esta decisión, declarando la independencia absoluta del Imperio Español y sancionando una Constitución, claramente republicana y de carácter federal. Todo esto en un lapso que va del 19 de abril de 1810 al 21 de diciembre de 1811.
2. Los diputados que participaron en el Congreso de 1811-1812, no eran miem-

bros de una sola clase o estamento, como se ha afirmado hasta la fecha. El conjunto de diputados que participó en aquel congreso fue un grupo diverso de actores políticos, sociales o religiosos, conocidos apenas en sus respectivas provincias o ciudades, que se transformaron en los fundadores de una comunidad nacional, siendo de diferente origen étnico y social, de formación profesional, de condición religiosa, así como de riqueza y posición social. Sin embargo, hay coherencia doctrinaria en los principios fundamentales de república frente a monarquía, independencia frente a subordinación y federalismo frente a centralismo. Esta realidad nos permite afirmar que entre 1810 y 1811 se forjó y expresó en ideas, doctrina, leyes e instituciones un pensamiento criollo de Emancipación, híbrido posiblemente por gestarse en un momento de crisis y entre las fronteras de la tradición y la modernidad y hasta paradójico por no responder a los desafíos sociales de aquella desigual realidad.

3. En termino simbólicos, el congreso se convoca y se instala bajo los rituales del Antiguo Régimen español, monárquico y confesional, para terminar asumiendo un carácter republicano, democrático y popular. Este tránsito generó en los diputados un conflicto de representación debatido en la sesión del 3 de julio, cuando el diputado Maya, por La Grita, planteó que el congreso, convocado como Corte conservadora de los Derechos de Fernando VII^o, no tenía facultades para tal pronunciamiento. Para Francisco Xavier Yanez, “decir gobierno popular y mantener la forma de una monarquía” no es sino persistir en una gran confusión de ideas. Por ello, afirma: “Estoy persuadido que la independencia disipará estas cábalas e intrigas...”⁹² y remata con

90 Ibid. p. 30 y 31.

91 Nos referimos al Seminario que dio origen a la presente investigación.

92 CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Op. Cit. T. I.

este planteamiento:

*“Si hemos prestado a Fernando algunas consideraciones, ha sido porque creíamos de buena fe que la conservación de sus derechos era compatible con nuestra existencia; pero si la experiencia tiene acreditado lo contrario, es preciso que renunciemos estas ideas y que tratemos de asegurar nuestra felicidad.”*⁹³

Roscio, va más allá al exponer: “...yo creo que la América, y principalmente Venezuela, procedieron con ignorancia jurando a Fernando VII y no declarando su absoluta independencia inmediatamente que se verificó en España la revolución, que la ha conducido al triste estado en que ahora se halla...”⁹⁴ Hasta allí quedo este debate sobre la jura de 1810. El 4 de julio 1811, el Presidente abre el debate sobre la independencia y solicita al Poder Ejecutivo su posición acerca de “*si era compatible con la seguridad pública la mencionada declaratoria*”. El 5 de julio impuso una nueva jura que se hizo efectiva el 15 de julio de 1811. Así empieza el nuevo juramento republicano, con más tradición que modernidad:

*“¿Juráis a Dios y a los Santos Evangelios que estáis tocando, reconocer la soberanía y absoluta independencia que el orden de la Divina Providencia ha restituido a las Provincias Unidas de Venezuela libres y exentas para siempre de toda sumisión y dependencia de la Monarquía española y de cualquiera corporación o jefe que la represente o representare en adelante?”*⁹⁵

¿Qué es lo nuevo entonces, desde el punto de vista social y político? Es eviden-

te, que la ruptura del vínculo político con la Monarquía española es lo novedoso, mientras permanecen incommovibles las realidades sociales estamentales y los referentes tradicionales del imaginario social del Antiguo Régimen, fundado en Dios, el derecho divino de los reyes y la religión. Sin embargo, hay nuevos actores – que no deben confundirse con los individuos que siguen siendo los mismos –, y nuevos escenarios donde emerge una nueva legitimidad. La hipótesis compresiva de Guerra puede orientar mejor nuestras pesquisas: “*Lo radicalmente nuevo es la creación de una escena pública cuando este nuevo sistema de referencia deja los círculos privados en los que hasta entonces había estado recluido, para irrumpir en plena luz*”⁹⁶ En esta nueva escena pública, el Congreso de 1811 viene a ser el escenario simbólico en donde se forja en norma y pensamiento, la idea de la Nación venezolana como una “*comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana*”⁹⁷, comunidad que protagonizará su bautismo, a sangre y fuego, en aquel conflicto histórico.

Fuentes consultadas

ACADEMIA DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES. *Textos oficiales de la Primera República de Venezuela*. Caracas: Biblioteca de la Academia de Ciencias Políticas y Sociales. 1982. Tomo II.

ACADEMIA NACIONAL DE LA HISTORIA. *Las Constituciones Provinciales*. Caracas: Biblioteca de la ANH. Sesquicentenario de la Independencia. 1959.

96 GUERRA, François Xavier. *Op. Cit.* 1992. P. 13.

97 Cf. ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. 1997. P. 23. Recordemos, para el lector, la significación de estos tres conceptos: comunidad, porque a pesar de sus diferencias étnicas y sociales, la nación está fundada en una fraternidad de iguales; imaginada, porque la mayoría de sus miembros no conocerán nunca a todos sus compatriotas; limitada, porque ninguna nación se imagina con los límites de la humanidad; y soberana, porque la garantía de su libertad está en ser soberana.

p. 115.

93 *Ibid.* p. 116.

94 *Ibid.* p. 118.

95 ACADEMIA DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES. *Op. Cit.* 1982. T. II. P. 105 y 106.

- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica. 1997.
- BOUCHINDHOMME, Christian. *Le vocabulaire de Habermas*. Paris: Ellipses. 2002.
- CARRERA DAMAS, Germán. *Venezuela: Proyecto Nacional y Poder Social*. Barcelona: Editorial Crítica. 1986.
- Compendio*. Barquisimeto: Revista de Investigación Científica, Decanato de Administración y Contaduría. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. No. 5, Noviembre de 2000.
- CONGRESO DE LA REPUBLICA. *Congreso Constituyente de 1811-1812*. Caracas: Ediciones Conmemorativas del Bicentenario del Natalicio del Libertador Simón Bolívar. Colección "Actas de los Congresos del Ciclo Bolivariano". 1983. 2 tomos.
- DUVERGER, Maurice. *Instituciones Políticas y Derecho Constitucional*. Caracas-Barcelona: Ediciones Ariel. 1962.
- ELIAS, Norbert. *La société des individus*. Paris: Fayard. 1991.
- GIL FORTOUL, José. *Historia Constitucional de Venezuela*. (2ª edición) Caracas: Parra León Hermanos Editores. 1930. Tomo I.
- GODECHOT, Jacques. *Las revoluciones (1770-1779)*. Barcelona: Editorial Labor. Nueva Clío. 1974
- GONZALEZ OROPEZA S.J., Hermann y Manuel Donis Rios. *Historia de las Fronteras de Venezuela*. Caracas: Cuadernos LAGOVEN. 1989.
- GRASES, Pedro. (Compilador) *Orígenes de la imprenta en Venezuela y primicias editoriales de Caracas*. Caracas: Edición del El Nacional. 1958.
- GUERRA, François Xavier. *Modernidad e independencias*. México: Fondo de Cultura Económica. 1992.
- GUZMÁN PÉREZ, Moisés (Editor). *Publicistas, prensa y publicidad en la Independencia de Hispanoamérica*. Morelia (Michoacán, México): Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. 2011.
- Historia y Memoria*. Tunja (Colombia): Publicación semestral del Doctorado en Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). N° 2, Año 2001.
- HOBSBAWM, E. J. *Las revoluciones burguesas*. Barcelona: Ediciones Guadarrama. 1978. 2 vols.
- IRAZABAL, Carlos. *Venezuela esclava y feudal*. Caracas: José Agustín Catalá editores. 1974
- MAGALLANES, Manuel Vicente. *Los partidos políticos en la evolución histórica venezolana*. Madrid: EDIME. 1973.
- PARRA PEREZ, Caracciolo. *Historia de la Primera República*. Caracas: Biblioteca Ayacucho. 1992.
- RATTO-CIARLO, José. *Libertad de prensa en Venezuela*. Caracas. Biblioteca de Historia del Ejército. 1971.
- SANCHEZ ESPEJO, Pbro. Dr. Carlos. *El Patronato en Venezuela*. Caracas-Madrid: Ediciones EDIME. 1955.
- SANTANA, Adalberto. (coordinador) *América Latina y el Caribe: desafíos de la diversidad*. México: Edición del Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe (CIALC), UNAM. 2011.
- SORIANO DE GARCÍA-PELAYO, Graciela. *Venezuela 1810-1830. Aspectos desatendidos de dos décadas*. Caracas: Fundación Manuel García-Pelayo. 2003.
- SOSA CARDENAS, Diana. *Los Pardos. Caracas en las postrimerías de la colonia*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. 2010.
- USLAR PIETRI, Juan. *Historia de la rebelión popular de 1814*. Madrid: EDIME. 1962.
- VALLENILLA LANZ, Laureano. *Obras Completas*. Caracas: Centro de Investigaciones Históricas de la Universidad Santa María. 1984. 2 tomos.

LA CRÓNICA HISTÓRICA Y LA EXPLICACIÓN DE LA REALIDAD GEOHISTÓRICA DE LAS COMUNIDADES

THE HISTORICAL CHRONICLE AND THE EXPLANATION OF THE GEOHISTORICAL REALITY OF THE COMMUNITIES

José Armando Santiago Rivera¹

Recepción: 07/10/2019 / Evaluación: 12/11/2019 / Aceptación: 19/12/2019

Resumen

El propósito es analizar la importancia de la crónica en la explicación de la realidad geohistórica comunitaria. Se asume su condición de recurso fundamental en la investigación histórica y geográfica, al describir los acontecimientos vividos de los lugares. La crónica fue utilizada por los exploradores, viajeros y científicos al narrar-describir los territorios recorridos y, actualmente, sirve a los Consejos Comunales para analizar su comportamiento geohistórico con significativo valor interpretativo. Con este documento se reivindican las referencias empíricas básicas en la elaboración del conocimiento geohistórico, ante el impulso de la orientación cualitativa de la ciencia. Metodológicamente, se realizó una revisión bibliográfica y estructurar un planteamiento sobre la explicación de la realidad geohistórica, la crónica y la episteme de la crónica y el positivismo. Concluye al destacar la importancia de la crónica histórica en la explicación de la realidad geohistórica de las comunidades en el mundo contemporáneo.

Palabras Claves: La crónica, la realidad geohistórica, Comunidad.

Abstract

The purpose is to analyze the importance of the chronicle in the explanation

of the community geohistorical reality. Its condition as a fundamental resource in historical and geographical research is assumed, when describing the lived events of the places. The chronicle was used by explorers, travelers and scientists when narrating-describing the traveled territories and, currently, it serves the Communal Councils to analyze their geo-historical behavior with significant interpretive value. With this document the basic empirical references in the elaboration of geohistorical knowledge are vindicated, given the impulse of the qualitative orientation of science. Methodologically, a bibliographic review was carried out and a proposal on the explanation of the geohistorical reality, the chronicle and the episteme of the chronicle and positivism was structured. He concludes by highlighting the importance of historical chronicle in explaining the geohistorical reality of communities in the contemporary world.

Key Words: Chronicle, geohistorical reality, Community.

Introducción

El desenvolvimiento de los cambios ocurridos luego de la segunda guerra mundial, plantea para la ciencia histórica un nuevo desafío, en cuanto a sus objetos de estudio, como a sus estrategias investigativas. El apremio obedece a la exigencia de explicar la forma cómo se manifiestan y se comportan los acontecimientos, en el

1 Universidad de los Andes, Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. jasantiar@yahoo.com ; asantia@ula.ve.

contexto del aceleramiento vertiginoso del tiempo, la ruptura con el mecanicismo estricto y la incertidumbre, paradoja y el contrasentido, como rasgos del comportamiento histórico globalizado.

Resulta inquietante para esta ciencia que los hechos se revelen de manera inadvertida; tienen el signo de la inestabilidad, se transforman rápidamente, ocurren de forma apresurada e inesperada. Esto representa la exigencia de reorientar la explicación histórica, por cuanto las situaciones se desenvuelven en un momento de fisonomía propia. En efecto, esta realidad incide en la revisión de sus planteamientos científicos, ante la frecuencia del cambio, lo imprevisto de los sucesos y la amplitud global del objeto de estudio histórico.

La transformación de la época tan dinámica ha originado notables repercusiones en la disciplina histórica, pues se han debilitado las explicaciones sobre los acontecimientos, bajo un formato establecido en el siglo XIX. Se trata de ofrecer renovar la intervención de sus objetos de estudio, como de su concepción tradicional de entender el pasado. El apremio está relacionado con la necesidad de revisar la interpretación de los hechos en el marco de lo global y la exigencia de razonamientos ágiles adaptados a su comportamiento aligerado.

El problema se ubica en el marco de la situación contemporánea, en atención a los nuevos planteamientos teóricos y metodológicos, como en el incentivo de la interpretación analítico-crítica en los procesos investigativos de los sucesos históricos. Una alternativa epistémica lo constituye la lectura interpretativa de la crónica histórica, dada su condición de documento donde se revelan las vivencias, las mentalidades, los conocimientos y las prácticas sociales del momento histórico estudiado.

Analizar esta situación determinó realizar una revisión bibliográfica donde se explican La crónica, la episteme positivista

y la crónica y la crónica en el mundo contemporáneo. Es una reflexión sobre una hermenéutica que centra su esfuerzo interpretativo en las circunstancias enunciadas, como en las explicaciones subjetivas de los actores de los acontecimientos analizados. Las opciones del pasado para investigar la historia, se reivindican hoy día en el tratamiento científico de la reconstrucción geohistórica de las comunidades.

Igualmente, se justifica este planteamiento pues la crónica como documento está en capacidad de contribuir a motivar los razonamientos sobre los temas históricos y geográficos, entendidos como temáticas y problemáticas en el marco de la complejidad globalizada. El aporte está representado en apuntalar opciones científicas y elaborar conocimientos geohistóricos coherentes y pertinentes con las realidades vividas en el contexto de la globalización económica y cultural en el inicio del nuevo milenio.

La explicación de la realidad geohistórica

La ciencia histórica se ha desenvuelto en una labor explicativa relacionada con los sucesos en las diferentes épocas, momentos y circunstancias, en cuanto los antecedentes, causas, consecuencias de los eventos del pasado, como del pasado al presente. Lo anterior implica destacar su esfuerzo para exponer, desde reflexiones analíticas e interpretativas, los hechos ocurridos en diferentes épocas, desde los acontecimientos pretéritos hasta los eventos del mundo contemporáneo.

Para Ramos, Sánchez y Navarro (1996) la investigación histórica siempre ha estado relacionada con la lectura de los acontecimientos y explicar el origen, el desarrollo y las repercusiones de los sucesos, desde una perspectiva de revelar lo razonable de lo ocurrido tal y como aconteció. Por tanto, en esa tarea de reflexionar sobre los actos históricos, no se ha descartado la subjetivi-

dad de quien lo explica, pues el propósito es ofrecer desde una perspectiva, posturas analítico-críticas sobre la situación histórica estudiada.

En el mundo contemporáneo, al interpretar los hechos, un referente esencial es su contextualización en el momento histórico donde se presenta. Significa que al abordar las condiciones históricas, se deben considerar su interpretación en el ámbito de su época. La razón de esta exigencia de la ciencia histórica obedece a la influencia de los diversos factores intervinientes en los sucesos, pues las realidades actuales ameritan de visiones interdisciplinarias...

Precisamente, desde la perspectiva de Camilloni (2001) se recomienda que las disciplinas científicas revisen sus fundamentos paradigmáticos y epistemológicos, para construir conocimientos desde planteamientos con visiones integrales, sistémicas y holísticas, con el propósito de ser coherentes con la exigencia, confiabilidad y rigurosidad, como demandas de la ciencia histórica. Se trata de entender la realidad estudiada en el marco de la integración epistémica acorde con la presente época de cambios.

Por tanto, no hay descarte de alternativas epistemológicas para elaborar el conocimiento. En efecto, son importantes desde las opciones tradicionales de ver el pasado, al estudiar los temas y problemas históricos con una exploración del pasado con neutralidad. La postura positivista todavía ayuda a desarrollar la investigación, como tampoco se pueden suprimir la explicación desde los datos contentivos en la crónica; en otras palabras, es una valiosa oportunidad de estudiar las situaciones con métodos coherentes con lo estudiado.

En lo referido a las crónicas, su acento descriptivo-narrativo sirvió analizar las situaciones geográficas de los lugares. Su capacidad de detallar y pormenorizar lo observado, constituye actualmente un aporte indiscutible para entender la realidad

geohistórica. Con ella, los expedicionarios y los viajeros narraron las circunstancias que caracterizaban a las comunidades contactadas en América con una puntual certeza y dieron a conocer los rasgos físico-naturales de las comunidades y sus rasgos culturales.

Según el planteamiento de Márquez de Melo (2011) con la crónica se hicieron las primeras apreciaciones de los territorios costeros y la penetración continental, como también los asentamientos aborígenes, las costumbres y tradiciones de las comunidades contactadas; es decir, facilitó apreciar los rasgos ambientales, geográficos y sociales de las comarcas dispersas en su nivel civilizatorio. Por cierto, fueron el incentivo para motivar el desplazamiento de estudiosos y de las sociedades geográficas europeas hacia América.

Con Bracho (1995) se puede comprender la importancia asignada a la crónica como valiosa oportunidad para echar las bases del conocimiento histórico. El análisis de la forma cómo se intervino el territorio en la ocupación hispana, encontró en este documento excelentes datos desde donde se pudo configurar un conocer histórico ajustado a los hechos descritos y luego interpretados por versados historiadores. Ese proceso de apropiación del suceso trajo como consecuencia elaborar un conocimiento revelador de una forma exacta, confiable, válida y acertada.

Históricamente, una garantía de lo riguroso fue lo redactado en la crónica, pues se trató de la prueba cierta de la evidencia de lo conocido, dada la narración de la circunstancia comunitaria o del paraje observado. Indiscutiblemente eso afianzó la certeza establecida el texto del documento, como una opción de valor científico, por cuanto el cronista reveló a través de la descripción-narración, las circunstancias vistas, el desenvolvimiento de los actos y el nivel cultural aborígen, entre otros aspectos.

Por tanto, en la actualidad, la crónica histórica constituye otra posibilidad para afianzar la explicación histórica en correspondencia con los cambios del mundo globalizado y la urgencia de reflexionar sobre el acento complejo y caótico de la época. Precisamente, ha llegado el momento en que entender los acontecimientos exige la visión retrospectiva donde este texto, al develar las razones de la complejidad de los cambios históricos, se convierte en un documento básico en la elaboración del conocimiento.

En ese sentido, la crónica aporta una descripción donde se manifiesta una realidad narrada y detallada de la circunstancia apreciada con una visión heterogénea de aspectos en coexistencia situacional. Lo enunciado le convierte en una opción que facilita en el presente, comprender la situación vivida en sus rasgos más significativos de su existencia histórica y geográfica. Así, lo real se expresa en los datos obtenidos por el cronista, una vez vivenciados los hechos.

De acuerdo con Tovar (1991) la explicación de los sucesos del mundo contemporáneo amerita de visiones interdisciplinarias entre la geografía y la historia, al justificar que permiten relacionar a lo geográfico con lo actual y lo histórico, con el ayer, del objeto de estudio. Significa que elaborar conocimientos en la complejidad globalizada vivida, es determinante la formulación de otras opciones analíticas, ajustadas a la renovación paradigmática y epistemológica que reivindica a la ciencia histórica en la actualidad.

Como el escenario de la época contemporánea se ha transformado en un suceso donde los acontecimientos están signados por la complejidad, el caos y la inestabilidad, la historia como disciplina científica, tiene el desafío de encontrar opciones de cambio a sus temáticas y problemáticas. Al respecto, Santana P. (2005) opina que, en las condiciones del momento globalizado,

con los fundamentos de la modernidad, se hace difícil entender las circunstancias y promueve recurrir a otras opciones ante lo enrevesado de las circunstancias.

Asimismo, piensa Santana (2005) que el positivismo, a pesar de mantener la exclusividad durante siglos en las opciones explicativas, este vuelve por los fueros y se renueva, tanto en lo epistemológico, como en el metodológico, de tal manera de analizar la realidad histórica con renovados bríos. Tampoco se pueden descartar los planteamientos apoyados en modernizados planteamientos teóricos y prácticos, pues facilitan analizar las situaciones con otros conceptos y prácticas.

Esto conduce a evitar descartar la visión disciplinar histórica, pues es lo estudiado, quien requiere de la orientación teórica y metodológica acorde con la naturaleza del objeto de conocimiento. En consecuencia, en el mundo contemporáneo, la acción investigativa de las temáticas históricas debe considerar la concepción epistémica coherente con la situación a estudiar; especialmente tomar en cuenta el acento notablemente cambiante de los acontecimientos del inicio del nuevo milenio.

En principio, en la explicación histórica vuelve por sus fueros la función descriptiva característica de la crónica, cuando se trata de abordar los objetos de estudio de la realidad geohistórica contemporánea. Igualmente, se impone volver la mirada hacia las emergentes formas de elaborar el conocimiento desde la perspectiva de la ciencia cualitativa y prestar atención a las historias comunitarias, con el propósito de interpelar la esencia histórica de las realidades de lo inmediato y de lo vivido.

La forma de manifestar la dinámica de los lugares visitados por los expedicionarios y los viajeros, constituye una valiosa oportunidad para descifrar las realidades contactadas, en su expresión ambiental, cultural, geográfica e histórica. Esta va-

liosa oportunidad facilita obtener un conocimiento estimulante en la dirección de profundizar las explicaciones analíticas del momento histórico, como del nivel cultural y civilizatorio de las comunidades, en su origen como en su evolución en el mundo globalizado.

Es una versión histórica de los acontecimientos de las comunidades, desde sus inicios hasta la explicación de sus acontecimientos cotidianos. Con eso, la reivindicación del cronista del barrio, de la comunidad y de las ciudades, quien asume la condición del historiador encargado de la reconstrucción geohistórica de los lugares, a través de cómo surgió el centro urbano, pero también de sus cambios y épocas, los hitos representativos en la evolución comunitaria, las festividades religiosas y populares; es decir, el saber histórico de las generaciones pasadas hasta las actuales.

La crónica

En las condiciones históricas del mundo antiguo, los griegos promovieron la descripción y la narración como opción para dar a conocer las realidades de su región y del Mediterráneo. Se trata de la apreciación de lo observado en sus múltiples detalles y expuesta en forma de relato, barnizado por el mito, la leyenda y la fábula. Con esta orientación se hizo habitual en los puertos, mercados y entornos familiares, escuchar las exposiciones narrativas de los viajes y peripecias de los viajeros.

De acuerdo con Capel (1988) el pueblo griego de este modo, echó las bases de la crónica como documento para exponer sus circunstancias con el acento épico, heroico y glorioso de sus logros como comunidad y el contacto con otras culturas y civilizaciones en el borde costero del Mediterráneo. Algo parecido ocurrió en el contacto hispano con las tierras americanas y caribeñas. Este texto de acento informativo facilitó difundir las nuevas realidades conocidas por

los expedicionarios en los territorios de esta región del mundo.

El hecho de observar los nuevos y seductores territorios, los imprevistos e inesperados visitantes fueron vislumbrados por los maravillosos escenarios. La oportunidad de revelar esos acontecimientos, encontró en la crónica a la forma de pormenorizar los detalles del contacto realizado. Con la crónica comenzó a plantearse la explicación histórica desde la perspectiva de la descripción-narración en detalle de la realidad observada. Se hizo entonces uso para manifestar en sus aspectos más resalantes, lo observado.

La acción de exponer los pormenores de la circunstancia contactada, se mostró mediante la aplicación del lenguaje natural, espontáneo y personal del autor y se orientó a ofrecer una visión puntualizada y ornamentada con el objeto de magnificar el acontecimiento vivido. Así, el relato trató de, no solo resaltar lo percibido, sino también las condiciones de la naturaleza y el nivel cultural aborigen. No escapó, como tradicional en la crónica, magnificar con el lenguaje, la circunstancia vivida. Al respecto, opina Márquez (2011):

La crónica histórica asume, por lo tanto, el carácter de relato circunscrito sobre hechos, escenarios y personajes, a partir de la observación del propio narrador tomando como fuente de referencia las informaciones recogidas junto a protagonistas o testigos oculares. La intención es explícitamente rescatar episodios de la vida social para el uso de la posteridad... (s/p).

Se asume este documento debido a su importancia de relato reducido a manifestar una circunstancia donde se muestra el propósito de dar a conocer los hechos observados de manera directa; en este caso, por el conquistador, el adelantado, el expedicionario, el sacerdote, el escribano, entre otros,

sobre los acontecimientos observados y/o vividos. En efecto, revela una situación observada en sus más específicos detalles del territorio y de sus habitantes.

En Venezuela, con la crónica se mostró el encuentro entre los expedicionarios dirigidos por Cristóbal Colón y los aborígenes en el sector costero oriental; específicamente, en el Golfo de Paria, cuyo territorio fue calificado como “La Tierra de Gracia”. Este apodo obedece al paisaje de exuberante vegetación, abundante fauna y una comunidad aborígen de rasgos físicos “bien parecidos, atentos y cordiales”. El hecho fue descrito por Colón, 1498, citado por O’Gorman, 1949 y reproducido por González de Delleaño y Marciano (1977). Allí se expresó:

Hallé unas tierras las más hermosas del mundo, y muy pobladas, llegué allí una mañana (...) y para ver esta verdura y esta hermosura acorde surgir y ver esta gente, de los cuales luego vinieron en canoas a las naos a rogarme de parte de su Rey que descendiera en tierra (...) Esta gente son todos de una muy linda estatura, altos de cuerpo y de muy lindos gestos, los cabellos son muy largos e llanos (...) El color de esta gente es más blanca que otra que haya visto en Las Indias; todos traían al pescuezo y a los brazos algo quizá de estas tierras, y muchos traían pieza de oro bajo colgado al pescuezo (...) Procuré mucho saber donde cogían aquel oro, y todos me enseñaban una tierra frontera de ellos al poniente, que era muy alta, más lejos; más todos me decían que no fuese allá porque allí comían los hombres, y entendí entonces que decían que eran caníbales (...) Envíe una carabela (...) hasta un golfo muy grande en el cual parecía que había otros cuatro medidos y del unos salía un río grandísimo: (...) Grandes indicios con estos del Paraíso Terrenal, porque el sitio es conforme a la opinión de estos san-

tos e sanos teólogos, y asimismo las señales son muy conformes, que yo jamás leí ni oí que tanta cantidad de agua dulce fuese así allende e vecina con la salida (...) y de allí del paraíso no sale, parece aún mejor maravilla, porque no creo que se sepa en el mundo de río tan grande y tan hondo (...) y digo que sí no procede del paraíso terrenal que viene este río y procede de tierra infinita, pues el austro, de la cual hasta agora no se ha habido noticia (p. 24).

De esta forma, esta narración constituye el paso inicial para destacar los rasgos físico-naturales y en el comportamiento de los habitantes, con una reveladora descripción conducente a mostrar exhaustivamente la realidad percibida. Con esta narración se puede apreciar la acción del acto, con una excelente exposición que avanzó, desde los detalles de lo sencillo hacia lo más destacable de la situación e informar a la Corona sobre el acontecimiento visto y vivido.

Allí resalta el comportamiento de los aborígenes, sus características, personales, las atractivas condiciones de la naturaleza, el seductor oro buscado por el mercantilismo europeo como mineral precioso, la inmensidad del golfo de Paria, la señal de la desembocadura del río Orinoco y el símil del paraíso terrenal, entre otros aspectos. Indiscutiblemente, esta descripción es considerada también por los historiadores, como una motivación para continuar las exploraciones en el borde costero, recién contactado.

El incentivo puede ser justificado pues vio a los habitantes del sector, adornados por collares de perlas y oro, además del impresionante caudal de aguas dulces confundidas con las aguas del mar. Esta situación, el expedicionario adquirió conciencia de la inmensidad de la tierra firme y no dudó en calificar el escenario contactado como “Tierra de Gracia”, cuyo valor geográfico

fue percibido como símil del paraíso terrenal. De esta forma, se dio el primer aviso de la existencia de una realidad interesante para los intereses de la corona hispana.

Además, la crónica facilitó orientar el carácter estratégico de la fundación de los núcleos urbanos en el territorio conquistado. Precisamente, en la Recopilación de Indias, 1943, citada por Muñoz (1974), donde se enuncia la normativa para ordenar el espacio que se conquista. Allí se indica:

“Las tierras que se hubieren de poblar, tengan buenas entradas y salidas por mar y tierra, de buenos caminos y navegación, para que puedan entrar y salir fácilmente, comerciar y gobernar, socorrer y defender” (p. 60).

Igualmente, la crónica fue el instrumento para organizar el uso de los territorios incorporados a la autoridad hispana. Fue una exigencia habitar áreas que tuviesen las condiciones adecuadas en cuanto permitir el uso estratégico de los ámbitos conocidos, como cercanía al mar, rutas para el desplazamiento y la posibilidad de ejercer el control y autoridad sobre los habitantes. Significa que hubo el propósito de intervenir las potencialidades naturales de los lugares, como aprovechar sus condiciones geográficas.

Esto es corroborado por la Recopilación de Indias, 1943, citada por Muñoz (1974) donde se requiere que las fundaciones se deben realizar en terrenos donde:

“(...) el cielo es de buena y feliz constelación, claro y benigno, el aire puro y suave sin impedimentos ni alteraciones; el temple sin exceso de calor o frío (y habiendo de declinar a una u otra calidad, escojan el frío): (...) muchas y buenas aguas para beber y regar (...), y hablando que concurren éstas o las de más principales calidades, procedan a la población guardando las leyes de este libro (p. 61).

Desde esta perspectiva, la crónica fa-

cilita la valiosa oportunidad para, desde la observación pormenorizada, detectar las posibilidades requeridas por la corona hispana en la acción de ordenar el uso de los territorios en las nacientes colonias. El pormenorizado ejercicio de la autoridad tuvo como propósito controlar los escenarios naturales. Por tanto, su carácter descriptivo permitió al cronista, estar en capacidad de poder ofrecer una visión acertada de lo observado en las comarcas contactadas.

La crónica se apoyó en la descripción geográfica para manifestar la realidad del territorio venezolano. Tal es el caso de Juan Pérez de Tolosa, 1546, quien en su Relación de las Tierras y Provincias de la Gobernación de Venezuela, citada por Arellano (1964), hizo una reseña particularizada de los terrenos del actual Barquisimeto, de la manera siguiente:

Esta tierra es muy fértil, y se cree que daría trigo y se harían buenas viñas. La gente que viene a Barquisimeto, la mayor parte sale de unas sabanas que llaman Carora. Estas sabanas están entre las Sierras de Coro y las que limitan con el valle de Barquisimeto. No hay ningún pueblo en todas ellas, aunque en tiempos pasados había ciertos pueblos, y se han despoblado por causa de los españoles que han ido y han venido por las dichas sabanas. Y junto a esta sabana, en unos montes, hay cierta cantidad de indios de nación axaguas. Es gente que comen carne humana, y son belicosos, que por ninguna vía ellos se ha podido hacer paz. Pelean con arcos y flechas y macanas. No tienen pueblos poblados. Estas sabanas son para mucha caza de venados (p. 10).

Vale destacar que luego del siglo XVI al XVIII, fue un incentivo estimulante para los científicos asociados en las Sociedades Geográficas, en Europa, pues, la lectura e interpretación de las crónicas, promovió la

visita de expertos en los diversos campos de la ciencia, interesados en conocer la nueva realidad americana. Un exponente fue Alejandro de Humboldt, con quien la crónica dejó de ser una sencilla descripción, a convertirse en un instrumento válido científicamente, pues en sus *Cartas Americanas* (1980), expresó:

Desde Valencia hemos atravesado toda la llanura que separa la Cordillera de la Costa de la del Orinoco, pasando por Guigue, el pueblo de Cura y Calabozo, hasta San Fernando. El polvo, el ardor del sol (...) y la falta de aguas potables, nos han hecho sufrir mucho durante el viaje. La llanura no tiene más de 76 varas de elevación sobre el nivel del mar, mientras que Buenaventura tiene 1859, la Laguna de Valencia 494 y los Morros de San Juan (cuyos alrededores poseen minas de cobre de gran importancia), 896 varas. Este nivel de planicie permitirá alguna vez, cuando la Provincia esté más cultivada, abrir la navegación desde Valencia hasta la laguna por la orilla del Pao, que desemboca antiguamente en la laguna y que ahora, uniéndose a los ríos Tinaco, Guárico y Chirgua, mezcla sus aguas con los del Portuguesa y por consecuencia, con las del Apure y del Orinoco. Esta comunicación será muy interesante, en épocas de guerra cuando los corsarios impiden la navegación y el transporte de Puerto Cabello a la Angostura (p. 66).

Aquí el salto epistémico de la crónica tradicional hispana, conducente a constituirse en un documento esencial para elaborar un nuevo conocimiento científico. El hecho de pasar de la mera descripción del hecho histórico a la explicación razonada de los sucesos, se dio el paso desde el detalle inconexo narrado en sus especificidades, hacia los razonamientos explicativos de lo

observado. En efecto, la historiografía se enriqueció con los nuevos aportes elaborados por expertos más versados en lo referido a ciencia y método.

En el transcurrir del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, la crónica alcanzó un excelente prestigio, en la elaboración de la historia de comunidades y regiones. En contraste con la historia oficial, se afinó en revelar los procesos históricos de ciudades, pueblos, aldeas y barrios, que es necesario resaltar. Por cierto, las contribuciones de los cronistas son hoy día, valorados cuando se buscan respuestas a las explicaciones de la historia de las comunidades.

En el inicio del siglo XXI, ante el impulso de los consejos comunales, la crónica alcanza un privilegiado lugar en las descripciones de las diversas comunidades del país, en cuya mayoría se encuentran personas calificadas para realizar explicaciones coherentes. Se trata de los cronistas, quienes son expertos en facilitar reflexiones sobre la evolución histórica comunitaria, en forma analítica y estar en capacidad de reconstruir hechos significativos en el fortalecimiento de la nacionalidad, el afecto al lugar y en la identidad con la comunidad.

Como resultado, es fácilmente apreciable la abundante historiografía consolidada por la iniciativa de los cronistas, quienes han rescatado la historia como ciencia, con documentos y reseñas personales sobre eventos de repercusión para entender la historia local, regional y nacional. Al respecto, Quintero (2011) afirma que estos estudios son: “...indispensables para la reconstrucción en un sentido auténticamente científico del proceso histórico de Venezuela como nación y como sociedad” (p. 74).

Sobre los aspectos enunciados, se puede comprender la importancia adquirida por la crónica, como base esencial de la reconstrucción del pasado histórico de las comunidades, desde el momento del encuentro hispano-aborigen, como los reco-

rridos realizados por los conquistadores y colonizadores, por los diferentes senderos contruidos por los primigenios habitantes. En cada lugar, al detenerse para apreciar los paisajes, se elaboró una reseña afincada en la descripción de la realidad geográfica presente.

Estos relatos sobre los acontecimientos vividos son, en la actualidad, motivo de interés para la ciencia histórica donde es indiscutible reconocer su valor en la construcción científica del conocimiento científico del pasado. Se trata entonces de una posibilidad de reivindicar la importancia histórica como opción reconstructiva del proceso evolutivo de las comunidades. Así, se da un paso significativo en la elaboración de puntos de vista relacionados son el pasado y poder entender los cambios en los lugares con sus actores.

La crónica relata los sucesos con una naturalidad, pues pretende ofrecer una versión casi exacta de lo acontecido. Por tanto, es una oportunidad de revelar el hecho estudiado con una aproximación a su realidad, al permitir visualizar datos esenciales conducentes al facilitar su comprensión en lo ambiental, lo geográfico y lo social. De allí al analizar la historia de una comunidad, desde una versión científica, este documento se convierte en un medio referencial de primer orden en la interpretación del pasado histórico.

La episteme de la crónica y el positivismo

Desde el siglo XIX al XX, la crónica sirvió para apuntalar la explicación de los acontecimientos históricos, desde la perspectiva del positivismo. Con sus fundamentos teóricos y metodológicos, los temas y problemáticas del pasado comenzaron a ser objetos del análisis positivista la exigencia de preservar la objetividad y la rigurosidad, derivada de la lectura e interpretación de los textos estudiados, tales como crónicas, testimonios y documentos. Allí privó la re-

ferencia de lo exacto e imparcial del contenido del testimonio.

Este paso tuvo como propósito justificar el acento científico de la historia, al dar el salto epistémico de la observación-narración abierta, natural y espontánea a la aplicación de métodos, procedimientos y técnicas que avalaron el carácter objetivo, fiel y confiable del proceso para elaborar el conocimiento. El hecho de la habitualidad del acto épico en la crónica, como el conocer originado en la dialogicidad cotidiana, fue cuestionada por el cambio paradigmático y epistemológico promovido en la ciencia positiva.

La subjetividad mermó significativamente su importancia, pues desde el dato informativo, el estudio se centró en dar a conocer el hecho sin la intervención de quien lo analiza. Se trata del requerimiento de la objetividad convertida en solicitud esencial para la acción investigativa rígida, estricta y fundamentalmente metódica. Esta opción para dar cientificidad al conocimiento obedeció a la debilidad asignada a describir-narrar los hechos, con sus rasgos más destacables y priorizar en la fábula, la leyenda y el mito.

De esta forma, se evitó la especulación metafísica y se consideró que el conocimiento histórico sería válido científicamente, siempre y cuando siguiese pautas estrictas para su elaboración. El requerimiento obedeció a la necesidad de explicar el suceso estudiado, con una alta veracidad y certeza, en el acto de develar su desenvolvimiento histórico, además, evitar la interferencia de quien realiza la actividad de reconstruir el acontecimiento. Al reflexionar sobre esta circunstancia, Bracho (1995) afirmó:

El positivismo logró superar la visión épica, esópica y heroica de la cual estaba imbuido nuestro discurso histórico, luego de la independencia venezolana. El positivismo intentó inocular a nuestra historiografía un carácter sistemático para estudiar

el proceso histórico venezolana, igualmente pretendió darle mayor científicidad a estos estudios (p. 15).

Lo científico se convirtió en el reto de la nueva historia y fue el signo de la contundencia de la labor de investigar las biografías, las efemérides y los sucesos históricos. Así, la investigación histórica aseguró el acento válido e irrefutable, al valorar la realización indagadora, bajo condiciones de las pautas esenciales del acto científico. Se trata de un hecho que aseguró un remozado planteamiento para construir el conocimiento histórico, más allá del pasado épico tradicional como se valoró la verdad histórica.

Un cambio epistémico fue la merma de la importancia de los juicios de valor por cuanto infectaban la explicación histórica de la subjetividad del investigador. Por tanto, se impuso la neutralidad, el apoliticismo y la desideologización de la explicación del objeto de conocimiento histórico. Así, fue imprescindible abordar las temáticas sin ninguna interferencia que modificase su esencia real y objetiva. Fue necesario, entonces, conservar la objetividad de tal y como ocurre el hecho con visos de imparcialidad.

Precisamente, el positivismo llegó en los textos enviados desde Europa. La clase intelectual se nutrió de sus planteamientos e inició la aplicación de sus fundamentos teóricos y metodológicos, con el objeto de superar el acento apasionado que caracterizó a la explicación histórica luego de la guerra nacional de independencia. El hecho de resaltar al héroe, magnificar sus acciones y justificar su presencia histórica, se vio afectada debido al descarte de la especulación romántica. Así, según Bracho (1995):

La historia es un proceso genético, evolutivo y dialéctico. Ella debe ser apreciada en tres vertientes estrechamente vinculadas, a saber: 1) Como proceder, es decir, cual actividad humana para la satisfacción de necesi-

dades. 2) Como reconstrucción. Lo que viene a ser trabajo a partir de fuentes documentales u otras, para la comprensión de los procesos históricos. 3) Como teoría. Que no es más que el sustento paradigmático que sirve de pábulo a la investigación histórica (p. 29).

Si la historia y la historiografía debieron ser acordes con los fundamentos expuestos, uno de los temas más atractivos e interesantes, fueron los políticos. Por cierto, muchos estudios se realizaron con el propósito de justificar la presencia del caudillismo desde los argumentos razonados y científicos de la elite intelectual dominante. En consecuencia, se asignó poca importancia a los temas sociales ante la negativa de la posibilidad de explicar por qué acontecen los hechos.

El resultado fue analizar lo sucedido con la verdad confiable e irrefutable. De esta forma, se fortaleció el excesivo nivel de neutralidad y la exigencia de la objetividad, pues condujeron a la elaboración de una concepción histórica muy centrada en explicar estrictamente los hechos, en su existencia y desenvolvimiento, a la vez desviar la atención sobre las explicaciones analítico-críticas sobre sus internalidades explicativas. Desde esta perspectiva, Santana (2005) opinó:

El positivismo nació con la voluntad de construir una historia rigurosa que buscaba la confirmación estricta de los hechos históricos, el positivismo limitaba desde sus comienzos el campo de estudio del pasado humano a aquellos hechos individuales que podían ser conocidos sin lugar a dudas por una cuidadosa labor heurística, es decir, por medio del estudio de las fuentes desde un punto de vista externo (p. 31-32)

Con el positivismo se dio importancia a la revisión documental. Desde luego, se

valoró la crónica como documento donde se registraron los eventos históricos del pasado. Así, historiador fue a las fuentes primarias en la búsqueda de la verdad científica, a la vez asegurar la validez y confiabilidad implícita en la referencia textual del documento citado. Aquí fue esencial la neutralidad del investigador y superar los puntos de vista derivados de la percepción subjetiva e indirecta de los hechos, como fue tradicional.

Ahora con los documentos y las crónicas, elaborados por los colonizadores para ejercer el control administrativo, político y económico de las colonias, se hizo imprescindible asegurar el criterio de la verdad científica; por ejemplo, se pudo mejorar sustancialmente la indagación histórica y obtener la verdad sobre el objeto histórico estudiado. Sin embargo, no se evitó la injerencia ideológica de los investigadores, pues en la opinión de Aranguren (1997) lo siguiente:

La historia ha sido utilizada por las clases dirigentes para ocultar la veracidad de la realidad social. Muchas veces bajo forma de omisión, reducción, recargo, deformación, desorganización, manipulación y otras desorientaciones... sobre los problemas vitales que afectan su existencia socio-individual (p. 15).

Desde esta perspectiva, el positivismo aplicado a la investigación histórica determinó fundar en lo científico, la acción para desviar la intención política de preservarse en el poder a los gobernantes del siglo XIX y parte del siglo XX, en Venezuela. El cientifismo sirvió para que la élite intelectualizada justificara la vigencia y permanencia de caudillos militares y civiles en el poder, al desarrollar una historia plena de neutralidad y apoliticismo, pero también enaltecer, encumbrar y glorificar dirigentes políticos y militares.

Así, lo historia desde la ciencia positiva cumplió una labor que desvió la pro-

blemática social de la época y centró su esfuerzo en una explicación coherente con las ideologías dominantes. Con el impulso del positivismo, no se descarta la utilidad de la crónica, como documento básico en la interpretación de los hechos históricos, tales como la fundación de ciudades, la situación histórica de los aborígenes, el comportamiento del hispano conquistador, la intervención colonizadora del territorio nacional, entre otros aspectos.

Lo cierto fue la crónica sirvió para realizar el acto revelador de los sucesos ajustados a la rigurosidad y exigencia científica, pues de una u otra forma, ayudó a elaborar una historiografía esencial para comprender los acontecimientos del siglo XIX y mediados del siglo XX. Por tanto, hoy cuando se promueve la renovación de la investigación histórica, urge considerar en la acción indagadora, el incentivo de otras explicaciones sobre las condiciones históricas, desde la perspectiva analítico-crítica.

Actualmente, cuando se promueven las comunidades como escenarios de la activa participación y protagonismo social, la crónica se reivindica como opción para elaborar el conocimiento histórico de los lugares. Al respecto, se acude a este testimonio documental con el objeto de narrar desde el origen hasta el presente del proceso histórico formativo de la colectividad y se recurre a la figura del cronista, como el recurso humano con capacidad para develar la historia comunitaria, en el contexto del inicio del nuevo milenio.

Consideraciones Finales

El ámbito histórico del mundo globalizado caracterizado por el sentido del cambio acelerado y la mutabilidad acentuada. Por tanto, amerita de explicaciones, acordes con ese complejo escenario de la época. Por cierto, allí se reveló una tendencia en la investigación histórica, conducente a rescatar y reivindicar a las localidades y las

regiones, desde la perspectiva de la investigación histórica de espacios focalizados en comarcas municipales, distritales, estatales y departamentales. Eso obedece según Páez (2002) a lo siguiente:

...durante los años posteriores a la segunda guerra mundial, la historia de las regiones se convirtió en una necesidad por cuanto urgía responder a las necesidades de reconstrucción de los países afectados, considerando las especificidades de cada región para garantizar el éxito de los recursos a invertir, preservar la identidad de los pueblos, la pertenencia y cohesión de los grupos de población y, en consecuencia, mantener la paz convenida (p. 23).

En esta circunstancia se promovió revisar las formas cómo se elabora el conocimiento histórico desde las perspectivas sostenidas en los avances teóricos y prácticos más conformes a las nuevas realidades. Allí, un propósito esencial ha sido el apremio de examinar a fondo las fuerzas que explican la realidad histórica. Ya no es solamente necesario dejar ver lo ocurrido y su causalidad, sino también avanzar en interrogar las internalidades del hecho analizado.

Implica ir en procura de lo subyacente explicativo de lo manifestado. Eso conduce a la necesidad de profundizar el análisis con el objetivo de apreciar las vinculaciones del hecho en el contexto histórico donde sucede. La finalidad es armonizar época, acontecimientos, causalidad, objetividad e internalidades, para entender el suceso histórico desde el abordaje integral del momento, su realidad y las circunstancias vividas.

Eso representa desde la perspectiva de Aranguren (1997): “...Aceptar concepciones empobrecidas y deformadas de la ciencia y del mundo, privando un enfoque atomista de la realidad que desprecia la riqueza cualitativa de los procesos del

pensamiento creador...” (p. 18). En esta situación emerge la posibilidad cierta del uso historiográfico de la crónica y rescatar su importancia como documento histórico, revelador de relatos desde donde se pueden derivar otras explicaciones sobre temas y problemas históricos.

Significa entonces la eventualidad de favorecer la historia crítica e interpretativa, bajo una perspectiva calificada de micro-historia. Se trata de la historia del mundo inmediato de las comunidades y los lugares, donde se revisa su pasado, se exaltan sus virtudes pretéritas y se analiza el presente como existencia concreta donde se armonizan el pasado, el presente y se vislumbra el futuro. Es entonces la facilidad de volver la mirada hacia el escenario de la comarca con explicación histórica coherente con su transformación comunitaria.

Desde esta perspectiva, la historia científica avanza más allá del documento como fuente básica y se abre a otras posibilidades al contar con el apoyo de las orientaciones de la ciencia cualitativa, dirigidas a conocer desde los puntos de vista de los actores de los hechos. Es asumir lo etnográfico y lo fenomenológico, como opción para investigar con la consulta interpretativa y elaborar un nuevo conocimiento histórico desde la perspectiva de los habitantes de la comunidad. Esto responde según Santana (2005) a lo siguiente:

...la historia se ha ido consolidando como disciplina científica a lo largo de un dilatado proceso que se ha acelerado notablemente durante el último siglo y medio. Simultáneamente se ha ido modificando el propio concepto de historia y su objeto de conocimiento, han evolucionado los métodos y técnicas, ha sufrido múltiples avatares su posición social, política e institucional y, por supuesto, han variado las consideraciones y controversias en torno al estatuto científico. (p. 16).

Desde este punto de vista, la crónica se reivindica como opción para promover la investigación histórica, acorde con los nuevos enfoques, planteamientos y estrategias investigativas, para abordar el análisis de las temáticas de la vida cotidiana; en especial, la comunidad como objeto de estudio histórico. Es el cambio paradigmático y epistemológico que facilita el acercamiento histórico a las nuevas realidades del mundo vivido.

Al reivindicarse la historia de la vida cotidiana y de las comunidades, significa colocar en primer plano a la comprensión de los acontecimientos habituales donde los ciudadanos elaboran su propio punto de vista sobre las realidades vividas. Según Cerio (2007) ya no es atender al pasado, sino revivirlo en la día a día, desde una crónica verbal nutrida y diariamente transformada en el vaivén del desempeño habitual. Así, el legado es vivencia enriquecida en la acostumbrada dialéctica social cotidiana.

Desde estas palabras, ciencia histórica encuentra en la crónica la oportunidad para ofrecer renovadas miradas a los emergentes acontecimientos trastocados por la velocidad de la apariencia del tiempo. Ya no es solamente la toma fotográfica de un momento, sino descifrar lo que no se ve en ella. Así, la crónica adquiere la connotación de la representación de vivencia cotidiana, ya no es solamente entendida como documento, sino experiencia enriquecida en su diario desenvolvimiento comunitario.

Con esta apreciación de una remozada crónica, los saberes tradicionales comunitarios, adquieren vida y actualidad, como también es una nueva oportunidad para revitalizar la explicación de los acontecimientos de las comunidades y las regiones. Precisamente, de acuerdo con Medina (2005):

...es en la práctica de los historiadores de las regiones y localidades, donde la ciencia histórica ha podi-

do recoger el mejor resultado de los vínculos con las disciplinas sociales, donde mejor se expresa la relación del pasado con el presente y con el porvenir y mejor aún donde la historia volvió a encontrar su vínculo telúrico con la literatura, con cuyo ropaje viste hasta lo más áspero que pudiera haber en las aproximaciones estadísticas, geográficas, sociológicas y vitales de la historia, que además de objetivo es subjetiva, como quiera la mejor ciencia humana de nuestros días (p. 6).

De allí que ante la reiterada afirmación de “la Historia ha muerto”, se hace posible reivindicar la historia para contrarrestar la alienación desde el pensamiento único, la economía de mercado y la manipulación mediática, con una orientación explicativa sostenida en el replanteamiento de la crónica como fuente documental de lo vivido. Al reivindicar la labor indagadora de los cronistas, se valora su esfuerzo dada la riqueza y pluralidad de la producción bibliográfica elaborada por ellos, como aportes sobre la historia comunitaria.

Hoy día, ante la exigencia de abrir los requerimientos de la ciencia estricta y rigurosa, hacia lo cualitativo, se promueven opciones estimuladoras de los análisis explicativos más abiertos y flexibles, pero con capacidad para justificar el desciframiento de la forma cómo se desenvuelven los hechos de la vida cotidiana comunitaria. Es, en consecuencia, otra posibilidad para incentivar la elaboración del conocimiento histórico más vinculado con la vida cotidiana de las comunidades, en relación con las realidades del mundo contemporáneo.

Bibliografía

Aranguren, C. (1997). La enseñanza de la historia en la escuela básica. Mérida: Universidad de los Andes-Ediciones Los Heraldos Negros.

- Bracho, J. (1995). El positivismo y la enseñanza de la historia en Venezuela. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Camilloni, A. R. (2001). Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza. Barcelona (España): Editorial Gedisa, S.A.
- Capel, H. (1988). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Tercera Edición. Madrid: Editorial Barcanova, S.A.
- Cerio, D. (2007). Cultura obrera y militancia. Un recorrido historiográfico en torno al problema de la construcción de identidades políticas en la Argentina de los 70. *Historia social e historia oral*. Buenos Aires: Homo Sapiens Editores.
- González de Dellano, M. y Marciano, E. (1973). Historia de Venezuela, Caracas: Ediciones Vega, S.R.L.
- Márquez de Melo, J. (2011). La crónica como género periodístico en la prensa luso-brasileña e hispano-americana: contrastes y confrontaciones. *Revista Diálogos* N° 34, 37-44. Disponible en: <http://www.dialogosfelafacs.net>.
- Medina R., A. (2005). *Lecturas de Historia regional y Local*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos
- Muñoz Blanco, A. (1974). *Contradicciones Campo-Ciudad en Venezuela*, Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Paez, G. (2002). *Historia regional. Investigación y enseñanza*. Caracas: FEDUPEL.
- Quintero L., G. (2011). La historia de la historiografía: su importancia para los estudios históricos venezolanos *Revista Heurística* N° 13
- Ramos G., J.; Navarro N., D. y Sánchez R., A. (1996). La globalización como cambio de mirada. *Revista Kikiriki* N° 39, 4-5.
- Santana P., J.M. (2005). *Paradigmas historiográficos contemporáneos*. Barquisimeto (Venezuela): Fundación Buria.
- Tovar, R. (1991). *Sendas de la nueva ciencia*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL E-GOBIERNO, TRANSFORMACIÓN GUBERNAMENTAL EN VENEZUELA

SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE E-GOVERNMENT, GOVERNMENT TRANSFORMATION IN VENEZUELA

Mariana del Valle Buitrago R.¹ / Omar Alexis Pérez C.² / José Gregorio Prato P.³

Recepción: 07/09/2019 / Evaluación: 12/10/2019 / Aceptación: 19/12/2019

Resumen

El presente documento se inscribe en un trabajo de enfoque cualitativo, dentro de un diseño documental, con nivel descriptivo, el cual tuvo como objetivo general: describir la figura de e-gobierno, como una transformación gubernamental en Venezuela. Este documento investigativo, se origina por considerar si el e-gobierno, es fuente de modernización y transformación gubernamental en Venezuela, basado en la reflexión de las normas que regulan el e-gobierno en

Venezuela y los beneficios y desventajas a los que debe enfrentarse tal figura dentro de la administración pública. Esta investigación ha utilizado como fuentes de análisis de la información: la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, La Ley de Infogobierno, el Decreto 825, entre otras. Se finiquita que en Venezuela existe de manera teórica la figura de e-gobierno dentro de la gestión pública venezolana, enumerándose algunas ventajas que conlleva la usanza de la estrategia del paradigma de la Nueva Gestión de Gobierno por medio de la figura del e-gobierno en la República.

Palabras claves: e-gobierno, gestión de gobierno, transformación.

Abstract

This document is part of a qualitative approach work, within a documentary design, with a descriptive level, which had the general objective: to describe the figure of e-government, as a governmental transformation in Venezuela. This investigative document originates from considering whether e-government is a source of government modernization and transformation in Venezuela, based on the reflection of the norms that regulate e-government in Venezuela and the benefits and disadvantages that such must face. figure within the public administration. This research has used as sources of information analysis: the Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela, the Infogovernment Law, De-

- 1 Especialista en Derecho Mercantil por la Universidad de Los Andes. Profesora ordinaria en categoría de Titular de la Universidad de Los Andes Dr. Pedro Rincón Gutiérrez" Táchira (Venezuela). Regenta las asignaturas de Derecho Mercantil, Legislación Mercantil y Legislación Fiscal Venezolana en la Universidad de Los Andes "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez" Táchira (Venezuela). Forma parte del Grupo de Investigación HEDURE del CDCHTA Núcleo Universitario "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", proyecto bajo el código ADG-NUTAH-06-00-06, correo electrónico: buitragomariana@gmail.com
- 2 Magister en Gerencia por la Universidad de Los Andes. Profesor ordinario en categoría de Asociado de la Universidad de los Andes" Dr. Pedro Rincón Gutiérrez" Táchira (Venezuela). Forma parte del Grupo de Investigación HEDURE del CDCHTA Núcleo Universitario "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", proyecto bajo el código ADG-NUTAH-06-00-06, correo electrónico: omarp84@hotmail.com
- 3 Licenciado en Administración por la Universidad de Los Andes, profesor ordinario de la Universidad de los Andes" Dr. Pedro Rincón Gutiérrez" Táchira (Venezuela).

cree 825, among others. It is concluded that in Venezuela the figure of e-government exists within the Venezuelan public management, listing some advantages that the use of the strategy of the New Government Management paradigm entails through the figure of e-government in the Republic.

Key words: e-government, government management, transformation.

Introducción

La figura de e-gobierno, ha transformado tecnológicamente a la gestión llevada a cabo por las diferentes administraciones públicas en el orbe, porque ha permitido la ruptura de paradigmas tradicionales enquistados en el marco burocrático de la gestión pública, y en las prácticas llevadas a cabo en la gerencia pública.

Por ello, la figura de e-gobierno como parte del paradigma o modelo de la nueva gestión de gobierno, ha permitido alcanzar cambios significativos dentro de la actuación pública y el manejo de los diferentes entes, instituciones, y organizaciones del Estado, para proporcionar a los ciudadanos-administrados, una mejor calidad de servicios públicos.

Dentro del campo de la gerencia pública, el e-gobierno ha exigido inversiones en aplicaciones tecnológicas, así como la usanza de plataformas electrónicas y por si fuera poco la participación activa de la ciudadanía a través de la materialización de los derechos constitucionales a la información, a la rendición de cuentas, a la planeación y planificación de la organización gerencial a través de los postulados de la nueva gestión pública; todo ello, bajo un cambio en el accionar tanto de la administración como de los administrados, que da paso a una nueva era de la administración pública venezolana.

De allí que, la importancia de este documento está vinculada con el conocimiento que debe tener el ciudadano venezolano

(administrado o funcionario público) de la importancia de la figura de e-gobierno, en la transformación de la administración pública en Venezuela y basado en un compendio normativo que parte de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela⁴, y pasa por la Ley de Infogobierno⁵, la Ley Orgánica de Ciencia y Tecnología, La Ley de simplificación de trámites administrativos⁶ y la Ley Orgánica de la Administración Pública⁷; por lo que todas estas normas jurídicas venezolanas vigentes, abren la posibilidad a ello. La intencionalidad de este documento cualitativo, se basa en exponer, y comunicar de forma escrita, la necesidad en describir la figura de e-gobierno para la transformación gubernamental en Venezuela, tomando en cuenta las ventajas que se pueden procurar con dicha figura en la gestión de gobierno venezolana.

I. E-gobierno: precisión conceptual

Castoldi⁸ considera que la figura de e-gobierno comprende:

Todas aquellas actividades basadas en las modernas tecnologías informáticas, en particular Internet, que el Estado desarrolla para aumentar la eficiencia de la gestión pública, mejorar los servicios ofrecidos a los ciudadanos y proveer a las acciones del gobierno de un marco mucho más transparente que el actual.

De allí que el e-gobierno, se considere como un modelo gerencial desarrollado por las administraciones públicas, a través de la

4 Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.453 de fecha 24 de marzo 2000.

5 Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 40274, de fecha 17 de octubre 2013.

6 Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 40.549, de fecha 17 de noviembre 2014.

7 Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 6147, de fecha 17 de noviembre, 2014.

8 Véase Pablo Castoldi. "El Gobierno Electrónico como un nuevo paradigma de Administración", *Prudentia Iuris*. No. 55. (2002): 112.

usanza de herramientas tecnológicas, que permiten ampliar la eficacia y la eficiencia de la gestión pública. Y para particularizar más dicha definición, oportunas son las palabras de Criado y otros, citados por Páez⁹, cuando disponen que:

El nuevo modelo de gobierno que se propone (Gobierno Electrónico) será capaz de resolver mejor los problemas sociales (garantizar la gobernabilidad), en la medida en que sea capaz de establecer reglas, principios y valores que hagan posible el cambio institucional necesario (Neoinstitucionalismo) para que los Gobiernos y Administraciones Públicas sean capaces de generar consensos entre aquellos actores críticos capaces de articular respuestas conjuntas a los problemas sociales GT TIC, Apropiación Social y Gobierno Electrónico (Policy Networks) mejorando de forma continua de la calidad de las políticas y de los servicios públicos (Nueva Gestión Pública).

La figura de e-gobierno por tanto, debe ser entendido como un modelo que va a establecer, principios y valores, que permitan a los gobiernos y a las diferentes administraciones públicas en el mundo, solventar dificultades e inconvenientes de carácter social. Por su parte Sira¹⁰, señala que la figura de e-gobierno:

(...) es el término con el que suele identificarse al uso de las tecnologías de información y la comunicación – tales como hardware, softwares, servidores e incluso el Internet– como

mecanismos que facilitan el intercambio de datos en todas las relaciones del sector público con el objeto primordial de incrementar su eficacia y transparencia, así como facilitar la participación ciudadana.

Sentadas las premisas anteriores, debe considerarse que la figura de e-gobierno, comprende el uso de las diferentes aplicaciones tecnológicas, lo cual genera un intercambio de datos en las relaciones en las que intervengan organismos y entes del Estado. Todo ello, para ofrecer una gestión basada en los principios de la eficiencia, la eficacia y por si fuera poco la transparencia en la que la participación activa del ciudadano-administrado es la regla.

A causa de esa precisión doctrinal, es necesario entrar a considerar la importancia de la figura de e-gobierno en el contexto de la Administración Pública. Así pues, el valor de esta figura de e-gobierno, está supeditada al real intercambio de servicios, de información y comunicación que el Estado ofrece y da al administrado y este sujeto a través de su participación activa, logra involucrarse de forma efectiva en la gestión de gobierno. Por tanto, se cumple con lo dispuesto en el Artículo 141¹¹ de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela¹²; verbigracia, a través de los diferentes procedimientos llevados a cabo por medio de las tecnologías de la información y comunicación y las distintas aplicaciones dispuestas por los órganos del Estado, para consolidar la gestión de gobierno.

En consecuencia, la importancia de la figura de e-gobierno en Venezuela, radica en la usanza de los mecanismos y aplica-

9 María Ángela Páez, Hacia una teoría venezolana sobre Gobierno Electrónico. En: Balance del Gobierno Electrónico venezolano. De la teoría a la práctica (San Cristóbal: Colección de textos de la Comunicación, 2010), 21.

10 Gabriel Sira, "Algunas notas sobre la ley de infogobierno y el gobierno electrónico en Venezuela", Revista Electrónica de Derecho Administrativo Venezolano N° 6, (2015): 262.

11 Artículo 141. La Administración Pública está al servicio de los ciudadanos y ciudadanas y se fundamenta en los principios de honestidad, participación, celeridad, eficacia, eficiencia, transparencia, rendición de cuentas y responsabilidad en el ejercicio de la función pública.

12 Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.453 de fecha 24 de marzo 2000.

ciones electrónicas dispuestas en pro de la gestión de gobierno, de todos los órganos, instituciones y entes de la Administración Pública. En otras palabras, los diferentes órganos y entes de la Administración Pública tanto en su distribución vertical del poder público (a nivel nacional, estatal, municipal) como en su distribución horizontal del poder público (Ejecutivo, Legislativo, Judicial, Electoral, Moral) deben por medio de la inclusión y puesta en marcha de la figura de e-gobierno, cumplir con los objetivos trazados en las diversas planificaciones de dichos entes, de una forma eficiente, lo que permitirá lograr de manera efectiva las políticas gubernamentales.

II. El rol protagónico de la figura de e-gobierno en función del ordenamiento jurídico en Venezuela

Para precisar el rol protagónico de la figura de e-gobierno en Venezuela, se hace necesario considerar de manera lacónica, dentro del ordenamiento jurídico patrio los siguientes instrumentos legales: ley de Info-gobierno¹³, Ley Orgánica de la Administración Pública¹⁴, Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación¹⁵, Ley Orgánica de Simplificación de Trámites Administrativos¹⁶ y Decreto 825¹⁷ en el que se declara el acceso y el uso de Internet como política prioritaria. Al respecto:

La Ley de Info-gobierno¹⁸, es dentro del ordenamiento jurídico venezolano el instrumento que impulsa normativamente la usanza de las tecnologías de la informa-

ción y la comunicación en la gestión de gobierno, con la finalidad de lograr la prestación de servicios públicos de manera eficaz y eficiente, bajo el amparo de la garantía de transparencia de la gestión pública, que conlleva a la rendición de cuentas de los diferentes órganos, entes e instituciones de la administración al administrado, entre otras cosas.

Así las cosas, este instrumento legal dispone en el contenido del Artículo 6¹⁹ la obligatoriedad del uso de las tecnologías de información, en todas las relaciones internas que se deriven de la gestión administrativa de los órganos y entes del Estado, entre sí. De igual manera, ordena que aquellas relaciones que se puedan derivar entre los diferentes órganos del Estado y los administrados, deban incorporar la usanza de las tecnologías de información y sus aplicaciones, tal como se evidencia del Artículo 8²⁰ *ejusdem*.

19 Artículo 6. El Poder Público, en el ejercicio de sus competencias, debe utilizar las tecnologías de información en su gestión interna, en las relaciones que mantengan entre los órganos y entes del Estado que lo conforman, en sus relaciones con las personas y con el Poder Popular, de conformidad con esta Ley y demás normativa aplicable. El Poder Popular debe utilizar las tecnologías de información en los términos y condiciones establecidos en la ley.

20 Artículo 8. En las relaciones con el Poder Público y el Poder Popular, las personas tienen derecho a: 1. Dirigir peticiones de cualquier tipo haciendo uso de las tecnologías de información, quedando el Poder Público y el Poder Popular obligados a responder y resolver las mismas de igual forma que si se hubiesen realizado por los medios tradicionales, en los términos establecidos en la Constitución de la República y la Ley. 2. Realizar pagos, presentar y liquidar impuestos, cumplir con las obligaciones pecuniarias y cualquier otra clase de obligación de esta naturaleza, haciendo uso de las tecnologías de información. 3. Recibir notificaciones por medios electrónicos en los términos y condiciones establecidos en la ley que rige la materia de mensajes de datos y las normas especiales que la regulan. 4. Acceder a la información pública a través de medios electrónicos, con igual grado de confiabilidad y seguridad que la proporcionada por los medios tra-

13 Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 40274, 17 de octubre, 2013.

14 Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N°6147, 17 de noviembre, 2014.

15 Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 38.242, 03 de agosto, 2005.

16 Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 40.549, 17 de noviembre, 2014.

17 Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 36.955, 22 de mayo, 2000.

18 Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 40274, 17 de octubre, 2013.

Lo que quiere significar que este andamiaje jurídico permite por disposición legal, garantizar que los administrados puedan gozar del acceso al uso de mecanismos tecnológicos y electrónicos para formular peticiones a los entes y órganos de la Administración Pública venezolana, y consecuentemente la respuesta a dichos trámites administrativos por parte de los entes u órganos de la Administración Pública, debe canalizarse por dicha vía; salvo, para aquellas personas que por cualquier motivo, no puedan utilizar los medios electrónicos que conlleva el e-gobierno, pues esa es la única excepción que permite avalar que el Estado venezolano a través de los distintos órganos, instituciones y entes de la Administración Pública, emitan respuesta por medio de un sustentáculo propio del modelo gerencial burocrático, superado por la transformación insertada gracias al paradigma gerencial del e-gobierno en Venezuela.

Así mismo, otro instrumento legal que avala la incorporación de la figura de e-gobierno como transformación gubernamental en Venezuela, es la Ley Orgánica de la Administración Pública²¹. Este cuerpo legal y orgánico, establece en el contenido del

Artículo 12²², el uso de las tecnologías de la información y comunicación, a fin de dar cumplimiento a los principios constitucionales que rigen la Administración Pública, entre ellos vale la pena mencionar los principios de: economía, celeridad, simplicidad administrativa, eficacia, objetividad, imparcialidad, honestidad, transparencia, buena fe y confianza. Por lo tanto, esta Ley, afianza normativamente la figura de e-gobierno en Venezuela como una transformación gubernamental.

De la misma manera, la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación²³ por objetivo, desarrollar los principios constitucionales que en materia de ciencia, tecnología e innovación y sus aplicaciones están establecidas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela²⁴, implementando mecanismos institucionales y operativos, para la promoción y el estímulo de la ciencia, la tecnología y la comunicación. Este instrumento legal incorpora en el Artículo 1²⁵, dos conceptos, como son: la

dicionales. 5. Acceder electrónicamente a los expedientes que se tramiten en el estado en que éstos se encuentren, así como conocer y presentar los documentos electrónicos emanados de los órganos y entes del Poder Público y el Poder Popular, haciendo uso de las tecnologías de información. 6. Utilizar y presentar ante el Poder Público y demás personas naturales y jurídicas, los documentos electrónicos emitidos por éste, en las mismas condiciones que los producidos por cualquier otro medio, de conformidad con la presente Ley y la normativa aplicable. 7. Obtener copias de los documentos electrónicos que formen parte de procedimientos en los cuales se tenga la condición de interesado o interesada. 8. Disponer de mecanismos que permitan el ejercicio de la contraloría social haciendo uso de las tecnologías de información. 9. Utilizar las tecnologías de información libres como medio de participación y organización del Poder Popular.

21 Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N°6147, 17 de noviembre, 2014.

22 Artículo 12. A fin de dar cumplimiento a los principios de economía, celeridad, simplicidad administrativa, eficacia, objetividad, imparcialidad, honestidad, transparencia, buena fe y confianza, la administración pública utilizará los avances de las tecnologías de la información y comunicación para su organización, funcionamiento y relación con las personas. A tal fin cada institución mantendrá una página Web con información relevante y un mecanismo de comunicación electrónica.

23 Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 38.242, 03 de agosto, 2005.

24 Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.453 de fecha 24 de marzo 2000.

25 Artículo 1. La presente Ley tiene por objeto desarrollar los principios orientadores que en materia de ciencia, tecnología e innovación y sus aplicaciones, establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, organizar el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, definir los lineamientos que orientarán las políticas y estrategias para la actividad científica, tecnológica, de innovación y sus aplicaciones, con la implantación de mecanismos institucionales y operativos para la promoción, estímulo y fomento de la investigación científica, la apropiación social del conocimiento

apropiación social del conocimiento y la transferencia e innovación tecnológica.

El primero de ello, está representado en el diseño de algunas estrategias por parte del Estado venezolano, con el fin de formar talento humano, en materia tecnológica y con ello fortalecer las capacidades tecnológicas endógenas y el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación nacional. En tanto que el segundo concepto, está referido tal como lo señala el Artículo a la interrelación que se establece entre un sujeto, persona o empresa que posee la tecnología o los conocimientos para producir, utilizar o manejar un bien, negocio, producto o servicio, y que traslada, intercambia, entrega, vende o negocia a otra persona, sujeto o empresa dichos conocimientos, procedimientos o formas de hacer, para su captación, aplicación, producción y aprovechamiento por el entorno social y económico del país, procurando la apropiación del conocimiento

Por otro lado, la Ley Orgánica de Simplificación de Trámites Administrativos²⁶, establece en el Artículo 6²⁷ *ejusdem*, el de-

y la transferencia e innovación tecnológica, a fin de fomentar la capacidad para la generación, uso y circulación del conocimiento y de impulsar el desarrollo nacional.

26 Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 40.549, 17 de noviembre, 2014.

27 Artículo 6. Los órganos y entes de la Administración Pública en el ámbito de sus competencias, deberán simplificar los trámites administrativos que se realicen ante los mismos. A tales fines, elaborarán sus respectivos planes de simplificación de trámites administrativos con fundamento en las bases y principios establecidos en este Decreto con Rango, Valor y Fuerza de Ley, bajo las directrices de la autoridad nacional unificada en materia de trámites administrativos, y de conformidad con los siguientes lineamientos: 1. Suprimir los trámites innecesarios que incrementen el costo operacional de la Administración Pública, que hagan menos eficiente su funcionamiento y propicien conductas impropias. 2. Simplificar y mejorar los trámites administrativos, lo cual supone, entre otros aspectos: a) Adaptar los trámites a la forma más sencilla posible, reduciendo al mínimo los requisitos y exigen-

ber de usanza de medios electrónicos, para llevar a cabo los trámites administrativos que realicen los órganos y entes de la Administración Pública en el ámbito de sus competencias, todo ello para lograr optimizar la gestión pública eliminando los trámites engorrosos e innecesarios que incrementan el costo operacional de la Administración Pública y retardan el cumplimiento mismo, de las funciones encomendadas a los entes y órganos de la Administración Pública.

Finalmente el Decreto 825-2001²⁸, en el que se declara el acceso y el uso de Internet como política prioritaria para el desarrollo cultural, económico, social y político de la República Bolivariana de Venezuela, precisa en su Artículo 3²⁹, el deber que tienen todos los órganos público del uso de una de las aplicaciones tecnológicas como lo es Internet, a los fines del funcionamiento operativo de los organismos públicos tanto

cias a las personas, dejando única y exclusivamente los pasos que sean indispensables para cumplir el propósito de los mismos. b) Rediseñar el trámite utilizando al máximo los elementos tecnológicos. c) Incorporar controles automatizados que minimicen la necesidad de estructuras de supervisión y controles adicionales. d) Evitar las instancias en las cuales el juicio subjetivo de la Administración Pública pueda interferir en el proceso. e) Crear incentivos o servicios adicionales que puedan otorgarse a las personas en contraprestación al cumplimiento oportuno del trámite. f) Propiciar la participación popular a través de las comunidades organizadas, en especial los consejos comunales. 3. Concentrar trámites, evitando su repetición en los distintos órganos y entes.

28 Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 36.955, 22 de mayo, 2000.

29 Artículo 3: Los organismos públicos deberán utilizar preferentemente Internet para el intercambio de información con los particulares, prestando servicios comunitarios a través de Internet, tales como bolsas de trabajo, buzón de denuncias, trámites comunitarios con los centros de salud, educación, información y otros, así como cualquier otro servicio que ofrezca facilidades y soluciones a las necesidades de la población. La utilización de Internet también deberá suscribirse a los fines del funcionamiento operativo de los organismos públicos tanto interna como externamente

interna como externamente; lo que quiere significar que este Decreto avala y consagra el uso de la figura de e-gobierno en Venezuela.

III. De las ventajas del uso del e-gobierno en Venezuela decisión

Dentro de los beneficios del uso de la figura de e-gobierno en la gestión de gerencia pública en Venezuela, pueden considerarse:

a. Inclusión del paradigma de la Nueva Gestión Pública. Ello permite optimizar, modernizar y revolucionar el modelo de gestión llevado a cabo dentro de las administraciones públicas, producto de la inserción de prácticas gerenciales en las que la realización de los trámites administrativos y de gestión, se complementan con la digitalización de las prácticas de la gerencia pública.

Todo ello ha permitido una ruptura del modelo post-burocrático tradicional, que estaba enquistado en las actuaciones de administración pública venezolana del siglo XX, la cual se caracterizaba por la inexorable presencia física del administrado dentro de los entes u órganos de la Administración Pública, y como medio de prueba o comprobación del acaecimiento de las actuaciones administrativas por parte del administrado, el sustentáculo papel. Estas prácticas en un todo daban paso a la proliferación de gestoría y corrupción así como de actividades de gestión enmarcadas en procedimientos dispendiosos dentro de la Administración Pública venezolana.

b. Celeridad en la respuesta efectiva de la Administración Pública al administrado. De allí que, la rapidez o celeridad en las operaciones, actuaciones y procedimientos que se llevan a cabo dentro de los distintos órganos de la Administración Pública, marcan el orden del día, pues la simplificación de trámites administrativos así como la rapidez de los procedimientos, permite que

los administrados sientan que la respuesta emitida por la Administración es efectiva, superando por tanto, procedimientos engorrosos, costosos y cargados de formalismos inútiles que solo entorpecían la actuación de la Administración Pública.

c. El acceso las 24 horas del día a los trámites de la administración. Este beneficio permite que las relaciones entre los órganos y entes de la Administración Pública y el administrado, no este supedita a un horario de atención al público, lo que conlleva que el acceso a las actuaciones administrativas sea pueda llevar a cabo las 24 horas del día.

d. Modernización de los trámites administrativos de la Administración Pública, ya que sin excepción todos los órganos de la administración pública, están obligados por las normativas legales supra señaladas a compartir constante información a los contribuyentes, en pro de las exigencias y requerimientos de los mismos, así como actualizar y reestructurar la gestión pública hasta llevarla a los cánones y exigencias de la electrificación y del contexto social globalizado.

Todos esos beneficios, se resumen en lo que se considera la optimización y modernización de la Administración Pública en Venezuela, lo que favorece y beneficia la capacidad de respuesta de los órganos y entes de la Administración, en cuanto a las necesidades de la ciudadanía-administrados.

Consideraciones finales

La figura de e-gobierno es una herramienta que puede consolidar la modernización gubernamental en Venezuela, lo cual conlleva a gozar de ciertos beneficios, aciertos y ventajas dentro de la gestión pública, pero para que ello ocurra, es menester cumplir a cabalidad con el ordenamiento jurídico patrio, para ir desplazando las prácticas de gestión basadas en el modelo o paradigma post-burocrático que por mucho

tiempo estuvieron enquistadas dentro de la gestión de administración pública tradicional.

En consecuencia, en el contexto actual venezolano se demanda la modernización, electrificación y digitalización de los procedimientos, gestiones y actuaciones de todos los órganos del Poder Público venezolano, lo cual conlleva a una verdadera transformación que inexorablemente viene de la mano de la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación al servicio del Estado y del administrado, en las diferentes gestiones de la administración pública.

Sin embargo, la realidad que se ve y se vive en los diferentes órganos y entes de la Administración Pública venezolana, es otra. Ello en algunos casos por la resistencia de los funcionarios públicos en la ejecución de actividades bajo el modelo de la Nueva Gestión Pública que conlleva a la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación, otras veces por la analfabetización tecnológica del administrado que da pie a las prácticas de gestoría, y otra, por la no inversión en equipos y plataformas tecnológicas necesarias, para lograr un armónico desarrollo de la figura de e-gobierno.

Todo esto, ha generado que aun y cuando en el país se cuente con un andamiaje jurídico bastante amplio, que propugna y exige la inclusión de las tecnologías de la información y comunicación así como sus aplicaciones para la atención del administrado-usuario, la figura de e-gobierno se haya desarrollado parsimoniosa o lentamente en la práctica de gestión administrativa en Venezuela. Por tanto, se debe esperar que con el transcurso del tiempo, y la necesidad de ir optimizando cada día más la atención al público (administrado), la Administración Pública venezolana, se vea constreñida a la práctica de la verdadera transformación de la gestión administrativa bajo la aceptación

general y práctica de la Nueva Gestión Pública y consecuentemente la inclusión de la figura de e-gobierno.

Bibliografía

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.453 de fecha 24 de marzo 2000.
- Decreto 825 en el que se declara el acceso y el uso de Internet como política prioritaria. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 36.955, 22 de mayo
- Gabriel Sira, “Algunas notas sobre la ley de infogobierno y el gobierno electrónico en Venezuela”, *Revista Electrónica de Derecho Administrativo Venezolano* N° 6, (2015): 262.
- Ley de Infogobierno. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 40274, 17 de octubre, 2013.
- Ley Orgánica de Ciencia y tecnología. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 38.242, 03 de agosto, 2005.
- Ley Orgánica de la Administración Pública. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N°6147, 17 de noviembre, 2014.
- Ley Orgánica de Simplificación de Trámites Administrativos, Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 40.549, 17 de noviembre, 2014.
- María Ángela Páez, *Hacia una teoría venezolana sobre Gobierno Electrónico*. En: *Balance del Gobierno Electrónico venezolano. De la teoría a la práctica* (San Cristóbal: Colección de textos de la Comunicación, 2010), 21
- Pablo Castoldi. “El Gobierno Electrónico como un nuevo paradigma de Administración”, *Prudentia Iuris*. No. 55. (2002): 112.

LA JUSTICIA TRANSICIONAL EN LA RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO ARMADO Y EN EL POSCONFLICTO

TRANSITIONAL JUSTICE IN THE RESOLUTION OF THE ARMED CONFLICT AND IN THE POST-CONFLICT

Rafael Andrés Rojas Benavides¹

Recepción: 07/07/2019 / Evaluación: 12/08/2019 / Aceptación: 19/10/2019

Resumen

El papel de la Justicia Transicional fue clave en la resolución del conflicto armado interno en Colombia y la incidencia en la implementación del posconflicto. Esto resalta este momento histórico en la vida nacional que visibiliza a las víctimas del conflicto como sujetos políticos empoderados y principales beneficiarios del proceso de reconciliación. En la actual coyuntura, la Justicia Transicional posibilita revertir el Statu Quo para lograr el cumplimiento de estándares jurídicos internacionales y visibiliza a las víctimas. Así, el Posconflicto y las garantías de no repetición están directamente ligados con la implementación de los acuerdos y de la voluntad política y social. Se trata de transitar de un escenario de guerra interna y de violación sistemática de derechos humanos a uno de PAZ duradera y sostenible que satisfaga los derechos y garantías de no repetición. En este escenario, la Justicia Transicional se convierte en el eje donde gravita el quehacer de la democratización en Colombia que erradique la violencia de la lucha política.

Palabras Claves: Resolución del Conflicto armado en Colombia, Justicia Transicional, Justicia Restaurativa, Víctimas, Paz.

Abstract

The role of Transitional Justice was important in the resolution of the Colombia's

internal armed conflict and post-conflict impact implementation. This is a historical moment because conflict's victims are empowered political subjects and main beneficiaries of the reconciliation process. At the current juncture, the Transitional Justice can be possible to reverse the Statu Quo and achieve compliance with international legal standards and visibility for victims. Post-conflict and non-repetition guarantees are directly linked to the implementation of political and social agreements. It means moving from a scenario of internal war and systematic human rights violation to a lasting and sustainable PEACE that satisfies the rights and guarantees of non-repetition. In this point, the Transitional Justice becomes the axis where the task of democratization in Colombia that eradicates the violence of the political struggle gravitates.

Key words: Colombian's resolutions armed conflict, Transitional Justice, restorative Justice, victims, peace.

Introducción

Este artículo muestra los resultados de la tesis "La justicia transicional en la resolución del conflicto armado y en el posconflicto. Realidades, retos y perspectivas" presentada para la Maestría de Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

La negociación entre el Gobierno Colombiano y las FARC-EP en la Habana, Cuba marcó un hito histórico; esta apartó

1 Resultado de la Maestría DDHH UPTC. rascuaran25@hotmail.com

sustancialmente de otros procesos que se han dado en el mundo pues se desarrolló en medio del conflicto, aunque con cese bilateral al fuego, lo que supone que cualquier decisión jurídica o política tuvo un impacto directo sobre los diálogos. Esta dicotomía de dialogar en medio del conflicto generó un manto de duda frente a los resultados de la negociación y la implementación de los diferentes mecanismos de Justicia Transicional necesarios para garantizar el cabal cumplimiento de los acuerdos alcanzados y su sostenibilidad en el tiempo. Un proceso de Justicia Transicional compromete cambios estructurales tanto en los organismos e instituciones del Estado, así como en la sociedad entera.

El objetivo general de la investigación fue analizar el papel que se busca cumplirá la Justicia Restaurativa como mecanismo de Justicia Transicional frente a los derechos a la verdad, a la justicia y a la reparación de las víctimas del conflicto armado en el marco de los Acuerdos de Paz entre la guerrilla de las FARC-EP y el Estado Colombiano.

Para realizar esta investigación y análisis, la principal herramienta metodológica usada fue la revisión de fuentes bibliográficas desde una visión teórica e informativa y la revisión de fuentes primarias que permitieron contextualizar de primera mano la situación del acuerdo de Paz, su normatividad, acuerdos, entre otros. También se llevó a cabo revisión de fuentes audiovisuales y asistencia a foros, clases y conferencias sobre el tema.

En el análisis realizado se hizo la reflexión con respecto a las causas estructurales del conflicto colombiano como lo es la lucha por el poder ligado a la tenencia de la tierra, al despojo y a su acumulación en grandes latifundios. Estas situaciones que se comprendieron como causas en el conflicto aún persisten a pesar de los tratados de Paz, por lo cual es un tema central en el

desarrollo de los puntos de negociación y de la estructura de la justicia transicional.

El proceso de Paz llega como consecuencia lógica para la resolución del Conflicto; acciones realizadas desde el gobierno de Belisario Betancourt permitió tener un proceso actual donde está la inclusión de población civil y en especial de víctimas.

La Justicia Transicional genera un lazo entre el pasado y el futuro, haciendo memoria para que las víctimas se hagan visibles y que esos actos atroces no se vuelvan a repetir; además, un elemento propio de la Justicia Transicional es ser puente hacia la superación de las causas que dieron origen al conflicto. Para lograrlo, los actos a realizar deben establecer el resarcimiento de sus derechos vulnerados y las Garantías de no repetición. Esto quiere decir que las víctimas se establecen como sujetos políticos empoderados en razón a su fuerza como movimiento social.

Por su parte, el componente de Justicia Restaurativa dado en el acuerdo sobre víctimas es eje para la implementación de Políticas Públicas encaminadas a superar las causas estructurales del conflicto y que su cumplimiento brinde garantías de no repetición.

Los desafíos del Posconflicto radican en la implementación y materialización de los acuerdos suscritos entre el Estado y las FARC-EP. El compromiso del Estado es inmenso y debe responder a la necesidad de Paz de una sociedad que ha sido fracturada por la violencia.

1. El conflicto armado

Colombia ha tenido diferentes conflictos a nivel histórico y territorial (Molano, 2014). La violencia bipartidista que tuvo como consecuencia la creación de grupos armados contrarios al gobierno y grupos armados paraestatales que generaban el terror de la ruralidad colombiana.

Este conflicto no es aislado de lo que estaba pasando en el mundo. Éste surgió dentro del contexto de la Guerra Fría (Vargas, 2012) que fortaleció las guerrillas comunistas en Latinoamérica.

La complejidad del Conflicto Armado en Colombia está dada por la interacción de múltiples factores como la prolongación en el tiempo al ser un conflicto de más de 50 años. Además, tener múltiples actores asociados a diferentes intereses políticos, económicos o situación de vulnerabilidad; tales como:

- **La insurgencia** de carácter contraestatal, quien tiene sus cimientos en movimientos sociales que surgen de las bases populares y campesinas.
- **El Estado** representado en gobiernos que no garantizan el acceso a los medios que satisfacen los Derechos y que además también se convierte en violador sistemático de estos.
- **Los Paramilitares** que nacen como respuesta de varias élites de terratenientes, políticas y ganaderas a la presión de la insurgencia, pero que además acceden al poder como actor pro sistémico, con estructuras político-ideológicas soportadas en el poder de las armas y de la barbarie.
- **El Narcotráfico** que aparece como el medio para financiar grandes estructuras armadas (insurgentes y paramilitares ahora bandas criminales (BACRIM)).
- **Las víctimas** que son el centro o núcleo duro de los actuales de los diálogos de la Habana y son sujeto de resarcimiento o reparación, del esclarecimiento de la verdad y de la aplicación de justicia.
- **La Sociedad Civil** que debe asumir la responsabilidad histórica de promover y apoyar los cambios que deben darse en su interior y que marcan el devenir de la superación de las causas estructurales del conflicto armado y social.

En el conflicto es la violencia que determina el poder. Según algunos datos el alto

número de población desplazada demarcó las condiciones de control territorial, por ejemplo entre 1985 y 2010 alcanzó la cifra de 5.195.620 víctimas. Otro acto de violencia armada estuvo dado por la tenencia de la tierra. El total de las tierras abandonadas o despojadas entre 1980 y el 2010 fue de 6.638.195 hectáreas lo que equivale al 15.4% de la superficie Agropecuaria Nacional (Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento-CODHES, 2011). La tenencia de la tierra ha representado un problema social estructural a lo largo de la historia del país y múltiples conflictos que se explican, puesto que la acumulación del suelo ha servido como una fuente del poder político y económico de élites regionales y de los grupos armados al margen de la ley, situación que ha sumido en la miseria al sector campesino y ha generado una profunda exclusión social (Organizaciones de Población Desplazada, 2011).

Durante el conflicto fueron cometidas otras formas de violencia que deterioran el tejido humano y la dignidad de las personas como son el abuso sexual, homicidios, torturas, desapariciones forzadas, reclutamiento forzado, amenazas, entre otras (Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento-CODHES, 2011). En esa medida, la violencia colombiana también se caracteriza por la “eliminación selectiva de defensores de Derechos Humanos, operadores de justicia, líderes sindicales y sociales, periodistas y candidatos a cargos de elección popular, entre 1995 y 2004 se perpetró más de 1.000 masacres que afectaron a 6.600 personas pertenecientes en su mayoría a comunidades indígenas y afro descendientes (Fundación para el Debido Proceso Legal, 2010).

En el actual momento histórico se destaca un carácter multidisciplinario e integral en el desarrollo de fórmulas, conceptos, leyes y reformas en pro de un modelo de Justicia Transicional que se ajuste a las

necesidades en materia de Justicia, Verdad y Reparación, que respete estándares Jurídicos Internacionales y que brinde garantías de no repetición del conflicto (Artur, 2009). Es el tránsito de la guerra a la Paz, específicamente a la Paz del Estado con la guerrilla de las FARC-EP, se trata de superar el conflicto armado interno más prolongado del continente que ha dejado un número indeterminado de víctimas, y que ha abierto una herida muy profunda en la sociedad Colombiana.

1.1. El largo proceso a la Paz

El acuerdo de paz logrado por el gobierno de Santos (2010 – 2018) fue consecuencia de múltiples modelos nacionales implementados, ajustados y analizados para lograr su objetivo principal: lograr la paz, la inserción civil y política del grupo armado y el derecho a la verdad y reconciliación. En la Tabla 1 se encuentra el resumen de dichos modelos.

Las primeras aproximaciones para la desmovilización de las FARC EP fueron

Tabla 1. Modelos de diálogos de paz. Gobiernos Colombianos desde 1980 hasta 2010

Modelo	Características
Modelo Betancour (1982-1986).	No se Institucionalizó una política de Paz para el país No incorporó sectores determinantes en la solución del Conflicto (Empresarios, FF.AA, Iglesia, Sociedad Civil) Establece tres ejes centrales que han de tenerse en cuenta a futuro: 3.1. El diálogo con la Insurgencia 3.2. Reformas políticas 3.3. Rehabilitación Social y Económica En la práctica se dan estrategias: Proceso de Paz Proceso de Pacificación En este Modelo: Se reconoce a la Insurgencia como interlocutor legítimo Se aceptan las causas objetivas de la violencia. Se construye una Agenda Integral (Política-Social Económica). Es un proceso con las FARC-EP Acuerdos de la Uribe (Meta)
Modelo Barco (1986-1990).	Agenda restringida Dialogo, desmovilización, desarme y reinserción. Garantías políticas para el desarme y la desmovilización Transformación de la Insurgencia en Movimiento Político Democrático Condiciones para la reinserción de la Militancia En este Modelo: Las reformas sociales y políticas debían darse independiente de la negociación. Se trata de Institucionalizar la política de Paz. Se desarrolla en lo esencial con el M-19.
Modelo Gaviria (1990-1994).	Agenda Amplia Se producen los procesos de reinserción institucional y política que lidera el M-19. Se Realiza La Asamblea Nacional Constituyente. Se dota al País de una Nueva Constitución Política. En este modelo: Mezcla las estrategias de los modelos anteriores. Desarrollo de una estrategia de seguridad levantada sobre la concepción de Guerra Integral Reinserción Social y política.

Modelo	Características
Modelo Samper (1994-1998)	En este periodo: Se intenta modificar el modelo de negociación sin lograrlo La crisis de legitimidad del gobierno no posibilitó un proceso de Paz Solo se desarrollaron negociaciones humanitarias para el intercambio de prisioneros. Pese a la pobreza de este proceso durante esta administración: Se ratifica el II protocolo de la convención de Ginebra. Se reactiva la participación de la "sociedad Civil". Diez Millones de votos para un MANDATO DE PAZ. Se contempla la participación mediadora de la Comunidad Internacional
Modelo Pastrana (1998-2002).	Se produce lo que algunos llaman un "pacto de reformas por un nuevo estado" Protagonismo del presidente y su popularidad se fue desgastando por el orden de los acontecimientos y la lógica misma del proceso de negociar en medio del conflicto Encuentro de Pastrana Marulanda Acuerdo Humanitario para el Canje de Prisioneros Los acontecimientos del 11 de Septiembre y la aparición abierta de la ALIANZA ANTITERRORISTA MUNDIAL. En este periodo: Se decide negociar en medio del conflicto Se elabora una AGENDA COMUN en el marco de una agenda amplia. Se busca el acompañamiento Internacional Se prioriza la Negociación con FARC-EP Se crean las Zonas de Despeje Militar y Ocupación Política.
Modelo Uribe Vélez (2002-2010).	En este periodo: Se construye una estrategia de Guerra sobre el discurso de la Seguridad Democrática y la lucha contra el Terrorismo. Se retoma el Modelo de la Agenda restringida: 2.1. Cese al fuego unilateral 2.2. Liberación de Secuestrados 2.3. Desmovilización, desarme y reinserción Guerra Interna con apoyo Internacional. Los mayores avances se han tenido con los paramilitares: Estatus de Actor Político Mediación de la Iglesia. Acuerdo de Santa Fé de Ralito, Junio del 2003 Desarme, desmovilización y reinserción Ley de Alternatividad Penal Verdad - justicia - reparación Delitos de Lesa Humanidad. Abre el espacio para hablar de víctimas.

Fuente: Elaboración propia.

realizadas en el Gobierno del presidente Guillermo León Valencia (1962-1966); pero, este fracaso porque a los movimientos revolucionarios siempre se les dio tratamiento de bandoleros y en ningún caso se les concedió status político que estaban conformados en esencia por los movimientos sociales campesinos de tendencia liberal (Gómez, 2002).

A inicios de la década de los 1980, el gobierno del Presidente Belisario Betancourt (1982- 1986) hizo el reconocimiento del carácter Político y Social del conflicto armado y utilizó el diálogo como instrumento principal para la reconciliación del País. Esto dio inicio al Proceso de Paz entre los años 1982-1986. En este se expidió la Ley 35 de 1982 o Ley de Amnistía con la

cual logró se dieran algunos acuerdos con las FARC-EP, el M-19, el EPL y el ADO. Estos acuerdos se resquebrajaron por la falta de planeación y de una negociación seria pues jamás se discutieron puntos como la dejación de armas y la reinserción de los combatientes. Como consecuencia fuerte fue la creación y posterior exterminio de la Unión Patriótica UP.

El Gobierno de Virgilio Barco (1986 – 1990) logró un acuerdo de inserción con el M-19 bajo el marco de la ley General de Amnistía Ley 77 de 1989. En 1991 bajo estos mismos preceptos se conceden beneficios a los miembros del EPL, PRT y MAQL, mediante Decreto 213 de ese mismo año (Gómez, 2002).

En la Constitución Política de 1991 fue establecida la PAZ como un Derecho y un Deber de obligatorio cumplimiento (artículo 22, Carta Magna, 1991). A partir de esta fue entendida “Situación de Paz” como la ausencia de guerra, el establecimiento del orden a través de las Fuerzas Armadas Es-tatales, la efectividad y realización de los Derechos consagrados en la Carta Constitucional (Gómez, 2002). En este término, el Estado y la Sociedad deben propender por la Dignidad Humana.

Como Sistema Presidencial, en Colombia se establece en cabeza del Presidente de la República las funciones de Jefe de Estado, Jefe de Gobierno, máxima autoridad administrativa y comandante supremo de las Fuerzas Militares. La mayoría de procesos o diálogos que se dan durante la vigencia de esta norma constitucional se dan a través de la ya mencionada figura del Estado de Sitio o de Conmoción Interior. El Presidente Cesar Gaviria Trujillo (1990 – 1994) estableció esta figura en 1992 mediante decreto 1793 por 90 días prorrogados por otros 90 mediante decreto 261 de 1993, periodo durante el cual se expide el decreto legislativo 0542 de 1993, herramienta por medio de la cual se dictan disposiciones que facilita-

rían el diálogo con los grupos guerrilleros, su desmovilización y reinserción a la vida civil, pero medidas insuficientes pues se dictaban dentro de un marco legal especial y limitado por el tiempo, es decir eran de carácter transitorio, máximo de 270 días lo que preveía el fracaso de cualquier intento de establecer la Paz, la legislación expedida solo adquirió carácter permanente en la medida en que fuera tramitada como ley de la República en el Congreso (Gómez, 2002).

En 1993 el Congreso expidió la ley 104 encaminada en la búsqueda de la convivencia y que reguló los procesos de Paz en dos aspectos: uno de carácter individual, mediante el cual se otorgaban a las personas vinculadas a grupos guerrilleros y milicias populares una serie de garantías penales como la libertad provisional, garantía de no-investigación o acusación, detención domiciliaria, libertad condicional, en caso de abandono voluntario; y uno de carácter general que permitiera facilitar el proceso de diálogo con los grupos guerrilleros. De esto se derivó el Decreto legislativo 0542. En la misma ley se estableció una autorización general para conceder indultos y amnistías a los grupos reinsertados (Gómez, 2002). Esta ley que tenía una vigencia de 2 años fue prorrogada por un término igual mediante la Ley 241 de 1995 en la cual se introdujeron algunas modificaciones; por ejemplo, la extensión de los mecanismos facilitadores a los grupos de autodefensa.

Estas disposiciones fueron derogadas por la ley 418 de 1997 que en esencia transcribió las ya derogadas pero que extendió los alcances del diálogo no solo a la desmovilización y el reintegro a la vida civil, sino también a la efectiva aplicación del Derecho Internacional Humanitario, el respeto a los Derechos Humanos, el cese o disminución de hostilidades y la creación de condiciones que propendan por un orden político, social y económico justo. Esta ley también tuvo una vigencia de 2 años que fueron

prorrogados por 3 años más mediante la ley 548 de 1999. Las normatividades anteriores se complementaron con la expedición de la ley 434 de 1998 que creó el Consejo Nacional de Paz con objeto de involucrar diferentes entes gubernamentales y sectores de la sociedad civil en el establecimiento de las políticas de Paz (Gómez, 2002).

El modelo anterior al actual con las FARC EP fueron los diálogos o acercamientos desarrollado por el Presidente Andrés Pastrana (1998 – 2002) mediante la expedición de la resolución 085 de 1998 con la que dispuso la iniciación del proceso de diálogo y el establecimiento de una zona de distensión comprendida por los municipios de Mesetas, La Uribe, La Macarena, Vista Hermosa, en el departamento del Meta, y San Vicente del Caguán, en el departamento del Caquetá, a partir del 7 de noviembre de 1998 y hasta el 7 de febrero de 1999. La «zona de distensión» fue prorrogada en varias ocasiones mediante resoluciones ejecutivas 007 del 5 de febrero de 1999, por el término de 90 días, 032 del 7 de mayo del mismo año, por 30 días más, 039 del 7 de junio de 1999, por 6 meses, 092 del mismo año (Gómez, 2002). Sin embargo, este intento fracasó en gran medida por la falta de compromiso referente a la superación de las causas estructurales del conflicto.

El gobierno de Álvaro Uribe (2002 – 2006; 2006 – 2010) emprendió una operación de desmovilización de los paramilitares, acompañada de varias medidas legislativas que significaron una amnistía encubierta destinada a asegurar la impunidad (Uprimny, 2007). El proceso fue iniciado con la denominada Ley de Justicia y Paz, ley 975 del 25 de julio de 2005 y concluyó con la extradición de los principales jefes paramilitares a los EEUU. La extradición no solo permitió a los paramilitares eludir las penas por gravísimos delitos de lesa humanidad, sino que propició la aplicación de penas leves. En efecto, se les imputó el

delito de conspiración para la fabricación y distribución de cocaína con la intención o a sabiendas de que iba a ser importada ilegalmente en los EEUU, lo que según la ley federal norteamericana conlleva una pena de diez años de prisión. Sin embargo, los jueces podían aplicar una pena por debajo del mínimo obligatorio si consideran que el acusado ha proporcionado colaboración sustancial en otras investigaciones (Ferreira, 2009).

“Las negociaciones de Paz” entre el Gobierno Uribe y los paramilitares cuyo contenido concreto fue mantenido en secreto favorecieron una estrategia jurídica de evasión de la justicia retributiva a través del uso de categorías de la justicia restaurativa y particularmente de las nociones de reconciliación y perdón. Los estándares jurídicos en materia de derechos de las víctimas estaban dominados por la dinámica política (Uprimny, 2007). La ley de Justicia y Paz con los paramilitares abonó el terreno para la impunidad, puesto que no reconoció esa complejidad del conflicto colombiano y por ende no contó con la legitimidad del consenso y participación de todos los actores del conflicto (víctimas, organizaciones de Derechos Humanos, Estado, fuerzas políticas y grupos armados). Como consecuencia fueron creados grupos nucleares de foco armado denominados BACRIM y que en la actualidad generan la mayor violencia en el territorio nacional.

2. La Justicia Transicional

El anhelo de superar el conflicto armado colombiano en la última negociación del Estado y las FARC EP, llevó a la necesidad de plantear los diferentes mecanismos que puedan conducir a tal meta. Uno de esos mecanismos es la Justicia Transicional. Ésta, como su nombre lo indica, emerge como una forma de abordar la Justicia en épocas de transición desde una situación de conflicto o de represión por parte del Esta-

do (di Cerisano, 2013) a una condición de paz y equilibrio social, económico y político. Este tipo de justicia permite adoptar medidas, políticas y fórmulas judiciales que son utilizadas como forma de reparar la violación masiva de los Derechos Humanos y que debe ir enfocada en la reparación o resarcimiento de las víctimas del conflicto armado, incluyendo los crímenes de Estado. Esto proporciona a las víctimas el reconocimiento de sus derechos vulnerados, fomentará la confianza ciudadana y fortalecerá el Estado Social de Derecho.

La Justicia Transicional no es un tipo especial de justicia sino una forma de abordarla en épocas de transición desde una situación de conflicto o de represión por parte del Estado. La Justicia Transicional es el conjunto de medidas judiciales y políticas que diversos países han utilizado como forma de reparar las violaciones masivas de Derechos Humanos (di Cerisano, 2013).

Es imprescindible entonces conocer qué es lo que se está negociando, para determinar cómo la Justicia Transicional puede contribuir en la superación del conflicto armado y social, implementando por ejemplo, modelos de Justicia Restaurativa que contemplen reparación integral a las víctimas del conflicto y aplicación de una ley de alternatividad penal en cuanto a la imposición de penas, tanto para los miembros de la insurgencia como para miembros de las Fuerzas Armadas del Estado, otros actores armados del conflicto (Grupos Paramilitares ahora BACRIM) y los actores que desde el poder político y económico del latifundio y el narcotráfico han incidido en la reproducción de los anteriores. Para ello, se estimó necesaria la creación de un Tribunal Especial o Transicional de Justicia que deberá actuar dentro del marco legal que se estatuya para tal fin (Jurisdicción Especial para la Paz, 2013).

La Justicia transicional, como lo ha sostenido Christine Bell (2009), se trata de una

etiqueta en la que convergen múltiples visiones y experiencias que pueden hacer más énfasis en la construcción de Paz, o en la reivindicación de los derechos de las víctimas (Gómez, 2013). En esta medida, la Justicia Transicional es un espacio de disputa en el que diferentes actores, con diferentes intereses, discursos y recursos, luchan alrededor de la conceptualización, el diseño y aplicación de mecanismos orientados a promover la Paz y responder a las demandas de justicia, en el contexto de una transición política (Teitel, 2000; Hagan y Levi, 2005 como se citó en McEvoy, 2008).

En esa medida, este tipo de Justicia es observada como una institución jurídica capaz de lograr efectivamente la transición de la guerra a la paz, y generar con ello la reconciliación social. Esto en la práctica se presenta como una acción necesaria que permita responder a los estándares mínimos de justicia para las víctimas del conflicto en lo que respecta a la reparación; sobre todo, al existir medidas sancionatorias relativamente laxas para los responsables de los grandes crímenes de lesa humanidad, se estaría cayendo efectivamente en grandes escenarios de impunidad (Torregrosa, 2015).

La Justicia Transicional surgió a partir de las posturas sobre la reparación y responsabilidad de las personas y los grupos frente a las situaciones de violencia a nivel mundial posterior a la Primera Guerra Mundial. Después de esta guerra y con las enseñanzas que dejaron las sanciones impuestas al pueblo Alemán con el tratado de Versalles de 1919 fue creada una postura crítica frente al modelo de responsabilidad colectiva en cabeza del Estado y se transitó a un modelo de responsabilidad individual contra los líderes de los Estados. A partir de la finalización de la segunda guerra mundial se buscó sancionar las violaciones sistemáticas de los Derechos Humanos por parte de los Estados contra sus propios asociados o lo que Iván Orozco (2005) denominó “vic-

timización vertical”, es decir, formas de violaciones masivas de Derechos Humanos cometidas por un Estado, no a los enemigos externos como en el caso de la guerra, sino a sus mismos nacionales, se consolida la idea de acudir ante Jurisdicciones Internacionales para hacer frente a esta “monstruosa” expresión de la violencia (Gómez, 2013). En este entorno se crea como un primer escenario de reconocimiento político al discurso de los Derechos Humanos, la elaboración en 1945 de la Carta de las Naciones Unidas y posteriormente, en 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que surgen como respuesta a la barbarie del holocausto y se crea con ellos una especie de “Jurisdicción Universal” o existencia de Tribunales Internacionales (Teitel, 2003).

Siguiendo con la propuesta de la profesora Ruti Teitel (2003), la Justicia Transicional es una segunda fase del desarrollo de la finalización del conflicto que demarca precisamente la transición entre un estado de guerra a unas condiciones de una sociedad en términos de paz.

A nivel mundial este tipo de justicia fue constituida, y desde ahí asumida, en el contexto de terminación de la Guerra Fría a finales de los años ochenta y década de los noventa, época en la que igualmente varios países de Suramérica (Argentina, Chile, Brasil, Uruguay y Paraguay) estaban atravesando etapas de transición democrática y política de dictaduras militares a modelos liberales de democracia (Elster, 2004). De la misma manera, en Centroamérica sucedían transiciones de procesos de Guerras Civiles a Procesos de Paz entre los actores involucrados como en los casos de el Salvador, Guatemala y Nicaragua (Collins, 2010 como se citó en Orozco, 2009). Los cambios de guerra a paz era un fenómeno global de transiciones, pues en Europa del Este y la Antigua Unión Soviética se transitaba de un Sistema Socialista a uno de De-

mocracia Liberal y Economía de Mercado (Huntington, 1991 como se citó en Elster, 2004). Por su parte varios países en África y Asia también vivieron procesos de cambio político, entre los cuales, tuvo especial significación la finalización del Apartheid en Sudáfrica y el inicio de un proceso de transición mediante la instalación de un mecanismo que no era muy conocido hasta entonces: la Comisión de Verdad y Reconciliación (Hayner, 2008; Gibson, 2009 como se citó en Crocker, 2011).

Como lo ha explicado Teitel (2003) durante este periodo (década 1980 y 1990) surgieron varias propuestas que le apostaban a un modelo que contemplara mecanismos que respondieran a las necesidades de verdad y reconciliación de las sociedades en conflicto, en vez de propiciar espacios de retribución o castigo a través de Tribunales. Un gran ejemplo de este abordaje y conceptualización de la Justicia es la Comisión de la Verdad y Reconciliación que se diera como consecuencia del Apartheid en Sudáfrica y que se convirtió en el caso más relevante en cuanto a la utilización y combinación de mecanismos de Justicia Transicional y Justicia Restaurativa (Hayner, 2009 como se citó en Crocker, 2011).

De acuerdo con Christine Bell (2009), el término Justicia Transicional comenzó a usarse durante los años noventa por autores como Neil Kritz (1995), Martha Minow (1998) y Ruti Teitel (2000), este campo de estudio solo vino a consolidarse internacionalmente en la primera década del siglo XXI. Durante esta época el término Justicia Transicional se generalizó en publicaciones que abordaban académicamente el tema, en eventos académicos y en la conformación de nuevas agendas de discusión pública (Minow, 1998 como se citó en Teitel, 2000). Tal como lo ha señalado Bell (2009), este campo de estudio tomó fuerza de manera relativamente reciente y acelerada; sin embargo, las transformaciones políticas

de las últimas dos décadas han generado también una percepción temprana de crisis (Gómez, 2013).

A raíz de los atentados del 11 de septiembre del 2001 al World Trade Center en Nueva York, emerge el discurso Global de la Seguridad y lucha contra el terrorismo como tercera característica de esta fase de desarrollo del concepto de Justicia Transicional que implicaba la restricción de derechos y libertades individuales aplicando medidas excepcionales. Desde entonces, la idea de Estado de Derecho, así como los derechos individuales, civiles y políticos, que resultaban conceptos considerados como una conquista inderogable de la sociedad moderna, se han comenzado a erosionar en nombre de la guerra contra el terrorismo (Arias y Goldstein, 2010).

Actualmente se hace un llamado de atención para que las investigaciones en materia de Justicia Transicional amplíen su objeto de estudio y tengan en cuenta los procesos sociales y culturales, especialmente de orden local (McEvoy y McGregor, 2008 como se citó en Shaw y Waldorf, 2010); dando respuesta a un escenario político y social de las sociedades contemporáneas con alta complejidad en especial aquellas que sufren un conflicto político-armado prolongado como el caso Colombiano, experimentan múltiples tensiones, unas relacionadas con la conflictividad política, social y cultural de orden nacional y local y otras Globalizantes, que en nombre de los Derechos Humanos o de la seguridad imponen trasplantes institucionales ajenos a sus realidades. Estas tensiones justifican los reclamos de organizaciones no gubernamentales, como los movimientos sociales y las comunidades locales, que exigen también ser escuchadas en estas coyunturas.

Solo anticipándose a los problemas es posible hacer la transición de la guerra a la Paz, pues en un escenario de posconflicto es necesario, aparte de superar las causas

del mismo, el compromiso serio de los actores. Por un lado, la insurgencia que debe dar garantía de no repetición y de dejación de las armas; por otro, el Estado Colombiano que debe redefinir su papel en el posconflicto pues se requiere que todo el aparato Estatal adopte acciones y políticas diferentes a las que venía desarrollando, y por último las víctimas, que se constituyen en el sujeto principal del posconflicto y hacia quienes debe ir dirigida toda la acción estatal y social en la búsqueda esencial de la verdad, la justicia y una reparación integral.

Identificar los límites de la Justicia Transicional en un escenario de Posconflicto en Colombia teniendo en cuenta la relación entre Paz y justicia y entre los estándares jurídicos sobre los derechos de las víctimas y las dinámicas políticas de las negociaciones harán distinción entre política y derecho pues habrá que reconocer una deuda histórica referente a los derechos de las víctimas, deuda que se ha incrementado por la “política” pues nuestro escenario político ha sido devastador con la clase excluida ahondando profundas desigualdades que han sido causas del conflicto, además permitirán un análisis de relación entre ambos. La Justicia Transicional no se reduce a un componente discursivo, sino que también tiene una faceta normativa. El principio central de la Justicia Transicional consiste en la necesidad de lograr un equilibrio entre las exigencias de Paz y Justicia (Uprimny, 2007).

2.1. Justicia Restaurativa

En este estudio, la Justicia Restaurativa es entendida como el conjunto de normas de transición que aseguren penas para los culpables de cometer delitos de lesa humanidad; sobre todo, esta entiende a la Justicia como restauradora de un orden social justo donde las víctimas puedan ser reparadas de manera integral y donde se fortalezca el Estado Social de Derecho (Mesa de Nego-

ciación, Gobierno de Colombia, FARC-EP, 2015).

La Justicia Restaurativa que hace parte de la Justicia Transicional es comprendida como aquella que está encaminada a la reparación de las víctimas de violaciones sistemáticas de los Derechos Humanos llevando a cabo un punto de partida para la creación de Tribunales Especiales de Justicia encargados en aplicar penas para los responsables de delitos que hayan atentado contra los Derechos Humanos y el derecho internacional humanitario, así mismo, y en caso colombiano la creación de una comisión de la verdad; la cual, se hará cargo de establecer las verdades históricas sobre el origen del conflicto colombiano. (Mesa de Negociación, Gobierno de Colombia, FARC-EP, 2015).

En ese caso, la justicia hace referencia a todos los procesos desde los cuales se buscar medidas de responsabilidad tendientes a resarcir y difundir doctrina de verdad, enjuiciar responsables y reformar instituciones, entre otros. Es así esta se convierte en una herramienta para engendrar conexión entre la justicia y la Paz, generando igualdad entre víctimas y victimarios y formando escenarios de resarcimiento y reconciliación social (Torregrosa, 2015).

3. Las víctimas

La preocupación en el campo de la Justicia Transicional es darle apoyo a los reclamos de las víctimas, que en general han permanecido horriblemente desatendidas en cada uno de los países que violaron los Derechos Humanos, pero especialmente la de darle un poco de voz a la idea de que todos sufrimos con esto, pues la idea de justicia no debe de verse en términos de un interés particular sino de un interés absolutamente general (de Greiff, 2016).

Para José Miguel Vivanco, Director de la División de las Américas de Human Rights Watch, el Gobierno se rindió ante

la presión de los exmilitares; un ajuste -incluido a última hora- en el documento final volvió a despertar la inconformidad del director de la División de las Américas de Human Rights Watch que por primera vez había desarmado sus críticas al proceso de Paz. A último minuto, el Gobierno introdujo una serie de cambios en las disposiciones sobre “responsabilidad del mando” del nuevo acuerdo. Es decir, las reglas que regulan en qué casos los comandantes deben rendir cuentas por los crímenes cometidos por sus subalternos.

Con respecto a las FARC-EP, se modificó una referencia explícita al Estatuto de Roma por una referencia más amplia y genérica al “derecho internacional”. Es evidente que este cambio se hizo con el propósito de debilitar el concepto de responsabilidad del mando e intentar proteger a los comandantes de las FARC-EP. Sin embargo, afortunadamente, el derecho internacional recoge lo establecido en el Estatuto de Roma sobre este punto y por lo tanto el daño es controlado. La modificación que se hizo al nuevo acuerdo en relación a agentes del estado es mucho más grave, el Gobierno derechamente eliminó un párrafo entero del nuevo Acuerdo de Paz (el párrafo segundo del apartado 44), un documento, por cierto, que el propio gobierno había advertido que era “definitivo”.

Esta modificación intempestiva, responde a las presiones de los altos mandos del Ejército y de ACORE, quienes temen que oficiales activos y retirados puedan ser llamados a rendir cuenta por atrocidades, como los más de tres mil casos de “falsos positivos”. Con esta modificación, las autoridades de la Jurisdicción Especial para la Paz no deberán demostrar que los comandantes (fuerzas armadas) tenían control sobre sus tropas, sino, algo mucho más difícil de probar: que tenían control sobre los delitos cometidos por sus subordinados mientras estos delitos estaban ocurriendo.

Este cambio podrá permitir que los comandantes del Ejército eviten rendir cuentas por los crímenes cometidos por sus subalternos. Este punto es clave porque muchos de los generales del Ejército que se encuentran bajo investigación por casos de “falsos positivos” están siendo investigados por el “principio de responsabilidad del mando”; por ejemplo, el excomandante de Ejército Mario Montoya Uribe. Serán precisamente ellos los que se beneficiarán con este cambio y podrían eludir la justicia, mientras los soldados a su mando siguen siendo castigados.

Con esta modificación el Gobierno está transgrediendo o ignorando sus obligaciones jurídicas internacionales y los derechos de las víctimas a la justicia. Pareciera que en Colombia los militares pueden elegir qué normas se les aplican y cuáles no. Para el alto ejecutivo, los cambios del nuevo Acuerdo de Paz sobre “responsabilidad del mando” constituyen un fraude. Producto de estas maniobras se restablece la versión criolla del principio de responsabilidad del mando que incluía el acuerdo original. En cuanto a la rendición de cuentas de militares, estamos igual de mal que al comienzo de todo este proceso. En relación con las FARC-EP, la definición de responsabilidad del mando sigue siendo mejor que la del acuerdo original y existen mejoras en relación con las sanciones restaurativas, las cuales aún deberían precisarse y fortalecerse más en la legislación de implementación.

4. Reflexiones finales

En Colombia, el proceso de comprensión y desarrollo del discurso de Justicia Transicional debe superar las limitaciones de un enfoque “legalista” e “institucionalista” de estándares jurídicos delimitados por las decisiones de las élites políticas e institucionales, basado en perspectivas críticas, propositivas, constructivistas y transformadoras desde las Ciencias Sociales y

que proporcionan varias ventajas teóricas, en la medida que permiten superar aquellas limitaciones; brindan herramientas que permiten explicar procesos históricos, así como comprender conflictos asociados con el diseño y uso de mecanismos de Justicia Transicional en el país.

Los Derechos Humanos son eje transversal de los diálogos y eventualmente de un proceso de Transición de la Guerra a la Paz que atraviesa casi todos los espectros de la vida: social, política, teológica, cultural, sociológica y filosófica antropológica del país, pues estos deben corresponder con la realidad y el momento histórico en que se desarrollan (Sarmiento, 2013).

Resulta evidente que Derechos Humanos como término habitual suscita sentimientos, no pocas veces encontrados entre sus diferentes destinatarios y por ello se ha prestado a su equívoca aplicación e interpretación. Toda persona, bien sea niña o niño, mujer u hombre, joven, adulto mayor, adulto, posee, por el mero hecho de serlo, derechos que le aseguran mecanismos de protección frente al poder del Estado y propenden por su desarrollo digno como persona humana y consecuentemente le brindan la posibilidad de un desarrollo del proyecto personal de vida, lo que en términos sencillos significa un conveniente nivel de satisfacción personal y colectiva o bienestar...una vida mejor. (Restrepo, 2011).

El temor con respecto a la Justicia Transicional es el sacrificio parcial de la Paz y de la justicia; sin embargo, la compleja y larga experiencia mundial sobre el tema permite sopesar este temor al establecer estándares jurídicos para garantizar los derechos de las víctimas; lo cual, constituye un imperativo jurídico ineludible que encauzaría el proceso de paz para generar espacios de consenso de los intereses y expectativas de todos los actores. Son restricciones normativas, que pueden cambiar las expectativas de actores antagónicos de tal forma que las mismas se

acerquen (Uprimny, 2007).

Colombia está en un momento de alta incertidumbre frente al proceso de Paz, a los derechos de las víctimas y a las decisiones trascendentales que viene adoptando el Estado quien tiene el reto de no repetir la historia de otros procesos de Justicia Transicional que solo han sido apariencia y que, más que justicia, han servido como medio para expiar las culpas de los criminales y denegar los derechos de las víctimas. El Estado colombiano tiene el deber de hacer justicia, esto es, saldar sus cuentas con el pasado respetando los derechos de las víctimas, garantizando el debido proceso de los criminales y construyendo un proyecto social de largo alcance, que renueve la sociedad y la lleve a no repetir los errores del pasado. La Justicia Transicional no es menos justicia, al contrario, es más justicia (Peláez, 2014).

Referencias

- Amnistía Internacional. (2009). Historia de los Derechos Humanos. Obtenido de Historia de los Derechos Humanos. Recuperado de: <http://www.amnistiainternacional.org/edu/es/historia>
- Arias, E., y Goldstein, D. (2012). Violent Democracies in Latin America.
- Artur, P. (2009). How Transitions Reshaped Human Rights: A Conceptual History of Transitional Justice. New York: Human Rights Quarterly. 69-94.
- Benavides, F. S. (2011). Justicia en Epocas de Transición Conceptos, Modelos, Debates, Experiencias. Informes 03/2011. Barcelona: Institut Català Internacional per La Pau.
- Beristain, C. M. (2008). Justicia y Reconciliación. El papel de la Verdad y la Justicia en la Reconstrucción de Sociedades Fracturadas por la Violencia. País Vasco: HEGO.
- Boaventura, D. S. (1998). De la mano de Alicia. Lo Social y Político en la Postmodernidad. Los Nuevos Movimientos Sociales. (S. d. Hombreg, Ed.) Santa Fé de Bogotá: Uniandes.
- Centro Internacional para la Justicia Transicional. (2015). La Reparación de las Víctimas en Colombia, una promesa parcialmente cumplida. Colombia: ICTJ.
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (2016). Colombia: los retos humanitarios de 2016. Colombia: CICR.
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento-CODHES. (2011). Consolidación de Qué?
- Crocker. (2011)
- de Greiff, L. (2014). Panorama.Ridh.org. Obtenido de Panorama.Ridh.org. Recuperado de: <https://www.google.com.co>
- de Greiff, P. (2016). Justicia Transicional : Apuntes y reflexiones sobre transiciones a la democracia. (J. L. CIP-Ecosocial, Entrevistador)
- di Cerisano, F. S. (2013). Justicia Transicional en las Américas. El impacto del Sistema Interamericano. IIDH. vol 57, 116-117.
- Experiencias de la Cooperación Sueca para el Desarrollo. RELA. (2003). Manejo de Conflictos en América Latina; Colombia, la continua violencia. Asdi, 14-16.
- Departamento Regional para América Latina de Asdi. (2003). Textos: Göran Holmqvist, Torgny Svenungsson, Pernilla Trägårdh, Karin Rohlin y Emma Nilenfors. Press Art AB & Context. SIDA 3068es • ISBN 91-586-8605-3. Colombia, una violencia continúa.
- Feierstein, D. (2009). Terrorismo de Estado y Genocidio en América Latina (Compilación). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Ferreira, M. (2009). Genocidio Reorganizador en Colombia (a propósito de una Sentencia del Tribunal Permanente de los Pueblos. En D. F.), Terrorismo de

- Estado y Genocidio en América Latina (págs. 101 - 140). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Fundación para el Debido Proceso Legal. (2010). Las Víctimas y la Justicia Transicional . ¿Están cumpliendo los Estados Latinoamericanos con los estándares Internacionales? Washington D.C 20036: Fundación para el Debido Proceso Legal
- Gómez, Araújo, L. A. (2002). Reflexiones acerca de los Procesos de Paz en Colombia. El marco jurídico y otras consideraciones. *Revista de Derecho Universidad del Norte*, 18, 118-134.
- Gomez, S., G., I. (2013). Justicia Transicional “Desde Abajo”: Un marco teórico constructivista crítico para el análisis de la experiencia Colombiana. *Co-Herencia*. Vol.10. No 19., 137 - 166.
- Guerra, F. (2011). Análisis del Desplazamiento Forzado. Duitama, Boyacá, Colombia.
- Gutiérrez, L., A. (2012). Negociaciones de Paz en Colombia, 1982-2009. Un estado del arte. *Estudios Políticos*, 40., Medellín: Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia.
- Herrera, F., J. (2003). Los Derechos Humanos en el Contexto de la Globalización. Tres Precisiones Conceptuales. *Coimbra: Internacional Conference on Law and Justice in the 21st Century*. International Crisis Group. Justicia Transicional y los Diálogos de Paz en Colombia. informe sobre América Latina No 49. Brussels, Belgium.
- Kemelmajer, A. (2005). En Búsqueda de la Tercera Vía. la llamada “Justicia Restaurativa,” “Reparativa,” “Reintegrativa” o “Restitutiva”. En S. G. Ramírez, *Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*. Mexico D.F: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, pp. 271-324.
- Kaldor. (2012)
- Lopera, M., J., J. (2011). Aproximación a la Justicia Transicional : Interrogantes sobre su aplicabilidad en Colombia. (U. d. Antioquia, Ed.) *Diálogos de Derecho y Política*(7), 1-14.
- McEvoy, K., y McGregor, L. (2008). *Transitional Justice from below. Grassroots Activism and the Struggle for Change*. Oxford & Portland, Oregon: Hart Publishing, pp. 240.
- Mesa de Negociación, Gobierno de Colombia, FARC-EP. (2015). Acuerdo sobre Víctimas. Borrador Conjunto. La Habana, Cuba.
- Molano, B., A. (08 de Junio de 2014). Sociedad de Mejoras Públicas de Manizales. Obtenido de Sociedad de Mejoras Públicas de Manizales: <http://www.elespectador.com>
- Naciones Unidas. (2004)?
- Olsen, T., Payne, L. y Reiter, A. (2010). The United States institute of peace. Transitional Justice in balance comparing processes, weighing efficacy; Washington D.C., pp.79-94.
- Organizaciones de Población Desplazada. (2011). Pronunciamiento sobre el Proyecto de Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. Bogotá .
- Peláez, G., H. (2014). Elster, Jon. Rendición de Cuentas: La Justicia Transicional en Perspectiva Histórica. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, pp. 315-335.
- Pérez, A. (1995). Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución. 5ta Edición, p. 471.
- Pizarro, L., E. (1987). La Profesionalización Militar en Colombia (II): El Periodo de la Violencia. (I. d. Colombia., Ed.) *Análisis Político* No 2, pp. 8-39.
- Restrepo, D., M. “Derechos Humanos en el Régimen del Odio”. En *Revista CEPA*, N° 2 Febrero de 2007. Ed. Centro Estratégico de Pensamiento Alternativo, Bogotá, Colombia, pp. 50- 53.

- Restrepo, D., M. (2010.). *Economía y Derechos Humanos : Del Liberalismo al Neoliberalismo*. Tunja: UPTC.
- Restrepo, D., M. (2011). *Teoría y Praxis de los Derechos Humanos*. T.I. Teoría de los Derechos Humanos. Tunja: Salamandra, Grupo Creativo.
- Reyes, Y. *Revista Semana*. (14 de noviembre del 2016). *Revista Semana*. 68 cambios del acuerdo en materia de justicia. Recuperado de: <http://www.semana.com>
- Rojas, R (2016). *La justicia transicional en la solución del conflicto armado y en el posconflicto*. realidades, retos y perspectivas. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. En clase de Eduardo Matyas (2013).
- Roncancio, G. (2012). *Movimientos sociales y Derechos Humanos, Derechos Humanos, contexto y movimientos sociales en Colombia y América Latina*, Escuela de Posgrados, UPTC.
- Sarmiento, A., L. (2013). *Derechos Humanos y Teoría Crítica*. Pregunta por la Fundamentación y la Legitimación. Tunja.
- Sentencia , C-579 (Corte Constitucional de Colombia 2013).
- Torregrosa, J. (2015). *Las tendencias de investigación en el campo de la Justicia Transicional en Colombia*. *Revista Republicana*. ISSN: 1909 - 4450 Num.18, pp.87-111.
- Uprimny, I. (2005). *Verdad, reparación y justicia para Colombia: Algunas reflexiones y consideraciones*.
- Uprimny, R. (24 de Septiembre de 2016). *La Silla Vacía*. Recuperado de: <http://www.lasillavacia.com>.
- Uprimny, R.(2007). *Uses and abuses of transitional justice in Colombia; Reformulation Partial*. Oslo: FICJC Publication Series 2.
- Visión Siete. (7 de Diciembre de 2016). *Terrorismo de Estado y Derechos Humanos en Colombia* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=lQNTqIXoUIQ>.

MOVILIZACIÓN Y PROTESTA ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA, TUNJA. 2010-2012

STUDENT MOBILIZATION AND PROTEST AT THE PEDAGOGICAL AND TECHNOLOGICAL UNIVERSITY OF COLOMBIA, TUNJA. 2010-2012

Adriana Paola Bautista Gonzalez¹

Recepción: 07/03/2019 / Evaluación: 12/07/2019 / Aceptación: 19/10/2019

Resumen

Este artículo analiza la movilización estudiantil entre el año 2010 a 2012 en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), sede Tunja; el objetivo de la investigación se estableció en considerar las causas que llevaron al acrecentamiento de las acciones de protesta estudiantil en el periodo de estudio, dentro de estos acontecimientos, nos propusimos analizar el tratamiento y formas de representación de la protesta estudiantil por parte de las autoridades universitarias, la ciudadanía, los medios de comunicación y las instituciones del Estado. Como hipótesis del estudio se plantea que los actos de criminalización de la protesta estudiantil profundizaron el conflicto interno universitario al punto de convertirlo en un escenario del conflicto social y armado colombiano. El estudio respondió a dos referentes historiográficos: los trabajos de historia social de la educación y los estudios que han teorizado la categoría de análisis: “movimiento social”, entendida de manera sintética.

Palabras clave: movilización, protesta estudiantil, represión, derechos humanos.

Abstract

This article analyzes the student mobilization between 2010 and 2012 at the Pedagogical and Technological University of Colombia (UPTC), Tunja headquarters; The objective of the investigation was established to consider the causes that led to the increase in student protest actions during the study period. Within these events, we set out to analyze the treatment and forms of representation of student protest by the authorities. university, citizens, the media and state institutions. As a hypothesis of the study, it is proposed that the acts of criminalization of the student protest deepened the internal university conflict to the point of turning it into a scene of the Colombian social and armed conflict. The study responded to two historiographic references: the works on the social history of education and the studies that have theorized the category of analysis: “social movement”, understood in a synthetic way.

Keywords: mobilization, student protest, repression, human rights.

Introducción

El presente artículo realiza una aproximación a la movilización y protesta estudiantil en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia entre el año

¹ Artículo resultado de maestría en Derechos Humanos, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Licenciada en Educación Preescolar UPTC.

2010-2012, periodo que se caracteriza por las tensiones entre la comunidad estudiantil y las directivas universitarias; la administración de la universidad se encuentra totalmente deslegitimada frente al estudiantado, resultado de la crisis financiera que atraviesa la institución desde el primer lustro del siglo XXI²; a esta situación le sumamos la imagen favorable del estudiante universitario como motor de cambio y transformación de la sociedad, identidad colectiva, que se recrea en la vida universitaria, los estudiantes configuran y articulan escenarios de formación y politización como colectivos culturales, grupos de estudio, cineclubes estudiantiles, espacios de discusión, tertulia y diálogo; a pesar de estas manifestaciones y expresiones de movilización pacífica, entre el 2010 y el 2012 se evidencia un proceso de radicalización de la protesta estudiantil. Situación que lleva a la criminalización de la protesta universitaria: los estudiantes que participan de las jornadas de protesta serán tratados y representados ante la sociedad como “vándalos” y “terroristas”, clasificaciones que van a legitimar el uso desmedido de la fuerza por parte del Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD) y agentes del CTI de la fiscalía; desde el 2008 bajo la orden de Uribe, y en el 2010 ratificada por las directivas y representante de los estudiantes ante el consejo superior.

El ingreso de la fuerza pública al campus, la acción provocadora y actitud intimidatoria de los agentes de policía y CTI de la fiscalía, sumado a la politización de los estudiantes universitarios, va a desatar en la UPTC un escenario de confrontación constante, acompañado del surgimiento de alrededor de 6 organizaciones clandestinas, que legitiman el uso de la violencia, como una acto de reivindicación por la dignidad y defensa de la educación, como un derecho

y, en función del compromiso social de los estudiantes y profesionales con las transformaciones, demandas y necesidades de la sociedad. El desarrollo de nuevas formas de protesta bajo el movimiento de la MANE en el 2011 y 2012, no evito que la UPTC se convirtiera en un campo de batalla durante dos años que va a recrear un nuevo escenario del conflicto social y armado.

Con el fin de alcanzar nuestro objetivo, se acude a los principales aportes teóricos en torno al movimiento estudiantil como categoría de análisis social, histórica, política y cultural, así mismo acudimos a la recopilación de testimonios de quienes protagonizaron las acciones de protesta y que pertenecían a la UPTC en calidad de estudiantes durante el periodo de estudio, por otro lado, valoramos la prensa local como agente que contribuye a la construcción de opinión frente a la luchas estudiantiles y en el caso estudiado a la criminalización de la protesta estudiantil.

Este fenómeno se asume como el mayor número de operativos y acciones emprendidas por la fuerza pública, tácticas muy próximas a la lucha contra el terrorismo, en otras palabras, la degradación del conflicto universitario, con la legitimación de la violencia como mecanismo de protesta, representa el principal elemento de legitimación, usado por la fuerza pública para incrementar el nivel de violencia en contra de los estudiantes universitarios; es importante señalar que la movilización y la protesta estudiantil representan para esta investigación, el punto de partida para comprender el conflicto, las tensiones sociales, políticas y económicas que subyacen a la definición y proyección del sistema educativo colombiano.

La categoría de análisis: “movimiento estudiantil”, permite aproximarse a los problemas de la educación superior en diferentes momentos de la historia. Desde esta perspectiva se estudia a los movimientos es-

2 Redacción El Tiempo, “El déficit de la Uptc”, El Tiempo, 15 de septiembre de 2008.

tudiantiles, como acciones colectivas catalizadoras del inconformismo de la sociedad frente al modelo educativo perseguido por el Estado a través de los gobiernos, en este sentido, el estudio de las luchas estudiantiles permite entre otras cosas: vislumbrar las contradicciones de la sociedad respecto al modelo cultural transmitido a través de la educación y, en este campo, permite analizar las demandas y apuestas de transformación sociocultural de la primera generación de estudiantes universitarios del siglo XXI.

El historiador Mauricio Archila en su balance sobre la historia de las luchas estudiantiles en el siglo XX define seis momentos (Los primeros pasos. 1909-1929; visibilidad oscilante. 1930-1945; Resistencia democrática. 1946-1957; Radicalización contra el bipartidismo. 1958-1974; Hacia el movimiento popular. 1975-1990 y crisis y recomposición. 1991-2011), resalta en su análisis, como una de las principales características de los movimientos estudiantiles, su heterogeneidad, en tanto su accionar: “no corresponde necesariamente a una lucha de clase en la esfera productiva, sino al peso del factor generacional”³, cada generación representa o tiene la oportunidad de reivindicar un proyecto particular de sociedad, a partir del momento histórico, político, económico, social y cultural que la atraviesa y estas demandas se expresan a través de la educación.

Antes de entrar a considerar los hechos acaecidos entre el 2010-2012, presentamos algunos elementos constitutivos en la historia del movimiento estudiantil en la UPTC, como posibilidad de analizar desde una perspectiva histórica los diferentes momentos de la movilización y protestas de los estudiantes universitarios.

Apuntes para una historia de las luchas estudiantiles en la UPTC. Siglo XX

La historia del movimiento estudiantil en la UPTC, es una historia de anhelos, sueños y utopías, cada generación de estudiantes ha tenido sus propias apuestas y sus propios retos, las circunstancias, los momentos políticos del mundo, influyen sin duda, en las generaciones que confluyen a este espacio de encuentro intelectual, académico, de aproximación al conocimiento, como esa gran obra del ser humano; la universidad en todo caso, como ese espacio reservado a la recreación de la sociedad dentro de la posibilidad de la experimentación.

En América Latina la comprensión de esas características particulares de la Universidad, le han servido para ocupar un lugar privilegiado como agente histórico en tanto progenitora de las vanguardias intelectuales de nuestras sociedades; la historia de la UPTC, como proyecto socioeducativo se suma como un capítulo en la historia total de la educación en América Latina y la historia social y política de Colombia; por lo tanto, requiere de todos los esfuerzos para comprender su devenir histórico como experiencia acumulativa, con el fin de repensar nuestro presente y bajo esta orientación proyectar el futuro.

Se debe comenzar por señalar, un elemento central sobre el surgimiento de la UPTC. Su origen en la década de los años veinte está asociado a los debates ideológicos en el marco del fenómeno bipartidista que años más tarde protagonizara el funesto periodo de la historia de Colombia conocido como “La Violencia” (1948-1953), es así como a través de la Escuela Normal de Varones, de Tunja a partir de 1928 se da inicio a la formación de docentes con una fuerte orientación conservadora, de tipo sociológico y político. Este modelo educativo tuvo lugar en tres grandes ciudades: Tunja, Medellín y Bogotá, el partido conservador en Boyacá impulso este primer andamio en

3 Archila Neira, Mauricio, “El movimiento estudiantil en Colombia. Una mirada histórica”, *Revista del Observatorio social de América Latina*, Vol. 13, no. 31 (2012): 71-103, p. 72.

la construcción de la universidad, la figura de Rafael Bernal Jiménez y el alemán Julius Sieber, es exaltada por la historiografía tradicional local.

Se consolidaron como instituciones de formación de cuadros radicales del partido conservador, que se autodenominaron “derechas” y que expresaban de manera abierta la adopción de las ideas del fascismo italiano y con mayor arraigo en Tunja, del franquismo Español⁴. Rafael Azula Barrera, adalid del proyecto universitario en Boyacá, anunciaba y delimitaban en sus columnas como periodista y en sus escritos como intelectual: “la política de las derechas”⁵, proyecto de sociedad que retornaba a los ideales de la constitución de 1886, el estado confesional, la constitución de unas clases dominantes y unas clases dominadas como designio divino, por tanto la condenación del ideal de la lucha de clases, así también el derecho de las élites a gobernar. La prensa local de Tunja de los años treinta y cuarenta expresa en sus páginas, una gran admiración a la figura del general Francisco Franco, dictador español entre 1939 y 1974 que impuso un sistema de gobierno reaccionario y excluyente en alianza con la Iglesia Católica⁶.

Prensa local como “El Vigía”, autodenominada “Semanario católico de afirmación y de lucha, prensa nacionalista, conservadora y defensora de la fe católica”, publicado en Tunja, influyo de manera directa en la consolidación de la ciudad, como bastión de la lucha conservadora para la defensa de sus principios “tradicionalistas” frente al empoderamiento de las clases populares por el avance de las teorías sociales libertarias:

“Tunja permanece fiel a sí misma, extraña a la mutación de los días, más celosa de su espiritual patrimonio que del esplendor del cemento que la invita a la modernidad de la hora (...) en pleno siglo XX donde solo triunfa la interpretación económica de la historia, el puño crispado y la codicia, se pone a soñar –todavía– con todos los valores eternos”.

En su labor de fomentar la ideología nacionalista, Rafael Azula Barrera sintetiza los principios de la política de las “derechas” en un documento dirigido a las juventudes boyacenses:

“[...] creo que la política de las derechas debe desarrollarse a base de un cristianismo austero. Retornar a Cristo y a su Iglesia, he ahí la preocupación que debe informar a las nuevas gentes tradicionalistas de Colombia (...) Las juventudes de derecha, montando la guardia a las puertas de la ciudad tradicionalista, debe frisar sobre sus inquietos corazones la frase emocionada de la enseñanza clásica: “En esta ocasión solo nos resta restaurar El Decálogo en las conciencias y en la vida”.⁷

4 El Vigía, periódico local dirigido por Rafael Azula Barrera, dedica una sección denominada: *Tablero Derechista*, que anunciaba en 1931 la formación del movimiento derechista en Colombia como oposición a las reformas anunciadas por el liberalismo en el poder (1930-1942), esta sección se publica las opiniones del ideólogo del falangismo en Colombia Gilberto Álzate Avendaño, así mismo se recoge el ideario educativo de Rafael Bernal Jiménez; otro diarios como El Cruzado y Veritas se presentaban como defensores de la iglesia, el conservadurismo, el nacionalismo y en contra de la reforma educativa que busco la laicización absoluta de la Educación.

5 Rafael Azula Barrera, “La Política de las Derechas”, Tunja, 11 de septiembre de 1931, p. 2.

6 La importancia de considerar estos elementos recae en la necesidad de observar como la degradación de los conflictos, en tanto incremento de los actos de violación de derechos pasa por unos mecanismos de deshumanización del enemigo política, despersonalizar, calificar, clasificar, estigmatizar, enjuiciar, denominar son apenas sinónimos en este

complejo proceso donde la violencia decide el desenlace de los conflictos, como fenómenos inherentes a la sociedad.

7 Rafael Azula Barrera. “La Política de las Derechas”. El Vigía, Tunja, 11 de septiembre de 1931, p. 2.

La situación descrita, es confrontada por el plan de reformas liberales de los años treinta, principalmente con López Pumarejo como presidente (1934-1938), en su intento por profundizar reformas para alcanzar la laicización de la educación. Para López era preocupante que las Escuelas Normales de Tunja, Bogotá y Medellín alimentaran un discurso radical y reaccionario en contra del pensamiento liberal, las ideas socialistas, libertarias y comunistas, es así como en 1935 toma la decisión de unificar las denominadas Facultades de educación en Bogotá bajo la denominación de “Escuela Normal Superior de Colombia”, este proyecto educativo de gran importancia para la historia de Colombia representa un avance en los estudios de carácter científico, en parte por la llegada de intelectuales exiliados por el avance del fascismo y los conflictos bélicos en Europa⁸.

Sin embargo, como señalamos arriba, la política de las derechas, como determinaciones ideológicas, sentaron las bases del proyecto educativo en Tunja entre 1926-1935, debe entenderse en el contexto y situar que la referencia a “Cristo” y a la “Iglesia”, redunda en un enfrentamiento histórico frente a un vasto sector de la sociedad denominado por las elites conservadoras como: ateos, comunistas, liberales y cientos de calificativos para deshumanizar al enemigo político. Una práctica recurrente dentro del fenómeno bipartidista; entendemos así, que la UPTC en sus orígenes va a estar atravesada por las tensiones sociales y políticas de los orígenes del conflicto social y armado en Boyacá.

Para citar un caso, el 20 de noviembre es asesinado el estudiante del Colegio Boyacá, Roberto Vargas Archila⁹, la prensa lo

presenta como mártir de la causa conservadora, incluso crea alrededor de este acontecimiento una fecha de conmemoración al estudiante “héroe” por la capacidad de organización y defensa “de la virtud de la juventud conservadora de la capital de Boyacá”. Las vicisitudes políticas, llevaron de nuevo al poder al partido conservador a partir de 1942, para el año de 1951, bajo la promoción de Rafael Azula Barrera como ministro de educación nacional, se “dispuso el funcionamiento de la Sección Masculina de la Escuela Normal Universitaria en la ciudad de Tunja, y la Sección Femenina en el Instituto Pedagógico Femenino, en Bogotá”, en 1953, como ministro de , Rafael Azula Barrera va a denominar a este proyecto educativo como “Universidad Pedagógica de Colombia” (UPC)¹⁰, nombrando a Julius Sieber como su primer rector, Sieber había tenido que salir del país en 1936, a raíz de las tensiones en torno a su vinculación con el partido Nacional Socialista Alemán.

Estas teorías van a ser reforzadas por el historiador Abel Basti, en su libro “Tras los pasos de Hitler: La investigación definitiva” publicado en el 2014, y lanzado en Colombia en la feria del libro de Bogotá del 2018, quien asegura que Hitler fue recibido en 1954, por el entonces rector y amigo personal del dictador, Julius Sieber, así mismo, afirma Basti sobre este personaje determinante en la historia de la UPTC en sus

de la horrible tragedia consumada en los claustros del Colegio Boyacá orientado por las Logias Masónicas- -El asesino anda libre. -Los responsables reciben altos honores”. *Mundo al día*, Tunja, 24 de julio de 1936, 1 y 8.

- 10 Javier Ocampo Lopez, “Los orígenes de las Universidades Pedagógicas en Colombia” *Revista Historia de la Educación Colombiana*, año 1, no. 1 (1998): 183-197. William Pacheco Vargas, “La Universidad Pedagógica de Colombia en Tunja, Modelo Educativo para el País. Requisitos de Admisión y Condiciones de Ingreso”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, N°. 7 (2005): 273-294.

8 Paul Rivet, Justus Wolfran Schottelius, Rudolf Hommes, Gerhart Masur, Urbano González de la Calle, Ernesto Gulh, Pablo Vila, José de Recasens, Jose Prát.

9 “El Crimen del Colegio Boyacá. Tras cruel agonía de ocho meses murió Roberto Vargas. Un recuento

inicios: “Julius Sieber estuvo en Colombia durante la segunda misión pedagógica alemana entre los años 20 y 1935. Vuelve a Alemania durante la guerra, queda dos años detenido por los Aliados por sus acciones como nazi, y finalmente regresa a Colombia donde el entonces presidente Rojas Pinilla lo nombra rector.”¹¹, bajo su rectorado, Sieber estableció los principios ideológicos de la UPC, así lo expresa en una carta dirigida al Cardenal Crisanto Luque, el 16 de diciembre de 1953 que aparece citada en el trabajo de William Pacheco Vargas¹²: “la Universidad Pedagógica de Colombia tiene como misión fundamental abrir un cauce de criterio y de conducta que busque salvar a Colombia del peligro, a base de vivir cabalmente, por los educadores y a través de ellos por la niñez y la juventud, las tesis de Cristo”, el “peligro” al que se refiere Sieber, hace referencia al avance de las ideas comunistas y a la radicalización de las clases populares a partir de los hechos del 9 de abril de 1948.

En la primera década de funcionamiento de la UPC, las políticas de ingreso estarán bajo la vigilancia de la Iglesia Católica y la rectoría, se trataba de una: “verdadera selección del personal de estudiantes, tanto por el aspecto intelectual como los de moralidad, religiosidad, vocación, sociabilidad y todos aquellos que en conjunto constituyen las virtudes de un buen profesor”¹³,

como requisitos adicionales se exigía la partida de bautismo, esta situación va a confrontarse particularmente a partir de la década de los sesenta, especialmente por la difusión al interior del campus de las ideas y explicaciones a la realidad colombiana, la desigualdad, la violencia política y la exclusión de las clases populares en el ejercicio democrático del poder adelantadas por el intelectual, sacerdote y político Camilo Torres Restrepo, sus ideas van a encontrar eco en la voz del capellán de la universidad, Martin Amaya Martínez.

En el año 1965, Amaya Martínez, ofreció una memorable conferencia para la historia del movimiento social estudiantil Upetecista: “Queremos libertad de cátedra, libertad de pensamiento. No más prohibiciones, no más inquisiciones, no más índices de libros condenados. Que no destruyan nuestra libertad, sino que nos enseñen a ser libres”¹⁴. El día 22 de junio, aparece en el periódico El Tiempo, junto a la publicación de la conferencia del padre Amaya, una nota del Monseñor Ángel María Ocampo Berrio, donde desautoriza al Padre Amaya Martínez para hablar o escribir públicamente “que sus teorías no están en muchos puntos de acuerdo con la enseñanza viva y apostólica de la Santa Iglesia de Dios”¹⁵. Amaya reclama en su pronunciamiento: “más libros, menos prohibiciones”; la voz del padre Amaya, se ha desvanecido en el tiempo, son pocos los que recuerdan este importante hecho en la historia de la movilización social en la Uptc que abre un nuevo capítulo de las luchas estudiantiles, en adelante los estudiantes universitarios van a cuestionar de manera constante el papel y composición de las directivas universitarias, así como el sistema de acceso a la educación superior en Boyacá y en Colombia.

11 Chica, Adriana, “Intelectuales nazis, aguas termales y un submarino: la insólita teoría de la vida de Adolf Hitler en Colombia”, Infoabe, 5 de mayo de 2018. <https://www.infobae.com/america/colombia/2018/05/05/intelectuales-nazis-aguas-termales-y-un-submarino-la-insolita-teoria-de-la-vida-de-adolf-hitler-en-colombia/> (consultado el 07 de mayo de 2018).

12 William Pacheco Vargas, “La Universidad Pedagógica de Colombia en Tunja, Modelo Educativo para el País. Requisitos de Admisión y Condiciones de Ingreso”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* no. 7 (2005): 283.

13 Circular del rector Juan N. Segura a los directores de Educación, 5 de noviembre de 1952. Archivo

de la Facultad de Educación. Legajo No. 135, año 1953. T. III. Folio, 186.

14 El Tiempo, 22 de junio de 1965, p. 29.

15 El Tiempo, 22 de junio de 1965, 1 y 29.

En febrero de 1966, en los predios de la UPTC se registran confrontaciones con la fuerza pública, los estudiantes protestan en rechazo a la muerte del intelectual Camilo Torres Restrepo, dado de baja mientras se desenvolvía como guerrillero del Ejército de Liberación Nacional (ELN), como señala Geoff Efey¹⁶, los años sesenta son el despertar de una generación cansada por las guerras causadas por los nacionalismos, una generación que decidió no continuar con el proyecto de sociedad heredado por sus padres y que se basaba en la identidad nacional, el patriotismo y la tradición.

La generación de los sesenta, desafío el orden social establecido, construyó nuevas formas de sociabilidad, y en todo el mundo, protagonizó acciones colectivas para reafirmar su papel como actor social; así las cosas, se trata de un momento icónico de la historia del movimiento estudiantil. Este movimiento universitario va retomar la lucha por la autonomía, iniciada con el movimiento de reforma universitaria de 1918 en Córdoba, Argentina, significa entonces la configuración y exaltación del este modelo universitario (impulsado por la reforma del 1918), como el modelo de universidad para Colombia, y para América Latina, vale la pena señalar las demandas de este movimiento: 1) Elección de los cuerpos directivos de la universidad por la propia comunidad universitaria y participación de sus elementos constitutivos, profesores, graduados y estudiantes, es decir, la autonomía universitaria; 2) Concursos de oposición para la selección del profesorado y periodicidad de las cátedras; 3) Docencia libre; 4) Asistencia libre; 5) Modernización de los métodos de enseñanza; 6) Asistencia social a estudiantes y con ello una democratización del ingreso a la universidad¹⁷, en la

segunda década del mismo siglo los estudiantes se van a oponer a los efectos de la instrumentalización de las ciencias, al servicio de los intereses del capitalismo.

Sobre lo anterior es importante explicar la referencia al modelo universitario que se va a inaugurar, según Marsiske con la reforma de 1918, se trata de una universidad autónoma y democrática, una institución social, es decir, con unas responsabilidades y compromisos con la sociedad, ya no se trata de un privilegio exclusivo para formar a las élites económicas y políticas, a partir de 1918, la clases dirigentes tendrán que enfrentar un mayor número de demandas entorno a la democratización en el acceso a la universidad; el valor de lo “publico” adquiere un lugar privilegiado, es una de las características de la Universidad, como espacio no solo de formación, sino de encuentro y construcción racional de las sociedades. La reforma de 1918, abre el camino a la democratización de la Universidad, esto significará que los problemas sociales llegaran a tomarse la universidad por asalto, para exigirle cada vez mayor protagonismo, la universidad se presenta como un aliado en la lucha por democracia, la justicia y la equidad social.

La reconfiguración del mundo después de las grandes guerras de medio siglo, el éxito de las revoluciones en Cuba (1959) y China (1965-1969), la explosión contracultural de los años sesenta, configuran los acontecimientos de una década de transformaciones sociales y culturales, el mundo entero se enfrenta una juventud que reclama su papel en el devenir histórico de la sociedad. La revolución cubana de 1959, catapultó la figura del estudiante como guía

16 Efey, Geoff, *Un mundo que ganar. Historia de la izquierda en Europa, 1850-2000*, Barcelona: Editorial crítica, 2002.

17 Movimiento de la reforma universitaria de Córdoba, Argentina, 1918. Marsiske, Renate, La auto-

nomía universitaria en América Latina a 100 años del movimiento estudiantil de Córdoba: una agenda de investigación desde México, *Revista Universidades*, no. 72 (2017): 27-35, p. 36; _____ (coord.). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina IV*, IISUE/UNAM, México, 2015.

del proceso revolucionario, por todo el mundo la voz de los estudiantes e intelectuales se levanta para denunciar cualquier tipo de dominación, se releen las obras de los pensadores del “tercer mundo” de principios del siglo XX y se analiza con agudeza los acontecimientos del mundo: las guerras de liberación nacional en Argelia y Vietnam, la emergencia de movimientos civiles y pacifistas “en los países del centro capitalista”¹⁸, el surgimiento de ejércitos populares en América Latina y el Caribe y la revolución cultural de los sesenta en Europa y Francia de 1968.

Se trata de movilizaciones sociales a escala planetaria, un movimiento internacional de protesta social que busca mayores niveles de participación democrática, en este sentido la protesta social estudiantil recupera la posibilidad de exigir espacios de negociación entre la sociedad civil y los gobiernos, como acciones colectivas que buscan tanto la vindicación y como la reivindicación de derechos; en este plano, la protesta social, adquiere una dimensión como derecho, en tanto, expresa sentires, opiniones, posiciones y demandas frente a la realidad política y económica de la nación.

Dadas las particularidades del contexto, la emergencia de los estudiantes como un actor social diferenciado, estuvo atravesada por la radicalización y la exaltación de la “violencia” como mecanismo para enfrentar la política de las clases dirigentes. Como señala Mauricio Archila entre 1958-1974, las luchas estudiantiles aumentan exponencialmente de al menos 13 protestas en 1958 a más de 60 acciones colectivas en 1972, van a oponerse al sistema de gobierno impuesto por el denominado Frente Nacional, una coalición de las élites para perpetuarse

en el poder. Este fenómeno político, estuvo acompañado de la exclusión y persecución a toda forma de organización identificada con ideas libertarias y democráticas, años de persecución se ciernen sobre los estudiantes universitarios y su protagonismo en la exacerbación y visibilización de las luchas sociales.

La década de los setenta en la historia de los movimientos estudiantiles comienza con la crisis universitaria de 1971, una crisis presupuestal de las universidades públicas derivada del crecimiento del sistema universitario, para el caso de la UPTC, el rector Armando Suescún Monroy declara ante el diario, El Tiempo del 18 de febrero de 1971:

“[...] en 1970 la Universidad funcionó con un presupuesto modesto (...) de 33 millones de pesos; para 1971 se calculó en 46 millones, pero resulta que solo se apropiaron de 22 millones, lo cual resulta ser un exabrupto sino una burla a los intereses del departamento”, las directivas de la UPTC se ven obligadas a ejecutar como alternativas para salir de la crisis: 1) apertura de nuevas carreras a nivel medio, profesional y de posgrado; 2) aumento de los cupos; el modelo de universidad-empresa, se establece como orientación en detrimento de la pertinencia social de los procesos de profesionalización.

Desde la crisis de 1971, serán recurrentes los escenarios de debate y las asambleas estudiantiles, allí se discute el papel de la universidad frente a la sociedad, se planifican acciones para extender y democratizar la universidad hacia la comunidad, sin embargo, la lucha ideológica de los sesenta y vinculación entre movilización estudiantil y lucha armada, abrió un debate en torno a las formas de protesta, situación que va a desatar antagonismo y contradicciones ideológicas entre las organizaciones estu-

18 Archila Neira, Mauricio, “El movimiento estudiantil en Colombia. Una mirada histórica”, *Revista del Observatorio social de América Latina*, Vol. 13, no. 31 (2012): 71-103, p. 78.

diantiles, ¿debían los estudiantes “irse al monte”, luego de preparar y calificarse como profesional en las universidades, es la lucha armada el mayor nivel de compromiso para alcanzar una sociedad democrática, libre y con altos niveles de justicia?, la discusión llevó al distanciamiento entre tendencias políticas, incluso al surgimiento en la Uptc de una organización de estudiantes de derecha que se oponían a los grupos de izquierda en la universidad, este grupo estuvo dirigido por Luis Corsí Otalora, se denominó “Frente Colombiano”, una investigación puede dar cuenta de las acciones violentas iniciadas por este grupo en contra de los líderes y activistas estudiantiles de izquierdas, a partir de testimonios; basándonos en testimonios de egresados, logramos establecer la existencia de al menos 5 organizaciones de izquierda a inicios de la década de los setenta, a saber: Espartaco de la línea denominada Trotskista, los Comandos Camilistas, la Juventud Patriótica del Movimiento Obrero independiente y Revolucionario MOIR (Pro-Chino), las Juventudes Comunistas (JUCO), la línea Pekín y la línea Cuba.

En el 1979 tuvo lugar un hecho conocido como “catedralazo”, según el historiador Olmedo Vargas, este movimiento se reconfiguró y superó sus diferencias ideológicas en función de la defensa de la vida y los derechos humanos del líder estudiantil Hernando Benítez, vinculado por la fuerza pública como reclutador del ELN, según testimonios, Benítez fue retenido ilegalmente por la fuerza pública y torturado por varios días¹⁹. Su desaparición, llevó a la toma por parte de los estudiantes de la catedral de

Tunja, hecho que generó la desaprobación de los sectores más tradicionales de la sociedad, los operativos en contra de los estudiantes, el seguimiento a sus actividades organizativas en incremento a partir de la declaración del estatuto de seguridad de 1978, una respuesta al inconformismo de la sociedad frente a los gobiernos del Frente Nacional y, que había llevado al gran paro cívico nacional de 1977, la situación cada vez más compleja para el movimiento estudiantil, se va a agudizar a partir del empoderamiento del fenómeno paramilitar, la década de los ochenta está marcada por los hechos de violencia cometidos por escuadrones de la muerte, ejércitos privados, que se declaran anti insurgentes, en Tunja para el año de 1987, es asesinado el estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales, Tomas Herrera Cantillo, este acontecimiento ocurre en medio de una protesta estudiantil en contra del alza del transporte, la situación política, era de más difíciles, junto a Tomas resultaron heridos más estudiantes que se encontraban en el lugar, además se conoce de las amenazas que recibieron varios profesores de la Universidad, hace falta investigar a fondo estos hechos y avanzar más allá de la reivindicación, considerar los elementos que concluyeron con la muerte de Herrera Cantillo desde el análisis histórico.

El 18 de marzo de 1987, se configuró como una fecha memorable dentro de la historia de las luchas estudiantiles en la UPTC, además se convertirá como veremos más adelante respecto a las acciones de protesta del 2010 al 2012, en el principal detonante de los actos de confrontación entre estudiantes y fuerza pública, la figura de Tomas, alimenta los ideales de cada generación que se propone alcanzar a través de la universidad, la transformación estructural de la sociedad, si bien la degradación del conflicto armado en los años ochenta arremetió en contra de las organizaciones estu-

19 La captura ilegal de Hernando Benítez, generó la movilización estudiantil, que concluyó con la toma de la cátedra del Tunja. Olmedo Vargas Hernández, “El Catedralazo, un movimiento más allá de la Universidad: La democracia y el derecho a la Vida” en *Movimientos Universitarios. América Latina. Siglo XX*, editado por Olmedo Vargas Hernández, (Tunja: RUDECOLOMBIA, 2005).

diantiles que para este periodo luego de una gran marcha a Bogotá por presupuesto en el año de 1982, va a tener un momento de apaciguamiento, debido al escenario de terror que se imponía en el territorio nacional.

Como señala en sus trabajos el historiador, especialista en el análisis de los movimientos estudiantiles Álvaro Acevedo Tarazona, la década de los noventa, trae consigo a un movimiento renovado, alejado del discurso ideológico radical de los años sesenta y que resistió hasta los años ochenta. Ya fuera por temor a la represión o porque tras la dura persecución de los líderes de las organizaciones estudiantiles se vieron obligados a marchas hacia la clandestinidad como única vía para garantizar la preservación de sus vida, el movimiento estudiantil más visible de la década de los noventa, será el conocido bajo el nombre de “movimiento por la séptima papeleta” fueron los estudiantes, mediante campañas y nuevas formas de movilización social, los protagonistas de la constituyente de 1991. Las universidades públicas se verán de cierto modo beneficiadas por la ley 30 de 1992, en ultimas, es un periodo de retorno a la democracia liberal y de experimentación frente a los cambios traídos por la reforma, Archila habla de un escenario de crisis y recomposición entre 1991-2011, en primer lugar por la desaparición de la URRS como horizonte político de varios grupos de izquierdas, ante este nuevo escenario de reconstrucción ideológica de las izquierdas, los estudiante van disminuir su nivel de participación, y movilización social.

La movilización social entre 1991-2011, redefinición, recomposición y radicalización

El incremento acelerado de las políticas neoliberales en Colombia, se va a mantener durante dos décadas de manera ininterrumpida, por otra parte debemos señalar un escenario de deshumanización del conflicto

armado, y la pérdida exponencial del apoyo de la sociedad hacia la insurgencia, después de tres décadas de conflicto sin resultados como los presenciados en Cuba, generó un desgaste del discurso revolucionario, la violencia pierde vigencia, aún más, cuando grupos insurgentes como las FARC-EP la llevan a un terreno insostenible, las izquierdas universitarios pierden legitimidad y apoyo por parte de la sociedad.

Sin embargo, la sociedad colombiana, va anotar que las guerrillas no son el problema, y más bien son la consecuencia de una sucesión de gobiernos que desde sus acciones políticas han profundizado los niveles de desigualdad social, con un nivel escandaloso de necesidades básicas insatisfechas los estudiantes universitarios, reconsideran el papel de las ideologías de izquierda, se trata del resurgimiento de las organizaciones estudiantiles, con unos matices y unas diferencias cualitativas frente al fenómeno de politización de los sesenta, los estudiantes del 2011 a diferencia de los estudiantes de los sesenta, no discuten a profundidad la misión social de la universidad desde la perspectiva de formación de vanguardias intelectuales y revolucionarias, los estudiantes responden ahora a coyunturas específicas, sus demandas son del tipo pragmático, mejores condiciones para el aprendizaje, mayor inversión como condición para alcanzar mejores condiciones de calidad educativa.

Sin embargo a partir del 2002, se van a desatar tensiones sociales, que llevaran a los estudiantes a recuperar un papel protagónico en la sociedad, por todas las universidades se celebran foros sobre los tratados de libre comercio, sus implicaciones económicas, sociales y culturales; estos escenarios van a alimentar ideas como el antiimperialismo, surgirán en la Uptc, un colectivo denominado “Brigadas Antiimperialista” (2006-2011), así mismo irán emergiendo distintos grupos que se adjudican posturas

ideológicas que recuerdan la diversidad de organizaciones estudiantiles de los años setenta, la discusión en torno a los efectos del neoliberalismo enriquecen la discusión de los estudiantes. Para el año 2007, los estudiantes participarán en las jornadas de protesta en contra del Sistema General de Participaciones, a esta situación se suma las denuncias por amenazas e injerencia del paramilitarismo en la universidades públicas de la Costa Atlántico, Antioquia, Caldas y los Santanderes, para el caso de la UPTC, en la ciudad de Tunja, se evidencia durante el 2002 al 2008, la desaparición y asesinato sistemático de habitantes de calle²⁰, así también el incremento de la presencia de expendedores de estupefacientes asociados a bandas criminales de la ciudad en inmediaciones del campus universitario.

La radicalización de la protesta estudiantil

La situación política del país, lleva a un proceso de radicalización de la protesta estudiantil en la UPTC, obedece a distintos elementos coyunturales, podemos afirmar que se trata de acciones colectivas emprendidas por grupos de estudiantes que adelantan una teorización y evocación de la “violencia revolucionaria” como tesis central de sus acciones y mecanismo valido y, hasta cierto punto el más acertado para combatir, enfrentar el acelerado proceso de privatización de la universidad pública en Colombia.

Pero más allá de las reivindicaciones educativas, los estudiantes expresan el rechazo a las políticas y crímenes de lesa humanidad cometidos por la extrema derecha en el poder, representada por el controvertido líder político de las ideas radicales antsubversivas, Álvaro Uribe Vélez. Como presidente de Colombia entre el 2002 hasta

el 2010, Uribe que ya era un favorecedor del fenómeno paramilitar, va a permitir, fortalecer y legitimar el accionar de estos ejércitos de la muerte que en ocho años dejaron una escandalosa cifra de víctimas, según datos tomados del Registro Único de Víctimas (RUV), como señala el investigador León Valencia, de la Fundación Paz y Reconciliación “en el gobierno de Andrés Pastrana Arango se produjeron 2.453.628 víctimas y en los dos mandatos de Álvaro Uribe Vélez 3.374.270. Son 12 años que van del 7 agosto de 1998 al 7 de agosto de 2010. Suman 5.827.898 víctimas, es decir, el 70,13 por ciento del total”²¹ de víctimas del conflicto armado que asciende a la escalofriante cifra de 8.349.484 de colombianos embestidos por distintas formas violencia.

Tabla 1. Estadísticas del conflicto armado en Colombia

Desde 1 de Agosto de 1986 al 31 de Julio de 2016.

VÍCTIMAS (8'349.484)				
Virgilio Barco	178.060	2,13%		
César Gaviria	285.327	3,42%		
Ernesto Samper	781.754	9,36%		
Andrés Pastrana	2'221.717	26,61%		41,52%
Álvaro Uribe 1	2'104.888	25,21%		
Álvaro Uribe 2	1'528.952	18,31%		43,52%
Juan M Santos 1	977.123	11,70%		
Juan M Santos 2	256.878	3,08%		14,78%
DESPLAZADOS (7'210.949)				
Virgilio Barco	101.494	1,41%		
César Gaviria	160.296	2,23%		
Ernesto Samper	614.591	8,52%		
Andrés Pastrana	1'926.464	26,72%		38,88%
Álvaro Uribe 1	1'850.268	25,66%		
Álvaro Uribe 2	1'403.592	19,46%		45,12%
Juan M Santos 1	895.914	12,42%		
Juan M Santos 2	249.274	3,46%		15,88%

NOTA: Datos tomados del Registro Único de Víctimas (RUV).
En los años de cambio de administración se contabilizó por meses gobernados (7 y 5)

Como podemos anotar el segundo periodo del gobierno Uirbe (2008-2010) en el cual se inscribe nuestra investigación, favoreció el surgimiento de “organizaciones clandestinas” al interior del campus de la

20 De Cargo Juan, “Tras el humo del disparo” [Documental], Colombia y Alemania, 58 minutos, 2008. <https://vimeo.com/84295655>

21 Valencia, León (2016) “Pastrana y Uribe, el 70.13 por ciento del total de víctimas” Revista Semana, 10 de septiembre del 2016.

UPTC, la validación de la violencia, parece una respuesta previsible frente a un gobierno que agudiza la disfinanciación de la Universidad Pública, obligando a estas instituciones a asumir el modelo empresarial, la venta de servicios, la reducción del bienestar universitario, así como la persecución y represión de la protesta social. Sin duda nos encontramos a un escenario político de fuertes confrontaciones, recrudecimiento y degradación del conflicto armado; las desapariciones y asesinatos extrajudiciales, el repudiado caso de los falsos positivos, genera un estado de ilegitimidad de las instituciones de gobierno, las fuerzas militares, son percibidas por los estudiantes como cómplices del asesinato, tortura y represión a los sectores populares de la sociedad.

Las organizaciones clandestinas en la universidad, retoman la tesis sostenida por un sector representativo de los estudiantes de los años sesenta y setenta, que consideraron inevitable la combinación de todas las formas de lucha, única vía para enfrentar el régimen neoliberal, en la UPTC, los actos de violencia sostenidos por un periodo de dos años, van a tener comienzo el 18 de marzo de 2010, cuando el campus se paralizó por la acción de un grupo de estudiantes que haciendo uso de “capuchas” para cubrir sus rostros, se enfrentaron con “papas bomba” y cocteles molotov, por más de tres horas a la fuerza pública, los medios de comunicación van registrar este “tropel” como un acto de conmemoración por los 20 años del asesinato de Tomas Herrera Cantillo a manos de la fuerza pública y como una acción de protesta frente a la situación histórica de déficit presupuestal que se venía agudizando desde el año 2006.

El segundo semestre del 2010 estuvo marcado por la elección de rector, junto a la sostenida denuncia de los universitarios frente al déficit presupuestal de la UPTC, a esta situación se suma, la exigencia de presupuesto al Estado y la coyuntura electoral

por la elección de presidente, desataron un fenómeno complejo donde el enfrentamiento de la fuerza pública se convirtió en el principal mecanismo de protesta de los estudiantes Upetecistas; a esta compleja situación se va a sumar el anuncio del gobierno de Santos, en marzo de 2011, un plan de reforma a la ley general de educación o ley 30 de 1992, este pronunciamiento propició el aumento de las acciones de movilización y protesta en todo el país, para el caso que estudiamos se presentaron al menos 30 acciones de protesta entre marzo de 2010 y diciembre del 2011, que terminaron en confrontación con la fuerza pública en los predios e inmediaciones a la UPTC, emprendidas por los estudiantes colombianos en rechazo a la reforma anunciada por el gobierno de Juan Manuel Santos a la ley general de educación o ley 30 de 1991. Bajo este escenario se desarrolló un movimiento social estudiantil que pasó de la acción pacífica a la radicalización, situación que lleva a ser concebidos por algunos sectores de la sociedad civil, las autoridades universitarias y las fuerza pública como actos vandálicos y terroristas, bajo esta denominación la fuerza pública cuestiona el papel de la UPTC en la formación de profesionales, deslegitima la protesta estudiantil en contra de las políticas de privatización de la Universidad Pública (Vega-Cantor, 2105) y recurre a todo tipo de acciones en el marco de la lucha contra el terrorismo, situación que degeneró en detenciones arbitrarias, amenazas, estigmatización de estudiantes y finalmente a la agudización de los actos de violencia, en un escenario de confrontación sostenido durante los años de estudio y que concluirá con la muerte del estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales, Edwin Ricardo Molina Anzola, en los hechos registrado el 21 de marzo del 2012.

Cuestionar la acción de la policía, del ESMAD como institución encargada por el Estado de responder a las acciones de pro-

testa social, esta institución claramente ha cometido actos de violación de derechos humanos.

La institución no ofrece proceso de profesionalización, ni cualificación en derechos humanos de sus subalternos.

Los estudiantes justifican el tropel, en función de la dignidad, es decir el respeto a la educación pública como un derecho, reclaman en un escenario de agudización de las campañas de privatización de la universidad, este fenómeno se ve reflejado en la sistemática des-financiación del sistema universitario. Se invoca a la universidad a buscar recursos con la venta de servicios, alianzas con el sector privado, propicia la tendencia al alza de matrículas, la disminución de los programas de becas y reducción del sistema de beneficios o bienestar universitario. Esta situación se experimenta como una pauperización de la educación, vista en su conjunto y analizada desde la teoría política, la lucha estudiantil aparece como un eslabón de las acciones que emprende la sociedad civil para garantizar mayores niveles de democracia en la sociedad.

Desde hace décadas, inicialmente con la reforma de 1918, donde los estudiantes universitarios se presentan como intelectuales de la sociedad, en tanto actores en la construcción histórica de las realidades económicas, políticas y sociales, y aún más con la explosión de la juventud como agente de transformación social, van a determinar sobre la figura del estudiante universitario, la responsabilidad de conducir la sociedad hacia mejores condiciones de vida, se trata de una vanguardia que avanza contra la deshumanización y contra toda forma de dominación.

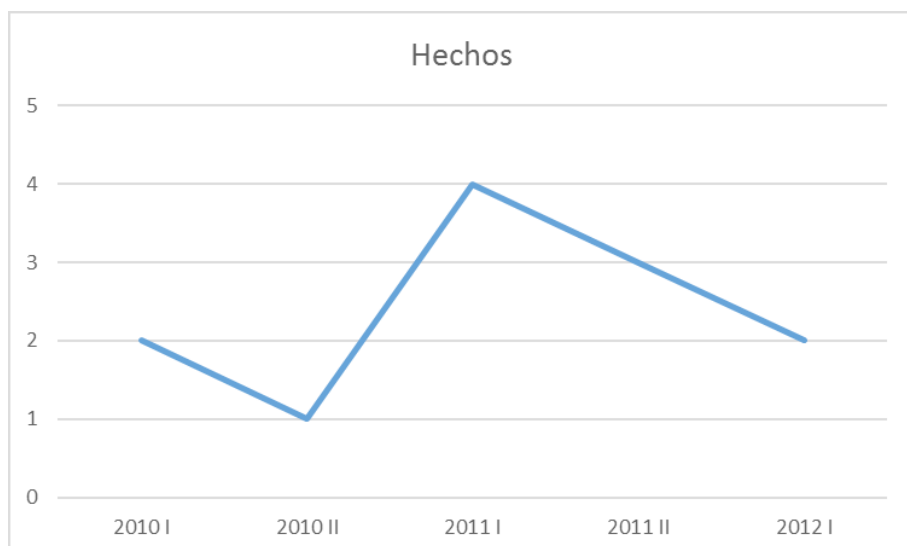
En América Latina el papel de la juventud y de los estudiantes ha sido determinante en la configuración histórica de nuestras naciones, desde el origen de los estados nación, el estudiantado se configura como un agente social productor de cambios cua-

litativos de la sociedad, no solo desde el aspecto del desarrollo material, como resultado de la investigación y la práctica de las ciencias, sino como liderazgo de las ideas políticas.

La sociedad colombiana, que hacia finales de la década de los noventa del siglo XX, aun no contaban con un sistema de educación superior de acceso masivo de la sociedad, es un escenario donde la palabra y el discurso aseguran una cuota de poder o capital cultural, como señala Bourdieu en la sociedad. Por décadas los intelectuales colombianos, ya sea desde su condición de estudiantes o como profesionales han determinado los acontecimientos políticos, que han sido determinantes para la configuración de las representaciones sociales sobre lo político. Ya fuera a través de la prensa o el discurso en plaza pública, los profesionales colombianos han tenido el reconocimiento social para incidir con sus ideas en el destino de la sociedad.

La figura del estudiante, como un intelectual en formación representa para la sociedad, la renovación, el cambio, el acto revolucionario. Como señalamos la figura del estudiante, es válido explicar que no solo consideramos estudiantes aquellos contruidos en función de los procesos de escolarización, hablamos del proceso de formación de sujetos históricos, y esto tiene lugar tanto en los campos, como en las fábricas, las universidades no son escenarios aislados son espacios de formación de intelectuales, pero no el único escenario.

Fecha	Hechos	Link
18 Marzo de 2010	Conmemoración muerte Thomas	http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7437329 (citado 23-04-2012)
27 de mayo de 2010	cajero	http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7728338
12 de agosto de 2010	Elecciones Presidenciales	http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7860101
9 de marzo de 2011	Elección rector	http://www.colectivodeabogados.org/Detencion-arbitraria-de .
11 de marzo de 2011	rector ilegítimo	http://www.eltiempo.com/colombia/boyaca/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-9034024.htm
6 de abril de 2011	rector ilegítimo	file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Escritorio/ponencia%20uptc/abril%202011.htm .
18 de mayo de 2011	ingreso ESMAD	http://upublicaresiste.blogspot.com/2011/05/desmanes-de-la-fuerza-publica-en-uptc.html . (citado 23-04-2012)
18 de agosto 2011	Reforma ley 30	http://www.youtube.com/watch?v=K98HBHsTy4
14 de septiembre 2011	Brutalidad Policial	
6 de octubre 2011	Reforma ley 30	http://www.youtube.com/watch?v=mR6Acmb2GXk
24 de enero 2012	Venta Ebsa	http://www.eltiempo.com/colombia/boyaca/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-10997042.html
20 de marzo 2012	muerte Ricardo Molina	http://www.eltiempo.com/colombia/boyaca/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-11391147.html



EL DELITO DE INASISTENCIA ALIMENTARIA COMO DERECHO HUMANO

THE CRIME OF ALIMENTARY NONATTENDANCE AS HUMAN RIGHT¹

Jhonatan Arley Martínez Gómez²

Recepción: 10/03/2019 / Evaluación: 11/07/2019 / Aceptación: 19/10/2019

Resumen

La presente investigación tiene como propósito ilustrar a la comunidad en general, a cerca de la pertinencia y necesidad de la penalización del Delito de Inasistencia alimentaria, por cuanto el mismo en esencia es una extensión positivizada del artículo 7° numeral 7 de la Convención Americana Sobre Los Derechos Humanos, que propende por resarcir los baches que deja la falta de oportunidades y resquebrajamiento a la célula de la familia en países como Colombia. Si bien es cierto en los medios de comunicación de hoy en día, se ha especulado a cerca de la eliminación del tipo penal en comento, también no es menos cierto que su inserción en el ordenamiento jurídico, obedece a una reconocidísima excepción a la regla general del *ius punendi*; es por ello que surge la imperiosa obligación de generar una postura que defienda la permanencia del delito en el estatuto punitivo. Se realizó una investigación de acción participativa en la cual mediante un instrumento idóneo se consultó a personal altamente calificado como magistrados, jueces, fisca-

les y abogados litigantes a fin establecer la necesidad del tipo penal en comento en el estatuto punitivo colombiano, estableciendo de esta forma un concepto y postura que aboga por mantener dicho punible en la Ley 599 de 2000, debido a que este delito constituye un Derecho Humano, por vía de excepción, que garantiza la supervivencia de un determinado grupo poblacional en estado de indefensión en desarrollo del principio *pro homine*.

Palabras claves: Familia, alimentos, delito, inasistencia, bien jurídico.

Abstract

The present investigation has as purpose to illustrate to the community in general, to near the relevancy and necessity of the penalization of the Crime of alimentary Nonattendance, since the same one in essence is an extension positivizada of the numeral article 7, 7 of the American Convention On The human rights that propend to recoup the potholes that he/she leaves the lack of opportunities and breaking off to the cell of the family in countries like Colombia. Although it is certain in today's media in day, it has been speculated to near the elimination of the penal type in I comment, it is not also less certain than their insert in the juridical classification, it obeys a grateful exception to the general rule of the *ius punendi*; it is for it that the imperious obligation arises of generating a posture that

1 Artículo de reflexión derivado del proyecto “El delito de Inasistencia Alimentaria Como Derecho Humano”.

2 Especialista en Derecho Público, Abogado, Secretario del Juzgado Promiscuo Municipal de Socha / Boyacá -Colombia, candidato a Magister en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo camilo33@live.com.ar

defends the permanency of the crime in the punitive statute. He/she was carried out an investigation of action participative in which was consulted to personal by means of a suitable instrument highly qualified as magistrates, judges, fiscal and lawyers litigants to end to establish the necessity of the penal type in I comment in the Colombian penal code, settling down this way a concept and posture that he/she pleads to maintain said punishable in the Law 599 of 2000, because to that this crime constitutes a Human Right, by way of exception that guarantees the survival of a certain population group in indefence state in development of the principle *pro homine*.

Key words: Family, foods, crime, non-attendance, very juridical.

1. Introducción

En el ámbito de las ciencias sociales, más exactamente en el campo de los Derechos Humanos, en el proceso de evaluación, análisis y construcción de teorías y conceptos, es necesario entrar a cuestionar la utilidad, pertinencia y conducencia de las instituciones, agentes y figuras jurídicas creadas para el normal desarrollo de la convivencia ciudadana y fines del estado; es por ello que en la presente investigación se entrara a abordar de manera sistemática El Tipo Penal de Inasistencia Alimentaria, decantando si dicha conducta atiende a criterios de necesidad y proporcionalidad que permitan inferir si es necesario mantener la penalización del Delito de Inasistencia alimentaria en nuestro código penal, o contrario sensu debe ser despenalizado tal comportamiento, en aras de salvaguardar el bien jurídico tutelado de la familia.

Frente al delito en cuestión, varios doctrinantes, jueces, procuradores y demás personajes que componen el andamiaje de roles de la acción penal, al igual que una extensa línea jurisprudencial específica en la materia, han sido claros en establecer

que de la vida activa de los procesos que cursan en la jurisdicción ordinaria área penal municipal, un ochenta (80%) por ciento de expedientes corresponde a delitos que vulneran el bien jurídico de la familia, más exactamente la falta de asistencia alimentaria, lo cual ha generado una serie de imprecisiones y opiniones que no corresponden a la realidad jurídica del país, al punto que se ha indicado por parte del ente investigador del estado, en este caso la Fiscalía General de la Nación, que sus delegados se han vuelto cobradores de deudas civiles de alimentos, y de la función investigativa como ente acusador ha pasado a un segundo plano descuidando otros asuntos de mayor entidad y prioridad para la política criminal del estado. Ello quiere decir que el problema de la Inasistencia alimentaria para el estado Colombiano se ha convertido en una cifra estadística negativa que no les permite avanzar en otras investigaciones, queriéndose por parte de su máximo representante llevar a proyecto de ley, una reforma a la Ley 599 de 2000 (C.P.) que busque la despenalización del delito, desconociéndose de manera flagrante su historia, utilidad y funcionalidad dentro de un esquema finalista, por cuanto tal comportamiento en ningún momento está cobrando una deuda civil como se explicara más adelante.

De lo pretendido por demostrar en la presente investigación, se quiere instruir a la comunidad en general, acerca de la figura jurídica del delito de inasistencia alimentaria, visto no como un delito más, sino como un instrumento idóneo que atiende más a fundamentos de un derecho humano por vía de excepción, el cual constituye en esencia un desarrollo del numeral 7° artículo 7 de la Convención Americana sobre los Derechos Humanos, que busca la salvaguarda de la vida de una persona en estado de indefensión a la cual por ley se le debe garantizar un mínimo vital y un margen de supervivencia hasta que la obligación persista en

suministrar alimentos a quien por ley deba suministrar los mismos.

Ahora bien dentro del presente artículo consideramos los siguientes asuntos: en prima face se abordaría de manera breve una reseña histórica del delito de Inasistencia Alimentaria en nuestro país, su desarrollo y como se ha venido aplicando el mismo a lo largo del tiempo hasta nuestros días, dentro del mismo primer subtema se abordaría también de manera sistemática el concepto de alimentos y la relación de estos con el quebrantamiento de la célula de la familia cuando estos no se suministran a tiempo y en debida forma.

Como Segundo subtema del capítulo se entraría a estudiar el Bien Jurídico tutelado y la figura de la Inasistencia alimentaria como delito, deprecando de esta forma la naturaleza del hecho punible, asociando lo anterior al precepto del artículo 7 Numeral 7° de la Convención Interamericana sobre derechos humanos, el cual: *“excluye de la prohibición de detención por deudas, a quien incumple los deberes alimentarios”*³.

Finalmente es menester indicar que la presente investigación se justifica desde el punto de vista teórico y desde la praxis, por cuanto le va a permitir comprender al lector y a la persona del común que la penalización del delito de Inasistencia alimentaria al igual que el feminicidio y la violencia intrafamiliar no corresponden a figuras delictuales mal llamadas populismo punitivo, sino que su inserción obedece más a necesidades de protección de ciertos grupos en debilidad manifiesta como en este caso la infancia, los adultos mayores y las personas con algún tipo de limitación física, y no a un capricho de buscar sanciones penales por conductas aparentemente civiles.

Objetivo

Identificar las principales características del Delito de Inasistencia Alimentaria

como derecho Humano, mediante el estudio de su génesis, modificaciones y avances en el desarrollo normativo colombiano.

2. El Origen del Delito de Inasistencia Alimentaria

Con relación al origen de la figura delictiva de la inasistencia alimentaria, es de resaltar y aclarar que la falta de asistencia Alimentaria en materia penal como delito en el plano latinoamericano es reciente, pero su inserción dentro del ordenamiento jurídico ya es de tiempos Babilónicos y Persas. Por su parte tal y como lo reseña el profesor OMAR HUERTAS DIAZ la Ley en este tipo penal ha jugado un proceso evolutivo, pues es de advertir que en la proyección de materializar una conducta por alimentos como se conoce hoy en día, *“que permitiera la posibilidad de sancionar con penas principales de prisión y multa, ha tenido un devenir muy profundo pues este delito encuentra su génesis en el proyecto de Ley de 1957 el cual inicio por buscar sanción al abandono del incumplimiento de los deberes de la Asistencia Familiar, proyecto que fue propuesto por el Juez de Menores de Medellín, HORACIO GIL HENAO. Con posterioridad al anterior proyecto, el senador Bernardo Ceballos Uribe mediante el proyecto ley de 1960 expuso un delito querellable con pena de arresto para los infractores del abandono de la familia. Aunado a la anterior propuesta las representantes a la Cámara SOFIA MEDINA LOPEZ y MARÍA TERESA URIBE en compañía de otras 5 representantes el 20 de agosto de 1963 presentaron nuevamente un proyecto ley sobre: “El abandono de familia”. Otro antecedente histórico en el esquema del delito lo representa el decreto 1699 de 1964, el cual en su artículo 27 estableció un tipo querellable con pena de arresto de seis meses por la falta de asistencia económica y moral a personas a quien se esté obligado*

3 Convención Interamericana Sobre Derechos Humanos Artículo 7°.

brindar dicha protección”.⁴ Finalmente es de aclarar que los anteriores proyectos llevaron a promulgar la ley 75 de 1968, estableciendo las prestaciones económicas, pero dejando de lado la parte moral la cual es un perjuicio que debe sanearse de alguna forma. Así mismo en la Ley 75 de 1968 en su artículo 40 era un tipo que al decir del tratadista ALFONSO REYES: “*a partir de la estructuración del delito no está supeditada a la existencia de una pensión alimentaria judicialmente declarada e incumplido por el obligado, porque la verdad es que el ilícito surge desde el momento mismo en que, existiendo para el agente el deber alimentario, deja de satisfacerlo sin causa alguna que lo justifique. Lo que ocurre es que debe hacerse una distinción entre el momento en que nace para el agente la obligación alimentaria y aquel en que tal obligación es judicialmente declarada. Si bien la exigibilidad civil de la obligación nace a partir de este segundo momento, la configuración del delito emerge del primer momento porque es el que corresponde naturalísimamente a la omisión del deber legal de asistencia económica que el legislador quiso sancionar penalmente*”⁵, hasta concretarse como delito en el año de 1980, dado que nuestro anterior Código Penal el Decreto Ley 100 de 1980 en su artículo 263 había tipificado la inasistencia Alimentaria, llegando hasta nuestros tiempos, en donde la conducta injustificada de este comportamiento sigue siendo consagrado delito en el artículo 233 de la ley 599 de 2000. Desde el plano internacional, me permito indicar que se han creado muchos instrumentos como: La Declaración Universal De Los Derechos del Hombre; Pacto Internacional

de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; La Convención Americana sobre Derechos Humanos ó Pacto de San José De Costa Rica, entre otros.

2.1 Marco Jurídico

Con relación al Marco Jurídico empleado en la presente investigación, me permito señalar que la protección a la Familia ha tenido varios instrumentos internacionales y nacionales como la Declaración Universal De Los Derechos del Hombre, que establece en su artículo 25: “*todos los niños nacidos de matrimonio o fuera del matrimonio, tienen derecho a igualdad protección social*”⁶, otra normativa de índole internacional lo es el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su artículo 10° que reza: “*se deben adoptar medidas especiales de protección y asistencia a favor de todos los adolescentes, sin discriminación alguna por razones de filiación o cualquier otra condición*”⁷; aunado a los dos instrumentos mencionados anteriormente encontramos la Convención Americana sobre Derechos Humanos ó Pacto de San José De Costa Rica en su artículo 19. También en este mismo marco de protección al bien jurídico de la familia se encuentra la *Convención sobre los derechos del niño* en su artículo 9°. De otra parte en el Ordenamiento colombiano nuestra “Constitución Nacional en sus artículos 2° (Fines Esenciales del Estado) y 5° (Amparo de la Familia), complementado por los artículos 42 (Igualdad de derechos de los hijos), artículo 43 (igualdad de derechos y oportunidades del hombre y de la mujer) artículo 44 (derechos fundamentales de los niños) artículo 45 (Derechos del adolescente) artículo 46 (obligación del estado la sociedad y la familia para con la tercera

4 Huertas Díaz, Omar, Rodolfo Charry, Carlos Archila, Jesús Archila. El delito de inasistencia alimentaria análisis dogmático y jurisprudencial. Bogotá. Editorial Ibañez. 2013.

5 Reyes Echandia, Alfonso. Derecho Penal Parte General. Universidad Externado de Colombia. Bogotá. 1984.

6 Declaración Universal De Los Derechos del Hombre Artículo 25.

7 Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales Artículo 10°.

edad) y finalmente el artículo 95 inciso segundo (en el que se definen los deberes del ciudadano), encontramos el sustrato constitucional de la defensa del bien jurídico denominado familia”⁸ y el artículo 233 del Código Penal Colombiano.

2.3 Los Alimentos

El concepto de alimentos ha sido sometido a un constante cambio, no solo desde el desarrollo doctrinal, sino también desde el punto de vista legal y jurisprudencial, para el caso concreto en Colombia la Ley 1098 de 2006, ha definido los alimentos como *“todo lo que es indispensable para el sustento, habitación, vestido, asistencia médica, recreación, educación o instrucción y, en general, todo lo que es necesario para el desarrollo integral de los niños, las niñas y los adolescentes. Los alimentos comprenden la obligación de proporcionar a la madre los gastos de embarazo y parto”*⁹.

Concepto que ha sido ampliamente debatido y estudiado a profundidad, del cual retomando las bases del Código Napoleónico introducido por Andrés Bello en Colombia, se clasifican en congruos y necesarios los primeros son *“los que habilitan al alimentado para subsistir modestamente de un modo correspondiente a su posición social y los segundos los que le dan lo que basta para sustentar la vida (artículo 413 del Código Civil)”*.¹⁰

Por su parte el ya derogado Código del menor en su artículo 133 definía los alimentos como <<todo lo que es indispensable para el sustento, habitación, vestido, asistencia médica, recreación, formación integral y educación o instrucción del menor>> de modo que, según esta disposi-

ción y de acuerdo con la constitución, debe entenderse que la prestación de alimentos no solo comprende el suministro de lo estrictamente necesario para vivir, sino además, todo aquello que se requiere para una vida digna.

Así las cosas se tiene que de conformidad con el desarrollo normativo y con la introducción del Código de la Infancia y la Adolescencia se puede sostener a manera de verdad que la clasificación de alimentos congruos y necesarios a perdido un tanto de autoridad en el plano legal, al punto que ya se ha indicado por parte de la doctrina que tal clasificación debe ser o bien modificada o abolirse tal concepción por cuanto hay ciertos grupos destinatarios a los cuales no cobija tal clasificación como los hijos menores, “por lo que puede afirmarse que respecto de ellos la clasificación del artículo 411 no es aplicable”, toda vez que esta clasificación resulta ser un tanto excluyente y retrograda en el avance que ha tenido el derecho de familia, el cual sea de paso indicar se ha ido adaptando a las demandas de la sociedad y el medio, eliminado prejuicios de género y estereotipos, al punto de que ya se habla de familia unipersonal, se ha roto los clichés impuestos por la religión a la hora de hablar de familia y de la forma de su composición al punto que si estuviéramos en el plano de un proceso verbal sumario de los que trata el Código General del Proceso los asuntos de fijación de cuota alimentaria, custodia y cuidado personal, entre otros han generado una muestra del avance de la sociedad por propender un mundo más justo e igualitario para todos.

2.4. Ruptura de la Célula Familiar

A lo largo de la historia no solo los imperios y los gobiernos de turno han sufrido crisis, pues nótese que en ese proceso de construcción y desconstrucción del conocimiento las instituciones como la familia

8 Pabón Parra, Pedro. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA ESQUEMÁTICA. Bogotá. Ediciones Doctrina y Ley LTDA. 2013.

9 Salazar Sarmiento, Eunice. Código de la Infancia y la Adolescencia Anotado. Bogotá. LEYER. 2017.

10 Tafur González, Álvaro. Código Civil Anotado. Bogotá. LEYER. 2008.

han so pesado algunos cambios, que en muchas ocasiones han generado rupturas imperdonables para algunos sectores de la sociedad, lo cual ha obligado al legislador a acomodarse a esas eventualidades a fin de dar un equilibrio a la aparentemente normal convivencia en sociedad, dicha figura en la célula de la familia obedece más a factores exógenos que internos, pues, como es sabido por todos la falta de una fuerte disciplina familiar ha generado un cambio en las costumbres, en la forma de administrar el dinero, en la forma de castigar y hasta en la misma forma de amar, es por ello que la familia como célula básica de la sociedad a lo largo de la historia de la humanidad se ha venido acomodando a las peculiaridades de cada momento histórico, pasando por familias numerosas, de parejas heterosexuales, ultra católicas, hasta llegar a una concepción más liberada como la actual que genera un pro de respeto por la diversidad sexual y la forma en cómo se compone la misma, buscando en todo momento un plus de igualdad que llevándolo al plano económico y laboral ha generado con la liberación de la ideología femenina y el acceso al campo laboral del género femenino, ha hecho que las oportunidades aun cuando se vive en un medio machista, la mujer consiga independencia social, económica y familiar, lo que ha generado una serie de daños a la estructura de la familia, provocando divorcios en masa. Aunado a lo anterior actualmente la sociedad no opta por el matrimonio, ni mucho menos por constituir familia, lo que deja en síntesis parte de la problemática de la falta de compromiso en los roles de padre y madre instando a la falta de los deberes y obligaciones, como la de suministrar los correspondientes alimentos, configurándose de este modo la imperiosa necesidad de llevar al plano del derecho penal delitos referentes a la protección de la familia, como la inasistencia alimentaria.

3. La Familia como bien Jurídico Tutelado

Para el sub judge, el bien jurídico protegido en este delito es la familia, y su finalidad es la subsistencia de los beneficiarios, aquí se recrimina faltar a un deber nacido del vínculo de parentesco y poner en peligro la estabilidad de la familia y la subsistencia de los menores y demás beneficiarios y no de una deuda civil, pues nótese que el bien jurídico tutelado como se indico es la familia y no el patrimonio. En efecto cuando al sujeto procesal al que se le endilga tal comportamiento, era conocedor de la existencia del deber, queda claro que ser padre no es simplemente dar la vida sino que implica responsabilidad, asumir como tal la obligación de cuidado, atención, manutención y demás que le impone su condición natural de padre. Téngase en cuenta que la conducta omisiva del obligado, no solo vulnera el interés jurídico protegido en la norma por el legislador en el código penal sino que viola derechos fundamentales de los menores protegidos por vía constitucional, en el artículo 44 de la C. P, derechos estos de protección reforzada, atendiendo la vulnerabilidad de los niños y niñas quienes no pueden velar por sus derechos por si mismos; por manera es así que se configura la antijuridicidad vulnerando el bien jurídico protegido legal y constitucional.

En Conclusión el delito de Inasistencia Alimentaria “protege la familia como parte primordial de la sociedad y el estado social de derecho¹¹”, lo cual genera y da la garantía al destinatario de la ley de reclamar los alimentos debidos a quien tenga la obligación de suministrarlos mediante un proceso penal enmarcado dentro de un sistema acusatorio en pro de garantizar la subsistencia y fines del estado social de derecho, protegiendo de esta forma el estado colombiano la niñez, la adolescencia y la vejez en el caso de los alimentos que deben

11 Sentencia C-919/2001

ser suministrados por los hijos a los padres cuando estos no estén en condiciones de suministrárselos por sí mismos.

4. La Inasistencia Alimentaria como Delito

“Criterio normativo: Desde la postura de la doctrina el criterio normativo para este tipo en comento debe ser abordada, desde varios ejes; el primero en comento sería la conducta como un hecho delictivo, el segundo sería la descripción típica y finalmente la culpabilidad.

1.-La conducta como un hecho delictivo: Como tal este delito consiste en que una persona natural, mayor de edad se sustrae de la obligación en la prestación de alimentos legalmente debidos a sus ascendientes, descendientes, adoptante, adoptivo, cónyuge o compañera permanente, sin justa causa¹²”, conociendo que dicha causa se encuentra tipificada como antijurídica, y aun así por intermedio del elemento volitivo comete la conducta. De acuerdo a la determinación de la conducta, en Colombia, acorde con su verbo rector, se entiende que se trata de un delito cometido por la omisión a un deber legal por parte del sujeto activo, es decir un comportamiento negativo derivado de ese deber que ha de surgir a través de situaciones nacidas de un hecho connatural al mismo producto, en este caso de ser padres o hijo, el que impone asumir una posición activa para el cumplimiento de esos deberes. Igualmente es un delito de peligro, es decir que no requiere de un resultado para estimar vulnerado el bien jurídico objeto de protección. En tal sentido, el apartarse de esos deberes derivados de una relación filial, en este caso de padres a hijos, siendo los primeros los llamados a la atención de las necesidades, de todo tipo

de estos, es lo que emerge como la actitud objeto de reproche en la conducta, que, como se dijo anteriormente protege un bien fundamental de la sociedad, la familia, y no debe circunscribirse a la determinación de una lesión patrimonial. Al respecto la Corte Constitucional ha señalado: *“El fundamento de la obligación alimentaria es el deber de solidaridad que une a los miembros más cercanos de una familia y su finalidad es la subsistencia de los beneficiarios. El bien jurídico protegido por la norma acusada es la familia y no el patrimonio. A pesar de que dicha obligación se traduce, finalmente en una suma de dinero, no se castiga a quien la incumple por defraudar el patrimonio ajeno, sino por faltar a un deber nacido del vínculo de parentesco o matrimonio y poner en peligro la estabilidad de la familia y la subsistencia del beneficiario.”* (C Cons. Sentencia C 237 del 20 de mayo de 1997 M.P. Carlos Gaviria Díaz).¹³ Sin embargo, como se señalaba con anterioridad, la misma conducta en su descripción normativa, contiene un elemento de especial importancia, cual es la no existencia de una justa causa que ampare el comportamiento, o, en términos puntuales del mismo artículo, que la misma se cometa sin justa causa, derivados de la existencia de circunstancias que impidan el cumplimiento de las obligaciones.

Descripción típica: En el caso concreto este delito está debidamente descrito en el Título Sexto “Delitos Contra la Familia, Capítulo cuarto “De los delitos contra la asistencia alimentaria”, artículo 233. Que según su tenor literal indica lo siguiente: “El que se sustraiga sin justa causa a la prestación de alimentos legalmente debidos a sus ascendientes, descendientes, adoptante o adoptivo, conyugue o compañera permanente, incurrirá en prisión de dieciséis (16) a cincuenta y cuatro (54) meses y

12 Huertas Díaz, Omar, Rodolfo Charry, Carlos Archila, Jesús Archila. El delito de inasistencia alimentaria análisis dogmático y jurisprudencial. Bogotá. Editorial Ibañez.2013.

13 Sentencia C 237 del 20 de mayo de 1997 M.P. Carlos Gaviria Díaz.

multa de trece punto treinta y tres (13.33) a treinta (30) salarios mínimos mensuales legales vigentes. La pena será de prisión de treinta y dos (32) a setenta y dos (72) meses y multa de veinte (20) a treinta y siete (37.5) salarios mínimos mensuales legales vigentes cuando la inasistencia alimentaria se cometa contra un menor¹⁴.

Frente a la antijuridicidad: Aquí el bien jurídico protegido es la familia, y su finalidad es la subsistencia de los beneficiarios, como se indicó atrás.

Culpabilidad: Para hablar de la culpabilidad el sujeto debe estar en el momento de ejecutar el comportamiento negativo en una situación que le permita regir su conducta de acuerdo con la prohibición normativa. Sobre este aspecto el obligado debe ser una persona mayor, en uso de sus facultades físicas y psíquicas, es decir en condiciones de comprender la ilicitud de su conducta y de autorregularse de acuerdo con esa comprensión, pues de él se predica su condición de imputable. Se exige además para la determinación de la culpabilidad la no exigibilidad de un comportamiento diferente del sujeto activo de la conducta, de tal suerte que debe hallarse dentro de unos límites tangibles que hagan que en el ordenamiento se exija el pago de la prestación alimentaria debida, de manera que el cumplimiento no sitúe al obligado en el ámbito de lo imposible, por tanto al analizar este aspecto se debe tener en cuenta la solvencia o capacidad económica del obligado en el momento de ejecutar la conducta negativa; Sobre el aspecto anterior la Jurisprudencia de la Corte Constitucional ha dicho: “En suma, nada en las disposiciones legales estudiadas permite aseverar que el deudor será condenado a pagar una suma que le resultaría imposible sufragar y que el correspondiente incumplimiento va a culminar con una sanción penal en su contra. Por

el contrario la imposibilidad de pagar por insuficiencia de recursos debidamente documentada constituye justa causa por disminución o suspensión temporal de la obligación alimentaria y sirve para desvirtuar la responsabilidad penal por el delito de inasistencia alimentaria¹⁵” (Sent. C-388 del 5-04-00. M.P. Eduardo Cifuentes Muñoz). Dentro de este esquema varios tratadistas han venido realizando una serie de aportes en aras de estructurar un tipo concordante con las necesidades de la población como lo es el caso del Dr. REYES ECHANDIA, “quien citando a VICENZO MANZINI mencionan la obligación punible de la falta de prestar los debidos alimentos desde enfoque socio humanístico, por tal razón atendiendo a las diferentes variables¹⁶”.

De otra parte la conducta de inasistencia alimentaria se configura como delito porque contiene las siguientes características:

- 1.- **“el hecho negativo:** considerado como la omisión de quien se sustrae a las obligaciones de asistencia familiar; es una conducta negativa, o un no hacer, que genera responsabilidad,
- 2.- **el hecho permanente:** se da cuando el sujeto se inhibe consciente y libremente de cumplir con las obligaciones relacionadas y prolongadas durante el tiempo que la situación persista por el agente, y como último elemento:
- 3.- **el hecho peligroso** entendido como la persona que injustificadamente se sustrae al cumplimiento de sus obligaciones familiares. Finalmente como aspecto ultimo quisiera incluir en la presente propuesta algunas características que a son de vital importancia, características que son propias de esta figura y

14 Ley 599 de 2000. Código Penal Colombiano. Bogotá. Legis. 2016.

15 Sentencia. C-388 del 5-04-00. M.P. Eduardo Cifuentes Muñoz.

16 Reyes Echandia, Alfonso. Derecho Penal Parte General. Universidad Externado de Colombia. Bogotá. 1984.

que le dan el talante de un delito, por tal razón requiere una adecuación penal, las cuales son: **Es personalísimo:** Es inherente a la persona, por tal razón solo el alimentario tiene derecho a disfrutarlos y por ende a solicitarlo dado que se le incumpla. **De orden público** El derecho a pedir alimentos hace parte del conjunto de principios fundamentales en que se cimienta la organización social. **Irrenunciable:** Por ser de orden público se prohíbe la renuncia al derecho alimentario. No puede renunciarse al derecho de alimentos futuros; en cambio sí es posible esta eventualidad frente a las pensiones alimenticias atrasadas, las demás pueden transmitirse". De aquí una crítica con relación al manejo querellable que se le estaba dando a este delito en nuestro país, antes de la expedición de la ley 1542 de 2012 este era un tipo penal querellable por excelencia, en el cual se obviaba esta característica de su irrenunciabilidad. **"No se cede:** Los alimentos futuros tampoco se pueden conceder. La cesión es posible cuando se tratan de cuotas vencidas, no futuras, porque respecto de aquellas habrá pasado el momento de absoluta necesidad que se tiene en vista de remediar. **Inembargable:** Aunque el derecho civil no establece dicha propiedad, se concluye que el derecho no hace parte de la prenda general de acreedores del alimentario por ser personalísima. **Imprescriptible:** Es así en razón a que la obligación alimentaria se renueva día a día, en la medida en que nacen diariamente las necesidades del alimentario. De modo que la prescripción empezaría a correr en el momento en que se presente, por lo que nunca puede tenerse por operada."

¹⁷

17 Huertas Díaz, Omar, Rodolfo Charry, Carlos Archila, Jesús Archila. El delito de inasistencia alimentaria análisis dogmático y jurisprudencial. Bogotá. Editorial Ibañez. 2013.

Metodología

El desarrollo metodológico de la investigación se basa en un método acción participativa, teniendo como instrumentos para obtención de información la encuesta, observación participante y, revisión documental de doctrina, jurisprudencia y textos normativos como Códigos, leyes y decretos.

En el campo jurídico, más exactamente en el estudio de los derechos humanos, se hace imperioso efectuar un análisis crítico, a fin de verificar las necesidades de los destinatarios de la ley y sus consecuencias, es por ello que atendiendo a la temática abordada y al área (Derecho Penal), que se efectuó entrevistas solo a abogados especialistas en la materia, profesionales que en el desarrollo de sus funciones como fiscales, jueces, abogados litigantes, procuradores y magistrados, manifestaron sus puntos de vista estimando la pertinencia del delito en nuestro estatuto punitivo.

La observación según Ketele (1984) "observar es un proceso que requiere atención voluntaria e inteligente, orientada por un objetivo terminal u organizador y dirigido hacia un objetivo con el fin de obtener información"¹⁸, citado por Herrero (1997), este instrumento concretó un acercamiento directo con el objeto de estudio y sirvió de base para la recolección de la información y su inidencia en el marco de los derechos humanos.

Como segundo instrumento la entrevista se ajusta a la investigación ya que esta se entiende como "una comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el problema propuesto"¹⁹ Díaz,

18 Luisa Herrero Nivelá, "La importancia de la observación en el proceso Educativo", Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado 1, no. (0) (1997): 3.

19 Laura Díaz Bravo, Uri Torruco García, Mildred Martínez Hernández, Margarita Valera Ruiz, "La entrevista, recurso flexible y dinámico". Investigación en educación médica 2, no. 7 (2013): 164.

Torruco, Martínez, & Varela, (2013. p.163), contribuyendo así al fortalecimiento de la observación, a partir de los diferentes roles que presenta el sistema penal acusatorio, el cual ofrece una garantía en pro de los Derechos Humanos.

En total se han aplicado, 7 encuestas solo a abogados especialistas en el área del derecho penal, que en el desarrollo de sus funciones como litigantes, jueces y demás han colaborado sustancialmente al desarrollo de la presente propuesta.

Conclusiones

La investigación permitió evidenciar que la tipificación de la conducta de Inasistencia Alimentaria en nuestro país es una necesidad que se ajusta a las insuficiencias de la sociedad, toda vez que tal y como lo reseña atrás la falta de oportunidades y el resquebrajamiento de la célula familiar han generado en nuestro entorno una falta de acuciosidad y compromiso a la hora de cumplir con los deberes éticos, legales y morales que se debe tener a la hora de suministrar alimentos a quien por ley se deba, entendiendo este último concepto (Los alimentos) como “todo lo necesario para el sustento humano” y no como una mera deuda civil, apreciación un tanto mezquina y alejada de la realidad jurídica del país.

Es desde esta óptica que tal y como lo enseña del Dr. LUIS ALBERTO DOMINGUEZ Giraldo en su texto Derecho de Familia LOS ALIMENTOS (Juicio Oral) al describir el punible de inasistencia alimentaria, decanta que *“la conducta descrita por la norma acusada es de peligro en cuanto no se requiere la causación efectiva de un daño al bien jurídico protegido; de ejecución continuada, dado que la violación a la norma persiste hasta tanto se dé cumplimiento a la obligación, exige un sujeto pasivo calificado que es la persona civilmente obligada, un sujeto activo que es el beneficiario y, concretamente los ascen-*

*dientes, descendientes adoptante o adoptivo, y el conyugue, y un elemento adicional, contenido en la expresión sin justa causa; además se trata de una conducta que solo puede ser sancionada a título de dolo; por tanto requiere que el sujeto obligado conozca la existencia del deber y decida incumplirlo*²⁰”.

Descriptores y características que atienen de forma directa y exclusiva al esquema de un delito que aboga por la protección inmediata de la familia y no al cobro coercitivo de una deuda civil, como mal intencionadamente se ha tratado de dar a conocer a la opinión pública desconociendo la jurisprudencia y doctrina en el tema.

Al respecto la Corte Constitucional desde varios años atrás a manifestado que *“el fundamento de la obligación alimentaria es el deber de solidaridad que une a los beneficiarios, el bien jurídico protegido por la norma acusada es la familia y no el patrimonio. A pesar de que dicha obligación se traduce finalmente en una suma de dinero, no se castiga a quien la incumple, por defraudar el patrimonio ajeno, sino por faltar a un deber nacido del vínculo de parentesco o matrimonio, y poner en peligro la estabilidad de la familia y la subsistencia del beneficiario*²¹”.

Lo que nos conllevaría a desmentir la noción popular, que el delito de inasistencia alimentaria busca una sanción penal por una deuda civil, noción descontextualizada, que no comporta ningún tipo de incompatibilidad entre “el artículo 28 de la Carta Política y la sanción privativa de la libertad por deudas, toda vez que el contenido del artículo 28 del estatuto superior se refiere a deudas meramente patrimoniales, en las cuales el deudor o sujeto pasivo no cumple

20 Domínguez Giraldo, Luis. Derecho de Familia LOS ALIMENTOS. Medellín. Ediciones Doctrina y Ley LTDA. 2016.

21 Sentencia C-174/96 M.P. JORGE ARANGO MEJIA.

con determinada prestación a favor de un acreedor, mientras en la inasistencia alimentaria no se pone en peligro el patrimonio del beneficiario sino su subsistencia²² de ahí que el artículo 7 numeral 7° de la Convención Americana sobre los derechos humanos, efectué de manera sustantiva y taxativa la excepción de detención por deudas meramente civiles a quien falta al deber de suministrar alimentos, atendiendo más a elementos de protección efectiva que a simples ritualismos procedimentales.

Sin embargo hay que resaltar que la falta al cumplimiento de los deberes alimentarios, es una práctica tan antigua como el mismo derecho y, tratar de despenalizar dicha conducta solo agravaría la problemática vivida por los destinatarios de la ley penal, generándose un mal ejemplo para los malvados y mayor temor y zozobra en la sociedad; pues nótese que tanto el delito de Inasistencia Alimentaria, como el feminicidio y la violencia intrafamiliar lo que buscan es brindar una esfera de protección más circundante a la necesidad del sujeto pasivo, desmintiéndose de manera flagrante que los tipos penales anteriormente descritos obedecen al mal llamado “*populismo punitivo*”, expresión tal vez muy amañada que solo busca generar discordia entre los postulados de la dignidad humana y el tecnicismo absurdo por el cual aboga la ley, toda vez que como ya se habrá escuchado por muchos, para algunos el feminicidio es un homicidio agravado y la violencia intrafamiliar unas simples lesiones personales agravadas, descripciones erróneas y mezquinas que no encierran dentro de su núcleo los momentos históricos ni el avance en la protección de los derechos humanos, pues tal y como se indicó en la parte inicial del presente artículo, el delito de inasistencia alimentaria, al igual que el feminicidio y la violencia intrafamiliar, encuentran su sustento y materialización en descriptores de

derechos humanos, que buscando la aplicación e interpretación más beneficiosa al ser humano por el simple hecho de ser humano (Principio pro homine), propende por endurecer la ley generándose nuevas tendencias y delitos, llamando de este modo las cosas como deben ser feminicidio, violencia intrafamiliar y no lesiones agravadas, para así brindar una efectiva y real protección al bien jurídico que se busca proteger como en este caso la familia, para el delito de Inasistencia.

Es por lo anterior que se considera que el delito de Inasistencia Alimentaria debe seguir en el Código penal, ya que su inserción obedece a un descriptor de protección inmediata de un derecho humano, el cual no es otro que recibir alimentos, amor y la protección necesaria en pro del desarrollo de la unidad familiar como célula base de la sociedad.

Referencias Bibliográficas

Para la búsqueda de la información que ayudara al sustento teórico del artículo se acudieron a las siguientes fuentes.

Fuentes: Libros, Revistas, Documentos electrónicos, resumen de ponencias, resultados de investigaciones y simposios.

Libros

Huertas Díaz, Omar, Rodolfo Charry, Carlos Archila, Jesús Archila. El delito de inasistencia alimentaria análisis dogmático y jurisprudencial. Bogotá. Editorial Ibañez. 2013.

Reyes Echandia, Alfonso. Derecho Penal Parte General. Universidad Externado de Colombia. Bogotá. 1984.

Pabón Parra, Pedro. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA ESQUEMÁTICA. Bogotá. Ediciones Doctrina y Ley LTDA. 2013.

Tafur González, Álvaro. Código Civil Anotado. Bogotá. LEYER. 2008.

Domínguez Giraldo, Luis. Derecho de Fa-

22 Sentencia C-237/97.

milia LOS ALIMENTOS. Medellín.
Ediciones Doctrina y Ley LTDA. 2016.

Artículos en Revista:

Díaz Bravo, Laura. Torruco García, Uri.
Martínez Hernández, Mildred. Valera
Ruiz, Margarita. “La entrevista, recurso
flexible y dinámico”. Investigación en
educación médica 2, no.7 (2013): 162-
167.

Herrero Nivelá, Luisa. “La importancia de
la observación en el proceso Educa-
tivo”. Revista Electronica Interuniver-
sitaria de formación del profesorado 1,
no. (0) (1997): 1-5.

Sentencias y Material Normativo

- Convención Interamericana Sobre Los
Derechos Humanos.
- Declaración Universal De Los Dere-
chos del Hombre.
- Pacto Internacional de Derechos Eco-
nómicos, Sociales y Culturales.
- Salazar Sarmiento, Eunice. Código de
la Infancia y la Adolescencia Anotado.
Bogotá. LEYER. 2017.
- Sentencia C-919/2001
- Sentencia C 237 del 20 de mayo de
1997 M.P. Carlos Gaviria Díaz.
- Ley 599 de 2000. Código Penal Colom-
biano. Bogotá. Legis. 2016.
- Sentencia. C-388 del 5-04-00. M.P.
Eduardo Cifuentes Muñoz.
- Sentencia C-174/96 M.P. JORGE
ARANGO MEJIA.
- Sentencia C-237/97.

PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS EN LA GESTIÓN DE RIESGOS DE EVENTOS HIDROMETEOROLÓGICOS, ESTUDIO DE CASO: COMUNIDAD “CUEVA DEL OSO” PARROQUIA SAN JUAN BAUTISTA, SAN CRISTÓBAL, ESTADO TÁCHIRA – VENEZUELA¹

ALTERNATIVE PEDAGOGIES IN RISK MANAGEMENT OF HYDROMETEOROLOGICAL EVENTS, CASE STUDY: “CUEVA DEL OSO”, PARROQUIA SAN JUAN BAUTISTA, SAN CRISTÓBAL, TÁCHIRA – VENEZUELA

Mauricio J. Mora Pérez²

Recepción: 07/10/2019 / Evaluación: 12/11/2019 / Aceptación: 19/11/2019

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como finalidad proponer una revisión desde la Pedagogía Alternativa de la Gestión de Riesgos ante eventos Hidrometeorológicos para Diseñar estrategias comunitarias de adaptabilidad para la comunidad “Cueva del Oso”, Parroquia San Juan Bautista, Municipio San Cristóbal, Estado Táchira – Venezuela. Desde el punto de vista metodológico se aplicó un enfoque cualitativo, basado en el método heurístico para diseñar estrategias preventivas que apunten a la reducción de la vulnerabilidad

existente y a la mitigación de los posibles desastres, considerando la multiplicidad de factores y la diversidad de interrelaciones que han generado tal condición de riesgo. Con respecto a las técnicas e instrumentos de la investigación estuvo orientada bajo una triangulación metodológica, que comprendió el uso de las técnicas de la observación, encuesta y entrevista. Por otra parte, los instrumentos utilizados fueron el diario de campo, el cuestionario y el guion estructurado. Entre los resultados de la investigación se proyectó el empoderar a los miembros de esa comunidad, lo cual permitió observar que existen elementos estructurales y no estructurales que potencian los daños y pérdidas en la Comunidad “Cueva del Oso”; para ello se propusieron Estrategias de Gestión de Riesgos, las cuales arrojaron medidas para reducir los riesgos presentes en la comunidad con base a la capacidad de prevención, respuesta y adaptabilidad.

Palabras claves: pedagogías alternativas, gestión de riesgos, estrategias, hidrometeorológicos.

Abstract

The purpose of this research work was to propose a review from the Alternative

- 1 El mismo es una versión del trabajo de investigación final para optar al título de Licenciado en Pedagogías Alternativas, Mención: Gestión de Riesgos de la Universidad Politécnica Territorial “Kleber Méndez”, Mérida – Venezuela.
- 2 Docente Universitario, Profesional en Ciencias Contables y Administrativas; Licenciado en Pedagogías Alternativas, mención Gestión de Riesgos. Con experiencia en Auditoría Fiscal en torno a la identificación de oportunidades de mejora y formulación de medidas que impulsen el ambiente de control interno de la organización; así como también en la construcción de valores que fomenten la cultura organizacional en pro del desarrollo eficiente, eficaz y efectiva de la gestión empresarial basado en los objetivos de la alta gerencia y alcance de las metas proyectadas. mauriciounet@gmail.com

Pedagogy of Risk Management to Hydro-meteorological events to design community adaptability strategies for the community “Cueva del Oso”, Parroquia San Juan Bautista, Municipality San Cristóbal, Táchira State - Venezuela. From the methodological point of view, a qualitative approach was applied, based on the heuristic method to design preventive strategies that can be applied to the reduction of existing pollution and the mitigation of possible disasters, the multiplicity of factors and the diversity of interrelationships that have generated such a risky condition. Regarding the techniques and instruments of the investigation, it was oriented under a methodological triangulation, which includes the use of the techniques of observation, survey and interview. On the other hand, the instruments used were the field diary, the questionnaire and the structured script. Among the results of the research, it was projected to empower the members of that community, which determined that there are structural and non-structural elements that enhance damage and loss in the “Cueva del Oso” Community; For this, Risk Management Strategies were proposed, the reduction measures for the risks present in the community based on the capacity of prevention, response and adaptability.

Key words: alternative pedagogies, risk management, strategies, hydrometeorological.

Introducción

En la actualidad, las pedagogías alternativas funge como nuevos modelos de cambio en la formación de competencias, de modo que su aplicación en esta investigación tuvo como finalidad implementar medidas de control de riesgo en una localidad a fin de empoderar a los ciudadanos con base al autoconocimiento de las comunidades resilientes; en consecuencia, las Pedagogías Alternativas brindan a

cada educando una táctica, un orden y un estilo educativo que le sea propio y al facilitador le permite encontrar un equilibrio entre conocimiento y potencialidades del participante, para hacer de éste un ser más autónomo en su desarrollo intelectual, brindándole desde su realidad las posibilidades de construir un camino hacia un futuro deseable; dado que las organizaciones internacionales consideran que el cambio climático volverá más frecuentes e intensos algunos peligros naturales, especialmente los eventos hidrometeorológicos, dado que los fenómenos naturales presentan un potencial destructivo, mismos que, combinados con entornos urbanos con altas concentraciones poblacionales y vulnerabilidad física y social, provocan daños sociales, económicos y ambientales que afectan a la población expuesta, infraestructura, sistemas productivos y ecosistemas.

Desde esta premisa, hablar de Pedagogías Alternativas se refiere a la búsqueda de una enseñanza de la emancipación, con base en la práctica de la acción transformadora que rechaza la idea de neutralidad, de dependencia cognitiva, de homogeneidad y de pasividad. Al respecto, según (Alirio, y otros; 2016), opinan que a pedagogía alternativa es:

Entender la educación como vía de cambio, como medio de construcción de la ciudadanía para adaptar y transformar la realidad. Es concienciar y contextualizar la existencia de cada ciudadano, desde la realidad de sus semejantes, para desarrollar una mirada crítica de su sustentabilidad.³

Asimismo, en Venezuela la gestión del riesgo y la educación ambiental tienen ran-

3 Alirio Pérez, Ángel, & Africano Gelves, Bethzaida Beatriz, & Febres-Cordero Colmenárez, María Alejandra, & Carrillo Ramírez, Tulio Enrique (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere*, 20(66), 237-247. [fecha de Consulta 26 de Enero de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35649692005>.

go constitucional; es por ello que el Ministerio del Poder Popular para la Educación, publicó en el año 2011: “Orientaciones educativas para la gestión integral del riesgo en el subsistema educativo venezolano”; sin embargo, aún existen debilidades en cuanto a que los programas oficiales del Ministerio de Educación, en relación a los lineamientos de un Diseño Curricular que contemplen los lineamientos para una Pedagogía en la Gestión de Riesgos y Mitigación de Desastres trasciendan a las comunidades organizadas; dado que el Despacho del Viceministerio de Comunidades Educativas y Unión con el Pueblo, a través de la Dirección General de Comunidades Educativas, impulsó mediante la Circular N° 001⁴, de fecha 08 de febrero de 2017, una política integral que combinó la prevención con el control: “las orientaciones para la conformación y funcionamiento de las brigadas escolares de prevención y convivencia por la paz”, en donde destaca la orientación número uno (01), referente a la conformación de brigadas, señala que: “se conformarán tres (03) brigadas por institución educativa, las cuales son: brigada de gestión de riesgo, brigada de salud escolar, brigada de patrulla escolar”. (p.01)

En tal sentido, se instruyó a todos los directivos de las Zonas Educativas, Directivos de centros educativos de todos los niveles y modalidades, y al Consejo Educativo difundir dichas orientaciones; a pesar de ello, llevar a cabo la tarea de conformar y poner en funcionamiento las Brigadas Escolares de Prevención y Convivencia en las Comunidades Educativas, no garantiza que estos saberes lleguen al núcleo familiar, y por ende a la comunidad; por esta razón, nos inspiramos en las llamadas Pedagogías

Alternativas (Mora-García-2019)⁵, para construir un sustrato teórico epistemológico que sirva de fundamento, pues se busca “con el apoyo de las pedagogías alternativas que faciliten a la educación universitaria cumplir con su función de educar personas empoderadas y con argumentos para que, en conjunción con las experiencias de la población, participen de manera activa en la consecución de una vida mejor.” (Trimiño y Amézquita, 2018)⁶ Las Pedagogías Alternativas intervienen directamente en el proceso de empoderamiento de las comunidades, a fin de generar resiliencia; y en este caso, se convierte en un gran potencial al aplicarlas a la gestión de riesgos y a la mitigación de desastres.

Ahora bien, al hablar de Pedagogías Alternativas Comunitarias (Mora-Pérez, 2020)⁷, la define como “la acción pedagógica basada en el empoderamiento bajo el ejercicio de la participación ciudadana de los miembros de una localidad que faciliten la sinergia entre la triada de la comunidad – universidad - estado con enfoque a la transformación de sus realidades, mediante la formación de las competencias necesarias para lograr la adecuada socialización de ese ciudadano en la toma de decisiones en pro de la búsqueda del buen vivir colectivo”.

Es por ello que, desde una perspectiva cualitativa y documental, se propone postular algunos lineamientos que contribuyan con la generación de una Pedagogía Alternativa para la gestión de los riesgos, es este

4 Circular N° 001: Orientaciones para la Conformación y Funcionamiento de las Brigadas Escolares de Prevención y Convivencia por la Paz Caracas, 08 de Febrero de 2017.

5 Mora-García, J. (2019). Aproximación a las Pedagogías Alternativas: de la Pedagogía de la Diversidad a las Pedagogías de la Resiliencia en el marco del Postacuerdo. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 22(22). <https://doi.org/10.22267/rhec.192222.51>

6 Trimiño Velásquez, Celina; Amézquita Aguirre, Luisa. "Reflexiones desde la universidad sobre educación en derechos humanos y para la paz" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 20 No. 31 (2018): 101-124 DOI: 10.19053/01227238.8564

7 Aporte del autor.

caso, aplicadas a la comunidad de la “Cueva del Oso” Parroquia San Juan Bautista, Municipio San Cristóbal, Estado Táchira – Venezuela. La propuesta debe responder a un esfuerzo mancomunado que articule la coherencia entre las políticas de Estado y el nuevo currículo, que debe tener al ambiente como sustento en el paradigma ecológico; de allí la significancia del abordaje de esta temática, en vista que Venezuela, por su ubicación geográfica, es susceptible a sufrir los impactos de eventos hidrometeorológicos estacionales como el fenómeno de patrón oceánico-atmosférico de variabilidad natural con ciclos cada 2 a 7 años y que puede presentarse en tres fases distintas: Neutral, Fría: “La Niña”), y cálida: “El Niño”. (IPCC, 2014)⁸.

Ahora bien, la vulnerabilidad socio-ambiental ante amenazas naturales se entiende como el nivel específico de exposición y fragilidad que sufren los grupos humanos asentados en un lugar ante ciertos eventos peligrosos, en función de un conjunto de factores sociales de índole económico, institucionales, psicológicos y culturales; así como también los factores ambientales, integrados por las amenazas de tipo natural y antrópicas; de modo que estos tipos de vulnerabilidades es mayor en los estratos más pobres de los países en desarrollo, conocidas como comunidades deprimidas, por cuanto su capacidad de preparación, respuesta y recuperación ante eventos perturbadores es muy reducida; dado “el grado de vulnerabilidad social determina la capacidad para anticipar y recuperarse del impacto de las catástrofes naturales” (CEPAL y BID, 2000)⁹.

En tal sentido, existe la necesidad de medir las variables que definen la vulnerabilidad socio-ambiental, con el fin de generar de medidas de adaptabilidad, para ello se hace necesario plantear estrategias que permitan generar los indicadores gracias a la aplicación de un diagnóstico; según el Manual de las Comunidades Resilientes UNISDR, (2015)¹⁰, señala que es importante destacar que a nivel comunitario, se hace necesario trabajar en equipo de la mano de un grupo focal que representen los actores principales, ya que estos vienen hacer la vocería de la comunidad, sin perder de vista la especificidad de aquello que se mide, de modo que esto permita realizar valoraciones combinadas con expertos que evidencien la situación actual de los diferentes escenarios de riesgos presentes en la comunidad

A nivel mundial, es por ello que el Marco Estratégico de Sendai (2015-2030)¹¹ promueve la campaña para desarrollar “Ciudades Resilientes”, la cual tiene énfasis la prevención de nuevos riesgos de desastres y aumentar la preparación para la respuesta y la recuperación temprana en desastres; en este sentido expone la reducción del riesgo de desastres busca como resultado evitar que se produzcan nuevos riesgos, permitiendo así fortalecer la resiliencia de las localidades, gracias a la coestión por parte del Estado para prevenir y reducir el riesgo de desastres, en conjunto con la autogestión de la participación de toda la sociedad.

Así pues, la Campaña Sendai Siete (2016-2022)¹² para la gestión del riesgo de

8 IPCC, (2014). Cambio climático 2014: Informe de síntesis. Contribución de los Grupos de trabajo I, II y III al Quinto Informe de Evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático [Equipo principal de redacción, R.K. Pachauri y L.A. Meyer (eds.)]. IPCC, Ginebra, Suiza, 157 págs.

9 CEPAL y BID (2000), La reducción de la vulnerabilidad frente a los desastres: un tema del desarrollo, documento de trabajo.

10 UNISDR. (2015). Como desarrollar ciudades más resilientes: manual para líderes de los gobiernos locales. Recuperado en <https://eird.org/americas/docs/manual-para-lideres-de-los-gobiernos-locales.pdf>.

11 Marco de Sendai para la reducción del riesgo de desastres. (2015). Recuperado en https://www.unisdr.org/files/43291_spanishsendaiframeworkfordisasterri.pdf.

12 Campaña SENDAI SIETE: 7 Metas - 7 años (2016-2022). Oficina de la Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres. Disponible en

desastres se encuentra definidas por siete (07) objetivos prioritarios a nivel mundial, los cuales son: objetivo 1: comprender el riesgo de desastres; objetivo N° 2: fortalecer la gobernanza del riesgo de desastres para gestionar dicho riesgo; objetivo N° 3: invertir en la reducción del riesgo de desastre para la resiliencia; objetivo N° 4: aumentar la preparación para casos de desastre a fin de dar una respuesta eficaz y para “reconstruir mejor” en los ámbitos de la recuperación, la rehabilitación y la reconstrucción; objetivo N° 5: incrementar el número de países con estrategias para la reducción del riesgo de desastres a nivel nacional y local; objetivo N° 6: incrementar la cooperación internacional; objetivo N° 7: incrementar el acceso a Información sobre evaluaciones de riesgo y sistemas de alerta temprana.

A nivel latinoamericano, Bohórquez, (2012)¹³, demostró en su investigación que las situaciones de vulnerabilidad social ante amenazas naturales en Manzanillo, se originaron por una compleja combinación de elementos estructurales: condiciones socioeconómicas y no estructurales: localización, educación, cultura, que a pesar de actuar con ponderaciones distintas en los resultados finales, se obtuvo una correlación entre sí; igualmente, el autor logra corroborar que a pesar del carácter específico de la vulnerabilidad social ante cada amenaza, en particular, es posible, con alto nivel de significancia, construir indicadores generales para medirla, indicadores que, por supuesto, deben ser posteriormente se-

leccionados y ajustados en cada contexto espacial respectivo.

A nivel nacional, según el Informe del Viceministerio para la Gestión de Riesgo y Protección Civil, de conformidad con el Plan de Acción DIPECHO (2013-2014)¹⁴, denominado: Avances de la Gestión de Riesgo en Venezuela y su Prospectiva; señala que en cuanto a la incidencia de las amenazas socio-naturales y tecnológicas, se analizó el período comprendido entre 01/09/1530 y 10/10/2012, encontrándose que las amenazas hidrometeorológicas, ocupan el primer lugar, con 3.914 eventos, siendo las inundaciones la principal consecuencia en los estados Miranda (Municipios Buróz, Páez, Brión, Andrés Bello, Acevedo, Plaza, Zamora), Zulia (Municipios Colón, Catatumbo, Francisco Javier Pulgar, Maracaibo), Distrito Capital (Municipio Libertador), Aragua (Municipios Zamora, Mario Briceño Iragorry, Girardot); y Carabobo (Municipios Diego Ibarra, Carlos Arvelo, San Joaquín).

A nivel local, la comunidad “Cueva del Oso”, presenta varias quebradas que tributan la micro-cuenca “La Machirí” y, a su vez, esta micro-cuenta tributa a la cuenca del río Torbes, siendo esta la cuenca principal que atraviesa parte del Municipio San Cristóbal, en consecuencia, a lo largo de los diferentes cuerpos de agua anteriormente señalados, se encuentran distribuidos un porcentaje considerable de viviendas, de modo que se observa una acelerada e incontrolada deforestación, debido a la presión urbana y el uso de las tierras para cultivos dada la demanda de productos agrícolas, vías de comunicación, construcción de conjuntos residenciales, entre otros; trayendo como consecuencia que esta cuenca presen-

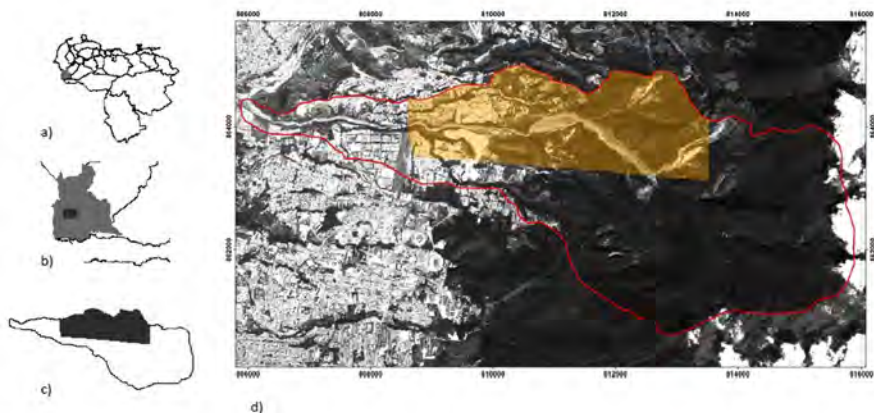
<https://eird.org/americas/17/docs/DIRD2017-nota-conceptual.pdf>

13 Thomas Bohórquez, Javier Enrique. (2013). Evaluación de la vulnerabilidad social ante amenazas naturales en Manzanillo (Colima): Un aporte de método. *Investigaciones geográficas*, (81), 79-93. Recuperado em 12 de julho de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112013000200007&lng=pt&tlng=es.

14 Informe del Viceministerio de la Gestión de Riesgos y Protección Civil. Plan de Acción DIPECHO (2013-2014): Avances de la gestión de riesgo en Venezuela y su Prospectiva. Recuperado en <http://dipecholac.net/docs/files/790-dp-version-del-30-10-14-final.pdf>.

Figura 1.

Localización geográfica del área de estudio en la micro-cuenca torrencial “La Machiri”: a) en Venezuela; b) en el estado Táchira; c) en la micro-cuenca; d) área de estudio sobre imagen satelital Spot-5.



Fuente: Camargo, C., Vidal, R. y Andrades, J. (2014)¹

te una susceptibilidad del terreno debido a la deforestación.

En este sentido, según Martínez (2000)¹⁶ en su investigación realizada en la parte alta de la cuenca del río Torbes, expresa que dicha área de estudio presenta una fragilidad del medio natural, siendo las actividades agrícolas las primeras que participan en el problema, aunado a los desequilibrios socioeconómicos que ocasionan o amplifican el deterioro aparentemente del ambiente.

Ahora bien, se observa que el sector de la “Cueva del Oso”, se ha convertido en uno de los focos de expansión urbana del

Municipio San Cristóbal, dentro del proceso de crecimiento que ha experimentado la ciudad capital de en los últimos veinte (20) años; cabe destacar que este sector comenzó a ocuparse, desde la creación del Hospital Militar en el año de 1988.

En consecuencia, producto una transformación de una ciudad compacta a ciudad desagregada; originalmente este lugar era una zona netamente rural, con terrenos ocupados por grandes haciendas de producción agrícola y pecuaria, que con el paso de los años se fueron subdividiendo en grandes terrenos desocupados debido a la considerable disminución en la producción agropecuaria, dando origen a este nuevo asentamiento.

Por consiguiente, se hace necesario redefinir cómo viven los habitantes de la comunidad “Cueva del Oso”, bajo la visión del modelo de las ciudades resilientes que permita implementar estrategias para desarrollar la capacidad de adaptabilidad en los miembros de la comunidad, para ello se necesitara realizar un diagnóstico de la

15 Camargo, C., Vidal, R. y Andrades, J. (2014). Evaluación multitemporal de procesos de erosión en ladera mediante el uso de SIG y sensores remotos en la micro-cuenca torrencial ‘La Machiri’, estado Táchira-Venezuela. Recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=347732465006>.

16 Martínez, L. (2000) Una evaluación de tierras y un enfoque prospectivo en los Andes venezolanos Táchira – Venezuela EnregistrementScientifique Nro. 968. Symposium Nro. 35. <http://nates.psu.ac.th/Link/SoilCongress/bdd/symp35/968-t.pdf>.

Figura 2.
Estado de los procesos de erosión en 1952.

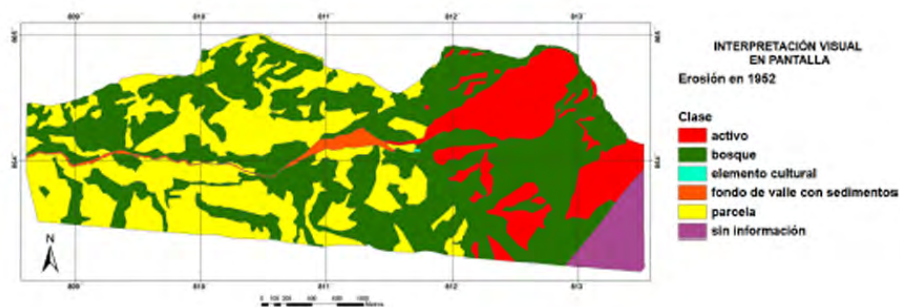


Figura 3.
Estado de los procesos de erosión en 1976.

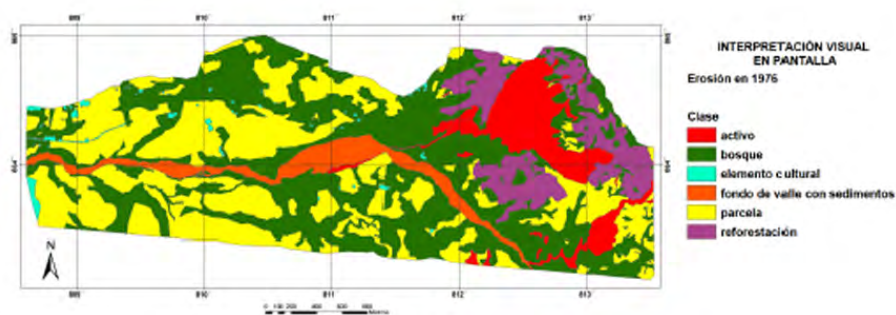
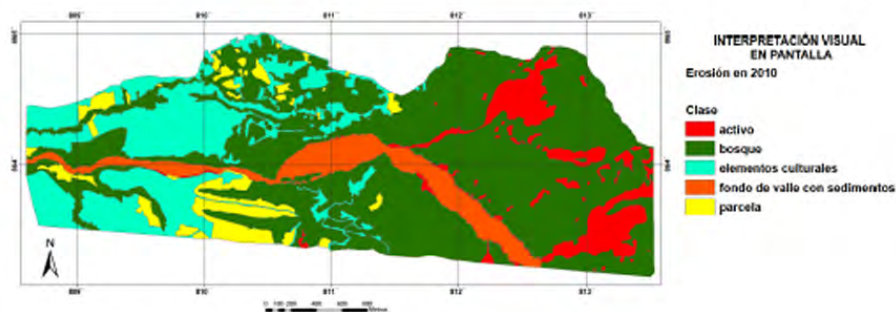
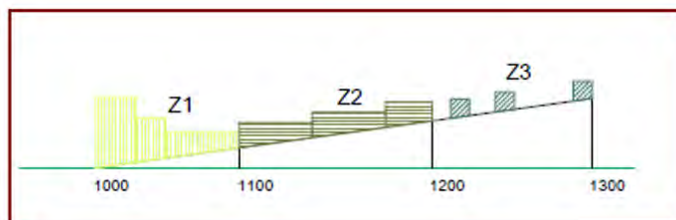


Figura 4.
Estado de los procesos de erosión en 2010.



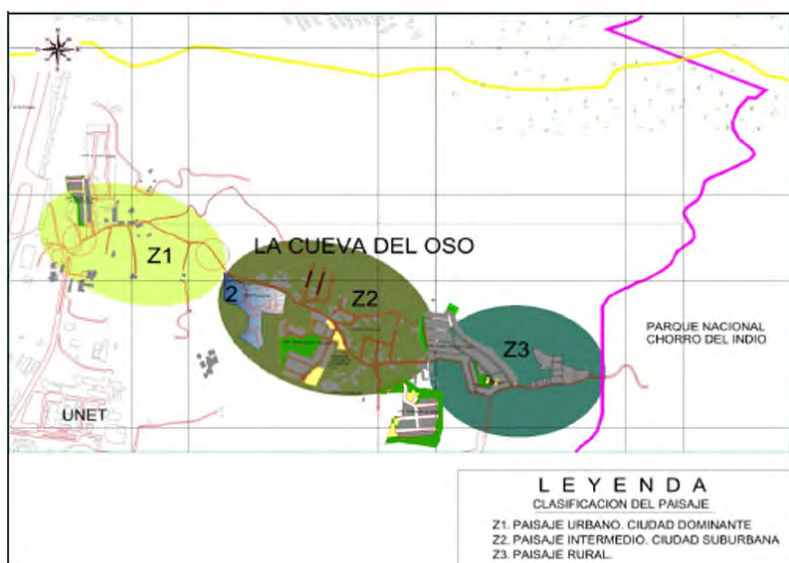
Fuente: Camargo, C., Vidal, R. y Andrades, J. (2014).

Plano 1
Perfil esquemático de vía.



Fuente: Equipo de trabajo. Julio 2010.

Plano 2
Plano de zonificación del sector



Fuente: Oficina de Planificación Urbana. Alcaldía del Municipio San Cristóbal, actualización equipo de trabajo.
Fuente secundaria: García, V y Díaz, R. (2011)¹⁷.

situación actual de la comunidad, que permita identificar las consecuencia socio-ambientales presentes en el sector, con la finalidad de caracterizar los escenarios de riesgos, a fin de generar las medidas adap-

tación ante la influencia de los fenómenos naturales tales como “El Niño” y “La Niña”.

Por lo antes expuesto, con la finalidad de minimizar los niveles de riesgo ante eventos de tipo hidrometeorológicos en la Comunidad “Cueva del Oso”; se plantean a continuación las siguientes interrogantes:

¹⁷ García, V y Díaz, R. (2011). *Crecimiento disperso de la ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira. Caso de estudio: Sector Cueva Del Oso*. Recuperado en <https://www.fau.ucv.ve/trienal2011/cd/documentos/cs/CS-10.pdf>.



Barrera física improvisada - Parte baja (Z1).



Acumulación de Desechos Sólidos - Parte media (Z2).



Afectación del Dique - Parte Alta (Z3).

Interrogantes de la investigación

¿Cuál sería la aplicación de la Pedagogía Alternativa de la Gestión de Riesgos para ayudar a visualizar estrategias que brinden mayor capacidad de adaptabilidad para la Comunidad “Cueva del Oso” a fin de reducir los niveles de riesgo de los habitantes ante eventos de tipo hidrometeorológicos?

- ¿Cuál es la situación actual de la Comunidad “Cueva del Oso”, ante eventos de tipo hidrometeorológicos?
- ¿Cuáles son las consecuencias socio-ambientales de la Comunidad “Cueva del Oso”, ante eventos de tipo hidrometeorológicos?
- ¿Qué medidas pueden fortalecer las capacidades de adaptabilidad de la Comu-

nidad “Cueva del Oso”, ante eventos de tipos hidrometeorológicos?

Objetivos de investigación

General

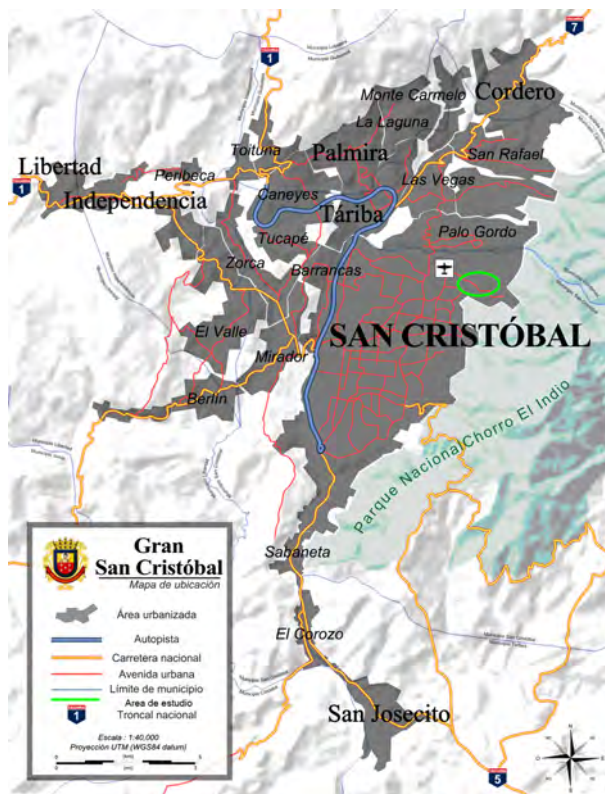
Proponer una pedagogía alternativa de la gestión de riesgo como medio para generar estrategias comunitarias de adaptabilidad para la Comunidad “Cueva del Oso”, ante eventos de tipo hidrometeorológicos, Municipio San Cristóbal, Estado Táchira - Venezuela.

Específicos

- Diagnosticar la situación actual de la Comunidad “Cueva del Oso”, ante eventos de tipo hidrometeorológicos.
- Identificar las consecuencias socio-ambientales de la Comunidad “Cueva del Oso”, ante eventos de tipo hidrometeorológicos.
- Diseñar medidas para fortalecer la capacidad de adaptabilidad de la Comunidad “Cueva del Oso”, ante eventos de tipos hidrometeorológicos.

Descripción del área de estudio

*Municipio San Cristóbal*¹⁸ - **Ámbito Físico-Natural del Municipio San Cristóbal**



18 Alcaldía de San Cristóbal. Municipio san Cristóbal. Recuperado en <http://alcaldiadesancristobal.com/san-cristobal-2/>

Relieve: medio de ablación de montaña correspondiente a la cuenca media del río Torbes, específicamente el páramo El Oso (2.240 msnm) e incluyendo las sub - cuencas de las quebradas: La Blanca, El Oso, y La Quebrada; se diferencian tres unidades de relieve: la dominante, es un relieve de colinas con pendientes que varían entre 20 - 30% y alturas entre 900 – 1.200 msnm; un 29% de la superficie total corresponde a estribaciones del páramo Moraleño, sector montañoso localizado al sur - este del municipio, presentando pendientes mayores a 30% y caracterizado por alturas que van entre 1.200 – 2.200 msnm; y un 5% de la superficie total del municipio, se corresponde al fondo de valle del río Torbes y sus afluentes, integrado por terrazas con diversos niveles de deposición así como también por valles intra montanos, presencia de suaves pendientes 1 - 8% y alturas que varían entre 700 - 900 msnm.

Geología: las formaciones que predominan son: Formación La Luna, Formación La Quinta y Formación Colón, que datan entre los períodos Cretáceo Superior y Triásico – Jurásico, dichas formaciones presentan una litología compuesta por lutitas oscuras, macizas mal estratificadas, peritosas, de fractura irregular; en algunos sitios presenta capas delgadas de caliza. Poseen una aptitud de moderada a pobre como material de fundación, dependiendo del espesor de los bancos de calizas y su fracturamiento.

Suelos: presentan texturas medias con presencia de estratos gruesos y profundidad variable; según su capacidad de uso, estos suelos pertenecen a las clases IV, V y VI.

Clima: predomina el clima templado con una temperatura promedio que oscila entre los 12° C y 26° C y una precipitación promedio de rango variable entre 877 y 1.165 mm anuales, el patrón de distribución muestra una ligera tendencia bimodal, con un periodo lluvioso entre los meses Abril y Noviembre.

Vegetación: la cobertura vegetal es media, con presencia de bosques ombrófilos sub – montanos/ montanos siempre verdes, de tamaño medio, están fuertemente intervenidos por el uso urbano en expansión sobre la zona protectora del río Torbes.

Zona de vida vegetal: transición bosque seco Pre - montano a bosque húmedo Pre - montano (bh - Pm).

Hidrografía: cuenta con numerosas fuentes de agua, muchas de ellas de buen caudal; las principales son: Río Torbes, es el más importante curso de agua, nace en el páramo Almorzadero, en el municipio Jáuregui, dejando caer sus aguas en el Río Uribante, Río Potosí, y entre las quebradas la Bermeja, La Parada, La Ranchera, Zoraca, La Mula, Machirí, Torondoya, Zunuga y Cucurí.

Sismicidad: Es una región epicentral con altos peligros sísmicos, ya que se encuentra en una zona tectónica dominada por el sistema de fallas de Boconó; según el mapa de zonificación sísmica de Venezuela, evidentemente la cercanía con la falla activa de Boconó y el complejo sistema de fallas que presenta el estado, colocan al municipio dentro de la zona 4, lugar que corresponde a la categoría de alto riesgo.

Áreas Bajo Régimen de Administración Especial (ABRAE):

- Parque Nacional “Chorro El Indio”.
- Monumento Natural Abra de Río Frio.

Comunidad “Cueva del Oso”

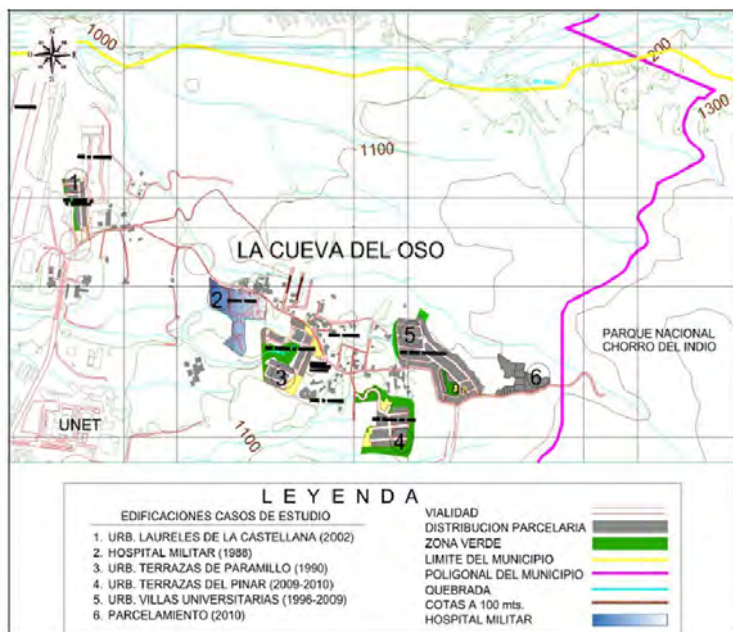
Reseña histórica

La comunidad “Cueva del Oso”, es una localidad, en donde para Pérez (2008)¹⁹, la describe como:

El sector menos denso de San Cristóbal; ocupado, en su mayoría, por viviendas unifamiliares; actualmen-

19 Pérez, T. (2008). San Cristóbal en la segunda mitad del siglo XX. De Ciudad Compacta a Ciudad Desagregada. San Cristóbal: Editorial FEUNET.

Plano 3. Sector de estudio. Se resaltan las edificaciones más importantes.



Fuente: Oficina de Planificación Urbana. Alcaldía del Municipio San Cristóbal, actualización equipo de trabajo.

te, conforma el lugar escogido para la implantación de conjuntos residenciales cerrados, que enfatizan su carácter desagregado; además de uso residencial predominante, destacan, dos zonas industriales, el aeropuerto de Paramillo y las sedes de dos de las universidades más importantes de la región.(p.294)

Ahora bien, García y Díaz, (2011)²⁰ opinan que el sector es: un asentamiento que se encuentra ubicado al noreste de la ciudad San Cristóbal, en la parroquia San Juan Bautista del Municipio San Cristóbal; el sector es conocido como la Cueva del Oso, no se sabe a ciencia cierta el origen

del nombre, se le atribuye el mismo a que este lugar es la entrada al Páramo del Oso, abarca toda la vía principal que comprende desde el final de la avenida Universidad (cota 1000), hasta el final de la vía aproximadamente 2.680mts (cota 1300).

Por consiguiente, el punto límite de la poligonal urbana establecida en el plano de Cartografía Nacional, coincide con la cota límite del no aprobado Plan de Ordenamiento Urbano de 1997, todo esto comprendido en un área de 100Ha aprox. Al norte limita con la quebrada la Machirí, al sur con el Parque Natural Paramillo, al este con la poligonal urbana y límite del Parque Nacional Chorro del Indio y al oeste con el final de la avenida universidad y el acceso al aeropuerto de Paramillo.

Ubicación espacial: se encuentra ubicada a aproximadamente 6,58 Kms de Táriba (Municipio Cárdenas) y 6,83 Kms de

20 García, V y Díaz, R. (2011). *Crecimiento disperso de la ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira. Caso de estudio: Sector Cueva Del Oso*. Recuperado en <https://www.fau.ucv.ve/trienal2011/cd/documentos/cs/CS-10.pdf>

Cordero (Andrés Bello), a 1.643 metros sobre el nivel del mar.

Ubicación político-territorial: Estado: Táchira; Municipio: San Cristóbal; Capital: San Cristóbal; Parroquia: San Juan Bautista; Localidad: Paramillo; Sector: Cueva Del Oso; Comunidad: Consejo Comunal “Cueva del Oso”.

Coordenadas geográficas: Latitud: 7° 47’ 44” norte; Longitud: -72° 10’ 10” oeste; Altitud: 1.100 m.s.n.m. - 1.643 m.s.n.m.; Superficie: 5.38 km; Densidad demográfica de la parroquia: 129.380 hab/km²

Diagnóstico comunitario

Los voceros y voceras del Consejo Comunal “Cueva del Oso”, participaron como miembros del grupo focal en la evaluación de los aspectos internos relacionados con su gestión y el análisis de la capacidad prevención, respuesta y adaptabilidad comunitaria; para ello, se construyó una matriz para el análisis interno y externo, que le permitieron a la comunidad ponderar sus fortaleza, debilidad, amenaza y oportunidades según el grado de impacto de cada ítem (bajo, medio, alto) y de esta manera generar la Matriz FODA (tabla N° 01).

Grupo Focal:

A continuación se anexan los datos de los voceros que son miembros del Comité de Gestión Local de Riesgo del Consejo Comunal “Cueva del Oso”, que participaron en la realización de la matriz de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, con la finalidad de darle validez y confiabilidad al diagnóstico: Jeinny Gómez, Marilyn Gonzáles, Nixon Pérez, Zoiledy Quiroz.

Tipos de investigación

Referido al tipo de investigación, el cual consiste en describir y ubicar el estudio en donde el investigador podrá construir su método adecuándolo al tipo de pro-

blema investigado; así pues, para Ramírez (2010)²¹, lo describe como: “la caracterización de un hecho, fenómeno o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (p.1).

En consecuencia, el tipo de investigación fue descriptivo, dado que se generaron estrategias comunitarias de adaptabilidad para la comunidad “cueva el oso”, ante eventos de tipo hidrometeorológicos; posteriormente, se aplicó un diagnóstico para identificar las consecuencias socio-ambientales y a partir de ellas proyectar unas medidas: preventivas, correctivas y prospectiva dentro del marco de la gestión integral de riesgos comunitarios.

Diseño de la investigación

Respecto a la metodología aplicada según el nivel de conocimiento de la investigación, para Arias (1999)²², explica que: “el diseño de investigación es la estrategia que adopta el investigador para responder al problema planteado” (p.20); es por ello, que el diseño de la investigación estuvo enmarcado dentro del enfoque cualitativo, basado en el método heurístico, el cual se basa en el análisis bajo el uso de la opinión de expertos para determinar cuáles son los factores vulnerables que condicionan los niveles de amenaza dentro de la comunidad; posteriormente, se analizan los elementos de entrada para ponderar las unidades de análisis que permitirán hacer uso de los sistemas de información geográfica para realizar la zonificación de las áreas susceptibles ante eventos de origen hidrometeorológico.

Asimismo, la investigación fue de campo por que se obtuvo de primera fuente la información en la comunidad, por medio

21 Ramírez, I. (2010). Capítulo III. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.une.edu.ve/~iramirez/disenotesis/scan/Capitulo%20III.PDF>.

22 Arias, F. (1999). El proyecto de la investigación: introducción a la metodología científica. Sexta Edición. Venezuela: Editorial Episteme.

Tabla N° 1. Matriz FODA.

FACTORES INTERNOS FACTORES EXTERNOS	Lista de Fortalezas F1. Disposición de aprender. F.2 Algunos habitantes de la han realizado cursos de gestión de riesgos.	Lista de Debilidades D1. Poca vinculación con los entes públicos. D2. Debilidades en la organización comunal.
Lista de Oportunidades 0.1 Actualizar la información de la comunidad. 0.2 Formulación de una nueva estructura organización comunal.	FO (maxi-maxi) Estrategia para maximizar tanto las F como las O: Fortalecer el Consejo Comunal, mediante las estrategias de adaptabilidad en gestión de riesgos.	DO (mini-maxi) Estrategia para maximizar tanto las D como las O: Fortalecer los enlaces institucionales competentes en materia de gestión de riesgos.
Lista de Amenazas A.1 No existen manual de procedimientos comunales. A.2. Debilidades en la cogestión, tendencia de desistir.	FA (maxi-mini) Estrategia para maximizar tanto las F como las O: Construir instructivos que faciliten la contraloría social de los procedimientos comunales.	DA (mini-mini) Estrategia para maximizar tanto las D como las A: Desarrollar pedagogías alternativas que faciliten la integración comunitaria para fortalecer la cultura preventiva.

Fuente: Mora, M. (2019)

de fuentes vivas, expertos y fotografías, al respecto Arias (1999), señala que la investigación es: “la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variable alguna” (p.21).

Igualmente, la investigación es transversal, ya que los datos fueron recopilados en un solo momento durante el desarrollo de la investigación; paralelamente, se aplicó una triangulación metodológica (Denzin, 1989)²³ con la finalidad de darle fuerza a los argumentos presentados en la presente investigación; así pues, la investigación no es experimental porque en ningún momento el investigador manipuló ninguna variable.

Población y muestra

En relación a la población, para Ramírez (2010) la define como: “conjunto

de elementos o unidades involucradas en la investigación” (p. 5); por otro lado, la muestra es un subconjunto representativo y finito que se extrae de la población accesible; en este sentido una muestra representativa es aquella que por su tamaño y características similares a las del conjunto, permite hacer referencias o generalizar los resultados al resto de la población con un margen de error conocido.

En cuanto al muestreo, se utilizó el azar simple, el cual es el procedimiento donde todos los elementos tienen la misma probabilidad de ser seleccionados, y dicha probabilidad, conocida previamente, es distinta de cero (0) y de uno (1). De modo que este trabajo la muestra estuvo constituida por cincuenta y ocho (58) familias, las cuales pertenecen al Consejo Comunal “Cueva del Oso”, y por ende serán válidas las conclusiones para este universo de personas. A continuación, se presenta el cálculo que se aplicó:

²³ Denzin, N. (1989). Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: atheoretical introduction to sociological methods. New York: McGraw Hill.

Diario de Campo

	Universidad Politécnica Territorial de Mérida "Kleber Méndez" Programa De Estudios Abiertos Licenciatura en Pedagogías Alternativas Mención Gestión De Riesgos
Actividad	
Fecha	
Hora	
Lugar	
Objetivo	
Protagonistas	
Descripción y observación participativa	

Fórmula general: $n = N / 1 + [N \times (P^2)]$

En donde:

n= tamaño de la muestra

N= tamaño de la población; N= 387

P= margen de error permitido (0,05%)

Resolviendo,

$$n = 387 / 1 + [387 \times (0.05)^2] = 196,69$$

≈197 familias

Técnicas e Instrumentos

Acerca de las técnicas de recolección de datos, Tamayo (1999)²⁴, señala que son: "la expresión operativa del diseño de investigación y que especifica concretamente como se hizo la investigación" (p. 126); en cuanto, a las técnicas utilizadas para recoger la información en la comunidad fueron: la observación, la encuesta y la entrevista; en torno a los instrumentos fueron: el diario de campo participante, el cuestionario selección múltiple, y el guión estructurado.

Procedimientos de datos

En torno al procesamiento de datos, Claret (2011)²⁵, indica que: "en el caso de investigación de campo se debe aplicar la modalidad de tabulación y el uso de estadísticas descriptivas". (p.24); por lo tanto,

los datos obtenidos de los instrumentos se analizaron mediante la estadística descriptiva, de conformidad con las unidades de análisis planteadas; a partir de ellas se generaron cinco (05) categorías: percepción de tipo de evento hidrometeorológico; percepción de riesgo comunitario; percepción de amenaza natural; percepción de vulnerabilidad social; percepción de ordenamiento territorial; posteriormente se realizó el análisis espacial a los mapas temáticos hídricos de la comunidad "Cueva del Oso".

Análisis espacial: el mapa temático (A1), permitió señalar que la Comunidad "Cueva del Oso", se encuentra ubicada en un sector que posee un crecimiento urbano sin observancia de un Plan de Ordenamiento Territorial, lo que la expone a desarrollar urbanismo con vulnerabilidad social debido a la construcción de viviendas cercanas a los cuerpos de agua, esto a su vez genera un impacto ambiental directo sobre las quebradas que la rodean; asimismo, el mapa temático (A2), permitió observar la extensión de las quebradas que atraviesan la Comunidad "Cueva del Oso"; así como también, en la parte alta del sector Barebare, hay construcciones al margen de la cota que protege al Parque Nacional "Chorro El Indio", ya que este pertenece a una Áreas Bajo Régimen de Administración Especial.

24 Tamayo, T. M. (1999). El Proceso de la Investigación Científica. México: Ediciones Limusa

25 Claret, A. (2011). Cómo hacer y defender una tesis. (7ma. ed.). Venezuela: Texto.

Cuestionario

		Universidad Politécnica Territorial de Mérida "Kleber Méndez" Programa De Estudios Abiertos Licenciatura en Pedagogías Alternativas Mención Gestión De Riesgos
Lugar de aplicación:		
A continuación se presenta un cuestionario, el cual posee ocho (08) preguntas, de selección simple, señale con una (X) la opción que considere		
1	¿Cuál considera usted que fue el tipo de evento hidrometeorológico ha ocasionado más daño? Precipitaciones Intensas () Vaguadas () Trombas marinas ()	
2	¿Cuál considera usted que fue la causa del suceso o evento adverso? Lluvias intensas () Descargas eléctricas ()	
3	¿Qué consecuencias considera usted que originó el suceso o evento adverso? Estructural () No Estructural () Funcional () Operativa ()	
4	¿Cuáles servicios públicos considera usted que se vieron afectados en la comunidad? Agua () Luz () Comunicaciones () Transporte ()	
5	¿Qué organismos competentes intervinieron ante el evento adverso? Protección Civil () Bomberos () Alcaldía ()	
6	¿Cómo fue la participación de la comunidad en las labores de atención? Buena () Regular () Poca ()	

Entrevista Estructurada

		Universidad Politécnica Territorial de Mérida "Kleber Méndez" Programa De Estudios Abiertos Licenciatura en Pedagogías Alternativas Mención Gestión De Riesgos
Lugar de aplicación:		
A continuación se le va a realizar una serie de preguntas abiertas con la finalidad de medir la percepción del conocimiento que posee usted relacionada con los eventos de tipo hidrometeorológicos		
1	Categoría: Percepción de tipo de evento hidrometeorológico. ¿Según su percepción diga usted cual puede ser el tipo de evento hidrometeorológico que genere mayor daño en la Comunidad "Cueva del Oso"?	
2	Categoría: Percepción de riesgo comunitario. ¿Según su percepción diga usted cuales pueden ser los riesgos a los cuales se encuentra expuesta la Comunidad "Cueva del Oso"?	
3	Categoría: Percepción de amenaza natural. ¿Según su percepción diga usted cual puede ser la mayor amenaza natural a la cual se encuentra expuesta la Comunidad "Cueva del Oso"?	
4	Categoría: Percepción de vulnerabilidad social. ¿Según su percepción diga usted cual puede ser la mayor vulnerabilidad social a la cual se encuentra expuesta la Comunidad "Cueva del Oso"?	
5	Categoría: Percepción de ordenamiento territorial. ¿Según su percepción indique usted cuales pueden ser las condiciones predominantes que generan distorsión del ordenamiento territorial en la Comunidad "Cueva del Oso"?	
Nombre del entrevistado:		Cargo:

Unidades de análisis

Tabla N° 03. Unidades de análisis

OBJETIVO GENERAL	Proponer una pedagogía alternativa de la gestión de riesgo como medio para generar estrategias comunitarias de adaptabilidad para la Comunidad “Cueva del Oso”, ante eventos de tipo hidrometeorológicos, Municipio San Cristóbal, Estado Táchira - Venezuela.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	UNIDADES DE ANÁLISIS	DIMENSIÓN DEL ÁREA	SUBDIVISIÓN
Diagnosticar la situación actual de la Comunidad “Cueva del Oso”, ante eventos de tipo hidrometeorológicos, Municipio San Cristóbal, Estado Táchira – Venezuela.	Gestión comunal	Organización comunal	Comités
			Mesas técnicas
Identificar las consecuencias socio-ambientales de la Comunidad “Cueva del Oso”, ante eventos de tipo hidrometeorológicos, Municipio San Cristóbal, Estado Táchira – Venezuela.	Consecuencias Socio-ambientales	Amenazas	Natural
			Antrópicas
		Vulnerabilidades	Social
			Económica
			Legal
			Institucional
			Tecnológica
Diseñar medidas para fortalecer la capacidad de adaptabilidad de la Comunidad “Cueva del Oso”, ante eventos de tipos hidrometeorológicos, Municipio San Cristóbal, Estado Táchira – Venezuela.	Gestión de riesgo	Gestión reactiva	Capacidad de afrontamiento
		Gestión correctiva	Capacidad de respuesta
		Gestión prospectiva	Capacidad de adaptabilidad

Fuente: Mora, M. (2019)

Conclusiones

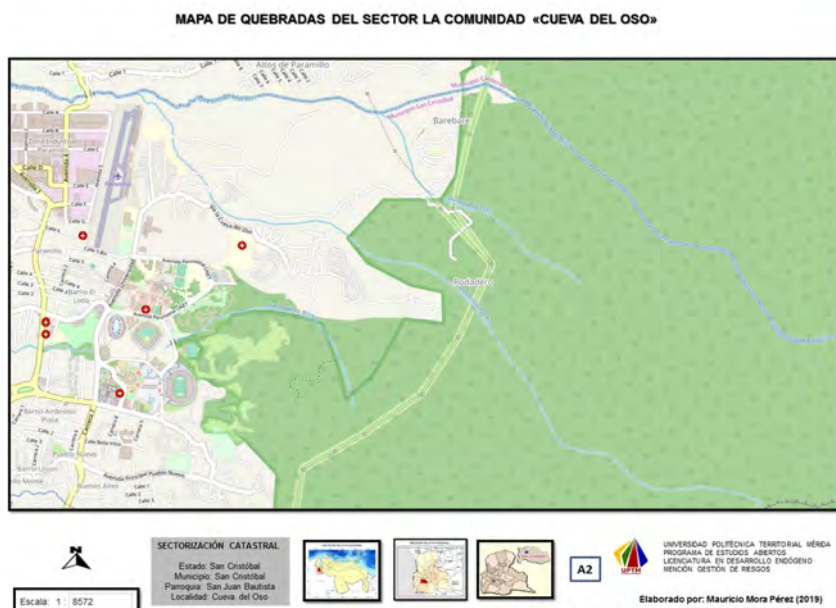
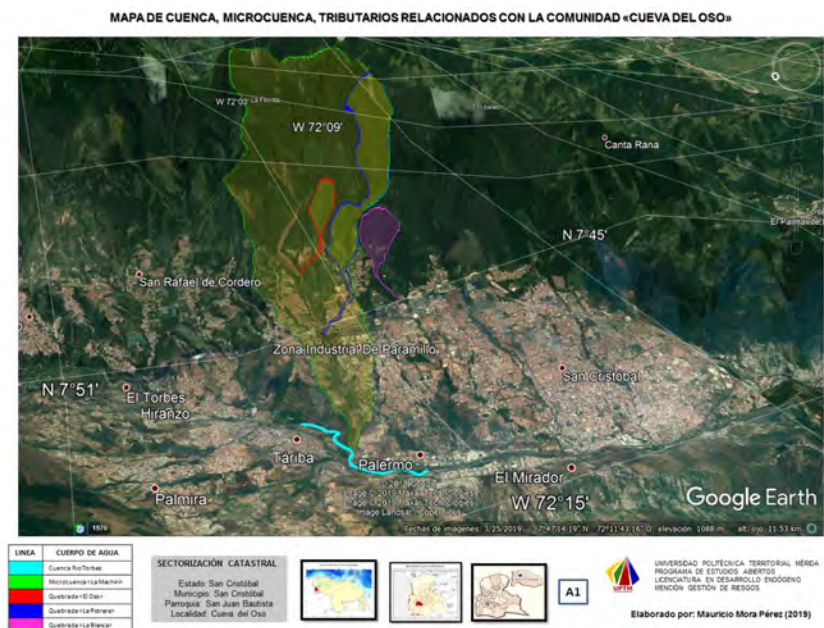
Después de haber recopilado, sistematizado y analizado la información relacionada con las unidades de análisis señaladas: gestión comunal, consecuencias socio-ambientales y gestión de riesgo de la comunidad “Cueva del Oso”; por consiguiente, basado en los objetivos propuestos en esta investigación se pudo concluir:

- Referido a la aplicación de una Pedagogía Alternativa ayudó a proponer Estrategias de Gestión de Riesgos para reducir las amenazas presentes en la comunidad ante la vulnerabilidad de eventos adversos de origen hidrometeorológicos, gracias a la participación

ciudadana de los miembros de una localidad que facilitó la sinergia comunitaria en la transformación de sus realidades, bajo la aplicación de la acción pedagógica mediante la formación en las competencias necesarias para lograr la adecuada socialización del ciudadano en la búsqueda del vivir bien.

- En relación a situación actual de la comunidad, se evidenció que existen riesgos moderados de tipo: funcional - parte baja, por falta de mantenimiento del alcantarillado y un asentamiento espontáneo (Chorro) cerca de una vertiente; operacional - parte media, tres quebradas “La Blanca”, “La Potrera” y “Agua Linda”, y cuyas vertientes generan ría-

Mapas temáticos hídricos



Caracterización de los Escenarios de riesgo

Tabla N° 04. Escenarios de riesgo

Amenaza	Vulnerabilidad	Riesgo	
		Riesgo presente	Indicador
Precipitaciones Intensas	Viviendas en los márgenes del río.	Afectaron o perdida de familias y viviendas.	Número de familias y personas afectadas.
	Estado de los servicios básicos (deterioro y carencia).	Colapso o interrupción de los servicios básicos.	Número de viviendas afectadas.
	Ausencia del mantenimiento de las drenajes, alcantarillados y torrenteras de la comunidad.	Colapso de los drenajes.	Numero áreas afectadas y carencia de servicios.
		Afectación de la comunidad.	Numero de zonas afectadas por contaminación de las aguas.
		Afectación o colapso de las principales vías de acceso.	Numero de comunidades incomunicadas.
	Ausencia y falta de mantenimiento de infraestructura vialidad y puentes.	Perdida del ganado y de cosecha.	Numero de infraestructuras colapsadas.
	Sembradíos y ganado cercanos al río.	Afectación al suministro de alimentos.	Número de hectáreas afectadas.
	La comunidad no cuenta con planes para desastres.	Caos sumado al evento adverso.	Número de cabezas de ganado perdidas. Número superior de pérdidas humanas y materiales.

Fuente: Mora, M. (2019); Grupo focal Comunitario

Estrategias de Adaptabilidad

Tabla N° 05. Estrategias de Adaptabilidad

GESTIÓN	REACTIVA	CORRECTIVA	PROSPECTIVA
Riesgo	Aceptado	Existente	Futuro
Enfoque	Minimizar probables daños y pérdidas.	Reducción de vulnerabilidad existente	Planificación para evitar nuevas vulnerabilidades
Medida	Plan de respuesta comunitario.	Mantenimiento del Alcantarillado.	Plan de ordenamiento territorial.
	Brigadas de protección civil local.	Mantenimiento del Dique de Agua.	Caracterización de los cuerpos de agua.
	Sistemas de alerta temprana.	Mantenimiento de las canales de la escorrentía.	Zonificación de áreas de riesgo, amenaza y vulnerabilidad.

Fuente: Mora, M. (2019)

chuelos; estructural - parte alta, está la quebrada “El Oso” que ha ocasionado daños en el Dique; además, se encuentra bordeada por la Micro-Cuenca Torrencial “La Machirí”, la misma genera áreas de colmatación que distorsionan el curso natural del agua, producto de los procesos erosivos a los cuales se encuentra expuesta.

- Con respecto a las consecuencias socio-ambientales, se identificó los escenarios de riesgos con énfasis en los eventos de tipo hidrometeorológico, dando como resultado que las fuertes lluvias, generaron precipitaciones intensas produciendo un incremento del caudal de la quebrada “El Oso”, que afectó al Dique de la comunidad, ameritando que la Alcaldía de San Cristóbal realizara labores de mantenimiento.
- En cuanto a la capacidad de adaptabilidad, se encontró que el sector “Cueva del Oso”, no cuenta con un Plan de Ordenamiento Territorial, por parte del órgano competente, en este caso por el Ministerio del Ecosocialismo y Aguas, esto permite que exista una susceptibilidad a la hora de adecuar correctamente las viviendas, así como también la cota que protege la Zona ABRAE del Parque Nacional “Chorro El Indio”, se encuentra expuesta a ser vulnerada.

Reflexiones finales

En función de la investigación realizada y las conclusiones formuladas se plantean las siguientes recomendaciones, dirigidas a los habitantes de la comunidad “Cueva del Oso”, interesados en mejorar las condiciones de: gestión comunal, consecuencias socio-ambientales y gestión de riesgo:

- Aplicar la pedagogía alternativa de la gestión de riesgo para generar una triada comunidad – universidad – estado, a

fin de desempeñar con su propósito de educar personas empoderadas que les permitan de manera activa mejorar sus realidades mediante la toma decisiones en la comunidad “Cueva del Oso”.

- Evaluar los daños y jerarquizar las de necesidades de la comunidad “Cueva del Oso”, para presentar un informe detallado de las pérdidas vivenciadas en la comunidad con la finalidad de exponer ante las oficinas de atención al ciudadano de los diferentes organismos de seguridad ciudadana competentes; así como también ante el poder ejecutivo a nivel municipal y estatal, con el objetivo de realizar contraloría social.
- Construir un sistema de alerta temprana, que facilite a la comunidad realizar las mediciones de los niveles de precipitación, con el objeto de llevar las tomas y registro históricos de las frecuencias, cuya información sirve para realizar proyectos de investigaciones futuras, acerca de impacto del cambio climático, con la intención de identificar las temporadas de mayor nivel de vulnerabilidad ante futuros eventos hidrometeorológico, y de esta forma desarrollar la capacidad de la comunidad de la “Cueva del Oso”.
- Articular con los entes competentes tales como Ministerio del Poder Popular para el Ecosocialismo y Aguas; así como también al ente vinculante en materia de gestión de desastres, la Instituto Autónomo de Protección Civil del Estado Táchira para activar la formulación del Plan Territorial para el sector de la “Cueva del Oso”, dada la relevancia de esta localidad por tener varios cuerpos de aguas, los cuales deben ser protegidos y el crecimiento urbano debe desarrollarse de forma ordenada y planificada.

PARA UNA HISTORIA DE LA HERÁLDICA Y LA SIMBÓLICA EN BOYACÁ, COLOMBIA. UNA CUESTIÓN DE IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES

FOR A HISTORY OF HERALDICS AND SYMBOLS IN BOYACÁ, COLOMBIA. A MATTER OF IMAGINARY AND REPRESENTATIONS

Carlos Barrera Martínez¹

Recepción: 10/03/2019 / Evaluación: 20/03/2019 / Aceptación: 30/03/2019

Resumen

Para la historia de los símbolos, como: la heráldica y los himnos, hacen parte de las representaciones y los imaginarios, estos conforman la memoria colectiva de los pueblos y construyen su identidad, por hacer parte de la historia de la cultura. La llamada heráldica tunjana es revisada en este trabajo como una propuesta emergente de actualización a los nuevos tiempos. Es una iniciativa que ha llevado a replantearse en el marco del bicentenario de la Independencia de la batalla de Boyacá. Las mentalidades colectivas y los imaginarios, van a formar unos andamios mentales, que no son difíciles de desmontar, en una sociedad sólidamente constituida; la propuesta queda planteada en el presente trabajo. Ese andamiaje mental reticente a los cambios queda pendiente.

Palabras claves: Heráldica, símbolos, nación.

Abstract

For the history of symbols, such as: heraldry and hymns, they are part of the representations and the imaginary, these make up the collective memory of peoples and build their identity, as they are part of the history of culture. The tunjana heraldry

call is reviewed in this work as an emergent proposal of update to the new times. It is an initiative that has led to rethinking within the framework of the bicentennial of the Independence of the Battle of Boyacá. The collective and imaginary mentalities are going to form mental scaffolds, which are not difficult to dismantle, in a solidly constituted society; the proposal is presented in this work. That reluctant mental scaffolding to changes is pending.

Key words: Heraldry, symbols, nation.

Introducción

La historia estudia al hombre en el tiempo, por lo cual debe haber un diálogo permanente entre el presente por el pasado y el pasado por el presente, como lo propone Marc Bloch; y que la disciplina se preocupe por estudiar, por igual la estructura de los andamios mentales, entre el líder protagónico, y el último de los hombres de cada comunidad. Pues en esa mentalidad colectiva, es donde reposan los imaginarios, el inconsciente colectivo, las costumbre y las tradiciones que son más fuertes en el proceso socio-cultural que la misma práctica educativa y pedagógica. Impone entonces tareas como las de que se:

“Arqueolice la mentalidad colectiva porque es allí donde reposan los imaginarios, el inconsciente colectivo, las

1 Miembro de Número de la Academia Boyacense de Historia.

costumbres y las tradiciones que son más fuertes en el proceso socio-cultural que la misma práctica educativa y pedagógica. El error metodológico que siempre se cometió fue superar los procesos”. (Mora García, 2004)

Son precisas para construir ese examen las apreciaciones que sobre las mentalidades colectivas hace Javier Ocampo López

“Una mentalidad colectiva determina las ideas, creencias, tradiciones, costumbres, vida cotidiana, y a su vez, los demás aspectos de las expresiones superiores del espíritu humano. Para poder llegar al conocimiento de las mentalidades colectivas, es indispensable detectar lo más profundo de la psicología colectiva de los pueblos y el conjunto de valores fundamentales y de las expresiones psicológicas que distinguen a las sociedades”. (Ocampo López, 2017)

Pero habrá que recordar que el patrimonio histórico, hace parte e integra el llamado de manera más general “el patrimonio cultural” de los pueblos, que se alimenta de imaginarios y representaciones, y que éste no es estático, y que comprende una gran variedad de bienes y de manifestaciones, que cambian constantemente debido a su naturaleza y son el producto de las representaciones de la historia social y de la cultura, (Ministerio de Cultura, 1999); con los cuales se construye la nacionalidad, y la identidad de los pueblos; visibles en la larga duración, (Braudel, 1993).

Esto quiere decir, que el patrimonio histórico de una nación no es un hecho dado sino un proceso histórico, en cuya construcción participan las generaciones de todos los tiempos, (Barrera Martínez, 2010), en un eterno diálogo que crean los valores superiores de la civilización, reafirman el sentido de pertenencia y fundamenta la misma existencia de los pueblos. (Palacios Preciado, 1998); que se asumen finamente

en las representaciones colectivas del mundo social, son: (L)as diferentes formas a través de las cuales las comunidades, partiendo de sus diferencias sociales y culturales, perciben y comprenden su sociedad y su propia historia. (Chartier, 2005).

“Donde mejor se observa ese conjunto de representaciones, e imaginarios de las mentalidades colectivas de los pueblos; es en la heráldica: los blasones, conocidos como “escudos de armas”; los himnos y las banderas, símbolos que es posible interpretarlos desde una iconografía adecuada”. (Barrera Martínez, 2010).

Para efectuar una correcta hermenéutica sobre estos símbolos y las representaciones que los escudos recogen, debemos valernos de la ciencia auxiliar de la historia: la heráldica y la técnica por ella desarrollada; para interpretar las representaciones recogidas en los símbolos heráldicos, (Cassirer, 2016), pues ese conjunto de representaciones míticas, constituyen su imaginario colectivo. (González, 1988).

Pero como veremos los símbolos y emblemas que conforman la llamada heráldica tunjana; como los otros que han ayudado a formar la nacionalidad colombiana, se han modificado, han tomado otras formas; sobre todo después de alcanzada la Independencia tras el *Juntismo de 1810*, cuando aparece el constitucionalismo revolucionario como preocupación para organizar la nación. (Vanegas Useche, 2012)

1. Corrientes que abordan el problema de las modificaciones a la simbólica de los pueblos.

En la historiografía que se construye en la historia de la cultura, preocupadas por justificar los cambios, ajustes, o la adopción de nuevos símbolos heráldicos, se han observado varias corrientes historiográficas, cada una de ellas soportadas con una epistemología que las respaldan. Todas

ellas –sustentadas sobre la noción del espacio en el cual se ha obviado que todos los acontecimientos históricos ocurren en un lugar determinado. (Ramírez Kuri , 2017); por lo cual parece una buena práctica ética, exponerlas para apartar el espanto del esnobismo, o las interpretaciones anti-hispánicas; y si se quiere apartándola de una visión revicionista de la historia y de los imaginarios de Nación.

1.1 La escéptica o tradicional

Aquella que para el caso de las culturas de que se originaron desde la presencia colonial hispánica en nuestro suelo, se muestran renuentes a que se efectúen cambios a la heráldica que se heredó de ella; y justifican su postura con que si han permanecido en el tiempo, esos símbolos están alimentados por una historia que la respalda. Se trata entonces de mostrar y visibilizar dirían algunos, la historia de los vencedores, y se rinde culto entonces a esa tradición, opacando la “cultura propia” indígena, que fue suplantada y transgredida con ese proceso de colonización, sin ocuparse de la “visión de los vencidos”. (León - Portilla, 2012)

Esta corriente historiográfica construyó un concepto filosófico a partir de que se fetichizó, tanto el espacio mental como el espacio físico, concibiéndose como un solo elemento aparentemente inseparable para su análisis. Esto ha derivado en el problema del uso vulgar del lenguaje espacial desde la ciencia social, frente al cual se hace necesaria la producción de una teoría del espacio que le devuelva su carácter social y ponga en cuestión el uso de metáforas espaciales dentro de los estudios sociales. (Ramírez Kuri , 2017); construyendo una tendencia hegemónica, frente a los hechos históricos ocurridos en ese lugar. Y, desde la llamada *Geografía Crítica* del pensamiento contra-hegemónico del pensamiento crítico, que comenzó a construirse desde la década de los años 60 del siglo XX, como una reac-

ción fuerte, cuestionando el pensamiento tradicional positivista que se mantiene al margen de la discusión de los problemas sociales. (Ramírez Kuri , 2017).

Sin embargo, hay una corriente muy fuerte que se opone a revisar el pasado como una forma de resiliencia, para dejarlo intangible; pues consideran que una sociedad no puede estar condenada a recordar catástrofes o tragedias, de manera permanente; por haber sido superadas, como si fuera la construcción de una historia fatalista; cuando en verdad se trata de nuevas interpretaciones de la historia.

Las tradiciones por su aura romántica y evocador merecen respeto, y entre las que más, el himno nacional, aunque no falta quien quiera mutarlo en ésta época de alteración de hechos y costumbres. Tienen sabor a patria, a recuerdos y ancestros, a nuestros héroes y, a nuestras más ondas, raíces históricas. (Madrigal, 2018)

Observemos, como ejercicio a penas mental, a nuestros campesinos cundiboyacenses, a quienes algunos críticos consideran “mal hablados”; sin ocuparse de examinar que ese castellano que usan de manera cotidiana, fue el impuesto por los conquistadores inicialmente; y transgresión que continuó con los colonizadores; eso se evidencia si se examinan los documentos que reposan en el “Archivo Regional de Boyacá”, pues esas piezas documentales son redactadas en el llamado ahora “castellano rústico”; y se hace como una expresión de resistencia; y cultura que sobrevive sobre una férrea tradición, y que hoy encontramos en nuestra vida cotidiana, y la rescata la historia de la cultura, en una rica bromatología muisca en la que se utilizan alimentos de origen indígena y sobre el fogón de tres piedras: las hibias, los nabos, los cubíos, la arracacha, la ahuyama, el azafrán, entre otros; (Barrera Martínez, Tuta: Identidad e historia local, 2010), como

también los mitos y las leyendas, heredadas de nuestros indígenas; y con los cuales se ha construido un género literario, cultivado por artistas, y nuestras gentes vernáculas, rescatado ahora por los folclorólogos. (Ocampo López, Mitos y leyendas indígenas de Colombia, 2013)

1.2 La reivindicación de lo indígena o del rastro ancestral

Se quiere privilegiar los rastros culturales y buscan el rescate del conocimiento ancestral; con este criterio asumen que se debe hacer *tabula rasa*, con todos los elementos que se la destruyeron u ocultaron, para edificar sobre ella la historia de los vencedores y sobre la historia de los vencidos.

El espacio en esta corriente, debe observarse a lo largo del tiempo; teniendo en cuenta los distintos grados de complejidad y que la noción de espacio, tiene su propia historicidad. Teniendo en cuenta que la relación de estas sociedades con la naturaleza construye su propio espacio, geo-histórico.

La episteme será el propuesto por la Nueva Historia, para el estudio de una sociedad en un tiempo y un espacio,

(E)l historiador debe tener en cuenta la pluralidad en los niveles de temporalidad.

Existe un tiempo de larga duración de muchos siglos en la Historia; un tiempo secular que se estudia por cada siglo; un tiempo coyuntural o cíclico que es de medio siglo o de treintenas, veintenas, décadas, etc.; y un tiempo acontecimental. El historiador debe precisar el tiempo, los ritmos y las estructuras parciales, temporales o generales. (Ocampo López, Pierre Vilar. Historia en construcción, 2003)

Se privilegia la naturaleza, que cada vez se va deteriorando, esto significa que mientras más largo se observe el pasado (en La larga duración) los tiempos primitivos, en

los pueblos prehistóricos, los pueblos prehispánicos o precolombinos para nuestro caso; la naturaleza se consideraba parte de su cosmovisión y vital para su supervivencia; una cosa distinta se observa en la corta duración, por ejemplo después de la segunda mitad del siglo XX y el tiempo que se avanza del siglo XXI; el deterioro del medio ambiente es caótico y responsable del calentamiento global, a pesar de la moda de la ecología.

Esa catástrofe y es caos, es por fortuna criticado, y se llama a salvar y conservar los ecosistemas y los pueblos ancestrales que aún sobreviven, a los embates de los avances técnicos.

Sin embargo, estos pueblos indígenas y sociedad tribales, tienen una gama de derechos reconocidos por la comunidad internacional y han construido unos instrumentos jurídicos de protección, en el derecho internacional de los Derechos Humanos, de los sistemas: universales de Naciones Unidas y regionales de Europa, África y América, y que le impone deberes y obligaciones a los Estados parte, para proteger los *Derechos de los pueblos Indígenas*. (Barrera Martínez, Introducción al derecho comparado. las familias, los sistemas y los pluralismo jurídicos, 2011)

De manera que cualquier modificación al espacio, o territorio que conforman su cosmovisión y que ocupan tanto los pueblos indígenas, como los pueblos tribales, como un mecanismo de resistencia para que se les consulte y de esa manera optar por oponerse a proyectos que se quieran desarrollar en sus territorios sin haber sido informados y ni consultados previamente. (Betancur Jiménez, 2016)

En Colombia, por ejemplo la Corte Suprema de Justicia, debió por vía de tutela, proteger la Amazonía colombiana, en territorios cuyos derechos se protegen en cerca de 48 millones de hectáreas, que comprenden bosques nativos, pastizales, formacio-

nes rocosas únicas, pinturas rupestres de más de 7000 años de antigüedad, 78 municipios en seis departamentos, 33 áreas protegidas entre resguardos indígenas, parques naturales, pueblos indígenas en aislamiento voluntario, hatos ganaderos y unos 264.000 habitantes; siguiendo el ejemplo que trazaron otras decisiones judiciales sobre cambio climático; entre ellas:

Los pueblos indígenas del Ártico en diciembre de 2005, demandaron ante el Sistema Interamericano de Derechos Humanos a Estados Unidos y a Canadá por no frenar el cambio climático. Si bien la demanda no fue admitida, fue la primera en su tipo.

En abril de 2007, La Corte Suprema de Justicia de Estados Unidos falló a favor de Massachusetts y otros 11 estados, y señaló que la Agencia de Protección ambiental (EPA) debía regular la emisión de dióxido de carbono y gases de efectos invernadero.

El pequeño pueblo de Kivalina, en el Ártico, en febrero de 2013, se anunciaba, que perdía la demanda contra las 20 compañías petroleras más grandes del planeta. Los 400 habitantes alegaban que, de no detenerse el cambio climático, su aldea desaparecería en pocos años.

En marzo de 2015, el Tribunal Constitucional de España ordenó frenar la construcción de la estación de esquí de San Glorio, no sólo porque las leyes que permitían levantarlas eran inconstitucionales, sino porque el cambio climático pondría en riesgo su viabilidad.

Ese mismo año en el mes de junio, El Tribunal de La Haya le ordenó al Estado Holandés disminuir el volumen total de gases de efecto invernadero para reducirlo en al menos un 25% en 2020, respecto a los niveles de 1990.

También, en noviembre de 2015, unos 21 jóvenes presentaron una tutela (Action), contra Estados Unidos alegando que debía comprometerse a reducir sus emisiones de dióxido de carbono para que ellos pudieran gozar de sus derechos básicos en el futuro. Sigue en tribunales.

En marzo de 2017, dos países declararon a sus ríos como sujetos de derechos: Nueva Zelanda, con el río Whanganui, días más tarde, India, al declarar a los ríos Ganges y Yamuna como entidades vivas con derechos legales.

En Colombia, por primera vez, la Corte Constitucional, en mayo de 2017, declaró a un recurso natural como sujeto de derechos: el río Atrato y sus afluentes. El Alto Tribunal ordenó emprender acciones urgentes para salvarlo de la contaminación.

El Tribunal Regional de Hamm (Alemania) en noviembre de 2017, admitió la demanda del campesino peruano Saúl Luciano Liuya, quien demandó al gigante del carbón RWE por los efectos de la explotación de carbón en su pueblo y en el mundo.

La Corte Suprema de Justicia de Colombia, en abril de 2018, falló una tutela a favor de 21 jóvenes colombianos quienes verían vulnerados su derecho a un medio ambiente sano si no se frena el cambio climático. Y, declaró a la Amazonía sujeto de derechos. (Espectador, 2018)

Bajo esta óptica los aspectos culturales de los pueblos amerindios, y los espacios que ocuparon u ocupan; están llamados a una protección especial, bajo el episteme de la *microhistoria* o *historia local*, también se le denomina, *monumental*, *anticuaria* y *crítica*; que privilegian el estudio de los hechos de orden estructural en los aspectos:

económicos, geográfico y social; (Suescún, 2001); para este tema se privilegia entre nosotros el estudio de la obra de Armando Suescún: “Derecho y sociedad en la historia de Colombia”, en IV tomos.

Sobre la historia anticuaria vale la pena referir las reflexiones de Friedrich Nietzsche, que referencia Carlos Ginzburg.

La historia le pertenece (...) en segundo lugar, aquel que sabe conservar y venerar, a aquel que considera con amorosa fidelidad sus orígenes, el mundo en el que ha nacido; con este amor él paga su deuda de reconocimiento hacia la vida. Cuidando con mano delicada aquello que la antigüedad nos transmite, él quiere conservar sin cambio las condiciones en que ha nacido para aquellos que vendrán después de él, y de esta manera sirve a la vida. (Ginzburg, 2014)

Estos temas de medio ambiente y biodiversidad, ahora se privilegian y protegen desde la biopolítica; que se refiere a la gestión y regulación de los procesos de vida a nivel de la población.

La biopolítica, tiene que ver más con seres vivos que con sujetos de derecho, o más exactamente, con sujetos del derecho que son al mismo tiempo seres vivos; y, esta es una preocupación, que se remonta hasta la antigüedad, posiblemente incluso hasta el origen de la agricultura; y ahora tiene la preocupación de observar las investigaciones biotecnológicas y señala el umbral de una nueva era. (Lemke, 2017)

1.3 Corrientes radicales, que proponen el cambio de los símbolos: la heráldica y los himnos

Como lo expresa el historiador José Pascual Mora García, las mentalidades colectivas, comienzan a tener; un deterioro pasados los trescientos años, o diez generaciones; y las representaciones que se han construido en la memoria histórica, como

una sumatoria de mentalidades colectivas, imaginarios y representaciones, que construyen una especie de andamio mental, en la larga duración, comienzan a desarmarse, a deteriorarse, ya no cumplen esa función integradora, en ese espacio geo-mental;

(En) lo que se llama la imposición del espacio al tiempo, como una especie de cárcel, en que el hombre, y sus formas de vida, su espíritu mismo son conservados porque la naturaleza o el tipo de geografía se lo impone; y no es importante hacerlo valer porque se privilegian las permanencias y se ocultan los cambios. (Vilar, 2003)

Y, para el historiador que no es sistemáticamente conservador, los cambios importan más que las permanencias, es cierto que producen ciertas nostalgias de lo que pasó, pero tampoco hay que decir que se la idea del porvenir y las nuevas interpretaciones señalan que hay ciertas formas simbólicas que se van superando.

En Tunja, ha tomado fuerza esta postura, con ocasión de las efemérides del *Bicentenario de la Batalla de Boyacá*, cuando se reclama la adopción de nuevos símbolos heráldicos e himno que reflejen el rompimiento definitivo con el *régimen monárquico español*.

En una reflexión que hace el historiador Armando Suescún, que fue publicada por “El Diario”, (Suescún, periodicoel diario. com, 2017) semanario que circula en Tunja y de influencia en otras regiones del país; examina esta postura y reclama, su cambio por ser “incompatible con su condición de ciudad en cuyo territorio se ganó esa independencia”; y anota lo siguiente:

Es sabido que la función del escudo, la bandera y el himno de un país o de una ciudad, como sus símbolos patrios, es mostrar y exaltar lo más valioso de su identidad histórica y convocar unidad y adhesión a su alrededor en la conciencia de la población. Lamentable-

mente, el caso del escudo de Tunja no cumple esa función. (Suescún, 2018)

Esta fue una práctica que se asumió desde los mismos albores de la Independencia en 1810; así por ejemplo, el cambio del escudo de armas, lo hizo Cartagena de Indias, cuando no sólo hace “trizas” el que le había sido señalado por el Rey de España Felipe, el 23 de diciembre de 1574, por Real Cédula y como privilegio de haber recibido el Cartagena de Indias el título de “Ciudad, muy noble y leal” (Ortega Ricaurte, 1952).

Modificado el 11 de noviembre de 1811, tras los sucesos de 1810, cuando, se adopta uno nuevo, cuyas características resaltan en un círculo la identificación del “Estado de Cartagena de Yndias” y en la parte central, representa una india sentada y tiene:

Terciada una aljaba con flechas; en la mano izquierda una lanza en cuyo extremo superior esta el gorro frigio; en la mano derecha una pequeña corona, al pie una mata pequeña con una flor y tres hojas; a la siniestra la cabeza de un caimán en reposo. En el cantón derecho del jefe una cinta de tres colores iguales: roja, amarillo y azul. Al pie dice Venezuela, en una cinta amarilla dice “Colombia”, que fuera adoptado de manera provisional. (Bohórquez Casallas, Símbolos patrios colombianos, 1980)

Pero, el 17 de noviembre de 1811, los patriotas cartageneros crearon un escudo de que habla la Gaceta de Cartagena del 16 de julio del mismo año que fue juramentado por el Regimiento de “Patriotas Pardos”-

El escudo de armas representa una india sentada a la sombra de la palma de un coco, con un con un carcaj a la espalda y en la mano derecha una granada abierta, cuyos granos pica un turpial, y en la izquierda una cadena despedazada. (Bohórquez Casallas L. A., 1980)

De manera reciente el himno de Canadá debió conciliar una palabra, en el himno de ese país que identificaba la identidad de las tres culturas, la francesa, la sajona y la aborigen, y se ocurrió de manera pacífica.

“entre 1995 y 1999. Ya entonces hubo una propuesta de ley tendiente a cambiar el segundo verso de la letra inglesa, “*True patriot love in all thy sons command*”, donde ese *sons* (hijos) le chirriaba en los oídos al feminismo militante, incluyendo gente tan inteligente como Margaret Atwood, es decir, que la cosa había que tomarla en serio.

Ahora, por fin, el soberano pueblo canadiense, vía sus representantes políticos, aprobó el cambio de “*all thy sons*” por “*all of us*”, con lo cual queda zanjada la cuestión en lo que atañe a la letra inglesa. Pero resulta que Canadá es un país trilingüe y que tiene letras de su himno en los otros dos idiomas nacionales, el francés y el inuktitut, la lengua de los inuits. Bien es verdad que en esa lengua sólo se canta en los territorios árticos poblados por los inuits, y desconozco si entre los indígenas se plantea asimismo la contienda genérica con idéntico ardor que entre los canadienses de origen mayoritariamente europeo.

Queda el francés, y en la letra francesa del himno descubro que se dice que “el” canadiense creció en la esperanza, es “nacido” en una raza orgullosa y fue “bendito” desde su cuna, atributos de que al parecer no goza “la” canadiense. Para más inri, en la tercera estrofa se exhorta a que los canadienses sean un pueblo de hermanos (*frères*, inequívocamente masculino) cantando como sus padres (*pères*, masculino sin remedio, porque el “padres” incluyente del español en francés se dice *parents*).

La solución que se ha encontrado es una versión bilingüe descafeinada (puede consultarse en Google) que dizque ha tranquilizado los ánimos”. (Bada, 2018)

De manera que, analizadas las distintas posturas examinadas, seguramente hay más, existe una tendencia a reajustar los símbolos que conforman en conjunto, la bandera, el escudo y el himno de una ciudad, o una nación.

2. Los símbolos se han modificado en varias ocasiones y desde la Independencia alcanzada tras el “Juntismo de 1810”

Tal como se ha documentado, tras la concreción de la Independencia, y la organización de las antiguas provincias del Reino de Granada en Estado Soberano, asume la forma de Confederación de Las Provincias Unidas de la Nueva Granada, asumió tentativas de símbolos heráldicos para representar y asumir el imaginario colectivo de autonomía republicana.

Así, en el registro 4853 de la Colección del Museo Nacional de Colombia, se recoge el Escudo Provisional de las Provincias Unidas de la Nueva Granada de 1815 y diseñado en 1814.

Este escudo iconográficamente se muestra en forma circular, en fondo azul, como símbolo de celo, justicia y lealtad, en el centro dos manos entrelazadas como representación de ayuda y solidaridad

Pero para la historia de una Nación las tradiciones marcan con fuerza la identidad de los pueblos; por eso las tradiciones al ser fuertes son difíciles de remover, si alguien quisiera hacerlos; a menos que se exploren nuevas formas de concebir y rescatar el pasado, con argumentos de mucho peso.

Basta con observar la historiografía colombiana, para extraer de ella los distintos cambios y modificaciones que han recibido los “símbolos patrios colombianos”, y loca-

les desde 1810; y fue unas preocupaciones de los constituyentes de *La Confederación de las Provincias Unidas de la Nueva Granada (1811-1815)*; darle identidad, a ésta nueva Nación, para y a través de sus símbolos en la heráldica construida, mostrar las representaciones de la ‘Primera República, surgida en los suelos Amerindios.

Así se lee en las Actas del Congreso de las Provincias Unidas de la Nueva Granada (1814-1816), sobre la expedición el 14 de junio de 1815: la *Ley sobre el escudo*”:

4°. En, fin, deseando vivamente que en lugar de las insignias facticias del despotismo aparezca esta nueva República con los sencillos y preciosos adornos que le concedió la naturaleza, ha venido a decretar el escudo de armas de la República. (Fundación para la conmemoración del bicentenario del natalicio y el sesquicentenario de la muerte del General Francisco de Paula Santander, 1988)

La misma ley hace la descripción heráldica del símbolo asumido, y se refiere a la bandera nacional. En conclusión, siempre se creyó en romper con el régimen monárquico español, llamado al abandono de las “insignias facticias”; como hoy ocurre entre un buen grupo de ciudadanos, y tal como se evidencia en la comunicación remitida por el Concejo Municipal, con ocasión de la conmemoración del Bicentenario de la Batalla de Boyacá de 1819.

3. Los territorios que formaron *La Confederación de las Provincias Unidas de la Nueva Granada (1811-1815)*. Se dieron sus propios símbolos

Tras la firma del Acta de la Revolución de la Independencia de 1810; se organizó Junta Suprema de Gobierno; y dio facultades para el reconocimiento de “*Villas republicanas*”, a algunas, aldeas y pueblos de con algún liderazgo e injerencia regional como epicentros sociales; para asegurar

su lealtad; así ocurrió con algunos pueblos como Chiquinquirá, Turmequé, Sogamoso, entre otros; a los cuales se les reconoció el título de Villa Republicana y se le concedió el privilegio de usar escudos de armas, y cuyas piezas heráldicas desaparecieron; por lo cual se debió asumir de manera provisional, y mientras apareciera el original, como ocurrió con Sogamosol (Camargo Pérez, 1953).

Habíamos dicho que la bandera de la Provincia de Cartagena fue asumida por decisión de una convención de cartageneros reunida en enero de 1812; y luego fue la adoptada por el Congreso de la Confederación de las Provincias de la Nueva Granada el 26 de abril de 1814 como bandera de la Marina Nacional y provisionalmente por la Provincia de Tunja. (Bohórquez Casallas, 1980).

Lo propio hicieron las ciudades Confederadas del Valle del Cauca (Arnserra, Buga, Cali, Caloto, Cartago, Iscuandé, Popatán y Toro), cuyos representantes se reunieron en Popayán el 26 de junio de 1811 y adoptaron la bandera para la bandera para darse identidad; igual ocurrió con la heráldica republicana tras tomar forma lo que hoy es la república de Colombia. (Ortega Ricaurte, 1952).

4. La conclusión, el concepto y la propuesta

En conclusión es posible y así se recomienda a la municipalidad de Tunja, representada por la célula administrativa: Concejo Municipal, dentro de sus facultades señaladas en la Constitución Política de 1991 y en la Ley, y en Reglamento Interno que rige a esa Corporación Administrativa, pueda adoptar nuevos símbolos heráldicos que

representen e interpreten el actual proceso histórico de la Ciudad de Tunja, que vienen construyendo las generaciones de todos los tiempos y desde 1810.

Aunque a veces resulta complejo desmontar esos andamios mentales, y convencer a las comunidades de hacer nuevas interpretaciones de la realidad histórica, maxime cuando aún no se cumplen los plazos, para que la memoria comience en su retroceso en la larga duración; es decir estamos aún lejos de pensar históricamente, y para interpretar la dinámica de las sociedades humanas. (Vilar, 2003)

La propuesta, si se piensa en el cambio de los símbolos patrios de Tunja, sería conveniente, que el Concejo Municipal de Tunja, abra una convocatoria de expertos, en heráldica, historia, y artistas, para que en un lapso fijo, elaboren la propuesta; y porque no conciliar, estas posturas históricas; no es conveniente un llamado general y abierto, porque tiene el inconveniente que a ella sean presentadas propuestas sin el rigor que merece el propósito de modificar o cambiar lo que se tiene de manera seria.

Espero haber interpretado las ideas que se esbozaron, cuando se discutió la comunicación recibida de la Primera Vicepresidencia del Concejo Municipal de Tunja.

Es mi concepto y ponencia,
Atento saludo,

Carlos Helver Barrera Martínez
*Académico de Número de la
Academia Boyacense de Historia*

Posdata. Se remiten sendas copias a la Presidencia de la Academia Boyacense de Historia, y a los académicos: Armando Suescún y Olmedo Vargas Hernández; y el documento al Director de Publicaciones Académico Pedro Gustavo Huertas.

AVATARES, PERCANCES Y VICISITUDES DE UN DOCTORADO: ‘CONTRA LOS ACADÉMICOS’ EN CLAVE DE PARRESÍA

AVATARS, PERCANCES AND VICISSITUDES OF A DOCTORATE: ‘AGAINST THE ACADEMICS’ IN COURSE OF PARRHESIA

Santiago Borda-Malo Echeverri¹

Recepción: 07/07/2019 / Evaluación: 12/08/2019 / Aceptación: 19/10/2019

Resumen

Este artículo constituye una franca confesión de la *tragi-comedia* de mi doctorado de Filosofía: su amplia gama de avatares, percances y vicisitudes trenzados y transidos con vaivenes, altibajos, claroscuros y vivencias agri dulces, iluminados todos ellos por la diatriba *parresiástica* de san Agustín intitulada ‘*Contra los académicos*’, que yo me atrevo a reeditar hoy como una crítica -de todas maneras constructiva- para que reorientemos una educación muy desvirtuada por arrodillarse a la administración y correr el riesgo de degradarse a mercancía... Y que obvia su principal objetivo: enseñar a pensar críticamente en una sociedad agónica que reclama un protagonismo *prof-ético* (con guión intencional) e incluso parresiástico de la Educación, y no la imperdonable reducción a ‘aparato ideológico del Sistema’ (Louis Althusser) y, por ende, del ‘desorden establecido’ (Emmanuel Mounier).

Palabras clave: Avatar, Percance, Vicisitud, Académico, Doctorado, Docto...

Abstract

This article constitutes a frank confession of the *tragi-comedy* of my philosophy doctorate: its wide range of avatars, mis-haps and vicissitudes twisted and traversed with swings, ups and downs and chiaroscuros, all of them illuminated by San Agustín’s parochial tirade entitled ‘Against academics’, which I dare to reprint today as a criticism -in any case constructive- so that we redirect a very distorted education by kneeling down to the administration and running the risk of degrading ourselves to merchandise ... And that obviates its main objective: to teach to think critically in an agonizing society that claims a pro-ethical protagonism (with an intentional script) and even parrhesiastic of Education, and not the unforgivable reduction to ‘the ideological apparatus of the System’ (Louis Althusser) and, therefore, of ‘disorder’ established ‘(Emmanuel Mounier).

Key Words: Avatar, Percance, Vicissitude, Academic, Doctorate, Wise...

1 El autor es especialista en Ética, magister meritorio en Filosofía Latinoamericana, y doctor en Filosofía por USTA-Bogotá (4-10-2018), tras ser aprobada –no sin controversia- su candente investigación intitulada “*La Parrésia como heterotopía en el Último Foucault: Otro modo de ser, (im)pensar, decir y vivir*”. Docente de USTA Seccional Tunja hace 19 años. Diácono parresiasta ‘en entredicho’... Contacto: santiago.bordamalo@usantoto.edu.co Me postulo a plantear –en clave de *Parrésia*- con quien sea y donde sea un debate abierto sobre la academia en general, los posgrados, sus banalidades e imperdonables falencias...

Introducción

“¡Ay de ustedes, académicos que desprecian lo que otros dicen porque lo consideran embarazoso y no suficientemente ‘científico’!”

(Raimon Panikkar, *La nueva inocencia*, 1999: p. 307... con tres doctorados)

Conviene –a manera de ‘conducta de entrada’- deslindar y desglosar los términos, a la luz del *DRAE*:

- *Avatar*: (del sánscrito *avatâra*, pasó al francés como ‘*avatar*’), considerado un galicismo equivalente a fase, cambio o vicisitud; también se refiere a azar, algo fortuito, eventual, aleatorio...
- *Percance*: (del catalán ‘*percaçar*’), percanzar ligado a alcanzar, significa contratiempo, daño, perjuicio o estorbo imprevistos, incluso desgracia por extensión. Sinónimo de peripecia o accidente...
- *Vicisitud*: (Lat.: *vicissitûdo*), traduce el orden sucesivo o alternativo de las cosas; inconstancia tanto de eventos prósperos como adversos.
- *Docto*: (del latín ‘*doctus*’, del verbo ‘*docêre*’ = enseñar): quien a fuerza de estudios autodidactas ha logrado mayor conocimiento que los estudios comunes u ordinarios, convencionales. ‘*Doctor*’ es el título convencional por algunos estudios ‘superiores’...
- *Academia*: Escuela filosófica fundada por Platón, pero de modo extraoficial (desescolarizada), y luego –por extensión- normalizada como prototipo de la educación oficial, centrada en la autoridad y los títulos que ella otorga por el cumplimiento rigorista y no pocas veces leguleyo, de algunos requisitos. ‘*Academicismo*’ es el extremo de una actitud reducida a la observancia acrítica de sus requerimientos e imposiciones de autoridad, no exenta de autoritarismo.

Yo considero muy importante **aclara**r que omito todo nombre propio en este texto, pues no trato de censurar actitudes particulares de personas sino estructuras y mentalidades educativas institucionales no pocas veces miopes y perversas, que hoy son homologables ya sea en el sector privado -y con más veras en el público-, este último más proclive a la corrupción y al ‘tráfico de influencias’ y favoritismos...

1. Vaivenes, altibajos y claroscuros de mi doctorado: un viacrucis de agobiantes estaciones...

1. *Anécdota inicial*: Al recibir una mención honorífica en investigación (2014), en el Paraninfo San Alberto Magno, el fraile rector del momento me retó:

- Santiago, ¿por qué no estudia el doctorado?

+ Fray, ¿con cuánto me apoya económicamente?

- Haga la propuesta, que yo lo apoyaré.

+ Qué pena, fray, si no cuento mínimamente con media beca, no me arriesgaré, pues soy casado y con dos hijos ya en trance de universidad... Y además cuento ya con 57 años de edad. // Discerní la coyuntura y, si yo no me animaba, quizás otro más joven me suplantaría... ‘La suerte está echada’, exclamé con Julio César... Y me inscribí.

2. *Entrevista de admisión con dos doctores*: Presenté mi ante-proyecto investigativo de Tesis; mi idea era confrontar mi Tesis meritória de Maestría sobre el pensador neotomista italo-francés J. J. Lanza del Vasto con las corrientes actuales de la filosofía, pero los dos doctores entrevistadores me presionaron a un cambio rotundo del tema de la filosofía de la Noviolencia y mi ‘Crítica de la razón violenta’, tan pertinente hoy, a todas luces... Asumí el reto de ‘borrón y cuenta nueva’.

3. Diálogo con el Decano de Filosofía sobre el autor escogido para el tema de la Tesis, en las escaleras de la sede doctoral:

- ¿Qué autor va a escoger?

+ He pensado en Emmanuel Mounier y su Personalismo cristiano aún no explorado en toda su integralidad y radicalidad.

- Él fue un pensador muerto prematuramente, que dejó inconclusa su obra...

+ Entonces he pensado en algún autor latinoamericano: Ignacio Ellacuría, el más brillante discípulo de Xavier Zubiri y mártir comprometido... O José Ingenieros, socialista revolucionario y maestro de Ética...

- Para mí no se justifica un autor latinoamericano, muy incipientes todavía... ¿Por qué no escoge, por ejemplo, a Max Scheler?

+ Me parece que es valiosa su axiología, pero su posición fue bastante fluctuante y eurocentrista, y ya fue abordado incluso por Karol Wojtyła (Juan Pablo II).

- De todas maneras, yo creo que usted puede hacer un buen proyecto que sea 'laureado'. Y me cortó las alas de un 'plumazo'...

+ Muchas gracias por su valoración, lo asumo como un reto, y espero no ser inferior a él.

4. 2014: Yo no busqué el tema de la *Parresía*, pareciera que ella me buscó a mí, cuando ingresé a una librería y tropecé con el libro de Foucault *Le courage de la vérité* (*El coraje de la verdad*, y se cumplían 30 años de su muerte); quedé prendado de este problema y empecé a 'padecerlo', como decía Fernando González Ochoa... Fue un 'kairós', momento oportuno y liberador de lucidez, que empezó a obsesionarme

y enfermarme. Vino la escogencia de un eventual director de Tesis, al parecer el más 'eminente' —al calor de un café- y pronto incidente con este doctor (en 'Letras' de Alemania y no en filosofía) en un Seminario sobre Foucault: abrupta interrupción de mi relatoría sobre "Genealogía de la Moral de Nietzsche", que después me fue publicado en una revista, pasando el aval de dos doctores... A los pocos días, increíble su lacónico correo electrónico de 4 renglones, palabra más, palabra menos: "*Ya no me interesa ser su director; yo dudo que usted pueda hacer una buena Tesis; es más, llego a pensar que usted está 'en el lugar equivocado', que sería mejor que hiciera un doctorado en teología*"... Sincero cruce de correos —al regreso de este doctor de un viaje internacional —en que al parecer le inflaron el ego-, y yo me atreví a revirarle: "Creo, profesor, que se le subió la 'voluntad de poder' nietzscheana para atropellarme, cosa que yo nunca he hecho con un estudiante. Ni siquiera me ha dado la oportunidad de demostrarle mi capacidad, y ya me descalifica prepotentemente". Es que este eventual director le había dicho a un compañero de doctorado también interesado en Foucault: "Lea al filósofo siquiera 5 ó 6 años, y todo lo que yo he escrito, y después hablamos"... Sin palabras. Luego sucedió la tergiversación de su versión ante el director del doctorado y su obstinada reiteración de mi incompetencia filosófica...

Le mejoré en dos ocasiones mi trabajo a este docente y le plasmé un excelente protocolo final de su último Seminario, limando asperezas de mis posiciones tajantes contra el Nietzsche blasfemo al arrasar sarcásticamente no sólo la Iglesia —válida posición compartida por mí como *parresiástica*- sino al mismo Jesucristo... Pero no se presentó ningún replanteamiento del mencionado 'doctor', quien me sacó de lado con un 4.0 —sin ningún comentario-, nota mínima de aprobación doctoral... ¡Oh docentes mercenarios!

5. *Desenfoque de la docena de Seminarios metodológicos* sin aplicación puntual al proyecto de Tesis doctoral de los estudiantes, reconocido objetivo primordial de un doctorado. Sólo el filósofo analítico lo hizo con propiedad y dedicación... Dos filósofos españoles muy eruditos fueron los más sencillos, amenos y accesibles con los estudiantes... Entre los docentes se presentaron criterios metodológicos demasiado dispares: *“Una Tesis doctoral debe tener mínimo 350 páginas y consultar siquiera 300 fuentes”*... Otro, a renglón seguido acotó con ánimo antagónico: *“Es absurdo desplegar demasiada erudición sobre un autor”*... Otros insistían: *“Es imprescindible leer los textos de un autor en su lengua original”*... Sin embargo, los más versados afirmaban que no. En sumatoria, de los doce seminarios no me impactaron ni aportaron de fondo más de tres o cuatro... Los demás ‘pasaron de agache’, descrestando con su erudición no desarrollada... Ojo: ningún Seminario presentó un contenido referente a la Ética, prioridad hoy –máxime en el nivel doctoral cumbre-, pues sabido es que ‘hacer tesis’ es una tentación (para recuperar la inversión), de quienes reciben el título doctoral y aprenden los ‘tejamanes’ metodológicos... Y no faltan quienes, investidos del Ph. D. –como conocí varios sobre todo en la universidad pública-, incluso acosan sexualmente...

6. No faltó otro percance con un filósofo colombiano: asignó un ensayo filosófico remitiéndonos a una bibliografía de 5 autores para la elaboración de un texto de 10 páginas. Severa reprensión me gané por haber incorporado todas las densas lecturas y extenderme a 15 páginas... *“Su ensayo es muy descriptivo; valdría la pena mejor que se centrara en un solo texto”*... Prometió realizarme correcciones de una nueva versión; se lo repetí y decanté más, pero –como el anterior renombrado docente- se limitó a asignarme 4.0 en la planilla. Fue el tra-

bajo académico en que más material me he apropiado para escribir, ¡oh paradoja! Y de nuevo la más mediocre actitud pedagógica de un ‘doctor’.

7. En estas condiciones precarias, tuvo lugar mi forzado *cambio de la dirección de Tesis* (y los dos subsiguientes semestres de *Ejecución de Tesis*): irregular proceso –en parte- por causa del sobrecargo del docente en asesorías de varias tesis... A los docentes se les explota, como si la consigna administrativa fuese: *“Todo por el mismo sueldo”*... Al nuevo director le presenté un esforzado borrador de 200 páginas sobre Foucault. Lo tuvo en su poder seis meses, pero me lo devolvió sin una anotación siquiera (al parecer ni lo ojeó siquiera y menos lo hojeó...), limitándose a decir: *“Empecemos de cero”*... Confieso que estuve tentado de ‘tirar la toalla’ ante tanta displicencia... Al culminar los dos años reglamentarios de Seminarios investigativos, obtuve la *Candidatura* mediante un dictamen de una escueta página (‘digna’ de exhibirse) en que el mismo connotado docente del primer incidente –como presidente del ‘tribunal’- me demolió el *Proyecto de Tesis* sin argüir razones de fondo. Documento que al presentarlo un año más tarde en Buenos Aires fue objeto de severa crítica por parte de mi Tutor internacional al evidenciarse su falta de rigor...

El nuevo director de Tesis en adelante resaltó correcciones meramente formales de minucias sobre los nuevos borradores, sin calibrar de inicio el tema y menos valorarlo... Su lectura fue de un capítulo por semestre (promedio 40 páginas cada capítulo, increíble la lentitud), una revisión demasiado exhaustiva de fragmentos y a veces irónica, presionándome siempre a responder al eventual Jurado y sus criterios (sobre todo el citado docente que me descalificó de entrada)... Incluso sentí su amenaza de abandonar la dirección de mi proyecto y de hasta bien avanzado el pro-

ceso manifestarme abiertamente: ‘No me responsabilizo aún de su Tesis’... Además, se molestó por la extensión (me insistió en que máximo 300 páginas) y por mi estilo: *“Suprima todo adjetivo porque ellos implican siempre un juicio de valor (...) Y quite todos los conectores como ‘sin embargo, no obstante, pero, aunque’, porque contradicen los argumentos, también todos los adverbios terminados en ‘mente’”*... Dogmas academicistas a ‘rajatablas’, que no atendieron mi réplica: *“Pero, doctor, tomemos una página de cualquier filósofo –por objetivo que sea, por ejemplo Foucault- a ver si no aparecen muchas de estas palabras: adjetivos y adverbios”*... Y padecí flagrante ‘bullying’ o matoneo: *“Ya no se va a graduar este año (...) ¡Yo lo preparo y usted se lanza al agua con su proyecto; pero si se deja ahogar, de malas!”* Pero yo le repliqué también socráticamente irónico: ‘Tranquilo que yo no me dejo ahogar, aunque esté solo!’ Lo más rescatable de la *Candidatura* fueron las palabras de la directora del Doctorado en ese momento: *“Para atreverse a realizar hoy un doctorado –y máxime en filosofía-, y en las condiciones de ustedes (la mayoría casados y trabajando), se necesita estar loco o ser héroe!”*...

8. No obstante o sí obstante, obtuve generosa calificación de 5.0 por parte de mi director -en ambos semestres de la Ejecución de Tesis-, valorando mi arduo esfuerzo de leer un libro por semana (varias de las novedades foucaultianas llegadas a Colombia me las facilitó él pródigamente), pero evidenció molestia por mis demasiadas citas: *“Una Tesis no es una ‘casa de citas’, suprímale la mitad “... Las suprimí, pero a los pocos días me mandó restituirlas de nuevo, y debí insertarlas una por una con mi antigua paciencia benedictina... Flagrantes contraórdenes arbitrarias. El último capítulo (4) de mi Tesis la hojeó de un día para otro ante la premura de la visita de los pares académicos del proceso de Acredita-*

ción, urgiéndome a participar en él, marco donde por fin se me dio el aval para presentar mi Tesis, y defender el doctorado ante el MEN... Se presentó la posibilidad de realizar mi pasantía doctoral en Colombia (Bogotá, Universidad de Los Andes), con un magister y doctor en filosofía de la Universidad de Chicago; argumenté mi situación de salud y económica para que hicieran esta excepción, mas el legalismo de un parágrafo del protocolo del doctorado insistía que la pasantía debía ser internacional, razón por la cual se me negó de tajo esa posibilidad... ¡El prurito de rendirle pleitesía al talento foráneo, cuando aquí en Colombia existen lumberas muy cercanas! Y urge crear redes interinstitucionales...

9. *¿Y la pasantía en Argentina?* ¡Ay, qué poco gratificante!... Tremendo esfuerzo y endeudamiento familiar para sólo dos meses de estadía... Muy poca atención de parte del ‘eminente’ y reconocido Tutor internacional e incluso mundial, experto en Foucault... Pero él no se leyó el capítulo de la Parresía, concertado mutuamente de mi Tesis... Me insinuó asistir a cinco clases suyas de pregrado de filosofía los jueves en la Universidad Nacional de San Martín: realizó sus disertaciones sobre Kojève y Hegel limitándose a seguir sus propios ensayos en su computador portátil, pero temáticas ajenas a mi tema doctoral... No me concertó siquiera un encuentro con doctorandos suyos, entre los cuales descubrí a una colombiana antioqueña que él también tutoriaba para un doctorado en historia... ¡Qué decepción! También él me dejó en un ‘limbo’, y al final se quejó francamente porque no le reconocían en mi universidad unos mínimos honorarios... Por mi parte, yo obtuve más provecho leyendo a fondo la Obra poética completa de la suicida Alejandra Pizarnik, en un ejemplar único que me salió al paso en una librería bonaerense, y me llevó a un límite de relativización de toda mi vida en la soledad de Buenos

Aires, donde antaño (hace 80 años) fuera Secretario de la Embajada de Colombia mi tío abuelo Bernardo Arias Trujillo, también suicida él... El tutor me monitoreó muy discretamente durante el mes restante a distancia, sin darme nunca un parecer suyo de fondo sobre mi Tesis, sino el aval final para la Sustentación, aunque también me asignó una nota de 5.0 por mi esfuerzo de reseña de varios estudiosos argentinos de Foucault (Tomás Abraham, Esther Díaz)... Me quedó, pues, un sabor agrisado del último semestre doctoral: un esfuerzo colosal de toda índole, que me desencadenó una deuda de más de \$20 millones, pues me suspendieron el sueldo de mi trabajo y debí recurrir a un banco para dejarle a mi esposa y mis hijos dinero con qué sobrevivir... ¡Pareciera como si el título fuera algo que compra uno a un precio exorbitante, y muy poco traducido en un beneficio cognoscitivo que valiese la pena!

10. Completé en junio de 2017 los tres años de formación doctoral reglamentaria con un promedio ponderado de 4.8. Vino luego la asignación de sólo *dos jurados*: el internacional argentino y el demoledor de la Universidad, pero no el nacional, que dizque porque no hubo presupuesto, según el director del doctorado... Flagrante transgresión del protocolo curricular que hasta ese momento estaba vigente. Los jurados gastaron más de los tres meses prescritos para la lectura del texto de la Tesis, y extemporáneamente (el argentino un día por fuera del límite, pero el colombiano más de diez días de desfase), para contraponer dos conceptos diametralmente opuestos que me dejaron en el más penoso 'limbo': El argentino –él si doctorado en filosofía en Friburgo con Tesis laureada en Foucault– me avaló para la sustentación, mientras el coterráneo descalificó mi trabajo mediante un extenso informe (¡7 páginas con 16 *objeciones* descalificadoras sobre mi Tesis!, como ya lo había hecho en la Candidatura),

texto emocional –visceral– y contradictorio, afirmando que debía ser totalmente reorientado hacia un enfoque teológico de la *Parresía* –algo descabellado a todas luces, habiéndome él criticado mis ‘deslizamientos’ teológicos–, y apuntaló además que yo no aportaba nada nuevo, imponiendo sus criterios plasmados en dos valiosos libros sobre Foucault (además osando afirmar que ‘casi la mayoría’ de foucaultianos comulgaban con su enfoque), pero no siendo tan experto académico en el tema, según su perfil profesional...

Esta arbitrariedad desdice del tan manoseado ‘rigor académico’, unida a la de exigirme citar un rebuscado helenista alemán crítico de Foucault (no vinculado directamente a mi tema de la *Parresía*), sólo traducido al inglés y no adquirible en toda Colombia... Por consiguiente, con esta actitud vertical y autoritaria se puso en tela de juicio la idoneidad del director de Tesis y del Tutor internacional, y yo quedé a merced solamente del dictamen de este jurado institucional... ¡Vaya inconsistencia! Gasté el mes de vacaciones de fin de año realizando los cambios, y le rendí a este jurado un informe (5 páginas), pero ni siquiera acusó un mínimo recibo... Incluso el director del doctorado llegó al extremo de decirme que algunos compañeros míos de doctorado habían afirmado que yo tenía pre-escrita mi Tesis, y se les daba crédito a tan insidiosa argucia y ‘golpe bajo’... Éste mismo incluso me fustigó: “*No hay afán de graduarse, pues hay colegas como Fulano que demoraron 7 años para obtener el doctorado*”. ¡Oh argumento exabrupto y absurdo despropósito!

11. El pasado semestre de 2018 transcurrió en suspenso y en ascuas: con la mediación del director del doctorado realicé los cambios formales sugeridos por el jurado colombiano –capítulo por capítulo–, completando pacientemente ya más de tres repeticiones de cada capítulo... Se me in-

terpusieron la operación de la próstata y un dolor de muelas de más de un mes por causa del estrés doctoral... con secuelas dolorosas... que no significan nada para la academia, hasta el punto de jamás preguntarle a uno siquiera por el estado de salud... La Academia aparece como una entidad desafortunadamente infrahumana. El mencionado jurado colombiano contradictor ha tardado ya dos meses sin dar el veredicto final para mi sustentación... pero al fin lo dio lacónicamente, por teléfono celular desde Alemania, sin un acta mínima por correo electrónico, y después de que yo interpele al Director manifestándole mi intención de presentar un '*Derecho de petición*' ante varias arbitrariedades en mi proceso académico... me respondió en una hora -cuando en las veces anteriores había gastado hasta un mes en responderme-, como si se sintiera 'contra las cuerdas'... ¡Ay, recursos jurídicos indignos de un doctorado, y máxime de filosofía!...

Luego, pasó otro mes para poner de acuerdo a los jurados, realizaron una reunión del Comité del doctorado para dirimir mi problema, mientras se extinguía el año de 'limbo' y estaba en riesgo de ser postergado hasta el otro semestre del año 5° doctoral... Surgieron tropiezos administrativos: la firma de un funcionario para la cuenta de cobro de un jurado, funcionario que se encontraba fuera del país, y la decisión sobre el jurado, que podría dar su concepto vía *Skype* en la sustentación, pero que después resolvieron que debía estar de cuerpo presente... Tantas veleidades chocantes que interfieren lo esencial de la Filosofía... Otro funcionario de más rango -interesado en que le ayude con su Tesis doctoral fuera del país- me preguntó sobre mi sustentación y le comenté mis interminables peripecias; se aterró y se ofreció a hablar con el directivo responsable. Yo le argüí que detestaba las 'influencias'. Él lo hizo de todas maneras, pero sin vulgar 'palanca', que yo no la

necesito por mi trayectoria y méritos personales... Entonces el Decano sí se pellizcó y dijo que ya estaba en curso la fecha para mi sustentación... ¡Ay, el mito de la 'autoridad' y del 'poder' en el mismísimo ámbito académico, y filosófico! ¡Y qué ineficiencia la de los administrativos -por no decir 'paquidermismo' e ineptitud- para favorecer más a los proactivos que a los estancados y mediocres! (25 compañeros doctorandos en trance de Tesis, pero había que frenar al que sí se afana por plasmar su trabajo, estudiando 330 textos, sin descanso; era éste quien al parecer debía ser el 'chivo expiatorio')... Para colmo de males, me enteré que a un joven antropólogo italiano de la Universidad de Bolonia -en convenio con mi universidad-, le homologaron sus Seminarios que aquí compartimos, para darle la doble titulación... Y ya aparecía graduado desde el año pasado, y su Tesis colgada en la página *Web*, habiéndose integrado después que yo al doctorado... ¡Oh intolerables favoritismos!

12. Se me había prometido ya dar lugar a la sustentación en un término de 'quince o veinte días', pero se vencieron los términos y el director mismo de la Tesis se marginó de mi proceso -hasta sentirme acéfalo por un semestre-, guardando un silencio sepulcral al respecto durante este semestre... Es más: le compartí a éste un intento de Tesis posdoctoral sobre Edith Stein -plasmada durante mi prolongado y casi insoportable 'limbo' doctoral-, pero no acusó el mínimo recibo... Me sentí abocado ya a plasmar un '*Derecho de Petición*' pormenorizando mis razones académicas -que tenían las de ganar-, que se convirtió mi válido 'as bajo la manga' ante no pocas irregularidades, de cara a la mayoría de 'académicos' que se 'lavaron las manos' descaradamente, incluso directivos encumbrados. El director de Tesis por fin reapareció -tras seis meses de enigmático silencio- tres días antes de la sustentación, para que le enviara la última

versión de mi Tesis y poder presentarme: me deseó ‘éxitos en su defensa’... Y yo le contesté lacónico que nos encontraríamos ‘en el ruedo’...

13. (...) Por fin se anunció mi *sustentación* o defensa de la Tesis ante el ‘tribunal’ –se sentía uno en el juicio final ante tres ‘verdugos’, antaño incluso investidos de togas-, ahora denominado más benignamente ‘comisión evaluadora’ (Tutor internacional, Jurado institucional y Director de Tesis, aunque curiosamente éste ha pasado a segundo plano, y casi ni se menciona y fue el más involucrado)... Es increíble que un evento de esta talla –tratándose del máximo nivel del doctorado y una supuesta contribución al conocimiento, que debiera siquiera tomarse una mañana- se reduzca a una formalidad de una hora (‘requisito para optar a un título’, la expresión más anti-filosófica), en que se reúnen de cinco a diez personas en recinto cerrado... No apareció el Decano, la mitad de los directivos del protocolo fueron suprimidos... Es que no se asume como la fiesta de cosecha cognoscitiva (siega y vendimia de sabiduría) de cuatro o más años de investigación estresante –la *Quaestio* y *Disputatio* tomista de antaño que estremeció la Edad Media, vocablos que hoy brillan por su ausencia-, sino como un ‘formato’ o ‘acta firmada’ que se llena sobre cuatro frías alternativas: *laureado, meritorio, aprobado o reprobado*... No se hace la menor divulgación o convocatoria a estudiantes; por curiosidad se acercan dos docentes –en mi caso dos que no tienen clase-, y sale y se ‘archiva’ el evento en un anaquel... Todo esto da grima y uno queda perplejo. Tanto tiempo, tanto esfuerzo (cuando a uno en esto se le va la vida misma) e inversión para tan poco... Para apenas ver la Tesis ‘colgada’ en una página web que nadie mira ni por curiosidad: ‘cumplimiento’, ‘cumpro y miento’, como me enseñó un agudo profesor hace 40 años... Enseñanza –ésta sí- indeleble.

Nos ronda y sobrecoge de nuevo la ironía socrática... Y más puntos suspensivos, que me vetaron en mi Tesis... Reticencias en pie para el lector.

En fin, llegó el esperado ‘round’: el jurado implacable llegó media hora tarde, y no pidió la mínima excusa... Falló la comunicación del ‘Skype’ para el Tutor de Argentina... Se me presionó taxativamente a no excederme de 25 minutos en mi socialización (antes eran 40), so pena de cortarme... Las dos preguntas del mencionado jurado colombiano fueron a todas luces capciosas: sobre el método fenomenológico implementado (siendo él de los más agudos críticos del método filosófico: ‘Sólo conozco uno: leer, meditar un autor a fondo y luego escribir sobre él’, nos dijo certeramente un día en un pasillo; objeción que ya había respondido con creces mi director de Tesis en su minimizada *Presentación* de 10 minutos, lo más rescatable de la sesión). Y cuestionó de raíz mi postulación de *la Parresía como heterotopía*, insistiendo en que se trataba de un brusco salto subjetivo no evidenciado en Foucault, y que mi consulta de Perea (doctor laureado y el más afin a mi proyecto) era apenas una ‘reseña’... ¡Se redujo a la primera lectura prejuiciosa que había hecho de mi Tesis hace un año! No calibró ni verificó siquiera mis avances investigativos, avalados de nuevo por mi director de tesis, y por el Tutor extranjero, quien afirmó explícito que mi Tesis sí tenía un ‘plus’... Deliberaron y negaron mi aspiración a que el tema –la Gloriosa *Parresía*- fuese laureado, contra todas las resistencias, no por vanidad mía, un ‘burro más de Balaam’... El Tutor argentino, ¡oh sorpresa!, se lavó las manos y dejó que decidieran los jurados colombianos... De todas maneras, fui ‘aprobado’ y el mencionado ‘eminente’ jurado me estrechó la mano al final y me dijo: “Felicitaciones, usted ya es doctor en filosofía”. A lo cual repliqué, incluso expurgando todo asomo de ironía: “Si usted lo dice, lo creo, y si le

pasé el examen, lo asumo; gracias por su *parresía* conmigo"... Me quedé cogitando: ¡Yo me encargo de 'laurearlo' con mi vida y darle lustre sin lastre, testimoniándolo hasta sus últimas consecuencias! Algo sí podría yo demostrar a pie juntillas: ninguno de los tres miembros de la *Comisión Evaluadora* leyó a fondo mi versión final de la Tesis doctoral... ¡Imperdonable falencia académica!

Más aún: a la semana siguiente de la sustentación, sentí la necesidad de mejorar mi argumentación –a instancias de un amigo fraile doctorando-, respondiendo a fondo a las objeciones de los jurados. Para tal efecto, retomé el ensayo-síntesis de mi Tesis empezado año y medio antes en Buenos Aires, a la sombra del tutor internacional. Lo culminé con nuevos hallazgos y reduje 290 páginas a 28 páginas, al 10%... Gran esfuerzo que envié al director de Tesis, a los dos jurados y al director del doctorado, editor de la revista de la Facultad de Filosofía, con la solicitud de ser considerado para publicación, tratándose de una Tesis doctoral de interés para los estudiantes... Ninguno de los cuatro 'personajes' acusó recibo siquiera, lo cual confirmó una de mis hipótesis parresíasticas: la academia actual no valora el conocimiento ni la investigación perfeccionista del mismo; se reduce a un cúmulo de 'formalidades', 'cumplimientos' (léase 'cumpro y miento', como me enseñó un maestro en 1970)... Es más: les reenvié el artículo dos semanas después, agradeciéndoles lo recibido de ellos, y tampoco ninguno dio respuesta alguna... Increíble y sin palabras (puntos suspensivos intencionales al estilo Husserl), un '*epojé*' fenomenológico cuajado de resonancias... Ya levantada el 'acta' –y uno en proceso de graduación-, no interesa nada más...

Paradójicamente (qué ironías y sorpresas de la vida), recibí un gran y afectuoso aval de Carlos Díaz Hernández, profesor emérito de la Universidad Complutense de

Madrid (quijotesco Fundador y Director del Instituto Emmanuel Mounier de España, a quien conocí aquí en Tunja hace un lustro), y de Pablo Guadarrama González, filósofo cubano de los más connotados en América Latina (y con dos 'doctorados'), quien tuvo conmigo la inmerecida deferencia de que yo le presentara su último libro *Huellas del filosofar en Latinoamérica y Colombia* (2017) en una revista 'indexada', que me permite 'puntuar' en el *CvLac* de Colciencias...

De todas maneras, persisten seis satisfacciones que nadie me puede arrebatarse: hasta hoy es la única Tesis doctoral en Colombia sobre la *Parresía*, y reivindica el estilo de vida filosófico-ético; hasta ahora la Tesis sustentada en el menor tiempo posible en el Programa (4 años, demostrando que una Tesis no debe dilatarse tanto); lograda con la mayor edad (61 años), casado y con dos hijos y trabajando de tiempo completo; contó con los jurados más reconocidos en América Latina y en Colombia, y con el *plus* de estar abonada en la oración y la meditación diaconal cotidianas, pues no fue fruto del mero esfuerzo humano, sino con el imprescindible apoyo de la Gracia, en que tanto creyó fray Tomás... Este arduo trabajo estuvo acompañado por mi fundación del modesto *Movimiento Diaconía y Parresía*, que nació en la Pascua de 2014 –a la sombra de mi Diaconado y justamente a 30 años de la muerte de Michel Foucault-, inspirado en la encíclica *Fides et Ratio* de Juan Pablo II (1998, 'Diaconía de la Verdad'), y cuyo manifiesto me ha acarreado no pocos y traspasantes malentendidos familiares y eclesiales, pero ha sido avalado por el magisterio del Papa Francisco, primer pastor en explicitar en más de cinco ocasiones la *Parresía* como prioridad en la Iglesia.

En adelante, ya dejo esta *Heterotopía* foucaultiana en manos de Dios y su Providencia... ¡y trabajaré por ella hasta el último aliento de mi vida! Lo más importante:

el compromiso... Y radiqué mi Tesis para su publicación con la *Presentación* de mi director como prólogo... En suma, demasiados ¡‘falsos positivos’ de una excesiva y prolongada farsa! Presencí desollarse mutuamente a reconocidas ‘lumberas’ académicas, descalificando entre sí su idoneidad de modo simplista, y luego saludarse diplomáticamente para partir el ‘porque’ de los dividendos intelectualoides... ‘Filosofistas’ los denomina sin contemplaciones Peter Sloterdijk.

Más absurdos académicos...

A un año y medio de mi pasantía con él en Buenos Aires, vino mi tutor internacional a dictar un Seminario de Foucault en mi ciudad Tunja, portando la última versión de su *Diccionario Foucault*, que generosamente me obsequió un fraile doctor... Estaba preocupado porque aun no le habían consignado sus honorarios de mi sustentación... ¡Oh absurdidad administrativa de las instituciones! Mi diálogo con él fue escueto. Me dijo lo que nunca antes se atrevió a decirme: “Tu método fenomenológico presentaba muchas dificultades... Hubo problemas con tu sustentación... Pero ya saliste de todo y estás graduado de doctor... Y es que ninguna Tesis es perfecta y terminada”. En 9 horas realizó este tutor un recorrido exhaustivo de Foucault (lo que pudo compartirme en Buenos Aires para mi Tesis doctoral y nunca me comentó siquiera), pero cometió escandalosos deslices de cuño argentino como ridiculizar el suicidio de Deleuze, y terminar su ‘brillante’ disertación con una foto de Foucault como vulgar ‘loca’, abrazando a un joven homosexual, y afirmando: ‘juzguen ustedes’ “... ¡Qué desconcierto el mío para culminar posdoctoralmente mi tutoría, y ratificar todas mis quejas en este Ensayo crítico!

... Otro reciente ‘impassé’ y malentendido académico con la *Parresía*: me publicaron en una revista virtual en (Angola,

Huambo, África) un artículo-síntesis de mi Tesis (escrito hace dos años en Buenos Aires e inédito hasta hoy), por iniciativa de otro colega portugués doctorado en España sobre la *Parresía* en Foucault. Fue una promesa sin pasar por una revisión, razón por la cual me atreví –también debido a la dilación de la publicación y al no ser yo notificado- a enviarlo a una revista de Medellín. Lo mejoré y actualicé notoriamente con bibliografía de 2019... Se enteraron los editores antioqueños cruzando información, y me vetaron hasta tanto no desmonte mi artículo en el país africano... Celo cositero y quisquilloso de apropiarse derechos de autor del escritor, rotulándolo como una práctica antiética, como si lo importante no fuese que se divulgue un conocimiento perfeccionado e investigativo, o si como uno recibiera alguna remuneración económica, agravante válido si se editara en varias partes... Leguleyismos propios de una pseudocademia merecedora de la *parresía* foucaultiana: caracterizada por ‘vigilar y castigar’, y controlarlo todo actualmente vía internet, en una escalada de publicaciones que pocos leen a fondo...

14. Se completaron entonces las 14 *estaciones del viacrucis*... Balance: ¿Qué qué aprehendí, entonces, en el doctorado? El centenar de textos y obras que medité y rumié en ambiente de meditación, de ‘motu proprio’, proactivamente y no por mera imposición: incluso profundicé por mi cuenta autores extraordinarios que acaso y apenas se mencionan en la Academia: Plotino, Blaise Pascal, Søren Kierkegaard, Miguel de Unamuno, Emmanuel Mounier, Edith Stein, Xavier Zubiri, José Ingenieros, Fernando González Ochoa, Nicolás Gómez Dávila y sus ‘Escolios’, que me dejaron huella indeleble, hasta no poder volver a ser el mismo... Mi auténtica Tesis -incluso posdoctoral junto con la de santa Edith Stein- fue mi ‘*Parresia(rio)*’ y mi ‘*Paradigma(rio)*’, que ya no some-

to –por favor- al suplicio de los pares académicos, porque son textos que portan mi impronta propia y mi cosecha... Todo lo que introyecté en mi espíritu más allá del currículo explícito y ‘disciplinario’ (el currículo oculto de cada quien, el que vale, amasado con sangre, sudor y lágrimas)... ‘para optar al título de doctor en filosofía’, vana ilusión... Título que, a juzgar por las propias limitaciones, no se lo cree uno nunca y le queda demasiado grande. Y que las más de las veces está mal formulado y enunciado: ‘*Doctor en Filosofía*’... Debiera ser delimitado tan vasto campo de la Filosofía: alguna disciplina específica y circunscrita a un lugar y época concretas o un autor... Un ‘doctor’ sólo es ‘experto’ en un tema o capítulo puntual, que enuncia su Tesis (en mi caso concreto, yo sería doctor en ‘*Filosofía de la Parresía*’, según el Último Foucault de sus tres años finales’, nada más ni nada menos)... Se cumple con creces, muy desafortunadamente, el adagio popular: ‘¡Fui por lana y regresé trasquilado!’ No dejo de sentirme ‘robado’ en tantas expectativas, ¡asaltado en mi buena fe’... ¡Más que un sueño se degradó a casi insoportable pesadilla!

La equívocamente denominada estación XV sería el grado... Debí apresurarlo ‘por ventanilla’, pues me urgía clasificar en el re-escalafonamiento docente del año entrante, debido a mis ‘culebrones’ adquiridos y asumiendo la educación de mis dos hijos universitarios... Me libré, por fortuna, del birrete y la toga ‘payasescos’, aunque me satisfizo que yo fuera delegado para presidir el juramento ético... El exiguo aumento salarial que trae consigo el ‘doctorado’ escasamente alcanza para amortizar la cuota mensual del ICETEX, ¡oh ‘negociazo’! Acaba de ocurrir mi tan esperado ‘grado’, un mes y medio después de la Sustentación de Tesis, de lo contrario habría que esperar dos meses más para hacerlo ‘con toga y birrete’... Yo quería –en

todo caso- sentar con esta graduación marginal una modesta pero elocuente protesta *parresíastica* ante la farándula académica, que hace pagar \$1 millón por los ‘derechos de grado’ para obtener el ‘cartón’ con tres firmas de personajes con quienes escasamente crucé una palabra en 4 años, pero que supuestamente lo avalan a uno como ‘doctor’... ¡‘Dios-papel’ sin el cual no lo avalan a uno, por más docto que sea! Fue significativo que me eligieran para encabezar el *Juramento ético*, que dizque porque yo era el único del nivel académico más ‘elevado’, entre 25 *magisteres* y especialistas... Lo hice con garbo y convicción, ¡y no vacilé en tomarme una fotografía a la sombra de la efigie del Aquinate con su ‘sol de Aquino’ estampado en el pecho (en la sede-madre donde pasé 11 años de formación neotomista)!

Y, para más cúmulo de males, uno de mis profesores me propuso que realizáramos juntos el ‘*posdoctorado*’, ¡oh banalidad! Le llamó la atención el tema de Edith Stein, pero yo lo hice con sello extraacadémico, se lo envié a él y ni siquiera acusó recibo... Me informaron que el más barato ‘posdoctorado’ cuesta \$12 millones y dura un año, luego casi un diplomado (y con la deuda del doctorado queda uno abrochado por varios años, y el aumento salarial es irrisorio, no da sino para amortizar las deudas asumidas)... En gran parte la motivación de un *posdoctorado* es la vanidad, ‘empapelarse’ de cartones y cartulinas, y en el fondo puede ser un complejo de inferioridad: sentir que quedó mal doctorado... Y es un negocio más de las universidades, pues muy poco aporta a la investigación, y sí a inflar más los ‘egos’ y fomentar el canibalismo ideológico de los ‘ismos’ que yo tanto he denunciado... Casi que yo ni regalado accedería a realizar el doctorado; si acaso ‘honoris causa’ o becado por puro mérito personal. No arriesgo un peso más a tan banal causa...

Una gran satisfacción, indecible, a seis meses del grado:

Santiago Borda-Malo en su ensayo-capítulo '*De Sócrates a Foucault: Una larga tradición de la Filosofía como forma de vida y arte de vivir a la luz de Pierre Hadot y Alexander Nehamas*' (texto suprimido de su Tesis doctoral) hace visibles aportes, actualizando la posibilidad de vivir en la filosofía con la consolidación del concepto de *Parresía*... La defensa de la filosofía como forma de vida, según Hadot siguiendo el *Manual* de Epicteto. Establece una ruta para comprender cómo los *Ejercicios Espirituales*, incluso reflejada en los más destacados pensadores de nuestro contexto colombiano como Fernando González, Gonzalo Arango, Nicolás Gómez Dávila (desde orillas muy distintas)... Un estilo de vida que determina una filosofía: que la vivencia se transforme en fresco ramo de flores o 'puñalito' (como guía / mapa / cordel / migas de pan en el camino), listo para ayudarnos a afrontar los embates y desafíos de la existencia, es decir que con ello la filosofía está viva y acompaña la vida misma (... ..) El cuidado de sí como responsabilidad ética y la *Parresía* como coraje de la verdad en el acto de vivir: Como ***Heterotopía u otro modo crítico y específico de ser, (im)pensar, decir y vivir***... Es-cultura artística de la vida personal y social (Joseph Beuys y 'antroposofía de Rudolf Steiner, 1924)... Se abren más puentes / caminos / canales para encontrar las conexiones que permiten señalar esa posibilidad del ser humano en su elección de un modo de vida que configure una filosofía trascendental en cuanto se encuentra inscrita en la vida misma del sujeto. Borda-Malo establece un recorrido sumamente valioso que aporta redes

entre un pensamiento desde una visión monádica como un 'uno' que reúne ética / física / lógica para la vida, en el marco de nuestra historia como Humanidad. Su planteamiento es fundamental para comprender la necesidad de recuperar no como dogma sino como fuente, a la luz de nuestra responsabilidad estético-política en la construcción de un pensamiento ético, crítico y situado, que como flecha / ramo / puñal nos permita hacer frente a la dura realidad local, nacional y del mundo que enfrentamos a diario (...). Elegir, por tanto, una forma de vida coherente, requiere ese coraje que Santiago subraya, que implicaría asumir una postura, ocupar y contemplar desde ese '*otro lugar*', la posibilidad de transformar la vida en la medida en que se vive, y transformarse en la medida en que se comparte con otros ese 'sentipensamiento' que modela acción. Conclusión: Que la filosofía o las filosofías, entonces, sirvan para la vida, sean así opción de esculpir una forma de vida. La existencia física, como visión monádica de una lógica ética / estética / política. (Margarita Ariza Aguilar, Decana e investigadora de la Facultad de Artes del Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali; Especialista de la Universidad de Valladolid y Magister de Filosofía de la Universidad del Valle con su tesis meritoria '*Colonialidad incorporada: subversiones íntimas*'; mujer censurada en sus proyectos 2012-2015, pero reivindicada por la Corte Constitucional en 2015 en su derecho a la libre expresión / Prólogo al libro *Filosofía y estilos de vida para nuestro presente*; Cali: REDIPE, Red Iberoamericana de Pedagogía, 2019, pp. 5-14).

En pocas palabras y sin más innecesarias glosas: lo que mi jurado de Tesis no

captó nunca, porque no hay peor ciego que el que no quiere ver... o cree ver (y lo dijo Jesucristo, Jn 9: 41)...

La ‘perlita’ que faltaba, o la cereza del pastel... Rebasamiento de la copa...

A los nueve meses de la sustentación –tras un silencio sepulcral de mis jurados, que subestimaron un artículo-síntesis de mi Tesis para su revista de filosofía-, me escribió mi Director de Tesis, quien sí asumió al final el gesto de defender mi proyecto y su metodología en la defensa, diciéndome que me debe ‘una explicación y una disculpa’, y que las ‘acepte’... Tras dejarme en el limbo, a la deriva un largo trecho, el más importante de mi proceso investigativo:

Todo lo que sufriste y aguantaste con paciencia durante la elaboración de la Tesis y la sustentación doctoral con un jurado encarnizado y adornado con la venganza, simplemente porque **tuviste el valor de disentir en voz alta**. Menos mal que otro jurado tenía criterio y experiencia... (correo electrónico de 17-05-2019, el resalte es mío y en negrilla)

A decir verdad, sobran comentarios a esta tan sincera como extemporánea confesión... Es el mejor elogio que he recibido hacia mi *Parresía*... Sí devela, a todas luces, la farsa de una pseudoacademia que pareciera que no enseña sino que se enseña con los estudiantes... ¡Tras bambalinas son grotescas las insidias y artimañas! Y demasiado tarde se recapacita, hecho ya el terrible daño en las personas...

2. Hacia una versión actual del texto agustiniano ‘contra los académicos’... foucaultiana ‘ontología crítica y específica del presente’

He aquí el aporte de san Agustín de Hipona en su diatriba “*Contra los académicos*”, y mi modesta versión II en clave pa-

rresiástica: en una antología de sus pasajes más representativos, el Padre de la Iglesia Latina, ‘Doctor de la Gracia’, recalca “la Sabiduría y la Bienaventuranza” (Libro III): “Hay que buscar la verdad con ahínco (...) Nuestra ocupación, no leve y superflua, sino necesaria y suprema, es buscar con todo empeño la verdad, pues el hombre sólo se hace feliz en esto y nada se ha de anteponer a esta ocupación” (Capítulo 1, No. 1). Muy lamentablemente, este propósito parece ser muy ajeno y lejano a la academia actual... incluso brilla por su ausencia en un doctorado tomista de filosofía.

En efecto, contra el reinante escepticismo e incluso un generalizado relativismo filosófico en boga, “el sabio conoce la Sabiduría y se distingue del filósofo académico”, al decir de san Agustín (Capítulo 3). “Posee el hábito de la investigación de la verdad de las cosas divinas y humanas” (No. 5, *passim*, casi un estribillo del santo). Y en el mismo capítulo apuntala el filósofo neoplatónico católico: “La diferencia entre la posición de los académicos y la mía es que a ellos les pareció probable que no es posible la percepción de la verdad” (*id.*). “El sabio puede llegar a la comprensión de lo verdadero” (Nos. 6, 9, 18, *passim*). De lo contrario, arremete el pensador: “Habrà que retirarse de los académicos, pues el sabio concebido por estos no es conforme siquiera a la razón” (No. 10).

En este orden de ideas, embiste luego el docto africano: “Vano subterfugio de los académicos” (Capítulo 5). Y cabe refrescar el significado del vocablo: ‘subterfugio’ es escapatoria o excusa artificiosa, esto es, sofisma y falacia, realidades que proliferan en nuestras universidades... “Los académicos, aun contra su voluntad, han sido ya superados e incluso vencidos, y son necios si no poseen esta sabiduría, el asentimiento de la verdad” (Nos. 11-12). De hecho, insiste el obispo de Hipona en coloquio con Alipio: “De ahí la necesidad de un divino socorro

para conocer la verdad” (Capítulo 6, No. 13). En este contexto, comprendemos el influjo de san Agustín en santo Tomás de Aquino: “un acuerdo benévolo y caritativo sobre las cosas divinas y humanas”.

Vistas así las cosas, san Agustín evoca a Cicerón (Capítulos 7-8): fustiga la lucha entre las diversas escuelas e ‘ismos’, buscando la vanagloria “en todas las sectas que se creen en posesión de la sabiduría y buscan el primer lugar, relegando al sabio” (No. 15). Se trata, efectivamente, del canibalismo ideológico que yo me atreví a censurar sin miramientos y reiteradamente, a los cuatro vientos incluso en mi sustentación de Tesis doctoral en filosofía. De ahí la urgencia de “oponer resistencia a la vanidad de los académicos jactanciosos de la ciencia que creen poseer, complacidos en la necedad de sus disertaciones; ¿dónde está el sabio?” (No. 17). Su invectiva no se hace esperar: “La gloria es cosa leve y pueril (...) Toda disputa queda cortada con el dulcísimo y santo nombre de la Sabiduría –como insistió el estoico Zenón de Citio-, renunciando a los placeres del cuerpo y abrazando los tormentos del espíritu” (Nos. 18-19).

Tan contundentes como *praxeológicas* (léase teoría y praxis aunadas) son las inferencias agustinianas: “La filosofía no es la misma sabiduría sino el estudio de ella, porque la Sabiduría reside en Dios y no puede ser patrimonio de hombre alguno; requiere ejercicio o ascesis para que el alma disfrute fácilmente de la verdad y venza las argucias, al percibir las cosas falsas, hipótesis a que tienen pavor los académicos” (Nos. 20-21).

No cejó, pues, el Doctor de la Iglesia en arremeter -en clave de *Parresía*- “contra una objeción de los académicos” (Capítulo 10): se trata de su tozudo escepticismo –por ejemplo, Carnéades- con su negativa a toda percepción y todo asentimiento de la verdad (No. 22). Desde luego, “no todo en

filosofía puede reducirse a incertidumbre, como recalcaron hasta la saciedad Demócrito y Epicuro... Pues el sabio puede conocer la Sabiduría y menospreciar tantas bagatelitas (...) El mundo es uno o no es y está dispuesto por alguna Providencia. No toda opinión se halla en suspenso (*epojê*)” (No. 23).

El autor de *Confesiones* y *La ciudad de Dios* (*De Civitate Dei*) puntualiza: “la diferencia entre el ser y el parecer, la ilusión de los sentidos: ninguna imagen falsa puede confundir mi certeza” (Capítulo 11, Nos. 24-26). La *disputatio* se agudiza aún más al abordar “La certeza moral y los sentidos” (Capítulo 12, No. 27), en búsqueda del “soberano o sumo Bien, en que consiste la vida dichosa y cuánto hay de verdadero en la filosofía”. En este contexto percibimos tantos “discursos capciosos y sofísticos” pseudoacadémicos de hoy, que enarbolan esta consigna como axioma irrefutable o dogma: “Tomar lo que se puede comprender, y dejar lo que no puede explicarse” (Capítulo 13, No. 29, *Sobre la dialéctica*). En el capítulo 14, intitulado “El sabio y el asentimiento a la Sabiduría”, el filósofo cristiano prosigue arremetiendo sin respiros humanos: “No pretendemos aquí buscar la gloria humana sino hallar la verdad, porque a veces la filosofía amenaza oscurecer todo el saber, sofocando la esperanza de la luz de la verdad (...) El académico no es sabio, pues al sabio pertenece la percepción de la sabiduría, a quien el sabio ha de prestar su asentimiento, hallándola en sí mismo” (Nos. 30-31).

Más adelante, san Agustín cuestionó “Los peligros del probabilismo” (Capítulo 15): “Tratamos con hombres en extremo astutos” (No. 33). Podríamos inferir: cuánta astucia percibimos en la academia, sobre todo hoy... cuando “no se dice la verdad” (*posverdad* se le llama –con eufemismo-, actualmente a la mentira), en tiempos de embaucadores e impostores

a granel (cf. Sokal y sus *Imposturas intelectuales*, 1999). Neo-sofistas de todas las pelambres. Coincidimos –sin ambages con el ‘Doctor de la Gracia’: “Por las palabras de los académicos yerra el que sigue el camino verdadero” (í.d.). Y remacha: “Estudiando la doctrina de los académicos, me vinieron contra ellos tantos y tan capitales argumentos, al ver que hombres doctísimos y agudísimos se veían arrastrados a opiniones tan criminales y malvadas”... Y no puedo menos que recordar a Heidegger y su alienación y alineación con el execrable nazismo (cf. E. Faye, 2009; González Varela, 2017; Borda-Malo, 2018b), cuyos execrables *Cuadernos negros* han aparecido en 2014, mientras empezaba el doctorado, comprometiendo mi naciente *Parresía* en el ámbito filosófico. ¡Y aquí invito a realizar *parresías* muy puntuales y aún pendientes al respecto! Sobre Giordano Bruno, Juana de Arco, Jerónimo Savonarola, tantos rotulados y estigmatizados (*Ib.*, Tesis, 2018a)...

De ahí “Las consecuencias inmorales del probabilismo” (capítulo 16), ya estigmatizadas por san Agustín hace 15 siglos, y hoy plenamente vigentes:

Lo grave para ellos es errar más que pecar (...) con breves palabras suelen justificarse crímenes por parte de jueces ‘sapientísimos’ (...) Lean a Cicerón y su discurso a Catilina, con que persuadió el parricidio de la patria, crimen que resume todos (...) Con tal de no prestar asentimiento a ninguna cosa como verdadera, se podrá perpetrar toda clase de abominaciones, con sagacidad y artimañas extraordinarias (Nos. 35-36).

En el capítulo 17 (“Verdadera opinión de los académicos: Los dos mundos de Platón”), san Agustín esclareció otros tópicos academicistas, a modo casi de apología:

Platón, añadiendo a la gracia y sutileza socrática en las cuestiones morales la ciencia de las cosas divinas y hu-

manas, sistematizó la filosofía como ciencia perfecta, distinguiendo los dos mundos –inteligible y sensible–, y el principio de la Verdad que purifica el alma que se conoce a sí misma, por la ciencia (*episteme*) y no la opinión (*doxa*), y las virtudes civiles (...) La sacrosanta doctrina de Platón fue la más pura y luminosa de la filosofía antigua, que volvió a brillar sobre todo en Plotino (Nos. 37-38, 41).

Postuló entonces Aurelio Agustín una *Nueva Academia* (No. 38), oponiéndose al academicismo mediocre y continuista, cuyos rezagos hoy todavía sentimos en carne viva. De ahí “Las divisiones de la nueva academia” (Capítulo 18) y “Las escuelas filosóficas” (Capítulo 19): el hombre puede reconocer al sumo Dios y al Verbo (*Logos*) divino con sus ejemplos (Nos. 40-42). De manera que la conclusión agustiniana es tajante: “Platón conduce a Cristo” (Capítulo 20):

El hombre puede hallar la verdad, despreciando los bienes que estiman los mortales, logra el propósito de consagrar su vida a la investigación de ella, venciendo los fuertes impedimentos de los argumentos de los académicos, en virtud de la doble fuerza de la autoridad y la razón, en este caso la autoridad de Cristo, pues no hallo otra más firme: no sólo por la fe sino por comprensión de la inteligencia conforme con nuestra Revelación (...) Contamos con la ayuda del Señor, que puede conducirnos hasta los mismos arcanos de la verdad (Nos. 43-44).

3. Algunos referentes pedagógicos tomistas flagrantemente obviados en los procesos doctorales...

Para el Aquinate la educación apunta hacia la “conducción y promoción hasta el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud” (*In IV Sent.* d. 26, q. 1, a. 1 in c., cit. Enrique Martínez, 2004: p. 75). De hecho, él propendía en vir-

tud de su lema '*Facientes veritatem*', por construir modestamente verdades, '*parresias*' críticas y específicas, en consonancia con su máxima aspiración: "La gloria del maestro es la vida honesta del discípulo" (Comentario de la Carta a Tito, c. 2, Lec. 2), y sus magistrales 16 consejos metodológico-epistemológicos a fray Juan, que ameritan toda una re-lectura hoy, incluso como soporte del *Pensamiento Complejo*, y evidencian la altura y desinterés del Aquinate en la búsqueda del conocimiento... Según sus biógrafos, cuando Dios le habló: "¿Qué quieres, Tomás, por lo que has escrito de mí?", él respondió sin medias tintas: "Sólo te busco a Ti, Fuente de luz y de Sabiduría, y Principio supremo de todo", como me atreví a expresar –sin respetos humanos– el móvil de mi Tesis en el texto y en la sustentación: "Busco, Señor, tu *Lumen Gloríae*"...

Asimismo, puntualiza Martínez más adelante: "La perfección educativa dirigida hacia el educando adquiere su fundamento en la perfectividad entitativa de la persona del educador, causa eficiente de la educación en su sentido más radical" (2004: p. 242). Vista así las cosas, y deteniéndose en el ejemplo magisterial de san Alberto Magno hacia su discípulo santo Tomás y replicado por éste con sus seguidores, se percibe que la pedagogía tomista no busca en modo alguno coartar la libertad del discente por parte del docente, sometiéndole a una 'camisa de fuerza', como saltó a la vista en varias de mis ocasiones doctorales descritas. Más allá del rigorismo medieval, la '*quaestio*' y la '*disputatio*' tomistas propician y promueven la autonomía y creatividad de un doctorando y no el formateo metodológico vertical y cerrado.

Estas evidentes inconsistencias pedagógicas dan lugar a un debate que yo me atrevo a plantear máxime al interior de un *Doctorado de Filosofía*, que está llamado a postular el pensamiento crítico al estilo

de Michel Foucault; fallas tales como: la falta de articulación y secuencia en los *Seminarios investigativos* en orden a plasmar una Tesis (objetivo primordial de un doctorado); los evidentes vacíos y lagunas en la *Dirección de Tesis* (valoración ante todo del fondo temático de un trabajo más que de las minucias formales); la seriedad de una *Candidatura* (equivalente a medio doctorado y acreditada mediante una certificación de 'suficiencia investigativa'), no reducida a un concepto de una página, sino encauzadora del proyecto constructivamente y no demoliéndolo mediante un frío canibalismo ideológico; la escasa concatenación de la *Ejecución de Tesis* con la *Pasantía internacional*... ¿Cómo pueden estar dos jurados diametralmente contrapuestos en un dictamen sobre un mismo trabajo, afirmándose –como tanto se recalca– que la academia es el escenario de la objetividad epistemológica, y dejando a un estudiante a merced de un 'fuego cruzado' de subjetivismos y arbitrariedades, que raya con lo patético y lo patológico?

Por otra parte –y como referente contemporáneo–, vale la pena citar a Jacques Derrida y sus puntualizaciones en *El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicaciones conceptuales* (1997). Su drama de alumbramiento de una Tesis doctoral durante 25 años –'bodas de plata en un limbo'–, sustentada en La Sorbona de París, cuando contaba ya 50 años de edad en 1980... ante seis jurados: Aubenque, De Gandillac, Desanti, Joly, Lascault y Lévinas. Con qué razón censuró Derrida *parresíásticamente* en este lúcido texto un itinerario academista que pretende prefijarlo todo y encastrar mediante una 'camisa de fuerza'... Prefirió acogerse a la 'indecidibilidad' (1997: pp. 7-10). Puntualizaciones (1997: pp. 11-22) que nos permiten demostrar con creces que una Tesis –por más que sea doctoral– corre siempre el riesgo de convertirse en una tan vulgar como limitada '*prótesis*'

o muleta para sobrevivir laboralmente en el ‘circo’ académico. Así lo dejó evidenciado —y es un homenaje póstumo que le rendimos a un filósofo argentino muerto a la edad de Foucault, poco tiempo después del siguiente texto revelador-, Horacio Potel, ‘ad portas’ como yo de la sustentación doctoral, en su candente artículo “La tesis imposible”, *Legado de una parresiástica víctima de un doctorado*:

‘¿Para qué ir adonde se sabe que se va y adonde se sabe uno destinado a llegar?’ (Derrida) Las cosas no tienen ni un significado definible ni una misión determinada. (...) Pareciera que una Tesis en clave de deconstrucción es una tarea condenada al fracaso, una tarea imposible porque el contexto está siempre abierto con su porvenir, y entonces jamás se podrá pronunciar la última palabra sobre algo. Persiste la imposibilidad de decirlo todo, la certeza de estar en la incerteza (...) El secreto es justamente lo que permite una Tesis, un texto, una vida. Nada ni nadie termina nada. Ni la muerte termina. Y entonces de nuevo lo único que se puede hacer es comenzar... para inscribir la inconclusión... Sólo en tanto resto y ceniza abre el *por-venir*. (...) Para mantener la esperanza es necesario romper con toda esperanza determinada. Y seguir jugándose por lo imposible. El resto es la condición de posibilidad del *Acontecimiento*, la *filosofía del Acontecimiento* como la de Derrida, que implica la improgramabilidad del *Acontecimiento*. (...) Lo *indecidable* es la condición de la decisión, del *Acontecimiento*. En este sentido, decidir algo decidido no es decidir nada, es nuevamente asegurar el círculo vicioso de lo mismo (...) Encerrado en una totalización, en una reapropiación, que el *acontecimiento* de la decisión debería desbordar... La decisión debe permanecer *indeci-*

dible, deconstruyendo toda seguridad de presencia (...) De ahí la imposibilidad de la Tesis, cómo no se puede escribir nunca *todo* de nada. La imposibilidad del fin y la deriva indefinida del sentido hacen que no podamos encontrar un sentido final del texto. La tradición incuestionada de la Tesis da por sentado que se encuentran todas estas cosas por la palabra ‘método’, dando por sentado que aquéllas se encuentran tras un penoso y largo camino, al final del mismo, según una lógica teleológica (...) La *Idea* está siempre más allá del texto, de su concreta escritura. Siempre tendremos que hacer como si todo lo escrito no hubiera servido de nada. Nos quedamos con una ideología de la escritura técnica cifrada en normas, rituales burocráticos, formularios y reglas formales (...) Así el plan de Tesis —o el *abstract*— debe decir lo que dirá la Tesis antes de ser escrita, y cómo la Tesis comprende o debe comprender en sí misma la totalidad del sentido. Ésta es ‘la mejor Tesis’ que permite saber antes de escribir lo que vamos a decir. Entonces se nos someten las Ideas a las reglas del aparato técnico retórico que, justamente por estar ahogado en lo técnico, no puede jamás expresar ‘en verdad’, en carne y hueso espirituales, el éter de las Ideas. (...) Reitero: El programa, el método es siempre protección contra el *Acontecimiento*, que intenta programar perfectamente todo. Lo por hacer está ya hecho antes de hacerse, con lo cual no está por hacerse sino que ya se ha hecho. Los métodos académicos son programas burocráticos para reproducir las condiciones de la vida académica, sus jerarquías y sus mezcquinos privilegios. (...) No somos Dios, no hay nada de original en lo que escribimos, ya que no hay origen que restaure un supues-

to sentido originario. La lectura no tiene fin, está siempre por venir, y por venir del otro. El cierre del sentido se vuelve así imposible, repitiendo, repitiéndose, iterándose, diseminándose en una multiplicidad irreducible, quedando impedida su totalización y epílogo, y abriéndose siempre a una nueva contrafirma (*Revista Perspectivas Metodológicas*, 19, Vol. II, 2017, pp. 119-126, Buenos Aires, Universidad de Lanús).

Y uno queda sin palabras, incapaz de más glosas pueriles... ante esta avalancha de irrefutable *Parresía*. Aquí está todo lo que cabría expresar después de mi 'sustentación' convencional, expuesto a la guillotina del tiempo, los formatos y tantos 'córsees' que prosiguen hasta hoy y amenazan asfixiarnos...

A modo de epílogo: ¿'final feliz' del doctorado o XV y más estaciones de un viacrucis?...

Ya es mucho poder afirmar que logré sobrevivir al doctorado, física, mental y espiritualmente... A decir verdad –y en inevitable clave de *Parresía*– sobran más 'comentarios' como los tomistas... A tenor del epígrafe recapitulante del exjesuita Carlos Vasco, aspiro a ser 'docto' y no doctor... Y Dios me libre de ser '*posdoctor*'... Y regalo siempre la '*r*'... Dejo al lector que me comparta sus resonancias de este texto hipercrítico, que doy por vetado de antemano... Me queda la gran satisfacción –mayor entre todas– de no haber hipotecado ni vendido mi discurso –y mis más íntimos criterios– al vanidoso título convencional de 'doctor', como lo veo en la mayoría de los 'doctores' amordazados: venden su discurso al mejor postor esnobista y se silencian en la subasta de los títulos, repitiendo mal lo que quizás aprendieron mal... Sin nada nuevo qué decir con *Parresía*...

Es ineludible entonces preguntarse

en acto *auto-parresiástico*: ¿Para qué ser doctor? ¿Para entrar a la élite de 'vacas sagradas', intocables ya porque sus 'hojas de vida' son las que más 'acreditan' los programas? ¿Para 'dormir sobre los laureles', y ya no escribir sino vivir del título (un 'doctor' apenas domina un tema, ni siquiera un autor sino apenas un aspecto o etapa del mismo)? Y entrar a la 'subasta' y la rapiña de las clases de posgrado (y las direcciones de Tesis, que ya tienden a no pagar sino 'redondear' bajo el mismo 'salario integral'), y a las 'roscas' de las 'revistas indexadas' y los puntajes de *Colciencias*: 'Yo te publico, tú me publicas'... ¡Oh vanidad que se constata fehacientemente en las instituciones! El 'sólo sé que nada sé' socrático se evidencia con creces y hasta la saciedad... Y a uno se le deben bajar los humos ante el mito del 'doctorado', un trivial espejismo que los erige en 'oráculos' que pueden improvisar verdades sobre cualquier tema, y la gente les cree porque intimidan con su '*Ph. D.*', y descretan con su erudición sobre las últimas novedades bibliográficas y textos de moda... Y el '*Ph. D.*' debiera usarse sólo para el filósofo, pues traduce '*Philosopher Doctor*'... y para otros ámbitos como el científico y tecnológico no aplica... ¡Oh exabrupto! Podría denominarse –a lo sumo– 'experto en'...

Sin embargo o con embargo, ahora bien o ahora mal, cabe interpellarme en un nuevo planteamiento de problema: ¿Será que el álgido tema doctoral de la *Parresía* me abrirá las puertas académicas para 'hacer carrera' como tantos doctores con temas mercenarios y esnobistas? Sin ser pesimista sino realista, mantengo serias reservas al respecto... Levanta demasiadas ampollas y no es rentable ser cauterio en la llaga... Es testimonial y, por ende, martirial y compromete toda la vida en coherencia ética.

Por otra parte, concluyo que, muy desafortunadamente, gran parte de los tropiezos de un doctorado –cumbre de cosecha

de conocimiento más que una ‘camisa de fuerza’ pseudoacadémica asfixiante- son nefasto producto de las arbitrariedades e inconsistencias humanas y profesionales de docentes, pares y jurados, que parecieran más empeñados en ‘buscar el quiebre’ tendenciosamente al estudiante, en lugar de aportar una ‘caja de herramientas’ al estudiante, viéndolo siempre más como una ‘amenaza’ que como una ‘oportunidad’ de conocimiento deleitoso, y no involucrándose y comprometiéndose con el tema del estudiante... Las más de las veces –salvo contadísimas y elocuentes excepciones- se ‘lavan las manos’ pilatunamente y lo dejan a la deriva en interminable e insoportable ‘limbo’... Aberrante que en México –me contaba una doctora colombiana- exista un plan de salud especializado para ‘doctorandos’, como si enfermarse –pero peor aún, hacer enfermar al estudiante- fuera una política intrínseca de este nivel educativo... En España (según la investigación de la Universidad de Gante, 2015, cuando yo empezaba a cursarlo) el 32% de doctorandos se enfermaba psicológicamente (sobre todo sufren depresión). Internet recoge el testimonio de uno de ellos: “abusos del tutor, que no daba pautas y se apropiaba de los avances; envidia y rivalidad entre los colegas, y además agotamiento emocional e incluso económico, sin mayores perspectivas de mejoramiento laboral y compensación al esfuerzo realizado... Habría que investigar –buen problema doctoral de investigación- qué porcentaje de las causas es atribuible a la pugna de prepotencias de egos (de directores de tesis, tutores y los ‘jurados’)... ¡Qué horror! Quede claro sin miramientos: ¡Esto ya no es enseñar sino *ensañar*! Y daríamos razón al gran John Lennon, quien afirmaba que la mayoría de los docentes son psicópatas...

... ¡Ay!, y si se pensara en los beneficios del doctorado... habría lugar a muchas sorpresas: económicamente es de los

peores ‘negocios’, pues ‘arroja pérdidas’... queda uno condenado a ‘cadena perpetua’ de deudas (por lo pronto \$30 millones en ICETEX, como si se tratara de un ‘cover’ o inversión más y uno comprara un título; la estrategia del Sistema para mantenernos atados)... Y la satisfacción intelectual y laboral es demasiado exigua... ¿Acaso todo eso se justifica para que le digan a uno ‘doctor’? Suena ridículo... Y es preciso exclamar con el realmente sabio Salomón, quien repitió 12 veces: “¡Vanidad de vanidades, todo es vanidad!” (Eclesiastés 1:2.14; 2:11.15.17; 4:16; 5:9; 6:9.11; 7:6; 11:8; 12:8), texto que me ha llegado a través de la Liturgia eclesial justamente en los días de mi sustentación, ¡oh *parresíastica* paradoja!... ¡Sólo si se busca la gloria divina –como el Aquinate-, el don de la Sabiduría del Espíritu Santo y el crecimiento espiritual personal, vale la pena! Quede claro... Lo demás es ‘atrapar vientos’ o ‘escribir en el agua’ en clave salomónica.

... A modo de *tarea*, invito a leer el texto –que debiera ser ‘obligado’ para toda universidad colombiana- de Jorge Eliécer Martínez Posada (en verdad ‘eminencia’ colombiana que me ha acompañado generosa y espiritualmente en mi sustentación doctoral), como un paradigma de un doctor crítico que no se ha dejado silenciar por la academia y no ha vendido su crítica, en tiempos de fáciles y falaces *Acreditaciones* y ‘registros calificados’ de dudosa procedencia artificiosa con flagrantes riesgos de ‘falsos positivos’ académicos (cf. *La universidad productora de productores*, 2010)... ¡Disculpen esta candente *Parresía*!

Desgloso algunas de las temáticas más relevantes abordadas por este pensador insobornable, que recién hemos estudiado exhaustivamente:

- “La cuestión del cuerpo en la relación vida-poder: *Anatomo-política* (cuerpo individual) y *Biopolítica* (población)” (Martínez, 2010: pp. 35-41): Este tópi-

co implica captar que el cuerpo humano es ‘disciplinado’ mediante los regímenes educativos, tanto a partir de cada persona como de modo grupal o poblacional, desencadenando la *biopolítica* y, por ende, el *biopoder*, categorías hoy muy en boga por su indiscutible protagonismo ideológico en todas las esferas humanas, en especial en la educación de todos los niveles: Pre-escolar, Primaria, Secundaria y Superior (cf. Foucault, *Vigilar y castigar*).

- “La interacción Estado-capital: complejidad institucional y Razón de Estado (policía)” (Martínez, 2010: pp. 43-50): Este capítulo aborda la indiscutible correlación político-económica, marco en el cual irrumpe la ‘razón de Estado’ tan desmantelada por el citado Foucault, al cuestionar el sistema capitalista neoliberal y sus implicaciones educativas, que fusiona el saber y el poder (tal es el método genealógico), y los confabula contra el sujeto.
- “Mercado y libertad en la sociedad de la seguridad” (Martínez, 2010: pp. 51-60): Hoy la educación aparece íntimamente ligada al ‘marketing’, con el riesgo de convertirse en una mercancía más y no en un instrumento de liberación (cf. Paulo Freire: *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía para la libertad*). *Vigilar, castigar*, hoy se complementan con los verbos *controlar*, *asegurar* y *seducir*, en tiempos de regímenes que alardean de buscar la ‘seguridad’ de los individuos y las poblaciones, actualmente más amenazadas que anteriormente. De hecho, hoy no existen ‘seguridades’ de ningún tipo: ambientales, laborales o de sanidad... El hombre aparece más vulnerable que nunca y los vertiginosos cambios históricos zarandean esta globalizada aspiración, política replicada en Colombia hasta hoy, verbigracia a través de propuestas como ‘seguridad

democrática’, con no pocos nefastos resultados de ‘falsos positivos’...

- “La producción biopolítica de subjetividades desde el capital global” (Martínez, 2010: pp. 61-72): Es preciso recalcar que hoy se estereotipan subjetividades producidas ‘en serie’ y no en serio, a través del control de la vida en todas sus manifestaciones (*biopolítica* foucaultiana), a partir de un enfoque capitalista neoliberal globalizado que tiende a enseñorearse del planeta, postulando un paraíso artificial centrado en nuevas necesidades creadas mediante la sociedad de consumo. La educación se convierte –irrefutablemente– en el ‘aparato ideológico del Sistema’ (Althusser, 1970).
- “Discursos que producen sujetos estereotipados” (Martínez, 2010: pp. 73-84): La mentalidad posmoderna actual permanentemente genera discursos productores de sujetos individualistas formateados para responder a expectativas conductuales que dictan los medios de (in)comunicación con sus modas, estereotipos y clichés, dentro de los cuales los artefactos electrónicos –canal de las TIC– juegan un papel fundamental, convirtiéndose en armas de doble filo (*ino-cuas* en apariencia pero con frecuencia *iniciuas*) en cuanto tentáculos del Sistema establecido.
- “La constitución de una subjetividad productiva, según la Educación universitaria colombiana (1991-2005)” (Martínez, 2010: pp. 91-156; Corolario, 2015: pp. 181-187): Aterrizamos en nuestro contexto nacional, donde cunde hoy una mentalidad productivista, efficientista, según la cual todo y todos deben ser ‘dóciles y productivos’ (Foucault)... Y, desafortunadamente, la ‘Educación Superior’ obedece a estándares e indicadores de logro a tenor de esta poco humana mentalidad tan

impositiva como seductora, incluso en las entidades oficiales antaño caracterizadas por la crítica (p. e., la Universidad Nacional en quince años pasados, ahora perpetuados por otros doce años de ensayos de ‘ismos’ pedagógicos). Los procesos de *Acreditación* (‘registro calificado’, etc.) no son ajenos a estas políticas prefijadas por el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial de Comercio (OMC) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), como lo han evidenciado sin miramientos incluso economistas como Joseph Stiglitz (Premio Nobel de Economía 2001, cf. *El malestar de la globalización, Caída Libre*)... Y otros pensadores como el lingüista norteamericano Noam Chomsky, y antes la fallecida Susan Sontag. Léanse también Negri-Hardt (*Imperio, Multitud*, imprescindibles libros del Tercer Milenio para la academia)...

- “El diseño de máquinas cognitivas para la producción capitalista” (Martínez, 2010, pp. 96-113): Tremenda aseveración del profesor colombiano no fácil de refutar, cuando a todos –docentes y discentes– nos formatean para ser máquinas pseudocognitivas –nos atrevemos a afirmar– enfocadas para la “producción capitalista” actual, desaforada e infrahumana... Engranaje estresante en que los mismos títulos universitarios se articulan no con fines filantrópicos y altruistas de mejorar al ser humano, sino para productividad arribista y antropófaga de élites de conocimiento programadas a complacer los convencionales ‘ranking’ de las instituciones y la rapiña de licitaciones...
- “Constitución de autonomías efectivas y responsables como soporte moral de la productividad: ‘El capital humano’ ” (Martínez, 2010, pp. 113-138): He aquí la derrota de un *psehumanismo* ya de-

nunciado con creces por Foucault (*Las palabras y las cosas, La arqueología del saber*)... Contexto en que el sistema educativo se torna un ‘idiota útil’ del régimen de turno, generando individualismos –no autónomos– exacerbados por el efectivismo y la productividad monetarista, según una muy cuestionable escala de valores donde la ‘responsabilidad’ y la ‘disciplina’ son heterónomas y no autónomas, y se convierten en soporte del ‘capital o recurso humano’, mas no del talento personalizado... A este enfoque inclusive han contribuido reflexiones como las de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum, hoy sesgadamente de moda.

- “Ciudadanía productiva para la interacción neoliberal ‘capitalismo-democracia’ (Martínez, 2010, pp. 139-148): Queda, pues, en tela de juicio un concepto de ‘ciudadanía’ impregnada de productividad capitalista neoliberal, donde la democracia se convierte en ‘mediocracia’ (recuerdo a José Ingenieros, filósofo argentino), hipotecada al modo económico discriminador y salvaje, como masificación de las mayorías borreguiles. Y la educación se presta para favorecer estas políticas despiadadas, reforzándolas y replicándolas capilarmente en todos sus niveles.
- “La manipulación de ‘epistemes’ en la Universidad Nacional” (Martínez, 2010, pp. 148-156: Los referentes epistemológicos obedecen a este andamiaje prefabricado, manipulándose al arbitrio veleidoso de los intereses ideológicos de turno... inclusive en instituciones ‘revolucionarias’ por antonomasia como la UN... ¿Qué esperar, entonces, del resto de instituciones, sobre todo las privadas, ya no ‘sin ánimo de lucro’ sino *sinónimo de lucro*? Por favor, no nos mintamos más: se trata de una su-
basta al mejor postor...

Conclusión de Martínez Posada: “Llamado a resistir a la constitución de ‘sujetos productores’ en la Educación Superior Colombiana: producción de productores” (2010: pp. 157-164): Acaso se trata de una quimera o espejismo, pero aún es viable ‘Otro mundo posible’, el *Altermundialismo* postulado por Ernesto Sábató (*La resistencia*, 2000), José Saramago, Ignacio Ramonet, Eduardo Galeano, y en nuestro medio el ‘siemprevivo’ Jaime Garzón, hoy reencauchado mediáticamente, pero después de veinte años ‘bajo tierra’... Resistir a no erigirnos en ‘sujetos productores’ de una “Universidad productora de productores”, tal es la consigna... He aquí la *Heterotopía* –más que la manoseada utopía, la que no me podían ‘laurear’ en mi defensa de Tesis-, postulada por el Último Foucault, en virtud de la *Parresía* o veridicción (atreverse al “Derecho de decirlo todo”, como reza la divisa del periódico virtual “Palabras al Margen”, con el que sintonizamos)... en tiempos de la *mentira* tan denunciada por Alexandre Koyré, y hoy maquillada y edulcorada como ‘posverdad’...

Retroalimentando este artículo según sus tres momentos: *ver, juzgar y actuar* -a partir de mi experiencia doctoral-, nos permite retomar a san Agustín y a santo Tomás de Aquino y re-leerlos en nuestro hoy ineludible, actualizándolos en nuestra coyuntura colombiana, continental y global, de cara a “otro modo de ser, (im)pensar, decir y vivir”. La anhelada *heterotopía* ya en camino... ¡Otra educación auténtica y crítica aún es posible! ... Y otra cosa: agradezco a quien tenga la audacia de publicarme este artículo. Le quedaré eternamente agradecido, pero no lo creo viable. *Dixi*.

Post Scriptum:

Anécdota muy significativa para mi ‘*riciculus vitae*’:

Director de Tesis durante una tutoría: - “Usted, Santiago, es demasiado conflictivo

y crítico y casa muchas peleas... Debe esperar a poseer el título doctoral para cuestionarlo todo como quiere... ¡Y entonces sí podrá expresar lo que le dé la gana! Mientras tanto no”...

Respuesta actual: - “Ya puedo despotricar con conocimiento de causa y decir la verdad sin miramientos humanos, expresar –por fin- mis juicios parresiascos de valor... Por eso, caminando esta mañana como neo-peripatético, me llegó el mensaje... Mi obra posdoctoral se denominará “*VERIDICCIONARIO: PARRESIARIO*”, conjunto de mis verdades sexagenarias vivenciales –a modo de glosario suprafilosófico y existencial-: me re-pienso a mí mismo, con cabeza propia y en voz alta... ‘¡Pienso, luego embisto!’... ¡Ahora cuento ‘con licencia para despotricar!’”

Referencias

- Agustín de Hipona, santo. (1963). *Obras Filosóficas: Contra los académicos*. Madrid : BAC. Tomo III.
- Borda-Malo E., Santiago (2018a). “La Parresía como heterotopía: Otro modo crítico y específico de ser, (im)pensar, decir y vivir”. Tesis doctoral de filosofía sustentada 21-08-2018, ante los doctores Edgardo Castro y Santiago Castro-Gómez, y mi docto director de Tesis, Ángel María Sopó. Bogotá: USTA. 290 pp.
- _____ y Bautista Roa, Milton Adolfo (2018b). “Dos filósofos parresiascos contemporáneos: Emmanuel Levinas y Michel Foucault, o la Alteridad versus el Totalitarismo”. (Capítulo de libro). En *Humanismo y Pedagogía para el Siglo XXI*, Tunja: USTA (Departamento de Humanidades y Formación integral). En prensa. 25 pp.
- _____ (2019). “De Sócrates a Foucault: Una larga tradición de la Filosofía como forma de vida y arte de vivir a la luz de Pierre Hadot y Alexander Nehamas”.

- En libro *Filosofía y estilos de vida para nuestro presente*; Cali: REDIPE, *Red Iberoamericana de Pedagogía*.
- Derrida, Jacques (1997). *El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Proyecto A. 2ª ed. 111 pp.
- Faye, Emmanuel (2009). *Heidegger: La introducción del nazismo en la filosofía (En torno a los seminarios inéditos de 1933-1935)*. Madrid : Akal. 574 pp.
- González Varela, Nicolás (2017). *Heidegger: Nazismo y política del Ser*. Barcelona : Montesinos. Colección *Ensayo*. 486 pp.
- Martínez, Enrique (2004). *Ser y educar: Fundamentos de pedagogía tomista*. Bogotá: USTA. 249 pp.
- Martínez Posada, Jorge Eliécer. (2010). *La universidad productora de productores entre biopolítica y subjetividad*. Presentación de Miguel Morey y prefacio de Santiago Castro-Gómez. Bogotá: Universidad de La Salle. 184 pp. Pensador colombiano con dos maestrías, dos doctorados y dos posdoctorados (varios logrados por becas de mérito personal fuera del país), de quien lo que más admiro es que no se haya dejado 'lavar el cerebro' y continúe siendo crítico...
- _____ (2015). "La interacción entre biopolítica, educación y subjetividad: la universidad como productora de productores desde una lectura foucaultiana". En *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Universidad de Valencia (España), Vol. 8, No. 02, pp. 173-188.
- Panikkar, Raimon (1999). *La nueva inocencia*. Estella (España): Verbo Divino.
- Pérez P., Victorino y Meza R., José Luis (2016). *Diccionario Panikkariano*. Barcelona: Herder.
- Potel, Horacio (2017). "La Tesis imposible". En *Revista Perspectivas Metodológicas*, Buenos Aires (Argentina): Universidad Nacional de Lanús, 19, Vol. II, 2017, pp. 119-126.
- Sokal, Alan D. (1999). *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Paidós. 315 pp.

TRIÁLOGO: DESCARTES, TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD Y UN TERCERO. BREVES LÍNEAS DE UN GUION

TRIÁLOGO: DESCARTES, THEORY OF COMPLEXITY AND A THIRD. BRIEF LINES OF A SCRIPT

Celio Arnulfo Téllez Aroca¹

Recepción: 12/03/2019 / Evaluación: 12/08/2019 / Aceptación: 19/10/2019

Resumen

En los albores del tercer milenio, tiene una gran fuerza el ideario de la perspectiva interdisciplinar, a través de la cual se pretenden abordar la realidad: derechos humanos, estudios socio-ambientales, propuestas de intervención comunitaria. Desde las teorías de la complejidad, se aportan acumulados e instrumentos con el propósito de armonizar los intercambios de disciplinas. En diferentes escenarios, producciones y comunidades de vida, se perciben los impactos, uno de ellos, permite encuentros entre la ciencia y el arte, formas convencionales de socializar ciencia –ensayos, textos, protocolos–, con creaciones del saber en otras disciplinas, como es el caso del teatro. Es en esa tensión, en donde aparece el presente escrito, el cual manifiesta una intencionalidad, iniciar un triálogo entre: Descartes, la teoría de la complejidad y un tercero. Las breves líneas del guión, procuran sustraerse, de la estructura convencional inicio, nudo y desenlace, pretenden incitar, una lectura de la realidad desde aristas de la complejidad.

Palabras clave: Complejidad, subjetividad, método, estrategia.

Abstract

In the dawn of the third millenium, the characteristic of the perspective has a great force to interdiscipline, through which it is tried to approach the reality: partner-environmental human rights, studies, proposals of communitarian intervention... From the theories of the complexity, instruments are contributed accumulated and in order to harmonize the interchanges of disciplines. In different scenes, productions and communities of life, perceive the impacts, one of them, allows to encounter between science and the art, conventional forms to socialize science - tests, texts, protocols, with creations of the knowledge in other disciplines, as it is the case of the theater. It is in that tension, in where it appears the present writing, which shows an intentionality, to initiate a *triálogo* between: Descartes, the theory of the complexity and third. The brief lines of the script, try to evade, of the conventional structure beginning, knot and unties, try to urge, a reading of the reality from edges of the complexity.

Key words: Complexity, subjectivity, method, strategy.

1 Doctorante en Pensamiento Complejo, Multiversidad, Mundo Real, Edgar Morin (México); Magíster en Educación, Universidad Cooperativa de Colombia; Especialista en Educación – Filosofía Colombiana, Universidad Santo Tomás de Aquino (Bogotá, D.C., Colombia); Licenciatura en Filosofía e Historia, Universidad Santo Tomás de Aquino (Bogotá, D.C., Colombia). Correo electrónico: arnulfotel@gmail.com

1. Introducción

La persona como sujeto cognoscente, ser multidimensional, no se agota en la comprensión de cuerpos de conocimientos, a pesar de la consistencia y pertinencia de los planteamientos; tampoco ha de situarse en la esquizofrénica actitud de asimilar rasgos paradigmáticos y yuxtaponerlos con sus referentes, está convocado, además, a sentir la dinámica de observador/observado. En ese plano se presentan líneas de un guion para pieza teatral, con la intervención de tres “voces”; la razón de Descartes, la cosmovisión de la complejidad y la historicidad de un tercero. También, se describen rasgos de un contexto, en el cual emergen rasgos fenomenológicos, que ayudan a forjar distintas comprensiones a partir de acontecimientos anclados en la cronología humana. Al procurar una réplica de la inacababilidad del conocimiento, la ciencia y el arte, al final del guion, el autor del escrito, no condensa unas conclusiones, traslada esa responsabilidad a los lectores, con el anhelo de impactar imaginarios de la realidad a partir del reconocimiento de asuntos de la complejidad.

2. Objetivo

Exponer una construcción textual, a partir de la dinámica del sujeto observador/observado, mediante un formato integrador de ciencia y arte con el fin de poner en circulación algunos atributos de la teoría de la complejidad.

3. Contenido

Triálogo: Descartes, teoría de la complejidad y un tercero. Breves líneas de un guion²

2 Creación literaria de reflexión derivada de los asuntos constitutivos de la asignatura: la evolución histórica de la concepción disciplinar en la producción de conocimientos, en el marco del doctorado en Pensamiento Complejo, Multiversidad Mundo Real, Edgar Morin.

PRIMER ACTO

Después de un gran tiempo de espera, y con el recinto saturado por la oscuridad y el silencio, el público oye el sonido de los zapatos producidos por los actores, mientras cada uno de estos se ubica a un costado del escenario, ellos son: Julia y Salustiano.
(Pausa)

ESCENA 0

Julia: Con estos labios que empezaron a balbucear las primeras letras en lo que fue el territorio de los panches¹ y sin saber qué tiene que ver mi nieto con unos seres extraños, vengo a contarles: Descartes le ha dejado a la humanidad algunos libros, siendo tal vez, Discurso del Método^{II}, el que más ha permitido su remembranza a través de los tiempos; el corpus del pensamiento complejo, science nouva^{III}, tiene un gran reconocimiento en varios círculos-comunidades-*solitarias*, ha impactado y se deja impactar de pensadores, estudiosos, complejólogos^{IV}, contradictores, cada uno de ellos en diferentes intensidades; empero es necesario compartir algunos rasgos del tercero.

(Pausa)

Salustiano: Mmm, cómo comenzar... El azar, provocó, estar labrando mi vida personal-familiar-social en Colombia. Decidí adentrarme en los estudios formales de la filosofía e historia. En la simultaneidad de la vida, acontecieron eventos que me llevaron a interactuar con apasionados por el trabajo en las organizaciones comunitarias, ellos generosamente socializaron principios-estrategias^V e instrumentos de la cibernética social^{VI}. Desde esos tiempos, espacios y realidades, desarrollé la inquietud por lógicas edificantes de relatos-íconos, los nuevos senderos para la co-construcción de acumulados, algunas posibles líneas de la complejidad, la relación praxis-conocimiento, el ludens-homo^{VII}, los neovicios del postmodernismo...

(Pausa)

Los sonidos de los pasos acompasados de Julia y Salustiano, y tomados de las manos, dejan sentir al público que salen de las tablas.

ESCENA I

Encienden estrepitosamente las luminarias que apuntan sobre la actriz, ubicada en la parte frontal de la tarima. La energía lumínica cae abruptamente sobre su cara, no le permite abrir los ojos, y las palabras son expresadas. Extiende uno de sus brazos y exclama:

Lucinda: Junto con otros hálitos he navegado por tiempos, lugares, personas y acciones. He existido sin la necesidad de la necesidad, vital y pretenciosa de la razón^{VIII}, de los seres humanos. Y ahora que se han develado colores, texturas, saberes, espectros, interacciones^{IX} y aleas^X de mi trasegar, anhelo fervientemente coparticipar en el apalabramiento de nuevos imaginarios, lenguajes, simbologías y trueques de conoceres.

(Pausa)

Desplaza su cuerpo a uno de los costados, lanza un leve saludo al público con una tenue sonrisa y dice:

Me permito ofrecerles un haz de luz: entre todos los rasgos que se me atribuyen, tanto la desviación¹¹ como el error^{XII}, son politemporales, a-temporales y... En palabras de ustedes sospechen sí todo lo que se ha dicho en torno a Descartes es todo lo que puede decirse; sí lo que creen manifestar fue lo que él manifestó; dado que muchos repiten la misma perspectiva aunque pretenda ser coherente... Acaso no será que emplean las mismas estrategias. La desviación y el error ni son para el presente, ni para el futuro, exclusivamente, también para volver sobre lo acontecido.

(Pausa)

Con una respiración más intensa, exclama: “Pues esas nociones me han enseñado que es posible llegar a conocimientos muy útiles para la vida...”, por algún impulso,

intensión o desconocimiento quedó plasmada del puño y letra de El (Descartes). Esa levedad, ese susurro, ese casi imperceptible espectro de sentido y significado podrá ayudar en los avatares de la razón abierta. Y posiblemente dicha línea represente el aliento, para que la llamada subjetividad, también que incluya el telos de la vida en el andamiaje de la modernidad.

ESCENA II

Desde la improvisada cabina de sonido, alguien va apagando lentamente las luces de techo, y en cuanto va encendiendo las laterales aparece Franck que personifica a Descartes.

Franck: He tomado atenta nota de lo expuesto en este recinto. Ahora recuerdo el colegio jesuita donde me formé, en particular me llamaron la atención los ejercicios prácticos, y cuando tomé la decisión de ingresar a la vida militar, no imaginé la cantidad de noticias sobre la atrocidad de los enfrentamientos. Me ha encantado viajar, allí he conocido personas y sus costumbres. Por cierto, no recuerdo donde dejé mi juego de cartas.

(Pausa)

Se preguntarán ustedes, si en este momento haré uso del método con el fin de dirigir bien mi razón, en torno a eso que han denominado complejidad^{XIII}. Así, lo primero es que no admito como asunto verdadero dicho concepto...

Ahora mismo, me encuentro haciendo un esfuerzo por pasar al segundo peldaño, pero dentro de mí, en mi cabeza, irrumpen tormentosamente varios pensamientos.

(Pausa)

Algunos de ellos, con cierta alevosía irrumpen el orden, y vacían sus insensateces: ¿es posible disímiles lecturas de mi obra ante tiempos y personas diversas?, mi obra es lo suficientemente clara, distinta y contundente para que todo ciudadano encuentre en ella la arquitectura de mi pensamien-

to; ¿se podrá interactuar con aquellos que intenten resignificar los sentidos textuales que yo he creado?, ¿mi obra es perenne o cambiante o perenne y cambiante?

(Pausa)

¿Qué pasará sí frente a estos atolladeros, que ahora pueden ser de varios sujetos, cada uno busca un lugar y los macea sólo y con otros?

Empieza a caminar de lado a lado, con el estilo propio de los militares que se han fraguado en las hostilidades; en su vestimenta se perciben indicios propios de personas conspicuas, su larga cabellera y nariz prominente armonizan con la fina agudeza de su mirada.

Y sale del retablo.

ESCENA III

Dentro del público se escucha cierto murmullo, se alcanzan a ver unos rostros que sin hablar se preguntan...

Y, es cuando aparece otro actor... Sentado en una silla, y sobre la mesa su mano sostiene una copa:

En mi vida he considerado y sentido las aristas de tomar riesgos. Que no es otra cosa que ser persona, con la facultad de auto-reflexionar^{XIV} y en tal sentido: en caso de que no exista lo finito, y dentro del mundo de las interacciones –no solamente ubicadas en los planos del mismo tiempo, espacios, personas y procedimientos- es factible el reconocimiento de mínimos asuntos o rasgos de algunas realidades, entre ellas las textuales. Además del alea, podría ayudar una díscola, imperfecta, pero sensible, herramienta.

(Pausa)

Tal estrategia, estará impregnada de la necesaria unión método-teoría. Con otra mirada y dinámica sobre la realidad –textual- podrían desentrañarse pequeños y tal vez imperceptibles atributos, los cuales intencionalmente, podrán conectarse con lo hallado a partir de otros esquemas y rege-

nerar o no regenerar. Así, la interpretación de los asuntos-datos-realidades nos permite edificar constructos de sentido.

Dicha estrategia, que dignamente he recibido, y viene impactando principios de “mi pensamiento complejo^{XV}” y mis mis- mas aprehensiones, que es incipiente, que a algunos les ha ayudado, que a otros no les ha servido para nada –marco de referencia- es la que ahora quiero compartir con ustedes...

Pausa – fin

¿Reinicio?

4. Referencias bibliográficas

- De Gregori, W. (2002). Construcción Familiar-Escolar de los 3 cerebros. Bogotá, D.C. Editorial Krimpes Ltda.
- De Gregori, W. (2012). Capital tricerebral. Bogotá, D.C.: Editora BETA.
- Delgado, C. (s.f.). Hacia un nuevo saber.
- Descartes, R. (s.f.). Discurso del método. Bogotá, D.C.: Panamericana.
- Huizinga, J. (2000). Homo ludens. Edición: Alianza.
- Maldonado, C. (1999). Visiones sobre la complejidad. Bogotá: Ediciones El Bosque.
- Morín, E. (1984). Ciencia con consciencia. Barcelona: Anthropos.
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Santillana.
- Morín, E. (s.f.). El paradigma de la complejidad.
- Morín, E., Roger, E., Domingo, R (2002). Educar en la era planetaria: el aprendizaje complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Salamanca: Editorial Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, Universidad de Valladolid.
- Velandia, C. (2005). Metodología interdisciplinaria centrada en equipos de aprendizaje -MICEA-. Bogotá, D.C.: ASIC-PRO.

5. Notas al final

- I Los panches, fueron un pueblo precolombino. Habitó, territorios contiguos a las riberas del río Magdalena (Colombia), hasta la hoya del río Coello. Algunos cronistas españoles los describieron como guerreros, antropófagos, para este pueblo, la guerra era importante. En dicha región, se encuentran los actuales pueblos de Coyaima y Natagaima, ubicados en el departamento del Tolima, lugares que vieron nacer a Julia y Salustiano.
- II Dicho texto, ha recibido los análisis de innumerables prologuistas, uno de ellos Morente, M; dados los nuevos tiempos, ahora circulan comentarios a través de nuevos formatos que movilizan diversas-comunes perspectivas, se pueden apreciar los puntos de vista de: Savater F, en <https://www.youtube.com/watch?v=2Cm-zClZmvl>; Punset, E, en <https://www.youtube.com/watch?v=cPBMkcyNji0>; Feinmann, J, en https://www.youtube.com/watch?v=5qhtUfq_jh4
- III En el texto Ciencia con Consciencia, Morín E, (1984) al referirse a la scienza nuova, considera que está en un proceso de gestación, la cual labora y tranza con el alea, con lo impreciso, con lo incierto, lo indeterminado, lo complejo (p. 126).
- IV El concepto de complejólogo-complejóloga es utilizado, entre otros, por Maldonado, C; plantea el asunto de complejólogos de primer y segundo orden, estos últimos serían aquellos sujetos que se formen en teorías de la complejidad, diferentes a aquellos complejólogos que primero han tenido una formación disciplinar y luego sí en pensamiento complejo ver: <https://www.youtube.com/watch?v=fQzXjFsKZqQ>. Maldonado es citado por Delgado, C, en el texto: Hacia un nuevo saber –la bioé-
- tica en la revolución contemporánea del saber-, respecto al reconocimiento de tres grandes líneas de trabajos y comprensión del asunto de la complejidad: a). la complejidad como ciencia; b), la complejidad como método de pensamiento; y c). la complejidad como cosmovisión.
- V Respecto a las estrategias, en una posibilidad, primero reconocen algunas de ellas experiencialmente y luego hacen un proceso de teorización: “... supone la actitud del sujeto para utilizar de manera inventiva y organizadora, para su acción, los determinismos y alea exteriores y se puede definir como el método de acción propio de un sujeto en situación de juego, en el que, con el fin de lograr sus fines, se esfuerza por sufrir al mínimo y utilizar al máximo (las reglas - constreñimientos), las incertidumbres y los azares de ese juego”. El Método II, Morín, E., pág. 266
- VI Se reconoce como gestor del acumulado académico y metodológico a De Gregori Waldemar; sus postulados los expone, entre otros, en: Construcción Familiar-Escolar de los 3 cerebros (2002); Capital Tricerebral, en coautoría con Volpato Evilasio (2012). De Gregori, hace una presentación de la cibernética social en donde se conjuga el trabajo con comunidades y la formación de metodologías de intervención, ver: https://www.youtube.com/watch?v=W9X7qpJn_50. Señala experiencias con favelas en Río de Janeiro-Brasil. Dicho constructo nace en Brasil, para el caso de Colombia, fue el misionero Claretiano Pedro D Achiardi Zalamea, quien generó procesos conducentes a la aclimatación de la Cibernética Social, en el desarrollo de trabajos comunitarios y de organización social. Los doctores Velandia, Crisanto y Betancourt, Stella, con equipos de

- docentes de posgrado de la Universidad Cooperativa de Colombia, potencian, recrean y extienden algunos aspectos de la cibernética social expuestos por De Gregori, ver Metodología Interdisciplinaria Centradas en Equipos de Aprendizaje –MICEA- 2005.
- VII A partir de lo planteado en torno a la función social del juego, Huizinga, J – homo ludens-, puede concebirse al juego, al gran Juego, como posibilitador de la realidad, entre ella la universal y la humana.
- VIII Razón no solo entendida como un método de conocimiento fundado en el cálculo y en la lógica, que se emplea para resolver problemas planteados a los seres humanos, Morín, E, Ciencia con consciencia, (1984) p. 293; sino desde el sentido de la razón abierta, como aquella que reconoce tanto lo irracional (azares, desórdenes, aporías, brechas lógicas, pero que además ha de trabajar con lo irracional (p. 305).
- IX Interacciones, caracterizadas como un conjunto de relaciones y de acciones que se efectúan y entretienen en un sistema, Morín, E, (1984), Ciencia con consciencia, p. 205.
- X Alea, entendido como el riesgo, lo desconocido, Morín, E, Ciencia con Consciencia, (1984) p. 158; la aventura (p. 191).
- XI Desviación, de acuerdo a Morín, E, Ciencia con Consciencia, (1984) p. 53, como la protección de la misma, con la intencionalidad de tolerar/favorecer las desviaciones en el seno de los programas e instituciones, si bien a riesgo de que lo original sólo sea extravagante, de que lo asombroso sólo sea estrafulario, agregoy, las desviaciones así estéticamente contengan otros criterios, otra policromía.
- XII Tal como aparece en Morín, E., Ciencia con Consciencia, (1984) más que la ausencia del error, su necesidad puede radicar para que exista “eventual y raramente, improbable, pero necesariamente- evolución, progreso, creación. Algo así, como un acercamiento al error desde una razón abierta.
- XIII En varios textos se han venido acunando partes del todo de la complejidad, uno de ellos es el establecimiento de implicaciones mutuas, conjuntas, necesarias, [imaginarios] y nociones que clásicamente son puestas de modo disyuntivo, Morín, E., Ciencia con Consciencia, (1984), p. 213
- XIV Al hablar de auto-reflexión, se hace referencia a la capacidad que tiene el sujeto de desdoblarse sobre sí mismo, y en tanto, de considerarse así mismo como sujeto-objeto. Morín, E, Ciencia Con Consciencia, (1984), p. 263.
- XV En torno a los principios de pensamiento se encuentra el tópico de un método que permita distinguir, más no poner una lógica de disyunciones o disociaciones, con la pretensión de poder comunicar los matices de lo distinguido. Además, que con su flexibilidad me permita contemplar el carácter multidimensional de la realidad global, que coadyude a vivir la sensación de la libertad y la autonomía. Aprehendido en el todo y las partes expuestas por Morín, E. Ciencia con Consciencia, (1984), p. 219.

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO¹

(Contextualizada en el Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos (PFGEJ) de la Universidad Bolivariana de Venezuela- Táchira)

FORMATIVE INVESTIGATION FOR THE TEACHING OF LAW

(Contextualized in the Degree Training Program in Legal Studies (PFGEJ) of the Bolivarian University of Venezuela- Táchira)

Egle C Serrano L.²

Recepción: 17/03/2019 / Evaluación: 12/06/2019 / Aceptación: 10/10/2019

Resumen

El objetivo del trabajo es establecer el Conocimiento Pedagógico de Contenido que tiene y debe tener el profesor que desarrolla la investigación formativa para la enseñanza del derecho en el PFGEJ de la UBV Táchira, para ello se plantea como objetivos específicos: 1) Explicar cómo es la Enseñanza del Derecho desde la Investigación Formativa, 2) Definir el Conocimiento Pedagógico de Contenido, y 3) Determinar qué Conocimiento Pedagógico de Contenido tiene y debe tener el profesor que desarrolla la investigación formativa para enseñanza del derecho desde en el PFGEJ de la UBV Táchira. La investigación es de tipo cuali-cuantitativo, con diseño de tipo documental y de campo. Los resultados permiten identificar: 1.- Los

fundamentos teóricos de: la Enseñanza del Derecho desde Investigación Formativa, el Conocimiento Pedagógico de Contenido, la Investigación Formativa para la Enseñanza del Derecho en el PFGEJ de la UBV y; 2.- Develar qué Conocimiento Pedagógico de Contenido tiene y debe tener el profesor que desarrolla la investigación formativa para enseñanza del derecho en el PFGEJ de la UBV Táchira.

Palabras claves: Enseñanza del Derecho, Investigación Formativa, Conocimiento Pedagógico de Contenido.

Abstract

The objective of the work is to establish the Pedagogical Knowledge of Content that the professor who develops the formative research for the teaching of law in the PFGEJ of the UBV Táchira has and should have, for which it is proposed as specific objectives: 1) Explain how the Teaching of Law from Formative Research, 2) Defining the Pedagogical Knowledge of Content, and 3) Determining what Pedagogical Knowledge of Content has and should have the professor who develops the formative research for teaching law from the PFGEJ of the UBV Táchira. The research is of a

1 El presente trabajo fue presentado como ponencia en el "I Congreso Internacional y III Nacional de Pedagogía: Retos y desafíos de la Pedagogía en el nuevo milenio", organizado por la III Cohorte del Doctorado en Pedagogía de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez" Táchira, Venezuela, los días 7 y 8 de noviembre de 2018

2 Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos (PFGEJ), egleco@gmail.com.

qualitative and quantitative type, with a documentary and field design. The results allow to identify: 1.- The theoretical foundations of: the Teaching of Law from Formative Research, the Pedagogical Knowledge of Content, the Formative Research for the Teaching of Law in the PFGEJ of the UBV and; 2.- To reveal what Pedagogical Knowledge of Content the teacher who develops the formative research for teaching law in the PFGEJ of the UBV Táchira has and should have.

Key words: Law Teaching, Formative Research, Pedagogical Knowledge of Content.

Introducción

La enseñanza tradicional del derecho es caracterizada por una praxis docente tradicional reproductora de contenido, ello ha sido objeto de cuestionamientos pedagógicos que promueven repensar la formación del abogado desde otras perspectivas, entre ellas la investigación social, con el fin de formar un abogado integral, con capacidad crítica que genere la solución de problemas sociales y transformaciones jurídicas acordes a nuestra realidad.

En este nuevo redimensionamiento pedagógico sobre la enseñanza del derecho, cuyo objeto es la formación del abogado con mayor perspectiva de investigación social, aparece la investigación formativa, como una opción pedagógica para la enseñanza, en todas las fases de la educación, especialmente en el área universitaria, tanto en pre-grado como en postgrado. En este sentido la UNESCO (1995), destaca la necesidad y el deber de que la educación superior, asuma la investigación en todos sus procesos de formación.

Ahora bien, ante la necesidad de formación de un abogado, que responda a las problemáticas sociales y su transformación, desde la integralidad, interdisciplinariedad, y complejidad social, algunas universidades empiezan a considerar la investigación

formativa. En este sentido, la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), asume la investigación formativa como sustento curricular, mediante la Unidad Básica Integradora (UBI) “Proyecto”, eje principal en todos sus programas formativos, entre ellos estudios jurídicos.

El Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos (PFGEJ) de la UBV, adopta la concepción de enseñanza del derecho desde la Investigación Formativa, para ello cuenta con un currículo que integra: la Formación Integral (Inter y Transdisciplinar), la Investigación Formativa (Investigación Social) y la Interacción Socio Comunitaria (Proyecto Social) desde la UBI “Proyecto”. Esta UBI curricular, conlleva al reto docente, de un Conocimiento Pedagógico de Contenido (CPC) específico, que permita desarrollar idóneamente la praxis docente, de allí la importancia de esta investigación.

Entre los resultados de la investigación, se plantea dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Qué es la Enseñanza del Derecho desde Investigación Formativa?, ¿Qué es el CPC?, ¿Qué CPC debe tener el profesor que desarrolla la investigación formativa para la enseñanza del derecho?, ¿Cómo se desarrolla la investigación formativa para la enseñanza del derecho en la UBV?, ¿Qué conocimiento pedagógico de Contenido tiene y debe tener el profesor que desarrolla la investigación formativa para la enseñanza del derecho en el PFGEJ de la UBV Táchira?

El desarrollo del trabajo se estructura planteando los fundamentos teóricos de: la Enseñanza del Derecho desde la Investigación Formativa, el CPC, la Investigación Formativa para la Enseñanza del Derecho en el PFGEJ de la UBV, para luego develar el CPC tiene y debe tener el profesor que desarrolla la Investigación Formativa para la Enseñanza del Derecho en el PFGEJ de la UBV Táchira.

La enseñanza del derecho desde la investigación formativa

La enseñanza tradicional del derecho, ha conllevado a que su actividad instruccional se centre en la reproducción del contenido de leyes, en este sentido Witker (1982:289), explica que, desde este modelo, la enseñanza “se limita a comunicar al alumno una masa de información enciclopédica”, para que éste la almacene cognitivamente y evoque cuando se le requiera, poniendo de este modo, en un segundo plano la formación humana e integral del estudiante.

Este modelo de enseñanza del derecho, según (Portillo 2016:58) consiste en que “el docente es protagonista del proceso educativo, y el estudiante se dedica única y exclusivamente a aprender de memoria y de manera acrítica, las definiciones, conceptos, teorías, normas que sustentan y conforman el ordenamiento jurídico”, haciendo la práctica de enseñanza verbalista desde el rol docente y pasiva en cuanto a los estudiantes.

Ante la realidad de una educación tradicional, que orienta la formación del abogado, a través de la transmisión de conocimiento, surgen críticas y dilemas, que hacen necesario repensar la formación desde la concepción social, rescatando el sentido del derecho como ciencia social. En este sentido Alarcón (2014:173) establece que “el derecho no puede ser entendido como una ciencia cerrada, éste se constituye como una disciplina cuya base son las relaciones sociales y la conducta humana...”. La redimensión del Derecho, es una necesidad de una educación emergente en su enseñanza, la cual debe ser concebida desde la realidad, tal y como lo plantea el mismo autor (2017:175), cuando establece que

Al fomentar el pensamiento crítico e innovador en la enseñanza jurídica, se consigue impulsar la cultura de la investigación tanto en estudiantes como

en docentes, ya que genera el deseo de obtener nuevos conocimientos y de ponerlos en práctica a través de la búsqueda incansable de soluciones para los problemas que la realidad nos pone de frente.

La investigación formativa, según Miyahira (2009:119), se trata de “una investigación dirigida y orientada por un profesor, como parte de su función docente y los agentes investigadores no son profesionales de la investigación, sino sujetos en formación”. Desde éste tipo de investigación, se promueve una formación crítica, interdisciplinar, con visión compleja de la realidad y su necesidad de transformación.

La enseñanza del derecho desde la investigación formativa, es una asertividad pedagógica, que responde a la necesidad de transformar la visión y formación tradicional del derecho, en aras de lograr, un nuevo perfil profesional del derecho, con sentido crítico, capaz de generar transformaciones socio-jurídicas, que incidan en la solución de problemas que aquejan a nuestra sociedad.

La investigación formativa y su praxis pedagógica, amerita, de un docente que debe contar, con un conocimiento específico, y una perspectiva sistémica y sociológica en cuanto a la investigación y el derecho. Refiriéndose al rol docente, Rodríguez (2016:111), establece “necesario de una didáctica activa, de método de casos y problemas para la enseñanza es decir donde haya la búsqueda y pesquisas de conocimientos básicos por parte de los estudiantes; que utilizando el método de plantear problemas hipotéticos y reales se construyan posibles soluciones y se discutan entre los estudiantes, este proceso dirigido por parte de los docentes”.

El Conocimiento Pedagógico de Contenido (CPC)

El CPC se refiere al saber que debe tener el profesor, éste es definido por Lee

Shulman en su conferencia de 1983, cuando expone que “los conocimientos que debe dominar el profesor son: conocimiento de la materia que se va a enseñar, conocimiento pedagógico de la materia y conocimiento del programa curricular”. Posteriormente, Gudmundsdóttir (2005:3) establece en investigaciones realizadas con Shulman que el CPC “se construye con y sobre el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico general y el conocimiento de los alumnos.”

La concepción teórica del CPC establecida por Shulman, establece que el mismo está integrado por: 1) el conocimiento de contenido o la materia, 2) el conocimiento didáctico de contenido y 3) el conocimiento didáctico curricular. Posteriormente Shulman (2005:11), amplía esta visión y explica que el CPC debe tener 7 categorías de conocimiento, a saber:

1. Conocimiento del contenido;
2. Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;
3. Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente;
4. Conocimiento didáctico del contenido: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional;
5. Conocimiento de los alumnos y de sus características;
6. Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y

7. Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

En complemento a esta categorización, Grossman, Shulman y otros (2005:10) en publicación realizada en 1989, con traducción al español del 2005, profundizan en la categoría de conocimiento de contenido, y establecen que hay cuatro dimensiones de conocimiento que la integran, a saber: el conocimiento de contenido, el conocimiento sustantivo, el conocimiento sintáctico y las creencias acerca de la materia. Otros autores que estudian el tema, considerando a Shulman, incluyen como una nueva categoría específica la parte afectiva, en este sentido Garritz (2006), plantea que dentro del conocimiento y creencias requeridas por los estudiantes ya está incorporado lo afectivo.

Ahora bien, en cuanto como adquiere el conocimiento el docente, Shulman (2005:11) establece es adquirido mediante cuatro fuentes principales del conocimiento:

- 1) Formación académica en la disciplina a enseñar;
- 2) Los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y la financiación, y la estructura de la profesión docente);
- 3) La investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores; y
- 4) La sabiduría que otorga la práctica misma.

La investigación formativa para la enseñanza del derecho en el PFGEJ de la UBV

La Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), desde su creación asume la investigación formativa para la enseñanza

del derecho. Institucionalmente, la UBV está orientada, a la formación de un nuevo ciudadano profesional, consciente del contexto socio político y su papel en la sociedad. Para ello promueve una práctica académica, desde una concepción educativa y pedagógica hacia la formación integral, que cuenta con proyectos, investigaciones y producción de saberes con alto impacto social y transformador.

El Programa de Formación de Grado Estudios Jurídicos (PFGEJ) de la UBV, es concebido en su documento conceptual, con el fin de formar un nuevo profesional del derecho, consustanciado con los problemas sociales que aquejan las comunidades, que posea los fundamentos teóricos básicos y la sensibilidad humana necesaria, para impulsar la transformación del sistema social, legal y judicial. Su conceptualización surge producto de un trabajo colectivo - multidisciplinar, sustentado en el “Documento Rector” de la UBV, y las “Bases, Criterios y Pautas para el Diseño Curricular” de los Programas de Formación de la universidad, en la que se considera: la concepción inter y transdisciplinar del conocimiento; el carácter flexible e integrador de los diseños curriculares: el enfoque integral y dialógico de la formación; la vinculación del Programa con el desarrollo integral del país; y la identidad del egresado como profesional integral.

La concepción pedagógica y curricular del PFGEJ, establecida en su documento fundamental (2007:7), está sustentada en “los principios de **formación integral**, flexibilidad e integración de saberes, articulación entre docencia, **investigación** formativa e **interacción** socio comunitaria”. En este sentido, incorpora en su currículo, la investigación formativa, como práctica de educación incluyente, desde el ejercicio de la docencia – investigación, a través de la unidad la básica integradora (UBI) “proyecto”.

La UBI “proyecto”, hace necesario re-dimensionar la acción docente y sus funciones de: docencia, investigación y extensión, considerando los fundamentos pedagógicos de la UBV y el PFGEJ. La enseñanza del derecho en la universidad además de considerar las funciones referidas, debe garantizar la sinergia entre ellas, con el fin de lograr una formación integradora, de conocimiento interdisciplinar y práctica social.

La praxis del docente de “proyecto”, debe ser realizada por profesores con conocimiento pedagógico disciplinar específico, que entiendan la concepción curricular del PFGEJ y su importancia transversal durante el proceso de enseñanza, considerando que “los Proyectos son las unidades centrales del programa formativo” (2007:20), y como a través de ellos, se accede al conocimiento del problema en contexto, lo que junto al uso adecuado de la técnica jurídica, proporciona al estudiante, la posibilidad de conocer los problemas sociales en toda su integridad, y sus conexiones teóricas interdisciplinarias, superando el tradicional estudio fragmentado del Derecho.

En el PFGEJ, es fundamental la visión de formación integral de la actividad docente, la investigación formativa y la interacción socio comunitaria, cuya sinergia debe ser garante de la coherente praxis curricular de “proyecto”, la cual se desarrolla durante todo el proceso de formación ó sus 4 trayectos académicos. Cada trayecto de “proyecto”, posee áreas de formación disciplinar, sobre el contenido temático metodológico de la investigación social, el cual debe vincularse con las líneas de investigación jurídica y las áreas de conocimiento interdisciplinar que se correspondan con las unidades curriculares impartidas en cada trayecto.

En este nuevo modelo de enseñanza del derecho (único en el país) asumido por la UBV, el cual se centra en la investigación formativa, desde la modalidad de enseñan-

za por proyectos sociales, debe el docente de “proyecto” ser el integrador del conocimiento interdisciplinar (teoría), desde la investigación social (práctica), promovándose así el aprendizaje sistémico y significativo ante la realidad social. Por lo antes expuesto, se hace indispensable, que el docente de proyecto posea un conocimiento disciplinar específico en el área del derecho e investigación social, que se corresponda curricularmente con las líneas de investigación jurídica, las áreas de conocimiento legal y metodología de investigación social de cada trayecto de formación, aunado al conocimiento pedagógico necesario para poder desempeñarse como docente investigador de la unidad de “proyecto”.

El CPC que tiene y debe tener el profesor que desarrolla la investigación formativa para la enseñanza del derecho en el PFGEJ de la UBV Táchira

El profesor que desarrolla la investigación formativa para enseñanza del derecho en el PFGEJ de la UBV Táchira es el objeto de estudio del trabajo. La variable es el CPC, la cual es redimensionada desde la teoría de Shulman, seleccionando estratégicamente 4 de 7 de sus categorías, por centrarse en aspectos de valoración directa de nuestro objeto de estudio. A continuación, la variable CPC y sus categorías operacionalizadas, considerando algunos de los aspectos señalados por Shulman como fuentes del conocimiento:

VARIABLE	CATEGORIA	DIMENSIÓN	OPERACIONALIZACIÓN	INDICADOR
CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DE CONTENIDO (CPC)	1. Conocimiento de contenido o de la materia	Conocimiento de contenido (Disciplinar)	Jurídico, Investigación Social y Pedagógico	Conocimiento de: Derecho, Investigación Social y Pedagogía
	2. Conocimiento pedagógico general	Principios y estrategias para el manejo y organización de la clase	Planificación de clase y evaluación	Frecuencia en la entrega de las planificaciones y su valoración en la organización
	3. Conocimiento del currículo	Dominio de materiales y programas que sirven de herramienta docente	Materiales contentivos de la concepción de Investigación Formativa para la enseñanza del Derecho en el PFGEJ de la UBV	- Conocimiento y estudio de materiales contentivos de la concepción de Investigación Formativa para la enseñanza del Derecho en el PFGEJ de la UBV. - Organización de la UBI “Proyecto”
	4. Conocimiento educativo - institucional	Conocimiento de: objetivos, finalidades, valores y fundamentos filosóficos e históricos de la Institución	Fundamentos filosóficos, educativos y pedagógicos de la UBV	Conocimiento y estudio de materiales contentivos de los fundamentos filosóficos, educativos y pedagógicos de la UBV

En cuanto proceso metodológico, la investigación de campo fue realizada considerando como población y muestra: 1 Coordinador del PFGEJ de la UBV Táchira, 1 Coordinador de la UBI “Proyecto”, y los 3 Profesores de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira. En cuanto a los métodos de recolección de la información se empleó: La entrevista no estructurada (Coordinador del PFGEJ), la entrevista estructurada (Coordinador de la UBI Proyecto), el grupo de enfoque (Profesores de Proyecto).

Entre los resultados obtenidos tenemos:

1. Conocimiento de contenido o de la materia

La investigación determinó que el grupo de docentes de “Proyecto”, posee el siguiente conocimiento disciplinar:

- 1.- Conocimiento Jurídico: Se observan, que sólo 1 de del grupo docente que enseñan derecho desde la UBI “proyecto” es abogado.
- 2.- Conocimiento de Investigación Formativa: Sólo 1 docente posee formación académica en la disciplina de investigación, por ser máster en sociología y desarrollo humano.
- 3.- Conocimiento Pedagógico: Sólo 1 docente posee formación en educación y actualmente realiza estudios doctorales en pedagogía.

Como información complementaria se observa: que los 3 docentes poseen estabilidad laboral por concurso, sólo 1 de los 3 docentes posee formación académica en el área de derecho, investigación social y pedagogía, los otros 2 docentes son del área de informática y estudios políticos. Se muestra un desconocimiento previo sobre la investigación formativa, siendo la UBV – PFGEJ, su primera experiencia con dicha modalidad de enseñanza.

En cuanto el conocimiento que debe poseer el profesor que desarrolla la Investigación Formativa para la Enseñanza del

Derecho en el PFGEJ de la UBV Táchira, se conoce la necesidad de un docente, con conocimientos especiales en materia de derecho, investigación y pedagogía, que se corresponda con las exigencias curriculares y el contexto educativo.

2. Conocimiento pedagógico general

El conocimiento pedagógico general, refiere a aquellos principios y estrategias que orientan el manejo y organización de la clase. En la investigación esta dimensión es operacionalizada consideran la planificación de clase y evaluación, mediante su indicador de frecuencia en la entrega de las planificaciones y su valoración en la organización. Se observa que la planificación es entregada por los docentes al inicio del semestre y la misma es valorada internamente por la coordinación del PFGEJ y de la UBI “Proyecto”.

Respecto al conocimiento pedagógico general que debe tener el docente, se establece la necesidad de: 1) Una planificación especial que haga referencia al proyecto y ante proyecto de de investigación social y sus fases. 2) Un método de articulación de la UBI “Proyecto” con las demás unidades curriculares, 3) Una estrategia de vinculación de “Proyecto” con las aéreas de conocimiento y las líneas de investigación por trayecto y semestre.

3. Conocimiento del currículo

La categoría conocimiento del currículo, como parte del CPC, que comprende el dominio de materiales y programas que sirven de herramienta docente, es una dimensión es revisada con el indicador de conocimiento y estudio de materiales contentivos de la concepción de Investigación Formativa para la Enseñanza del Derecho del PFGEJ en la UBV. Se observa que los profesores que desarrollan la Investigación Formativa para la Enseñanza del Derecho en el PFGEJ de la UBV Táchira si conocen

y estudian los materiales orientadores, entre ellos identifican; 1) El programa de formación de grado en estudios jurídicos, conocido como el libro rojo; 2) El contenido programático de la UBI “Proyecto”; 3) La guía orientadora de investigación acción; 4) La guía de análisis de coyuntura; 5) El texto de presentación de investigaciones y avances de resultados por trayecto.

La Organización de la UBI “Proyecto” es otro indicador considerado en esta categoría, del estudio se observa una coordinación de la UBI “Proyecto”, que organiza, planifica y coordina las actividades de los profesores, incluyendo experiencias de formación docente. Esta coordinación trabaja en equipo con otras coordinaciones nacionales del PFGEJ de la UBV, realizando incluso actividades compartidas que incidan en el beneficio y mejora de la práctica docente de la investigación formativa. Se observa que la socialización de experiencias que se desarrolla desde la coordinación ha sido insumo importante para la formación docente.

En cuanto al conocimiento del currículo que debe tener el profesor, se determina la ampliación de la concepción de investigación formativa en el contexto de la UBI “proyecto”; así como la gestión de conocimiento referido a los métodos de: investigación acción, análisis de coyuntura y hermenéutica. Esta labor puede ser asumida por la coordinación de la UBI “Proyecto” y los planes de formación docente de la universidad. También hay investigaciones realizadas sobre el tema en nuestro contexto educativo, que se pueden compilar desde la coordinación y socializar con fines de formación docente.

4. Conocimiento educativo - institucional

El contexto educativo institucional, forma parte de las categorías de estudio del CPC, implica el conocimiento de los

objetivos, finalidades, valores y fundamentos filosóficos e históricos de la institución, postulados teóricos orientadores del trabajo académico. En la UBV, los fundamentos filosóficos, educativos y pedagógicos que la sustentan deben ser conocidos y estudiados por los profesores.

Los profesores de “Proyecto” de la UBV Táchira sí conocen y estudian los fundamentos filosóficos, educativos y pedagógicos de la Universidad. Se identifica como concepción educativa de la universidad “La educación emancipadora y la pedagogía crítica”. Entre los materiales orientadores que han estudiado señalan el documento rector de la UBV.

El conocimiento educativo institucional que debe tener el docente, debe estar orientado a reforzar los postulados generales de “Proyecto” de la universidad, es incluso importante la función de compilación y socialización de investigaciones relacionadas con el tema, con fines de formación permanente.

Conclusiones

La enseñanza del derecho es y seguirá siendo objeto de estudio en la investigación educativa. La pedagogía debe ser incorporada como eje transversal en todos los procesos de académicos. Los enfoques emergentes de la enseñanza, tal y como es el caso de la investigación formativa, debe ser considerada en el área de los estudios jurídicos.

En la experiencia de investigación formativa para la enseñanza del derecho del PFGEJ de la UBV, el CPC que tiene y debe tener el profesor que la imparte, es un tema de investigación cuyo estudio ser profundizado. En este sentido, la necesidad de consolidar una plataforma docente, que posea los saberes idóneos para la formación del abogado, sin el riesgo de tergiversar el novedoso currículo que la caracteriza es uno de sus retos académicos.

Entre los aportes alcanzados, tenemos que de la investigación documental se establecen fundamentos teóricos sobre: la Enseñanza del Derecho desde la Investigación Social, el Conocimiento Pedagógico de Contenido, y la Investigación Formativa en el PFGEJ de la UBV. Como producto de la investigación de campo, se determina el CPC que tiene el profesor de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira, y el que se proyecta debe poseer para su práctica docente. Esta determinación de CPC, se convierte en una guía de consulta, a considerar en investigaciones futuras o procesos de formación decentes, además de ser referente en materia de: CPC del profesor de derecho y la investigación formativa en su proceso de formación del abogado.

Referencias Bibliográficas

- Alarcón, A (2014). La investigación en la enseñanza del derecho para la formación de abogados. Caso Universidad de Cartagena de Indias. Periodo 1994 – 2014. Saber, Ciencia y Libertad. ISSN: 1794-7154 Vol. 8, No.2
- Garritz, A., & Trinidad-Velasco, R. (2006). El conocimiento pedagógico de la estructura corpuscular de la materia. Educación química, 17(10), 117-141.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (2005). PROFESORES DE SUS-TANCIA: EL CONOCIMIENTO DE LA MATERIA PARA LA ENSEÑANZA. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9(2), 1. (Original 1989)
- Gudmundsdóttir, S., & Shulman, L. S. (2005). CONOCIMIENTO DIDÁCTICO EN CIENCIAS SOCIALES. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9(2), 1. (Original 1987)
- Miyahira Arakaki, J. M. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. Revista médica herediana, 20(3), 119-122.
- Rodríguez, I. (2016). Un desafío para la formación investigativa del abogado: La didáctica problemática e interdisciplinar. Jurídicas CUC, 12(1), 105-114.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de Currículum y formación de Profesorado, 9(2), 0. (Original 1987)
- Shulman. (2005) El saber y entender de la profesión docente. Estudios públicos, ISSN-e 0716-1115, N°. 99, págs. 195-224. (Traducción Conferencia 1983).
- Portillo López, L. (2016). “La estereotipación de la enseñanza en el ámbito del Derecho. Implicaciones para la formación del profesorado”. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- UBV. (2004). Universidad Bolivariana de Venezuela. Documento Rector. Caracas: Dirección General Académica UBV.
- UBV. (2007). Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Ediciones UBV. Caracas. Venezuela.
- Witker, Jorge, (1982). Metodología de la enseñanza del derecho, 3ra edición, México, Universidad del estado Méjico.

EL DERECHO A LA PAZ. EL CASO COLOMBIANO

THE RIGHT TO PEACE. THE COLOMBIAN CASE

Luis Bernardo Díaz G.¹

Recepción: 07/04/2019 / Evaluación: 12/05/2019 / Aceptación: 19/07/2019

Resumen

El proceso de paz con las FARC es irreversible. Así lo han planteado tanto los voceros del Gobierno de Colombia como también los dirigentes de la guerrilla más antigua del Continente, las FARC, razón por la cual estamos en la construcción de un escenario de postconflicto. Necesariamente el Derecho a la Paz emerge como esencial en dicho escenario, pues las experiencias en otras latitudes –con sus variables características- nos impelen a pensar en la exigencia de construir una paz revestida de vínculos de estabilidad regulada fundamentalmente en la protección de los derechos humanos y la superación de los conflictos por vías civilizadas.

Palabras claves: Paz, Farc, Postconflicto, Derechos humanos.

Abstract

The peace process with the FARC is irreversible. This has been stated by both the Colombian government spokesmen and the leaders of the oldest guerilla on the continent, the FARC, which is why we are building a post-conflict scenario. The Right to Peace necessarily emerges as essential in this scenario, since experiences in other latitudes –with their characteristic variables- impel us to think about the need to build a peace covered by ties of stability regulated

fundamentally in the protection of human rights and overcoming conflicts through civilized channels.

Key words: Peace, Farc, Post-conflict, Human rights.

Introducción

In Memoriam Carlos Gaviria Díaz

*¡Qué fácil es empuñar un arma, un fusil,
una bomba, pero qué difícil es demostrar
las propias ideas sólo con la palabra, oral
o escrita, en paz y hasta con la fuerza del
silencio!*

Mahatma Gandhi

*“La paz duradera es premisa y requisito
para el ejercicio de todos los derechos y
deberes humanos. No la paz del silencio
(...), la paz de la libertad (...), de la alegría
(...), de la igualdad, de la solidaridad, don-
de todos los ciudadanos cuentan, conviven,
comparten”.*

Declaración sobre el Derecho Humano a la
Paz, 1996. Federico Mayor Zaragoza, Di-
rector General de la UNESCO.

*“Puesto que las guerras nacen en la mente
de los hombres, es en la mente de los hom-
bres donde deben erigirse los baluartes de
la paz”*

(Declaración de Santiago sobre el Derecho
Humano a la Paz).

El proceso de paz con las FARC es irreversible. Así lo han planteado tanto los

1 Postdoctor U. Politécnica de Valencia, Decano Facultad de Derecho UPTC. luisber2004@yahoo.com

voceros del Gobierno de Colombia como también los dirigentes de la guerrilla más antigua del Continente, las FARC, razón por la cual estamos en la construcción de un escenario de postconflicto. Necesariamente el Derecho a la Paz emerge como esencial en dicho escenario, pues las experiencias en otras latitudes –con sus variables características– nos impelen a pensar en la exigencia de construir una paz revestida de vínculos de estabilidad regulada fundamentalmente en la protección de los derechos humanos y la superación de los conflictos por vías civilizadas.

La categorización de investigación científica sobre la paz ha abierto un escenario disciplinar de la mayor importancia, tanto así que a algunos se les llama polemólogos o violentólogos, cuando debería denominárseles pazólogos. En el postconflicto la escuela Superior de Guerra debería llamarse Escuela de construcción de paz. La investigación sobre la paz ha sido elevada a actividad científica dirigida a estudiar las condiciones de eliminación de la guerra y en general de la violencia armada como métodos de conducción y resolución de los conflictos en una sociedad. Se trata de una investigación multidisciplinaria, pues en la misma se involucran la ciencia política, la sociología, las relaciones internacionales, la economía, la sicología, la historia, la filosofía, el derecho internacional, la estadística, las matemáticas, la demografía, etc. En dicho marco, aspiramos a presentar este ensayo sobre el derecho humano a la paz y el postconflicto en Colombia.

Paris Varvaroussis nos indica cuál debería ser la idea de la paz, cual es la de “crear un nuevo orden, en el que las relaciones de los individuos serán reguladas en armonía con los derechos humanos, la justicia, la igualdad entre países y el reconocimiento de la pluralidad etnopolítica”.² Me identi-

fico con esta afirmación, dado que de nada sirve firmar un papel entre los jefes del conflicto, cuando no se construyen verdaderos lazos de solidaridad e inclusión social entre los pobladores de un Estado, con el respeto y acogida de la comunidad internacional, visibilizando las diferencias existentes, conduciendo las contradicciones de manera pacífica y democrática, en últimas, coexistiendo pacíficamente.

La paz en la historia

Aristóteles hará especial énfasis en la virtud ciudadana. En *La Política* nos recuerda: “El hombre de leyes debe legislar con todas estas metas en mente, guardando armonía con el alma, sus partes y respectivas funciones, pero, ante todo, aspirando a lo meritorio y a los fines más elevados y rectos.

“Guiado por este método, deberá proceder a ordenar la vida en períodos y a señalar las diversas actividades prácticas”.

“Por cuanto, así como es posible a los ciudadanos combatir, de igual modo, debe serles posible trabajar; sin olvidar que la paz y la quietud son preferentes. Así mismo, ellos no deben contentarse con lo útil o provechoso; más aún, deben hacer el bien. El legislador, por su parte, tiene que impartir dichas instrucciones en la educación de los jóvenes, pero también en la de los de edad adulta cualquiera que las necesiten”.

Aristóteles, vemos, centra en la tarea del legislador la consolidación de la paz. Podría decirse con el estagirita que la ley conduce a la paz. Por ello, insiste en que

“es deber del legislador implantar un sistema justo de principios en el espíritu de los súbditos por el bien común y por el bien de cada individuo... Los hechos y la razón nos han demostrado

2 Varvaroussis, Paris. *La idea de la paz*. Bogotá, Temis, 1996. P. 2.

que el legislador debe regular todo lo atinente a la práctica militar, así como elaborar la legislación restante teniendo como fin último la vida confortable de los ciudadanos y la paz”,

lo que modernamente sería la felicidad de los asociados que se nutra del bien en la paz y no en la guerra.

Pax romana

Ésta surge como dominio absoluto y rendición de los contrincantes del Imperio Romano, y no acepta sino la capitulación. El pie de la diosa Pax aplasta al enemigo derrotado, sin concesión. Algunos sectores en Colombia son partidarios de esta solución.

Maquiavelo

En *El Príncipe* y otras obras describe la forma de conquistar y mantener el poder. Dentro del manejo de los intereses para la conquista y mantenimiento del poder, los hombres utilizan numerosas estrategias donde el fin justifica los medios. Para Maquiavelo los hombres están en permanente estado de guerra, son rivales cotidianos, deben desconfiar los unos de los otros por el peligro que representan. Por ello la seguridad se alcanza con un poder supremo fuerte para evitar la anarquía. Ve la venganza como connatural a los seres humanos:

“Porque debéis notar que a los hombres se les debe persuadir o liquidar, pues si es poco el daño que acertáis, toman venganza; cosa imposible cuando, en cambio, habéis causado el mayor perjuicio. Tiene que ser entonces tal el daño infligido que quedéis de una vez por todas liberados del temor de que se desquiten”,

para lo cual Maquiavelo llega a aconsejar la violencia armada. La imposición de la fuerza será la determinante en la conducción de la política.

Hobbes

Fijando como base argumentativa la autoconservación, es necesario salir del estado de naturaleza con todas sus vicisitudes de riesgo que entraña para pasar a un estado absoluto que en cabeza de un leviatán regule las relaciones y nos proteja de cualquier inconveniente, en especial de tipo violento. Sólo mediante el contrato de cesión a un tercero en el paso del estado natural al estado civil, donde se renuncia al ejercicio individual de la violencia, se logra la paz. Por ello, dice:

“Es este el origen de aquel gran leviatán o, para hablar con mayor respeto, de aquel dios inmortal al que debemos paz y defensa: ya que por la autoridad a él conferida por cada individuo de la comunidad, tiene tanta fuerza y poder que puede dominar, por el terror, la voluntad de todos con miras a la paz interna y a la ayuda mutua contra los enemigos extranjeros”,

Kant y la paz perpetua

En Kant vemos una elaboración altamente racional de la guerra, donde la misma obedece a una creación consciente, no a una derivación per se de la naturaleza. Kant conecta con las demandas del pueblo francés y enlaza la función democrática del Estado con la idea de la paz, enfatizando en que “en todos los países del mundo, la Constitución debe ser democrática”. Y esa circunstancia debe provenir de la idea contractual fundante del Estado legítimo.

Pero Kant enfatizará en que el afincamiento de la paz estará basado en la participación ciudadana en la toma de decisiones sobre sus propios destinos. La paz estará indisolublemente ligada a la democracia. Es su sello. Si no hay conciencia autónoma sino espíritus subalternos, será más fácil que el gobernante lleve al Estado a la guerra. El juicio consciente de una población madura puede mostrar los errores o desvia-

ciones del jerarca para hacerlo desistir de las aventuras bélicas. Será el totalitarismo la mejor expresión de la variable de decisiones heterónomas. Hitler y Mussolini son fiel ejemplo de estas circunstancias.

Internacionalmente, Kant marcará la puntada inicial de la Sociedad de Naciones y hoy de la ONU, al decir que hay que crear una Confederación de Estados libres, democráticos y soberanos que construyan el derecho internacional público que rija las relaciones internacionales, con miras a defender la paz como deber inmediato.

En Kant encontramos la relación entre justicia y paz, como vínculo indisoluble, superando la concepción medieval de justicia divina. El ideal kantiano estrecha los lazos entre paz y justicia, la cual deviene indubitadamente de los derechos humanos, donde un aspecto –aparentemente instrumental, si se quiere, como la descentralización y por esta vía la participación ciudadana, cobra especial relieve. El imperativo es categórico: no puede haber ninguna guerra. Además, dentro de los axiomas para el afianzamiento de la paz, resalta el pensador de Koenisberg:

- El Ejército deberá desaparecer con el tiempo, pues constituye amenaza constante para los demás países, que ven en la presteza de sus cuerpos armados lo que les hace estar en permanente pie de guerra.
- En el plano financiero, los Estados deben evitar hacerse deudores de otros.
- Ningún estado interferirá en el orden constitucional de otro o en su actividad gubernamental por medio de la fuerza.

En *La Paz Perpetua*, Kant señala que “la paz eterna...no es un concepto abstracto, es una labor que alcanzará lenta, pero firmemente su meta”.

Kelsen

El jurista austríaco en *La Paz por medio del Derecho* centra su teoría iusirenista en

la confianza de la pacificación de las relaciones internacionales utilizando el derecho. En este sentido, será posible construir un mundo nuevo basado en un renovado ordenamiento jurídico internacional. Para Kelsen el problema será en esencia un problema de técnica jurídica, no un problema político.

Sus tesis centrales serán:

1. El orden internacional en un orden jurídico.
2. Existe una subordinación del derecho estatal ante el derecho internacional y
3. El derecho internacional es el instrumento al cual no podemos renunciar si queremos conquistar la paz mundial.

Para Kelsen la soberanía estatal constituye un freno para el cabal cumplimiento de sus teorías. Aspira, por tanto, a un único Estado mundial con un único ordenamiento jurídico, donde la utopía es evidente.

La comunidad jurídica tiene el monopolio de la fuerza y asegura la paz. En síntesis, el problema de la paz para Kelsen no es moral sino técnico. Si así fuera, con el solo funcionamiento de jueces de paz se sortearía la problemática.

La guerra surgirá entonces como consecuencia de las soberanías nacionales e independientes, o de políticas estatales o de la malhadada razón de Estado, que es muchas veces una sinrazón. La única guerra justa para el austríaco será la guerra que alcanza el calificativo de sanción, la guerra legal.

Para Garrido Gómez, hay diferencias entre Kelsen y Kant en el tema de la paz: “Kelsen, al lado de la racionalidad en la formulación de reglas para conseguir la paz y al igual que haría Kant, desarrolla su teoría sobre el pacifismo a partir del concepto de autonomía de los estados por medio de la firma de compromisos y tratados, siendo la diferencia que Kelsen parte de un presupuesto de soberanía jurídica para justificar el compromiso y Kant parte de una soberanía de tipo ético-político determinado a

partir de la conformación de una Confederación de Estados que puedan mantener una paz estable y permanente. Ahora bien, lo que queda claro es que la idea de paz que se propone por Kant y Kelsen es una idea que no se puede cumplir de forma rápida y sin problemas, sino que, por el contrario, nos hallamos ante una situación en la que se logra atravesando un proceso que es progresivo y lento”.³

Otro autor “pacifista” es Luigi Ferrajoli, el cual propone dar mayores recursos y competencias a las instituciones de garantías universales como la OMS, la OIT y la FAO, pero sometiendo fuertemente a los Derechos Humanos a instituciones que tienen visiones particularistas y muchas veces cuestionadas por personas que han incluso trabajado en las mismas, como el Banco Mundial, el FMI o la OMC.⁴

El término paz en el Diccionario de Política de Bobbio y Matteucci nos plantea una visión desde la guerra: “En la extensión del concepto de guerra así delimitada entran cuatro tipos de guerra: la guerra externa entre Estados soberanos, la guerra en el interior de un estado (o guerra civil), la guerra de liberación nacional y la guerra colonial o imperialista. Con otra terminología, usada por Aron, la guerra interestatal, la guerra infraestatal la guerra infraimperial y la guerra superestatal (o imperial).

“Definida de este modo la guerra, la paz entendida como no-guerra puede definirse como el estado en el que se encuentran grupos políticos entre los cuales no existe una relación de conflicto caracterizado por el ejercicio de una violencia durable y organizada. De esto deriva que: a) dos grupos políticos pueden tener entre sí un

conflicto sin estar en guerra, ya que estado de paz no excluye el conflicto sino sólo el conflicto que se conduce mediante el ejercicio de la violencia durable y organizada; b) dos grupos políticos no deben considerarse en estado de guerra si en sus relaciones se verifican casos de violencia esporádica, como por ejemplo los incidentes de frontera”.⁵

A esta definición le cabrían varias críticas, partiendo de la propia experiencia vernácula en Colombia. No necesariamente la guerra interna es una guerra civil. Nuestro conflicto está localizado en zonas geográficas y por parte de actores claramente determinados. No es toda la población la que está alzada en armas combatiendo al Estado. Además, no necesariamente hay grupos con la connotación de “políticos” que están en la confrontación armada, pues existen mafias criminales que muchas veces no operan como tales, sino como estructuras que buscan el beneficio material inmediato a través de sus acciones delictuales, sin que les interese el poder político. De hecho el hijo de Pablo Escobar en su libro recientemente lanzado dijo que el grave error del narcotráficante fue incursionar en las lides políticas enfrentando las estructuras vigentes.

Más adelante Bobbio planteará el “hacer la paz” no significando simplemente “cesar las hostilidades y no hacer más la guerra, sino también instaurar un Estado jurídicamente regulado que tiende a tener una cierta estabilidad”.⁶ Y es aquí donde el derecho a la paz en el posconflicto juega un papel medular. Y agrega que sólo la paz con justicia puede llamarse verdaderamente paz. Bajo este prisma, algunos pensadores como Clausewitz, Sun Tzu, la línea marxista-leninista, Nietzsche, algunos anarquistas,

3 Garrido Gómez, María Isabel. *La Construcción del Derecho a la Paz*. En: **El Derecho a la Paz como Derecho Emergente**. Barcelona, Atelier, 2011. P. 38.

4 Ferrajoli, Luigi. *Razones jurídicas del pacifismo*. Madrid, Trotta, 2004.

5 Bobbio, Matteucci y Pasquino. *Diccionario de Política*. Madrid, Siglo XXI, 1983, p. 1165.

6 *Ibidem*.

entre otros, consideran a la guerra como un mal necesario y a la paz como un bien insuficiente. Las doctrinas nacional-socialistas y fascistas, que tuvieron como exponentes prácticos a Hitler y Mussolini, erigen a la violencia como el centro del accionar para obligar al coasociado a cumplir las políticas estatales que exigen el sacrificio de la vida humana incluso en pos de la conservación y expansión del Estado. El holocausto judío (6 millones de muertos), el genocidio armenio (1.5 millones de muertos), el exterminio de los Jemeres Rojos, etc. son caro ejemplo del paroxismo violento.

Construcción del derecho humano a la paz

El Derecho a la Paz tiene un carácter bifronte: es un derecho y es un deber.

La Asamblea General de la ONU proclamó que “los pueblos de nuestro planeta tienen el sagrado derecho a la paz” (Resolución 39/11 por la que se aprobó la “Declaración sobre el derecho de los Pueblos a la Paz”, el 12 de noviembre de 1984).

El mayor desarrollo positivo está en la Declaración de Oslo sobre el Derecho a la Paz de UNESCO (1997), la cual define a la paz como un derecho humano inherente a la dignidad de todo ser humano y también como un deber.

Ya anteriormente, la Resolución 33/73 de 15 de diciembre de 1978 denominada “Declaración sobre la preparación de las sociedades para vivir en paz” establece un derecho inmanente de las personas, los estados y toda la humanidad a vivir en paz. Y es evidente que la tolerancia, la igualdad sin discriminación alguna, la responsabilidad del estado en la promoción de una cultura de paz y la postura anti-armamentista y antibelicista, son premisas del derecho a la paz.

Hay que aclarar que el derecho a la paz, o si se prefiere el derecho a vivir en paz, no se ha configurado aún como un derecho humano en el Derecho Internacional

de los Derechos Humanos, pese a que el recorrido impulsado por diferentes organizaciones sea manifiesto, así como también por la doctrina que lo considera un derecho emergente.⁷ Sin embargo, no podríamos ignorar los precedentes normativos con los que cuenta la Asamblea General de las Naciones Unidas, como son las Declaraciones sobre la preparación de las sociedades para vivir en paz de 1978 y sobre el Derecho de los Pueblos a la paz de 1984, así como los trabajos avanzados sobre la materia de la UNESCO; destacable resulta el esfuerzo de la Asociación Española para el Derecho Internacional de los Derechos Humanos desde 2004. El 1 de diciembre de 2005 un seminario de expertos organizado por la Asociación Española y la Unesco aprobó la Declaración de Gernika sobre el Derecho Humano a la paz, que emprende una titánica labor para recoger en categorías jurídicas todo aquello que la sociedad civil entiende por significado de paz, partiendo del reconocimiento de la paz como derecho humano enmarcado en la solidaridad y además síntesis de otros derechos ya codificados.

El 30 de octubre de 2006 se produce la Declaración de Luarca sobre el Derecho Humano a la Paz, con una gran difusión mundial.

El 10 de diciembre de 2010 se aprobaron en Santiago de Compostela la Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz y los Estatutos del Observatorio Internacional del Derecho Humano a la Paz, con ocasión del Foro Social Mundial de 2010 sobre la Educación para la Paz.

El tema desde el punto de vista doctrinario reviste la mayor importancia, por cuanto podemos pasar revista a la situación colombiana tomando en consideración distintos elementos de la Declaración de Santiago, como son:

7 Garrido Gómez, María Isabel (ed.). *El derecho a la paz como derecho emergente*. Barcelona, Atelier, 2011.

- La concepción de paz positiva como presupuesto para el reconocimiento efectivo de todos los derechos humanos, incluidos los DESC, el derecho a la seguridad humana y el derecho al desarrollo.
- Los derechos de los pueblos indígenas.
- El derecho de las víctimas de las violaciones de los derechos humanos a conocer la verdad y obtener justicia y reparación.
- El reconocimiento de la contribución significativa de las mujeres a la construcción, consolidación y mantenimiento de la paz tras los conflictos.

Se puede realizar un mapeo estructural de los avances sobre derecho humano a la paz en cualquier país con base en indicadores tales como:

- Estructura del Estado (donde figuran medios de comunicación, sistema electoral, acceso eficiente a la justicia, etc.).
- Reconciliación nacional (pasando por temas de identidad dentro de la diversidad).
- Fin de la impunidad.
- Participación ciudadana.
- Reconocimiento de los pueblos indígenas.
- Rol de la mujer en el proceso de paz.
- Seguridad ciudadana.
- Eliminación de las desigualdades en el ejercicio de los DESC.

Importantes antecedentes de Derecho a la paz, son:

- Declaración de Nagoya sobre el derecho humano a la paz (3 de diciembre de 2011)
- Declaración de Tokio sobre el derecho humano a la paz (10 de diciembre de 2011).
- Solicitud de la Universidad de Oviedo y de las instituciones Asturianas a la UNESCO para que se establezca la primera cátedra UNESCO de Derecho Humano a la paz. (Oviedo, 21 de diciembre de 2011).

La Declaración de Barcelona sobre Derecho a la Paz de 2010 entra a señalar los elementos del derecho humano a la paz, con titulares y deudores. Dentro de los primeros figuran las personas, los grupos, los pueblos y toda la humanidad. Todos poseen el derecho inalienable a una paz justa, sostenible y duradera.

Se considera a los Estados como los principales deudores del derecho humano a la paz, el cual deberá realizarse sin discriminación alguna.

La deconstrucción bélica parte de una educación renovadora para construir identidades no violentas.

Frente a conceptos que hicieron carrera en Colombia como el de “seguridad democrática”, se erige el de seguridad humana, que involucra la libertad frente al miedo y frente a la necesidad, en lo que Galtung ha denominado la paz positiva.

Esa defensa de la libertad frente a la necesidad implica el disfrute del derecho al desarrollo sostenible y a los DESC, particularmente el derecho a la alimentación, agua potable y saneamiento, salud, abrigo, vivienda y educación y el derecho al trabajo, muy en la línea de pensadores como Amartya Sen y Martha Nussbaum.

Como derecho emergente, el derecho a la paz en la Declaración de Barcelona incluye el derecho a la educación en y para la paz y los demás derechos humanos, el derecho a vivir en un entorno seguro y sano, el derecho a la desobediencia civil y a la objeción de conciencia, el derecho de resistencia contra la opresión y el totalitarismo, el derecho al desarme, las libertades de pensamiento, opinión, expresión, conciencia y religión, el derecho al refugio, el derecho a emigrar y participar, los derechos de las víctimas, tratamiento para grupos de especial vulnerabilidad y las obligaciones derivadas de la realización efectiva del derecho a la paz, donde la principal tarea recae en los Estados y en la ONU.

En la Declaración de Santiago de Compostela se recoge un proceso de codificación de la sociedad civil internacional que pasa a trabajos del Consejo de Derechos Humanos, donde su Comité Asesor se ha venido ocupando de impulsar la iniciativa. En tal sentido, es notorio mencionar la consagración del 21 de septiembre como Día Internacional de la Paz. Paz, seguridad, desarrollo y Derechos Humanos, ligados indisolublemente, es lo que llevó a Kofi Annan en su condición de Secretario General de la ONU a expresar el 20 de octubre de 1997 en Chicago:

“Durante la guerra fría, la paz y la seguridad tendían a ser definidas simplemente en términos del poder militar o del equilibrio del terror. Hoy en día, tenemos una mayor valoración de las fuentes no-militares del conflicto. Sabemos que la paz duradera requiere de una visión más amplia que incluya a la educación y la alfabetización, la salud y la nutrición, los derechos humanos y las libertades fundamentales. Sabemos que no podemos estar seguros en medio del hambre. No podemos construir la paz sin aliviar la pobreza. No podemos construir la libertad sobre cimientos de injusticia”.⁸

La consecución de la paz positiva tiene premisas imprescindibles, como son la eliminación de toda clase de violencia, en especial la violencia económica, estructural, política o cultural de cualquier tipo, dado que son caldo de cultivo de nuevas violencias. Los recientes actos de protestas de ciudadanos estadounidenses contra represiones policiales de carácter racista son claro ejemplo de lo que no debe ocurrir. Para que estas premisas se materialicen es necesario impulsar el desarrollo económico, social y cultural de las poblaciones

para satisfacer las necesidades de los seres humanos, en medio de la defensa de la dignidad de la persona humana como fuente inagotable de preservación para la conquista de la protección efectiva de todo el catálogo de derechos humanos.

La Declaración de Santiago eleva a derecho inalienable la realización de una paz justa, sostenible y duradera, y entrega la titularidad a personas, grupos, pueblos y toda la humanidad, superando la anacrónica concepción westfaliana estatista y reduccionista. Como derecho emergente es individual y colectivo, además de ser un derecho de síntesis por cuanto involucra otros derechos humanos y porque su realización efectiva abarca la de otros derechos inescindibles para su concreción.

Es trascendente resaltar que la cláusula de no discriminación oblitera criterios de sesgo basados en aspectos tales como raza, descendencia, origen nacional o étnico o social, color, sexo, orientación sexual, idioma, religión o convicción, opinión política o de otro tipo, posición económica o de patrimonio, diversidad funcional física o mental (que no minusvalía), estado civil, nacimiento o cualquier otra condición.

La Declaración de Santiago, en consonancia con la Declaración de la Asamblea General de la ONU sobre el Derecho de los Pueblos a la Paz (1984) considera que este derecho emergente cubre a “todos los pueblos de nuestro planeta”, titularidad que se extiende a toda colectividad humana, como los pueblos indígenas o las minorías religiosas, étnicas o lingüísticas que habitan en uno o varios Estados. Los orígenes provienen de Francisco de Vitoria y su concepto de *ius gentium*, brillantemente planteados por el Juez Antonio Cancado Trindade en su voto concurrente en la sentencia de la CIDH en el caso de la Comunidad Moiwana c. Surinam: “Es importante rescatar esta visión universalista en el proceso actual de humanización del derecho internacional y

8 Villán Durán, Carlos y Faleh Pérez, Carmelo. *El derecho humano a la paz: de la teoría a la práctica*. Madrid, CIDEAL, 2013, p. 34.

de interpretación del nuevo *ius gentium* del siglo XXI... Los seres humanos, de forma individual y colectiva, han surgido como sujetos del derecho internacional. Los derechos protegidos revelan una dimensión individual y una colectiva o social; pero son los seres humanos, miembros de esas minorías o colectividades, quienes son, en última instancia, los titulares de esos derechos”.⁹

Los pueblos del orbe (como las personas) tendrán, entonces, derechos como:

- * El derecho a vivir en un entorno seguro y sano.
- * El derecho a que se aplique efectivamente el sistema de seguridad colectiva de la Carta de Naciones Unidas.
- * El derecho al desarrollo y a que se eliminen los obstáculos que impiden su realización.
- * El derecho a vivir en un medio ambiente sostenible y seguro; el derecho a no ser considerados como enemigos por ningún Estado.
- * El derecho de resistencia contra los regímenes que violen el derecho de libre determinación de los pueblos, cometan crímenes internacionales o incurran en otras violaciones graves, masivas o sistemáticas de los derechos humanos, lo que lleva como complemento su derecho a oponerse a la guerra, a toda propaganda a favor de la guerra o la incitación a la violencia, a los crímenes contra la humanidad y a las violaciones del mismo derecho humano a la paz que la Declaración de Santiago pretende codificar y desarrollar. La Declaración de Santiago no acoge el derecho de rebelión, que sí estaba contemplada en la Declaración de Luarca.

9 Sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en el caso de la Comunidad Moiwana c. Surinam /Excepciones preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas), de 15 de junio de 2005. Voto concurrente del juez A. Cancado, párrafos 8 y 10.

- * El derecho a exigir de los Estados su desarme, bajo control internacional. Derivado de esto, los pueblos tienen derecho a que los recursos liberados por el proceso de desarme se destinen a su desarrollo económico, social y cultural y, en definitiva, a acabar con las desigualdades, la exclusión social y la pobreza extrema que son causa de inestabilidad, inseguridad y conflictos. Al respecto, la Comisión de Derechos Humanos de la ONU consignó: “todos los Estados deben promover el establecimiento, mantenimiento y fortalecimiento de la paz y la seguridad internacionales y, a tal fin, deben hacer cuanto está a su alcance para lograr el desarme general y completo bajo un control internacional eficaz, así como asegurar que los recursos liberados gracias a las medidas efectivas de desarme se utilicen para el desarrollo global, en particular el de los países en desarrollo”.¹⁰
 - * El derecho a recibir y a acceder a información de distintas fuentes y no censurada, lo que contribuye a eliminar las manipulaciones favorables a los objetivos bélicos o de agresión.
 - * Finalmente, la Declaración de Santiago pone énfasis en todos los derechos que el DIDH garantiza a los pueblos indígenas, en particular sobre su patrimonio territorial y cultural (vivir y disfrutar de sus tierras y riquezas naturales y la protección efectiva de su patrimonio cultural) en especial por su condición de alta vulnerabilidad.
- Debemos enfatizar en cuanto a sujetos y actores obligados a acatar estos mandatos, donde entran Estados y organizaciones internacionales; las empresas, individuos y otros actores sociales responderían en el

10 Párrafo 4 de la Resolución 2002/71 (“Promoción del derecho de los pueblos a la paz”) aprobada por la Comisión de Derechos Humanos el 25 de abril de 2002.

plano interno, con la excepción de los individuos que atenten contra la paz, responsabilidad que podría ser examinada en el ámbito internacional.

La paz en esta Declaración se constituye en indivisible y debe ser mundial. La paz es más que la ausencia de guerra, es la vinculación a la defensa de los DDHH.¹¹

Los esfuerzos de la sociedad civil internacional no han sido en vano: mediante la Resolución 14/3 del Consejo de DH, de 17 de junio de 2010, se reconoció la importante contribución de la sociedad civil para la creación del derecho humano a la paz y encargó a su Comité Asesor para redactar una declaración sobre el derecho de los pueblos a la paz.

Esos esfuerzos se consignan en la Declaración de Bilbao sobre el Derecho Humano a la Paz, de 24 de febrero de 2010. También la Declaración de Barcelona sobre el Derecho Humano a la Paz de 2 de junio de 2010.

Como vimos, la Declaración de Barcelona aprobó el 10 de diciembre de 2010 la Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz y los Estatutos del Observatorio Internacional del Derecho Humano a la Paz.

La Declaración de Santiago se sometió en 2011 a la consideración del Consejo de DH de la ONU y de su Comité Asesor, instándose a continuar la codificación del derecho humano a la paz.

La Declaración de Bilbao en la relación de contenidos del Derecho Humano a la paz, establece que la educación y socialización para la paz es condición sine qua non para desaprender la guerra y construir identidades desligadas de violencia. Igualmente, es necesario el disfrute de los DESC para que la li-

bertad y la superación de la necesidad vayan de la mano. Se crea el derecho de no participar en conflictos armados internacionales o nacionales, muy en sintonía con el derecho a la objeción de conciencia. Se pone freno a la obediencia debida, la cual se puede desatender cuando vulnera normas humanitarias de mayor jerarquía sin que se convierta en delito militar. Se permite la objeción fiscal cuando quiera que los impuestos se destinen a operaciones bélicas que vulneren las normas humanitarias. Se prohíbe la glorificación de la violencia o su culto. Se establece el derecho de personas y pueblos a recibir información veraz, fidedigna, contrastada, seria y rigurosa, carente de manipulación. Derechos de las víctimas a verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición.

En la Declaración de Luarca (Asturias) se introduce un concepto kelseniano en su preámbulo, cuando dice:

“4. Estimando que el Derecho internacional constituye un instrumento cuya aplicación adecuada y efectiva es indispensable para la consecución de la paz, y que ésta es responsabilidad compartida de las mujeres y los hombres, pueblos, Estados, Organizaciones internacionales, sociedad civil, empresas y otros actores sociales y, en general, de toda la comunidad internacional”.

En sus numerales 6 y 7, introduce importantes antecedentes, tales como:

- Declaración de Estambul, aprobado por la XXI Conferencia Internacional de la Cruz Roja mediante su resolución XIX (1969), en la que se declara que el ser humano tiene derecho a disfrutar de una paz duradera.
- La Resolución 5/XXXII (1976) de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas, en la que se afirma que toda persona tiene derecho a vivir en condiciones de paz y seguridad internacional;

11 Párrafo 2 de la Resolución 60/163 (“La promoción de la paz como requisito fundamental para el pleno disfrute de todos los derechos humanos por todas las personas”) aprobada por la Asamblea General ONU el 16 de diciembre de 2005.

- Resolución de la Asamblea General de la ONU 33/73, de 15 de diciembre de 1978, que aprueba la Declaración sobre la preparación de las sociedades para vivir en paz;
- Resolución 39/11, de 12 de noviembre de 1984, que proclama la Declaración sobre una Cultura de Paz.
- Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo de 1992.
- Resolución 55/282 de 7 de septiembre de 2001, en la que se decidió observar el Día Internacional de la Paz el 21 de septiembre de cada año.

Luarca también incorpora en el numeral 13 la promoción de la cultura de paz, por medio de la redistribución mundial de los recursos y la realización de la justicia social, buscando la eliminación de las desigualdades, la exclusión y la pobreza, que generan violencia estructural incompatible con la paz a nivel interno e internacional.

Respecto a los titulares del derecho a la paz, Luarca los centra en los pueblos, los grupos y las personas.

El derecho a la seguridad humana tiene que ver, entre otros aspectos, con el derecho a disfrutar de condiciones laborales y sindicales dignas, y a la protección de los servicios sociales, en condiciones de igualdad de trato entre las personas que desempeñen la misma ocupación o prestación.

Sobre el derecho a la resistencia, la Declaración incorpora que las personas y los pueblos tienen el derecho de oponerse a la guerra, a los crímenes de lesa humanidad, a las violaciones de derechos humanos, a los crímenes de genocidio y agresión, a toda propaganda a favor de la guerra o de incitación a la violencia y a las violaciones del derecho humano a la paz. Un punto que suscitó natural debate fue el de derecho a la rebelión, que posteriormente en la Declaración de Santiago se eliminó.

También observa el derecho al desarme, el cual implica que todos los Estados

procedan, conjunta y coordinadamente, en un plazo razonable, a un desarme general, transparente, bajo control internacional eficaz y completo.

La Declaración de Santiago, por su parte, precisa los titulares (personas, pueblos, etc.) y deudores (Estados) del derecho humano a la paz. Fija los elementos del contenido material del derecho humano a la paz, cuales son:

- El derecho a la educación en y para la paz y los demás derechos humanos.
- El derecho a la seguridad humana y a vivir en un entorno seguro y sano.
- El derecho al desarrollo y a un ambiente sostenible
- El derecho a la desobediencia civil y a la objeción de conciencia
- El derecho de resistencia contra la opresión.
- El derecho al desarme.
- Las libertades de pensamiento, opinión, expresión, conciencia y religión.
- El derecho al refugio.
- El derecho a emigrar y a participar.
- Los derechos de las víctimas de las violaciones a los derechos humanos a la verdad, la justicia y la reparación. Y
- Los derechos de las personas pertenecientes a personas en grupos de situación de vulnerabilidad.

El artículo 13 se refiere en ocho párrafos a las obligaciones para la realización del derecho humano a la paz, que incumben esencialmente a los Estados y a las organizaciones internacionales; si bien las empresas, otros actores sociales y la comunidad internacional deben sentirse involucrados. Los Estados tienen la responsabilidad de proteger a la humanidad del flagelo de la guerra, pero respetando el principio de no intervención en el territorio de otro Estado, pues toda acción militar fuera del marco legal establecido en la Carta de las Naciones Unidas, es contraria al derecho humano a la paz. Desde luego, esto nos lleva a pensar

en una profunda reingeniería al Consejo de Seguridad, que sigue intocable luego de la Segunda posguerra.

La Declaración de Santiago, igualmente, llama a la codificación y desarrollo progresivo del derecho humano a la paz, y lo cataloga como derecho con entidad propia, vocación universal y carácter intergeneracional. Considera que la Corte Penal Internacional está llamada a juzgar dentro de sus competencias los crímenes contra el derecho a la paz.

También insta a la promoción de una cultura de paz, que deberá estar permeada de la eliminación de las desigualdades, la exclusión y la pobreza, causantes de la violencia estructural que es incompatible con la paz.

Afirma que la paz debe estar basada en la justicia y que, por tanto, todas las víctimas sin discriminación tienen derecho a su reconocimiento como tales, a la justicia, a la verdad, así como a una reparación efectiva de conformidad con lo dispuesto en la resolución 60/147 de la Asamblea General de la ONU, de 16 de diciembre de 2005, que aprueba los Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y de violaciones graves del derecho internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones, contribuyendo así a la reconciliación y al establecimiento de una paz duradera. Es consciente de que la impunidad es incompatible con la paz y la justicia. La disciplina militar se enmarca en estos criterios.

Se muestra muy preocupada por la privatización de la guerra con elementos como mercenarios dentro del escenario de la guerra.

Rinde tributo a los movimientos e iniciativas por la paz y que cristalizan en instrumentos como:

- Programa de La Haya por la Paz y la Justicia para el siglo XXI, aprobado en

1999 por la Conferencia del llamamiento de La Haya por la Paz.

- La Carta de la Tierra adoptada en La Haya en julio de 2000
- La Declaración Universal de los Derechos de la Madre Tierra, adoptada en Cochabamba en abril de 2010, en el marco de la Conferencia Mundial de los Pueblos sobre el Cambio Climático y los Derechos de la Madre Tierra.

El Derecho a la paz exige la eliminación de toda forma de discriminación negativa, introduciendo la figura de la diversidad funcional, *aggiornando* el lenguaje.

La guerra preventiva constituye un crimen contra la paz, enfatiza la Declaración.

Se crea un Grupo de Trabajo con funciones específicas, dentro de las cuales una muy importante resulta ser la de realizar investigaciones *in loco* sobre violaciones del derecho humano a la paz e informar a los órganos pertinentes. También el de remitir al Fiscal de la Corte Penal Internacional o a cualquier otra jurisdicción penal internacional competente toda información fidedigna sobre cualquier situación en que parezcan haberse cometido crímenes de la competencia de la Corte o de la jurisdicción penal internacional de que se trate.

Resulta interesante resaltar la aprobación del Observatorio Internacional del Derecho Humano a la Paz el 10 de diciembre de 2010 dentro del Congreso de Santiago. Dicho Observatorio estará encargado de preparar las acciones urgentes específicas que le hagan llegar las Organizaciones de la Sociedad Civil a favor de personas o pueblos que denuncien violaciones graves del derecho humano a la paz, para ser dirigidas a los órganos competentes de las Naciones Unidas.

El derecho material aplicable por el Observatorio será el contenido en la Declaración de Santiago y, subsidiariamente, en las Declaraciones sobre el Derecho Humano a la paz aprobadas en Lúcar (30 de octubre

de 2006), Bilbao (24 de febrero de 2010) y Barcelona (2 de junio de 2010).

El Observatorio se erige en organización permanente para la promoción del derecho humano a la paz colocada a disposición de la sociedad civil. El mismo insta a Estados, organizaciones internacionales y demás actores concernidos a adecuar sus políticas a los basamentos básicos de la Carta de las Naciones Unidas, que a su vez son pilares básicos sobre los cuales se construye el derecho humano a la paz:

- El sistema de seguridad colectiva que prohíbe la amenaza o el uso de la fuerza e indica las vías de arreglo pacífico de controversias conforme al derecho internacional;
- El desarrollo económico y social de los pueblos y
- El respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales de todos, sin discriminación.

En la Declaración de Santiago es importante añadir la conexión iusfilosófica con el sistema de Naciones Unidas, puesto que “la paz universal y permanente solo puede basarse en la justicia social” (Constitución de la OIT); aspira a elevar los niveles de nutrición y vida de los pueblos y erradicar el hambre (Constitución de la ONU para la agricultura y la alimentación FAO); y afirma que “la salud de todos los pueblos es una condición fundamental para lograr la paz y la seguridad” (Constitución de la OMS).”.

Esta Declaración de Santiago nos recuerda importantes antecedentes normativos internacionales, que se deben considerar a la hora de un análisis sobre irenología:

- Resolución 2625 (XXV) del 24 de octubre de 1970 sobre las relaciones de amistad y de cooperación entre los Estados;
- Resolución 3314 (XXIX) de 14 de diciembre de 1974, por la que hace suya la “Declaración universal sobre la

erradicación del hambre y la malnutrición”.

- La Resolución 3384 (XXX) de 10 de noviembre de 1975, titulada “Declaración sobre la utilización del progreso científico y tecnológico en interés de la paz y en beneficio de la humanidad”;
- La Resolución 3373 de 15 de diciembre de 1978, titulada: “Declaración sobre la preparación de las sociedades para vivir en paz”;
- La resolución 39/11 de 12 de noviembre de 1984, titulada: “Declaración sobre el derecho de los pueblos a la paz”.
- Declaración de Estambul, aprobada por la XXI Conferencia Internacional de la Cruz Roja mediante su resolución XIX (1969), en la que se declara que el ser humano tiene derecho a disfrutar de una paz duradera;
- La resolución 5/XXXII (1976) de la antigua Comisión de Derechos Humanos de la ONU, en la que se afirma que toda persona tiene derecho a vivir en condiciones de paz y seguridad internacional;
- Las resoluciones 8/9 (18 de junio de 2008) y 11/4 (17 de junio de 2009) del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, sobre la promoción del derecho de los pueblos a la paz.
- La Resolución 55/2 de 5 de septiembre de 2000, titulada “Declaración del Milenio”, reiterada en la resolución 60/1 de 15 de septiembre de 2005, titulada “Documento final de la Cumbre Mundial 2005”; y
- La Resolución 55/282 de 7 de septiembre de 2001, por la que se invita a observar el Día Internacional de la Paz el 21 de septiembre de cada año.

El Consejo de Derechos Humanos en sus últimos años ha tenido una importante actuación en cuanto al derecho a la paz se refiere. Desde 2008 el Consejo de la ONU ha vinculado el derecho a la paz con los llamados derechos emergentes o

de la solidaridad, el derecho a un orden internacional democrático y equitativo y el derecho de los pueblos a la paz. Esos derechos ostentan una doble condición jurídica, al igual que los otros derechos de solidaridad que se reivindican a partir de la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo de 1986, individual y colectiva. Ambas aristas desembocan en la afirmación de la paz como derecho humano, del que son titulares pueblos e individuos. Las 2.000 organizaciones de la sociedad civil que han participado en las deliberaciones en estos últimos años han señalado que también son titulares de ese derecho las minorías y la humanidad. ¿Por qué? Pues esencialmente porque una vida donde no esté presente la guerra lleva a las poblaciones e individuos a mayores cotas de bienestar material que ahora se llama el “buen vivir” y a ejercer plenamente los derechos humanos reconocidos para todos.

No podemos omitir el importante documento denominado Declaración de Derechos Humanos Emergentes (Monterrey, noviembre de 2007), en el que se recoge el derecho humano a la paz. La Declaración de Derechos humanos Emergentes es una iniciativa de la sociedad civil que tiene por objeto “contribuir a diseñar un nuevo horizonte de derechos que oriente los movimientos sociales y culturales de las colectividades y de los pueblos y, al mismo tiempo, se inscriba en las sociedades contemporáneas, en las instituciones, en las políticas públicas en las agendas de los gobernantes desde una nueva relación entre sociedad civil global y el poder”.

En esta Declaración se recoge una formulación del derecho a la paz: “Todos los seres humanos y los pueblos en que se integran tienen derecho a que la vida humana quede garantizada por un sistema social en el que los valores de paz y solidaridad sean esenciales y en el que los conflictos se resuelvan mediante el diálogo y otras formas

de acción social pacíficas. Este derecho humano fundamental comprende el derecho de toda persona a la objeción de conciencia frente a las obligaciones militares. Toda persona integrada en un ejército tiene derecho a rechazar el servicio militar en operaciones armadas, internas o internacionales, en violación de los principios y normas del DIH, o que constituyan violación grave, masiva y sistemática de los derechos humanos”.

Como vemos, se trata de un derecho simultáneamente individual y colectivo, en que la paz es a la vez un valor y un derecho.

Es esencial que se produzca la pronta codificación del Derecho Humano a la paz, pues la misma es objeto de vulneraciones continuas, como quiera que hay 40 conflictos armados en el mundo, muchos olvidados (Colombia tiene uno de los más antiguos); la carrera mundial de armamentos, cada día más sofisticados, cuyas cifras causan escalofrío y con las cuales se podría paliar el hambre en el mundo. También tenemos la violencia estructural que incuban la pobreza extrema y la hambruna, situación que afecta a más de mil millones de personas en el mundo, especialmente en la periferia, aunque hoy en día por el modelo económico alcanza a países del centro, como algunos de la U. E., como Grecia. Finalmente, la violencia cultural (de género, escolar, familiar, laboral, etc.) que incide grotescamente en la ruptura de lazos sociales en todo el mundo.

La esquivia paz en Colombia

Según el Informe ¡Basta Ya! “es posible afirmar que el conflicto armado colombiano ha provocado aproximadamente 220.000 muertos desde 1985 hasta 2013. De esas muertes el 81,5% corresponde a civiles y el 18,5% a combatientes; es decir que aproximadamente ocho de cada diez muertos han sido civiles y que, por lo tanto, son ellos –personas no combatien-

tes según el DIH- los más afectados por la violencia”.¹²

Se desarrollan en La Habana los diálogos con el grupo guerrillero más numeroso de Colombia, las FARC, en el marco del “Acuerdo General para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”. Varios fenómenos novedosos permiten vislumbrar con esperanza que esta vez sí pueda llegarse a un acuerdo para cesar las hostilidades:

- Realismo político basado en la cronología: las generaciones de guerrilleros en La Habana tienen muchos años de estar en la guerra, su comandancia supera en varios casos los sesenta años y el carácter vital hace que se piense en una vida más tranquila, lejos de los avatares del conflicto armado.
- El panorama Latinoamericano: los triunfos visibles de la izquierda en varios países permiten vislumbrar que es por la vía de las urnas como se conquista el poder. Las cifras de superación de la pobreza en países como Bolivia y Ecuador, entre otros, permiten expresar el éxito en los gobiernos de ese talante. Clave ha sido la orientación del fallecido presidente de Venezuela Hugo Chávez en su mensaje a los combatientes de las FARC, así como de los hermanos Castro al frente del Gobierno de Cuba, en el sentido de mostrar lo anacrónica que resulta la lucha armada para la conquista del poder en este siglo XXI.
- El desbalance militar: si bien existe un empate militar negativo en este medio siglo de confrontación, al impedir el exterminio total de la guerrilla, así como tampoco la toma del poder central por parte de la misma, lo cierto es que las estrategias y equipamientos tecnológicos y militares de las Fuerzas Armadas

colombianas superan largamente los de la insurgencia, como pueden ser los sistemas de interceptación de comunicaciones, los aviones fantasma, los bombardeos con localización de campamentos, etc., lo cual genera la necesidad de buscar una solución negociada, antes que persistir en el escenario bélico que si bien puede reponer a las bajas, se convierte en un círculo de nunca acabar merced a las limitaciones logísticas de la subversión.

- El mandato popular expresado en las urnas a la propuesta de paz del Presidente Santos, donde la izquierda democrática y buena parte del centro lo acompañaron en su reelección, especialmente por este punto.
- El apoyo de grandes potencias y de figuras emblemáticas. No es gratuito que Estados Unidos, la Unión Europea, Dilma Rousseff y el Jefe del Estado Vaticano, entre otros, se hayan pronunciado a favor del proceso de paz en Colombia, con el envío inclusive de emisarios a la Mesa, lo cual constituye un importante aval.

Colombia se ha acostumbrado desde hace tres años y más a escuchar términos como “rondas de negociaciones en La Habana”, “cese bilateral del fuego”, “armisticio”, y otros términos más propios de la jerga militar que de un país en paz. El proceso de Diálogo en La Habana tiene importantes avances como son:

- Acuerdo sobre puntos de la agenda como el problema agrario (base de la lucha de las FARC), la participación, los cultivos ilícitos, la justicia para los responsables y un avance sobre el tema de las víctimas (donde las FARC reconocen a las mismas), con la premisa de que nada está acordado hasta que todo esté acordado.
- El apoyo de la comunidad Internacional para el proceso. Inicialmente Cuba

12 Informe General Grupo de Memoria Histórica. ¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Bogotá, Imprenta Nacional, 2013, p. 32.

y Noruega como garantes, Venezuela como facilitador logístico y acompañante, Chile acompañante, y la principal potencia mundial: los Estados Unidos de América, cuyo presidente Barak Obama ha manifestado su apoyo al proceso enviando un delegado a La Habana. El Estado Vaticano por medio de su vocero el Papa ha anunciado la visita a Colombia para apoyar el proceso de paz y en su reciente visita a Cuba fue factor fundamental para lograr cristalizar el acuerdo en materia de justicia transicional. La Canciller Alemana ha delegado, igualmente, un vocero. Tanto la ONU como la Unión Europea, han expresado apoyos diversos al proceso.

Otros elementos claves:

- La liberación indemne de un General de la República retenido por la guerrilla en el Chocó.
- Los acuerdos para el desminado conjunto de las zonas afectadas por esta dolama, así como la tregua unilateral de las FARC desde diciembre de 2014 (certificada por la Defensoría del Pueblo) y el cese de los bombardeos por parte de las Fuerzas Armadas del Estado, así como el cese de hostilidades unilateral de las FARC.
- La conformación de la Comisión Nacional de Paz como ente asesor del Presidente para el diálogo.
- La presencia de militares de alto rango en la mesa de La Habana en diálogo con sus adversarios, para buscar salidas realistas hacia un postconflicto sólido. Aquí cabe resaltar el anuncio del Jefe del Ejército sobre el cambio de la doctrina militar en ciernes.
- Las alocuciones de personajes como el Fiscal General de la Nación sobre la viabilidad de aplicar una justicia transicional que acabe de una vez por todas este conflicto que ha lacerado nuestra Patria.
- Un sentimiento de desmilitarización creciente de la vida colombiana, con políticas como el servicio social sustitutorio, la objeción de conciencia al servicio militar obligatorio y la concepción de un ejército profesional que supere las visiones prusianas o napoleónicas, en construcción.
- El éxito de desmovilizados de otras facciones armadas como el M19 o el ELN, como en el caso de Antonio Navarro, quien fue destacado alcalde de Pasto y Gobernador de Nariño, hoy Senador de la República; el Alcalde de Bogotá Gustavo Petro, segundo cargo más importante del país; León Valencia, importante analista político, entre otros.
- Las producciones científicas de reinseridos en contra de la guerra y la necesidad de vincularse a procesos de paz y defensa de Derechos Humanos, como Alvaro Villarraga quien fuera del EPL y asesor en el Informe de “Basta Ya!”, Yezid Arteta excombatiente de las FARC y quien prestó un papel importante como analista en la Escuela de Paz de Vicent Fisas en Barcelona¹³; Carlos Arturo Velandia (“Felipe Torres”) exintegrante del ELN que cuenta en su libro su sueño: entrar a la Plaza de Bolívar montado en un tanque tomándose el poder, seguido del pueblo¹⁴.
- La internacionalización de las relaciones jurídicas, en un mundo globalizado para bien de la defensa de los Derechos Humanos y de la responsabilidad estatal por violación de los marcos convencionales vinculantes.
- La suscripción en La Habana el pasado 23 de septiembre, con la presencia del Presidente Santos y del Comandante

13 Arteta Dávila, Yesid. *¡Descansen armas! Ensayo sobre la guerra y la paz de un exguerrillero de las FARC*. Bogotá, Icono, 2014.

14 Velandia Jagua, Carlos Arturo. *La paz es ahora ¡carajo!* Bucaramanga, FICA, 2014.

Timochenko, de un acuerdo sobre en materia de punibilidad para los responsables de acciones que así lo ameriten, creándose un Tribunal de Paz en la materia y avanzando el estudio de un Acto Legislativo en el Congreso que blinde los acuerdos de La Habana, con la férrea oposición del uribismo y del Procurador. De dicho acuerdo emerge que el 23 de marzo terminaría el conflicto armado y se suscribiría por fin el acuerdo definitivo, donde las FARC se convertirían en partido político.

- La suspensión del reclutamiento de personas por parte de las FARC y la concentración en estudiar los temas de la paz y el postconflicto en sus diferentes frentes de combate; mientras que el Gobierno ofrece la no extradición de los guerrilleros incursos en delitos de narcotráfico, sobre lo cual se está estudiando su conexidad con el delito político.

Desde luego, como lo dije, el proceso también ha tenido agudos contradictores, en especial expresado en voces como la del expresidente Alvaro Uribe Vélez y su grupo político, así como del Procurador General de la Nación. También es evidente el rechazo de la población a procesos de obstrucción de los diálogos, como interceptaciones ilegales, etc., que son motivo de investigación por parte de las autoridades competentes y que han llevado a que se profiera auto de detención a personajes como Luis Alfonso Hoyos –hoy en fuga– “asesor espiritual” del candidato uribista a la presidencia de la República Oscar Iván Zuluaga, también procesado junto con su hijo. Hoy, según los últimos sondeos, un 73% de la población está de acuerdo con el proceso de La Habana y la cesación del conflicto armado¹⁵, lo cual garantizará seguramente un éxito en el referendo que se adelante. La pedagogía sobre el proceso ha

surtido importantes efectos de carácter positivo en la legitimación del mismo, inclusive en sectores como los militares.

En el documento suscrito el 26 de agosto de 2012 en Cuba, las partes –Gobierno y FARC– reconocen el derecho a la paz, al expresar:

“con la decisión mutua de poner fin al conflicto como una condición esencial para la construcción de la paz estable y duradera”

“Atendiendo el clamor de la población por la paz, y reconociendo que:

“La construcción de la paz es asunto de la sociedad en su conjunto que requiere de la participación de todos, sin distinción, incluidas otras organizaciones guerrilleras a las que invitamos a unirse a este propósito”.

Pero cuáles son los estándares de este proceso de justicia transicional?

Muy reconfortantes han resultado las expresiones del exjuez Baltasar Garzón, quien trabajara en la Corte Penal Internacional al lado del Fiscal Luis Moreno Ocampo, cuando expresó: “No veo a la Corte Penal Internacional interviniendo en Colombia... El futuro de la paz en Colombia no depende exclusivamente del establecimiento de penas privativas de la libertad. Tampoco existe un estándar internacional que limite la efectividad de la pena a la pena privativa de libertad tradicional. Que tenga futuro el acuerdo de paz dependerá en primer lugar de la voluntad de las partes, y el honor que hagan al cumplimiento de las obligaciones que se deriven de él. También de la sociedad en su conjunto que vea en su concreción la oportunidad de transitar al fortalecimiento de las instituciones democráticas, inclusivas y garantistas. No se puede tergiversar el papel de la Corte Penal Internacional y su competencia ante el incumplimiento del deber de investigar y sancionar las más graves violaciones inter-

15 Paz ¿irreversible?. En : Revista Semana, N° 1714, 8 al 15 de marzo de 2015, p. 28.

nacionales. Su rol proviene de una obligación contraída de manera voluntaria y convencional del estado colombiano, el cual no limita la capacidad de crear medidas especiales de cumplimiento de penas o penas alternativas, siempre y cuando estas sean efectivas y permitan contribuir a la garantía de los derechos de las víctimas, la verdad, y a garantizar la no repetición de los hechos atroces del pasado. Lo que se debe evitar es la impunidad¹⁶.

El Derecho a la Paz ha sido motivo de pronunciamientos por parte de la Corte Constitucional en sentencia C-048 de 2001 insertó: 7. Como acertadamente lo afirmaron algunos de los intervinientes, la Carta de 1991 es una “Constitución para la paz”. En efecto, el Constituyente otorgó a la noción jurídica de la paz un triple carácter, pues la consideró un valor de la sociedad, fundamento del Estado y de los derechos humanos (preámbulo); la concibe como un fin esencial que irradia el ordenamiento jurídico y que, como principio, debe dirigir la acción de las autoridades públicas (art. 2). Y, también la entiende como un derecho constitucional (art. 22), que si bien es cierto no es de aplicación inmediata, no es menos cierto que el mandato debe dirigir la acción de los particulares y las autoridades.” En ese mandato se orienta la acción institucional para poner fin a uno de los conflictos más largos en la historia de la humanidad.

Igualmente, es un proceso que si tiene éxito permitirá liberar importantes recursos financieros y humanos para el desarrollo del país. “En 2009, profesionales de la Contraloría Delegada para la defensa expusieron, en la revista Economía Colombiana, que entre el año 2013 y el año 2019 el sector defensa y seguridad nacional requeriría entre 22 y 27 billones de pesos anuales, respectivamente, del presupuesto de la nación, si el conflicto continúa como hasta

ahora ha acontecido pese a los esfuerzos por conseguir la paz. Por lo tanto, se estima un aumento anual de un billón de pesos aproximadamente”.¹⁷ ¿cuántas universidades, escuelas, hospitales, viviendas, unidades productivas generadoras de empleo, etc., podríamos construir y generar con esa cifra?

Si la paz es un derecho de obligatorio cumplimiento según el artículo 22 de la Carta Política colombiana, es menester buscar fórmulas para compaginar el goce de ese derecho con la justicia transicional. En principio sólo tenemos dos opciones: continuar esta guerra fratricida con más miles de muertos y mutilados, o entrar en un proceso de difícil convergencia –lo admito– entre paz y justicia, donde será esencial respetar los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, como se señala en los principios de Joinet. Esto permitiría la estabilidad de los acuerdos en el tiempo.

Si bien el Presidente Santos había afirmado que las FARC deben reconocer un castigo por sus acciones, el tema quedó resuelto con el acuerdo de La Habana donde las Farc que habían amenazado con que no pagarían ni un solo día de cárcel, aceptando decir la verdad a cambio de una evidente justicia transicional donde las sanciones para quienes reconozcan delitos muy graves tendrán un mínimo de duración de cinco años y un máximo de ocho de restricción efectiva de la libertad en condiciones especiales. Aquellas personas que reconozcan su responsabilidad de manera tardía serán sancionadas con prisión de cinco a ocho años “en condiciones ordinarias” las personas que se nieguen a reconocer su responsabilidad por los delitos cometidos y resulten culpables, serán condenadas a penas de prisión hasta de 20 años, en condi-

16 Ver “No veo a la Corte Penal interviniendo en Colombia”. El Tiempo, 5 de abril de 2015, p. 1.

17 Castellanos Díaz, Juliana. *¿Cuánto nos cuesta la guerra?* Bogotá, Politécnico Grancolombiano, 2013, p. 123.

ciones ordinarias. Para acceder a cualquier tratamiento especial dentro de la jurisdicción para la paz es necesario aportar verdad plena, reparación a las víctimas y garantizar la no repetición. La dejación de armas operará 60 días luego de la firma del acuerdo final y las FARC se convertirán en partido político. Aquí primará la justicia restaurativa. El mecanismo opera para miembros del Estado y paramilitares que hayan incurrido en delitos dentro del conflicto armado.

La contextualización del proceso exige mirar con cuidado los procesos en otras latitudes. El colombiano es un conflicto sui generis. En contraste, ¿cuáles serán los beneficios recibidos por los agentes estatales responsables de acciones como los 2.000 falsos positivos o técnicamente ejecuciones extrajudiciales?

Si bien en la jurisdicción internacional están prohibidas las amnistías generales e incondicionadas, donde caben las autoamnistías, el marco jurídico para la paz en Colombia permite criterios de selección y aplicación de penas alternativas. El deber de investigar, juzgar y sancionar nos permite entrar en campos de la penología alternativa, donde no solamente cabe la retribución tradicional, sino la justicia restaurativa.

La Comisión Interamericana de DH estableció que en las dictaduras de Argentina y Uruguay las leyes de amnistía y punto final eran incompatibles con los deberes estatales de investigar, juzgar y sancionar. Aquí fueron preponderantes las medidas para esclarecer los hechos e identificar a los responsables de las violaciones, tanto como reparar a las víctimas.

Frente a la Ley de autoamnistía chilena la Comisión consideró que las medidas adoptadas por el Estado eran insuficientes frente al marco convencional exigible. Para El Salvador la Comisión solicitó la revocación de la amnistía de 1993, investigar y sancionar a los responsables y reparar a las víctimas.

Por su parte, la Corte IDH en el caso Velásquez Rodríguez (un caso de desaparición forzada) ordenó al Estado Hondureño adelantar procesos penales contra los posibles responsables del crimen. Aquí la Corte indicó que los Estados están en la obligación de imponer a los responsables de las violaciones las sanciones pertinentes.

En el caso de concesión de amnistías, la Corte IDH en el caso de la Masacre de El Mozote señaló que la amnistía salvadoreña impedía la investigación y juzgamiento de las personas que habían participado en la comisión de graves crímenes durante el conflicto armado. En las últimas sesiones de la Corte IDH realizadas en Cartagena de Indias, el Presidente Santos intervino recordando esta sentencia.

En la sentencia de la Corte IDH de 26 de mayo de 2010, caso Manuel Cepeda Vargas, se dijo que “la obligación de investigar conlleva el deber de dirigir los esfuerzos del aparato estatal para desentrañar las estructuras que permitieron esas violaciones, sus causas, sus beneficiarios y sus consecuencias, y no solo descubrir, enjuiciar y, en su caso, sancionar a los perpetradores inmediatos”, con lo cual nos lleva a un escenario que puede llamarse de macrocriminalidad.

Para los que se centran únicamente en la justicia retributiva tradicional, hay que decir que la grave crisis afrontada por la justicia en Colombia ha hecho que de la Ley 975 mal llamada de justicia y paz con los paramilitares, en casi diez años de vigencia sólo se han dictado 14 sentencias respecto de un global de 35.000 desmovilizados, correspondiendo a una judicialización de 0,04%, según la Comisión Colombiana de Juristas.

En el caso de la CPI, si bien no ha llegado un caso idéntico, podría pensarse en una mezcla de punibilidad con justicia transicional, donde los crímenes de lesa humanidad tendrían su condigna sanción, pero podrían considerarse mecanismos extraju-

diciales de rendición de cuentas que expongan la verdad (caso Sudáfrica) y busquen la reconciliación, así como penas alternativas a la simple prisión. Aquí el principio de complementariedad del Estatuto de Roma frente a la cosa juzgada, dentro de los marcos exigidos por la CPI, podría ser una salida decorosa.

Un caso hito de la Corte IDH ha sido Barrios Altos contra Perú, en la cual se dijo que “son inadmisibles las disposiciones de amnistías, las disposiciones de prescripción y el establecimiento de excluyentes de responsabilidad que pretendan impedir la investigación y sanción de los responsables de las violaciones graves de los derechos humanos, tales como la tortura, las ejecuciones sumarias, extralegales o arbitrarias y las desapariciones forzadas”. (párrafo 41). Con esa autoamnistía se pretendía exonerar de responsabilidad a los militares, policías y civiles incurso en violaciones en derechos humanos entre 1980 y 1995. El caso Gomes Lund de la dictadura brasileña encontró incompatibilidad respecto a la Convención por establecer amnistías frente a graves violaciones de derechos humanos. También tenemos el caso Gelman, en Uruguay, donde no se aceptó la amnistía, así hubieran pasado procesos de refrendación, lo cual por sí no genera legitimidad ante el Derecho Internacional.

El voto concurrente de Diego García Sayán en el caso de El Mozote nos lleva a presentar una importante luz para procesos de paz en conflictos internos: “La paz como producto de una negociación se ofrece como una alternativa moral y políticamente superior a la paz como producto del aniquilamiento del contrario. Por ello, **el derecho internacional de los derechos humanos debe considerar a la paz como un derecho y al estado como obligado a alcanzarla**”. (subrayo)

En este caso, el Juez García Sayán fija la obligación de investigar, juzgar y sancionar

en la investigación y esclarecimiento de los hechos, la identificación de las responsabilidades individuales y la aplicación de un castigo proporcional, pero con una importante advertencia: “aun cuando la aspiración de la justicia penal debe ser efectivizar satisfactoriamente estos tres ámbitos, si se dificulta la concreción de la sanción penal, los otros componentes no deberían verse afectados o diferidos”. (párrafo 28) Resulta relevante que el Presidente Santos concurreniera el pasado mes de abril a Cartagena a las sesiones de la Corte Interamericana de Derechos Humanos y se expresara sobre este caso para avalar el acuerdo en materia de justicia transicional al cual se llegue con las FARC, buscando con ello blindar el acuerdo en el caso de alguna demanda ante este alto Tribunal.

Una propuesta para discutir sería abordar la diferencia planteada por Robert Alexy entre regla y principio. Las reglas son mandatos plenos destinados a cumplirse o incumplirse; los principios involucran el calificativo de optimización que ordenan que el fenómeno se realice atendiendo hasta el listón más alto las posibilidades fácticas y jurídicas. Entonces si el deber de investigar, juzgar y sancionar se toma como principio, puede modularse como un tránsito efectivo hacia una paz estable y duradera. Ello podría llevar incluso a la renuncia a la acción penal en ciertos casos, o a penas alternativas o simbólicas, en aras de no sacrificar el bien de la paz. Desde luego que deben estar asegurados los derechos de las víctimas a la verdad y a la reparación, así como a la no repetición.

En esa línea, la Corte Constitucional colombiana señaló en sentencia C-370 de 1996: “El logro de una paz estable y duradera que sustraiga al país del conflicto por medio de la desmovilización de los grupos armados al margen de la ley puede pasar por ciertas restricciones al valor objetivo de la justicia y al derecho correlativo de las

víctimas, puesto que de lo contrario, por la situación fáctica y jurídica de quienes ha tomado parte en el conflicto, la paz sería un ideal inalcanzable". Entonces la Corte ubica como principio el deber de investigar y juzgar, dentro de la justicia transicional. Además, en la sentencia C-578 de 1995 la misma Corte Constitucional observó que los derechos fundamentales no son absolutos. Reglas sí serían la proscripción de la pena de muerte, la prohibición de la tortura y el principio de legalidad de la pena. Pero en la mayoría de los casos los derechos admiten ponderaciones. Podríamos mirar el ejemplo consabido entre derecho al trabajo y derecho al espacio público en el caso de los vendedores informales.

En este sentido, un ejercicio que implique total amnistía o total castigo no trabaja la línea de ponderación y tampoco alimentaría una paz estable. En el Marco Jurídico para la Paz se establecen juicios penales contra los máximos responsables de crímenes de lesa humanidad, crímenes de guerra y genocidio, que podrían culminar con una pena alternativa a la prisión o con suspensión de la misma. En los demás casos cabría renuncia condicionada a la acción penal. Las condiciones podrían ser la dejación de las armas, el reconocimiento de responsabilidad, contribución efectiva al esclarecimiento de la verdad, reparación integral a las víctimas, desvinculación de menores, desminado, liberación de secuestrados, etc. Más allá de castigar o no, de juzgar o no, la importancia es cómo hacerlo, su forma. El acuerdo del 23 de septiembre revela una salida *sui generis* que seguramente cabe dentro de estas apreciaciones doctrinarias.

Ya lo dijo el Juez García Sayán en el caso Masacres de El Mozote vs El Salvador de 25 de octubre de 2012: "una alternativa moral y políticamente superior a la paz como producto del aniquilamiento del contrario". La justicia retributiva tradicional se enfrenta a dos graves obstáculos: la

negativa de la insurgencia a dejar las armas por cárcel y además la crisis de la justicia penal, que demuestra la cenicencia en que se ha convertido la rama judicial (14 condenas en 10 años en Justicia y paz, de un total de 4.400 postulados).

Según el caso Cepeda Vargas, la Corte Interamericana se ha orientado en casos de macrocriminalidad de investigar para develar patrones y estructuras, en lo que se ha denominado enfoque holístico. La pena per se no siempre cumple su función y además puede generar venganzas privadas y justicia por propia mano. El Marco Jurídico para la paz permite que los máximos responsables puedan recibir una pena alternativa o una suspensión de la pena. Sin embargo, en la sentencia de la Corte Constitucional se dijo que al expedir la Ley estatutaria que desarrolle el Marco Jurídico para la Paz "el mecanismo de suspensión total de ejecución de la pena no puede operar para los condenados como máximos responsables de los delitos de lesa humanidad, genocidio y crímenes de guerra cometidos de manera sistemática". La tasación de dicha pena ha sido motivo de enconados debates en la mesa y por parte de los actores en Colombia.

Los delitos políticos como sedición, rebelión y asonada podrían tener un tratamiento especial de amnistía según la normatividad interna e internacional, y es recomendable para el proceso de paz. Los delitos conexos tendrían un examen aparte, pero por ejemplo el homicidio y las lesiones causadas en combate e infracciones no graves al DIH podrían tener un tratamiento desde la perspectiva liberal del derecho penal.

Para agentes estatales violadores de derechos humanos la justicia transicional debe exigir una reestructuración a fondo de los factores estructurales que llevaron a cometer crímenes, como las 2.000 ejecuciones extrajudiciales, la concurrencia

con grupos paramilitares en determinadas operaciones –por acción o por omisión–, y en general las garantías de no repetición, siempre y cuando la verdad aflore junto a la reparación a las víctimas. Aquí debería revisarse el fuero penal militar y el sitio de reclusión de determinados oficiales de los mandos, tema que ha sido muy cuestionado por organizaciones defensoras de DDHH (caso Plazas Vega).

Conclusiones

El *ius ad bellum* está en franca decadencia merced a los grandes esfuerzos de las sociedades civiles y varios gobiernos que buscan que Naciones Unidas marque un derrotero en materia de crear el derecho emergente y humano a la paz. Los hechos recientes, como las marchas multitudinarias por la paz, la creación de un Centro de Memoria sobre el Conflicto, la prórroga de la suspensión de bombardeos contra las FARC por otro mes, el desminado conjunto y el acuerdo de justicia transicional demuestran que hay una voluntad colectiva mayoritaria a favor de que Colombia tenga una oportunidad para crecer en medio de la paz, considerada no simplemente como el fin de la guerra, sino la construcción de una sociedad democrática con justicia social, donde los derechos humanos sean la guía permanente en la búsqueda de la felicidad de la Nación. Es necesario e imperioso que la ONU profiera una Declaración sobre el Derecho Humano a la paz y luego se suscriba un pacto Internacional, con base en la Declaración de Santiago que recoge los principales elementos consensuados por la sociedad civil y las organizaciones internacionales sobre el derecho humano a la paz.

Para el caso de Colombia, existen estándares nacionales e internacionales que desde la modulación de las penas pueden acercar a las partes en conflicto para llegar a suscribir un acuerdo que de una vez por todas acabe con esta orgía tanática y fratri-

cida, como corresponde a la información del acuerdo de La Habana sobre penas alternativas y dejación de armas. Un 73% del pueblo ve con buenos ojos la firma de este acuerdo, agotado como está por este conflicto de más de 60 años.

Los pueblos del mundo están a la expectativa de lo que acontezca en La Habana. También el ELN debería sumarse a otro proceso similar para llegar a saludables acuerdos en pro de una nueva República. Rafael Correa ha ofrecido sus buenos oficios.

La paz en el postconflicto deberá estar enmarcada de un compromiso institucional y ciudadano de reconstruir el tejido social hoy fracturado y avanzar por sendas de reconciliación desde la óptica del respeto activo, que no es la simple tolerancia del otro, del distinto. Ello implica el reconocimiento de la diversidad y la cultura del pluralismo, dentro del marco democrático. Para conquistar este propósito deberá adelantarse una formación en cultura de paz, donde la ética sea el eje vertebral camino por donde todos adelantemos nuestras actuaciones, pues la crisis de la justicia y del aparato estatal pasa por una crisis ética. Reformas estructurales en la tenencia de la tierra y del capital serán necesarias para una sociedad justa. También en la formación política de la ciudadanía, para que sepa elegir a los más destacados en los cargos de representación popular y no se preste a manipulaciones envilecidas, donde la educación de calidad sea el eje axial. La reforma electoral es imprescindible consensuarla. El mérito y no la palanca será el criterio para la escogencia de los funcionarios públicos. En fin, estamos necesitando muchas manos y voces que emprendan la nueva conquista de la paz con justicia social, donde están presentes las políticas de redistribución de ingreso y riqueza, muy en la línea de Piketty y Sen. Ese es el llamado. Colombia no está condenado, ni mucho menos genéticamen-

te, a ser eternamente un “pueblo violento”. Es el momento de los grandes cambios y compromisos. Los actores armados deben entenderlo así y no dejar pasar esta oportunidad histórica que nos brinda la coyuntura. De lo contrario, seguiremos contando los millares de muertos a que nos tiene acosado este panorama desolador. La luz brilla en el horizonte y debemos salir de la caverna. Ese es un imperativo de acción. Se ha anunciado el cambio de la doctrina militar en Colombia. También la dejación de las armas por parte de la insurgencia y su conversión en partido político. En esta forma, el derecho humano a la paz no será un canto a la bandera, sino la materialización de los anhelos de millones de compatriotas. Como dijo Tzvetan Todorov: “el mal sufrido debe inscribirse en la memoria colectiva, pero para dar una nueva oportunidad al porvenir”.

Bibliografía

- AA.VV. Cátedra UNESCO. Derechos Humanos y Violencia: Gobierno y Gobernanza. Las políticas públicas frente a las violaciones a los derechos humanos. Bogotá, U. Externado, 2009.
- AAVV. Cátedra UNESCO. El desplazamiento forzado interno en Colombia un desafío a los derechos humanos. Bogotá, U. Externado, 2007.
- AA.VV. *Investigación de la paz y los derechos humanos desde Andalucía*. Granada, U. de Granada, 2005.
- AA.VV. *Memoria y reconstrucción de la paz. Enfoques multidisciplinares en contextos mundiales*. Madrid, Catarata, 2008.
- ADAMS, David. *Cultura de paz: una utopía posible*. México, Herder, 2014.
- ANDREOZI, Gabriele. *Juicios por crímenes de lesa humanidad en Argentina*. Buenos Aires, Atuel, 2011.
- ARTETA DÁVILA. Yezid. *¡Descansen armas! Ensayo sobre la guerra y la paz de un exguerrillero de las FARC*. Bogotá, Icono, 2014.
- CAMPOY CERVERA, Ignacio y otros. *Desafíos actuales a los derechos humanos: reflexiones sobre el derecho a la paz*. Madrid, Dykinson, 2006.
- CASTELLANOS DÍAZ, Juliana. *¿Cuánto nos cuesta la guerra?* Bogotá, Politécnico Grancolombiano, 2013.
- ETXEBERRÍA, Xabier. *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*. Madrid, Catarata, 2013.
- FERRAJOLI, Luigi. *Razones jurídicas del pacifismo*. Madrid, Trotta, 2004.
- GARRIDO GÓMEZ, María Isabel *El derecho a la paz como derecho emergente*. Barcelona, Atelier, 2011.
- GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA. *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá, Imprenta Nacional, 2013.
- KELSEN, Hans. *La paz por medio del derecho*. Madrid, Trotta, 2003.
- LOZANO GUILLÉN, Carlos. *La paz sí es posible*. Bogotá, Izquierda Viva, 2012.
- MAQUIAVELO, Nicolás. *El arte de la guerra*. Buenos Aires, Claridad, 2007.
- QUINCHE RAMÍREZ, Manuel Fernando. *Los estándares de la Corte Interamericana y la Ley de Justicia y Paz*. Bogotá, U. Rosario, 2009.
- VARGAS VELÁSQUEZ, Alejo (editor). *Diálogos de La Habana: miradas múltiples desde la Universidad*. Bogotá, Universidad Nacional, 2013.
- VARVAROUSSIS, Paris. *La idea de la paz*. Bogotá, Temis, 1996.
- VELANDIA JAGUA, Carlos Arturo. *La paz es ahora ¡carajo!* Bucaramanga, FICA, 2014.
- VIDAL LÓPEZ, Roberto Carlos. *Derecho Global y desplazamiento interno*. Bogotá, Universidad Javeriana, 2007.
- VILLÁN DURÁN, Carlos et al. *El derecho humano a la paz: de la teoría a la práctica*. Madrid, CIDEAL, 2013.

EL PAPEL DE LAS VÍCTIMAS E INFRACCIONES AL DERECHO INTERNACIONAL HUMANITARIO (DIH), EN ESCENARIOS DE JUSTICIA TRANSICIONAL: EL CASO DE LA JURISDICCIÓN ESPECIAL PARA LA PAZ, EN COLOMBIA

THE ROLE OF VICTIMS AND BREACHES OF INTERNATIONAL HUMANITARIAN LAW (IHL), IN TRANSITIONAL JUSTICE SCENARIOS: THE CASE OF THE SPECIAL JURISDICTION FOR PEACE, IN COLOMBIA

Merly Yohanna Camacho Osma¹

Recepción: 07/11/2019 / Evaluación: 12/12/2019 / Aceptación: 19/12/2019

Resumen

El presente trabajo, busca abordar el papel de las víctimas en el escenario de la Justicia transicional planteado por Colombia. Primero que todo se examinará el estado actual de los derechos de las víctimas de graves violaciones a los derechos humanos, con el fin de determinar las obligaciones internacionales emanadas de ellos. Posteriormente se hará un ejercicio de conceptualización sobre lo que se ha venido a llamar justicia transicional y cómo los derechos de las víctimas juegan un papel importante en las transiciones, tanto desde el punto de lo legal como de lo legítimo.”

Palabras claves. Derechos Humanos, Víctimas, Justicia transicional, Jurisdicción Especial para la Paz.

Abstract

This work seeks to address the role of victims in the transitional justice scenario proposed by Colombia. First of all, the current status of the rights of victims of serious human rights violations will be examined, in order to determine the international ob-

ligations emanating from them. Later there will be an exercise in conceptualization of what has come to be called transitional justice and how the rights of victims play an important role in transitions, both from the legal and the legitimate point of view.”

Keywords. Human Rights, Victims, Transitional Justice, Special Jurisdiction for Peace.

Introducción

El conflicto armado colombiano, por sus específicas características, ha traído aparejadas una serie de consecuencias, de las cuales la más grave es, sin lugar a dudas, el gran número de víctimas y de hechos victimizantes. Su agudización y la necesidad moral de ponerle fin, ha implicado que Colombia busque en la justicia transicional, mecanismos y herramientas que así lo permitan. Sin embargo, las cada vez más exigentes normas internacionales, impiden que tal transición se haga de cualquier forma; por lo menos en lo que respecta a las víctimas, estas exigencias se han venido depurando y adaptando a los modelos de justicia transicional. Estas depuraciones y adaptaciones, fueron recogidas en la última negociación del Estado colombiano con un grupo insurgente.

1 Resultado de la Maestría en Derechos Humanos y DICA de la Escuela Superior de Guerra Rafael Reyes Prieto. yohanacamacho32@gmail.com.

Una breve caracterización del conflicto armado, permitirá concluir la necesidad de utilizar mecanismos de justicia transicional para permitir su finalización por la vía negociada, tal y como lo constata la negociación con las Auto Defensas Unidas de Colombia y más recientemente con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia.

Finalmente, se estudiará cómo a las víctimas del conflicto armado colombiano se les garantizó sus derechos y su participación, en el escenario de justicia transicional que en la actualidad se está desarrollando en Colombia, producto de esa última negociación política.

Los derechos de las víctimas de graves violaciones a los derechos humanos

La evolución del Derecho Internacional de los Derechos Humanos (en adelante: DIDH), llevó a una reflexión sobre lo que conceptualmente se consideraría como víctima de graves violaciones a sus derechos humanos y cuáles serían sus derechos. Así, para 1997 aparece en el ámbito del Sistema de Naciones Unidas dos instrumentos importantes:

Por un lado, el “Conjunto de principios para la protección y la promoción de los Derechos Humanos, para la lucha contra la impunidad”, realizado por el relator especial Louis Joinet (actualizados por el trabajo de Diane Orentlicher en el 2005); y, por el otro, los “Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones de las normas internacionales de derechos humanos y del derecho internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones”, compilados por el relator especial Theo van Boven (revisados por Cherif Bassiouni, igualmente en el 2005).

Tales instrumentos, en últimas, confluyen (a partir de la interpretación de las normas del DIDH y de la práctica de los Estado) en el reconocimiento a las víctimas

de graves violaciones a sus derechos humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario (en adelante: IDH) de los derechos (i) a la verdad, (ii) a la justicia, (iii) a la reparación y (iv) a las garantías de no repetición.

La justicia transicional

En principio, siguiendo a Calle e Ibarra (2019, p. 5), se debe decir que existe una ambigüedad frente al concepto de justicia transicional (por lo menos desde el ámbito académico); así, sirve para designar tanto a situaciones de transición de gobiernos autoritarios y graves violaciones al DIH e infracciones al DIH, como aquellas que sirven de paso de un conflicto armado a una situación de paz. De esta forma, por ejemplo, el Centro Internacional para la Justicia Transicional (en adelante: ICTJ, por sus siglas en inglés) manifiesta que

[...] la justicia transicional alude a las formas en que países que dejan atrás periodos de conflicto y represión utilizan para enfrentarse a violaciones de derechos humanos masivas o sistemáticas, de tal magnitud y gravedad que el sistema judicial convencional no puede darles una respuesta adecuada. (ICTJ, 2017)

Mientras que Ambos (2009, p. 28) considera que tal conceptualización no debe limitarse a situaciones de conflictos armados o cambios del régimen político, en la medida que comprende escenarios donde se negocia en medio del conflicto o en donde existe una democracia formal. Cubides, Sierra y Mejía (2018, p. 21), establecen que en la actualidad el concepto de justicia transicional es de una naturaleza excepcional, tanto política como jurídica y que integra todas las medidas de reparación a las víctimas.

Bajo este entendido, la justicia transicional debe ser abordada como “el mecanismo de reconciliación aplicado por las

sociedades que han padecido sistemáticas violaciones a los derechos humanos y al derecho internacional humanitario por parte de uno o varios actores bélicos” (Valde-rama y Ortiz, 2017, p. 261).

Así, es precisamente, en situaciones de conflicto armado interno donde se torna necesaria la justicia transicional, por cuanto permite el fin del mismo a través de la negociación política, habida consideración de las limitaciones de los sistemas judiciales domésticos “a la hora de juzgar situaciones provenientes del conflicto armado interno” (Cubides y Sierra, 2018, p. 6)

Entonces, la justicia transicional debe ser entendida en un sentido amplio, es decir, que no solo implica el castigo a los responsables de las violaciones, sino también el resarcimiento a las víctimas y la consecución de la verdad. En ese sentido, la justicia transicional pretende conocer la verdad sobre lo que ocurrió, lograr la reparación a las víctimas y definir la situación jurídica de los perpetradores, en aras de alcanzar una salida negociada al conflicto armado.

Y desde la perspectiva estatal, tal y como lo señala Bernal (2016, citado en Calle e Ibarra, 2019, p. 5), la justicia transicional tiene como objetivo, restablecer la legitimidad del Estado, la cual se encuentra perdida o menoscabada por la violación de los derechos humanos, a causa del actuar de los mismos agentes estatales o por no que el Estado es incapaz de impedirlo a otros actores.

Finalmente, se debe resaltar que la justicia transicional utiliza diferentes mecanismos de implementación, tejiendo lazos entre diferentes normatividades (internacionales, estatales e informales), como es el caso de “dispositivos jurisdiccionales excepcionales, espacios de expresión de las diferentes verdades, reparación integral de las víctimas y mecanismos de no repetición” (Braconnier, 2018, p. 116).

El derecho de las víctimas de graves violaciones a los derechos humanos e infracciones al DIH en escenarios de justicia transicional

El DIHD, ha ido consolidando un *corpus* legal, cada vez más complejo y avanzado; Botero y Restrepo (2005) mencionan cuatro aspectos de esa evolución: (i) incremento de las obligaciones relacionadas con los derechos humanos; (ii) establecimiento de la responsabilidad penal ante graves violaciones a los derechos humanos e infracciones al DIH; y (iv) ampliación de la protección de los derechos humanos de tiempos de paz a estadios de guerra y de transición.

Los autores en cita, comparten la idea de que estos aspectos han incidido notablemente en las prácticas estatales, de tal manera que han abarcado esferas “antes sometidas exclusivamente a la política, en el mejor de los casos, o a la violencia, en muchos otros” (p. 23). Ello implica, la existencia de restricciones cada vez mayores para el diseño estatal “de políticas públicas de paz, de sus estrategias de guerra y de sus modelos de transición” (p. 23).

Y precisamente una de esas restricciones, es sin lugar a dudas, los derechos de las víctimas a la justicia, verdad, reparación y garantías de no repetición; esta restricción, en la práctica, implica una tensión con la necesidad de superar un conflicto armado vía negociada, y así lograr una paz duradera y una reconciliación nacional. Un claro ejemplo de tal tensión es con respecto al derecho a la justicia.

Este derecho en cabeza de las víctimas, implica la obligación estatal de investigar, procesar, juzgar, condenar y sancionar a los responsables de graves violaciones a derechos humanos e infracciones al DIH. Pero en el marco de la negociación del conflicto armado, a veces una parte exige ciertas prerrogativas a cambio de la terminación del mismo.

En efecto, el abstenerse de una persecución penal y/o del castigo es a veces una condición necesaria para facilitar la paz y la reconciliación. Para decirlo sin rodeos, el precio de la paz es a menudo la justicia o un “compromiso [*trade off*] entre paz y justicia”. Una definición de justicia de transición centrada en la víctima no toma suficientemente en consideración esta tensión. (Ambos, 2009, pp. 29-30)

De aquí, que cada escenario de justicia transicional sea único, al respetar las especiales características del contexto que intenta superar, para lo cual hace necesario el diseño de instituciones y normas que, por un lado, garanticen los derechos de las víctimas, pero por el otro, materialicen la transición. Sin lugar a dudas, es un fino equilibrio que de no darse implicaría o bien el fracaso de la transición o la responsabilidad internacional del Estado por violación de sus compromisos internacionales.

El conflicto armado colombiano

No siendo el interés del presente trabajo hacer una arqueología sobre la génesis del conflicto armado, tan solo abordarán algunos aspectos de especial interés para el mismo. Para empezar, es menester indicar que se trata de un conflicto armado de carácter interno y de larga duración, en el que confluyeron en dos actores principales: grupos armados subversivos y fuerzas militares estatales; por la dinámica misma del conflicto surgieron grupos paramilitares que recibieron apoyo expreso y tácito de las fuerzas militares.

Por estas características, el universo de víctimas es bastante amplio; según el Registro Único de Víctimas (registro oficial) la cifra asciende a 9.005.319 personas y 11.236.298 hechos victimizantes, definidos estos como “delitos o situaciones de los cuales las personas fueron víctimas” (Unidad para la Atención y Reparación de Víctimas [Unidad de Víctimas], 2020). Al

tomar las cifras por quinquenios se tiene los siguientes datos:

Tabla 1
Número de personas víctimas y de eventos registrados en el RUV

Año	Personas	Eventos
Otro Periodo	982,436	905,131
1996-2000	1.991.788	1.832.142
2001-2005	3.477.756	3.226.410
2006-2010	2.187.196	2.082.916
2011-2015	1.793.966	1.514.882
2016-2020	733,471	601,686

Fuente: Unidad de Víctimas, 2020

La justicia transicional en Colombia

Tanto por el costo humano del conflicto armado interno, como por sus consecuencias en todos los ámbitos (políticos, económicos, sociales, culturales), el Estado colombiano históricamente a buscado su terminación tanto por la vía de la victoria armada, como por la de la negociación política. Claro ejemplo de esta última alternativa fueron los procesos de paz llevados a cabo con los grupos insurgentes del Movimiento 19 de abril (M-19), del Movimiento Armado Quintín Lame, o del Ejército Popular de Liberación (EPL).

Dos características se deben tener presente con respecto estos procesos de paz: En primer lugar, la dejación de armas y reincorporación a la vida civil se hizo a cambio de otorgar amnistías e indultos de carácter general; en segundo lugar, la participación de las víctimas y sus derechos, no fueron objeto de discusión.

Ello se debió a que para el periodo que se dieron (finales de los ochenta y principios de los noventa), las obligaciones con respecto a las víctimas de graves violaciones a derechos humanos e infracciones al DIH, aun no estaban consolidadas en el plano

internacional y estatal; por ello era legítimo, en aras de alcanzar la paz, la cesación de investigaciones, juicios y sanciones a los perpetradores.

Es más, no existía en el plano internacional el Estatuto de Roma, que dio vida a la Corte Penal Internacional (en adelante: CPI) y ayudó a consolidar el Derecho Penal Internacional (en adelante: DPI). Y si bien es cierto existían los conceptos de crímenes de guerra, crímenes de lesa humanidad y genocidio, así como lo atinente a su imprescriptibilidad, lo cierto es que su operatividad era escasa o nula, así como su recepción en los sistemas jurídicos estatales.

Al fortalecerse tanto el DIH como el DIH y el DPI, así como al puntualizarse las obligaciones internacionales de los Estados en materia de los derechos de las víctimas, era imposible desde el plano jurídico, seguir manejando las fórmulas de amnistías e indultos generales para dar por terminado el conflicto armado. Por ello, Colombia buscó en la justicia transicional esquemas no tradicionales de justicia, que permitieran la negociación política y no sacrificaran los derechos de las víctimas.

Un primer escenario fue el propiciado por la negociación entre los grupos paramilitares, agrupados en lo que se conoció como las Autodefensas Unidas de Colombia (en adelante: AUC) y el Estado colombiano y que se decantó con la expedición de la Ley 975 de 2005, más conocida como “Ley de Justicia y Paz”. Delgado (2018) indica que dicha ley se convirtió en

[...] el marco normativo que ampara el proceso de desarme, desmovilización y reinserción, tanto colectiva como individual, de los integrantes de los grupos armados al margen de la ley, y a su vez se constituye en el instrumento legal para que las víctimas de dichos grupos accedan a la verdad, la justicia y la reparación (p. 54).

Sin embargo, se debe advertir que la implementación de la Ley 975 de 2005 en el país, dejó al descubierto fallas importantes relacionadas con la defensa de los intereses de las víctimas. Así, por ejemplo, el Centro Nacional de Memoria Histórica ([en adelante: CNMH], 2018) consideró que:

Este proceso se elaboró para encontrar una solución rápida a una problemática coyuntural y completamente desfavorable sobre la paz territorial en muchos sectores del país. Sin embargo, la conformación de este proceso judicial de carácter penal presenta defectos estructurales que dio lugar a cifras de impunidad alarmantes. (p. 27).

Todo lo anterior, afectó gravemente a las víctimas, a quienes, de entrada, no se les permitió el derecho a la participación efectiva en el desarrollo del proceso penal. La dificultad en la obtención de información que satisfaga los intereses de las víctimas, impidió un tratamiento igualitario en términos de estructura procesal; su acceso a la judicatura se tornó limitado al no tener suficiencia probatoria que les permita el reclamo de sus derechos legalmente establecidos.

Como lo argumentan Cubides y Sierra (2018a, p. 643), en este escenario transicional, pese a estar acorde a los parámetros internacionales, a contemplar la existencia de la obligación de reparar, primeramente, en cabeza de los responsables, y seguida por los civiles responsables (aplicando la figura de la responsabilidad civil solidaria), y de forma subsidiaria por el Estado, las víctimas de los grupos paramilitares no lograron acceder a una reparación integral.

Es más, Ley 975 de 2005 no permitió la creación de un escenario idóneo para que las víctimas fueran las protagonistas del proceso y que sus derechos y garantías fueran la prioridad de la judicatura: “La conformación misma de la estructura procesal bajo la cual serían juzgados los miembros de las estructuras paramilitares traía consi-

go complicaciones en los órdenes conceptual e instrumental” (CNMH, 2018, p. 26).

Esta idea puede ser comprobada, cuando v. gr. los mismos reinsertados veían el acuerdo de paz como una negociación política, en la que no contaba el componente de justicia como algo vinculante y de allí su descontento cuando se activaron los mecanismos procesales creados por la ley de Justicia y Paz y la aplicación de alternatividad penal que incluía un régimen de privación de libertad (p. 27)

Sin embargo, De Greiff (2011) señala como aspectos positivos de la experiencia transicional de la ley de Justicia y Paz, los siguientes: En primer lugar, dio visibilidad a las víctimas, en un escenario que únicamente consideraba las consecuencias del conflicto armado en clave de amenaza para la infraestructura económica de Colombia y no en el sufrimiento de aquellas; en segundo lugar, dio pie para un mayor y mejor aprendizaje sobre los procesos de justicia transicional, en especial por parte de la sociedad civil.

En tercer lugar, logró articular de mejor forma el trabajo de distintos grupos de la sociedad civil que trabajaban con la defensa de los derechos humanos, a la par que desestimó a ciertos grupos que socavaban esta importante defensa; y, en cuarto lugar, permitió un fortalecimiento de las instituciones estatales para afrontar el legado de violaciones masivas de derechos humanos, consecuencia del conflicto armado.

Después de la Ley 975 de 2005, se expidió la Ley 1448 de 2011, mejor conocida como Ley de Víctimas, que significó un gran avance en la materia. Rettberg (2015, p. 185), señala como aspectos sobresalientes de ella los siguientes: En primer lugar, reconoce “más formas de victimización por un período más largo que el de cualquier otra ley”, en la medida en que toma como fecha de inicio para efectos de la reparación el 1 de enero de 1985.

En segundo lugar, la ley propone una línea de respuesta institucional que combina varias estrategias desde lo económico, lo simbólico, lo psicológico, lo educativo y lo político. Así mismo (tercer aspecto), Rettberg indica que, en materia de reparaciones, se retoma la Ley de Justicia y Paz, con los ajustes necesarios, en consideración a la experiencia recogida. En cuarto lugar, la Ley de Víctimas logró crear una infraestructura técnica para la atención y reparación de las víctimas del conflicto armado. Y, en quinto lugar, la autora resalta “la decisión política de no hacer depender la reparación de la verificación de los hechos victimizantes” (p. 138)

Ahora bien, en materia de justicia transicional la Ley 1448 de 2011, establece que este sería el marco en el cual se desarrollaría e implementaría (Art. 1) y que esta debería ser entendida como:

los diferentes procesos y mecanismos judiciales o extrajudiciales asociados con los intentos de la sociedad por garantizar que los responsables de las violaciones [...], rindan cuentas de sus actos, se satisfagan los derechos a la justicia, la verdad y la reparación integral a las víctimas, se lleven a cabo las reformas institucionales necesarias para la no repetición de los hechos y la desarticulación de las estructuras armadas ilegales, con el fin último de lograr la reconciliación nacional y la paz duradera y sostenible. (Art. 8)

Sin lugar a dudas, la Ley de Víctimas creó un escenario ideal para llevar a feliz término el proceso de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) y con ello la siguiente experiencia de justicia transicional, plasmada en el “*Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*” (en adelante: Acuerdo Final).

Desde el inicio de la negociación, se especificó que las víctimas tendrían un papel especial; de hecho, la agenda inicialmente pactada, incluía como quinto punto de la negociación a las víctimas, bajo el entendido que: “Resarcir a las víctimas está en el centro del acuerdo Gobierno Nacional – FARC-EP” abordando los temas de derechos humanos de las víctimas y de la verdad (Gobierno de Colombia, FARC-EP, 2012, p. 3 tomado de Santos, 2014).

Y fue a partir de ello, que el Acuerdo Final desarrolló en su punto cinco todo lo atinente a las víctimas del conflicto, creando el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (en adelante: SIVJNR), donde se establecen los siguientes objetivos: (i) satisfacción de los derechos de las víctimas; (ii) rendición de cuentas; (iii) no repetición; (iv) enfoque territorial, diferencial y de género; (v) seguridad jurídica; (vi) convivencia y reconciliación; y (v) legitimidad. (Gobierno de Colombia, FARC-EP, 2017, p. 206).

El SIVJNR está integrado por las siguientes instituciones:

- (i) La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, cuya conformación y funciones se desarrollaron mediante el Decreto 588 del 5 de abril de 2017. Se trata de una instancia no judicial, encargada de reconstruir la verdad de lo ocurrido en el desarrollo del conflicto armado colombiano. Está conformada por once miembros independientes, designados por un mecanismo previsto en el mismo acuerdo como el Comité de Escogencia. Los testimonios que recoja no podrán utilizarse como pruebas en expedientes judiciales y al término de sus funciones deberá entregar un informe final, el cual servirá de base para la reconstrucción de la memoria histórica del conflicto, al igual que los informes realizados por el CNMH, otra fuente importante de

reconstrucción de la verdad y que fue creado por medio la Ley 1448 de 2011 en su artículo 146.

- (ii) La Unidad Especial para la Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas en el contexto y en razón del conflicto armado, cuya estructura y funciones se crearon mediante el Decreto 589 del 5 de abril de 2017. Se trata de una instancia no judicial de carácter humanitario, encargada de buscar, identificar y entregar los restos de las personas desaparecidas. La información recogida en desarrollo de su misión se puede usar judicialmente en el marco de la Jurisdicción Especial para la Paz.
- (iii) La Jurisdicción Especial para la Paz (en adelante: JEP es el mecanismo encargado de administrar justicia en el marco del acuerdo de paz. Estará sujeta a un régimen legal propio, con autonomía administrativa, presupuestal y técnica, al tenor de lo preceptuado por el artículo transitorio 5 del Acto Legislativo 01 del 4 de abril de 2017. Este mismo Acto Legislativo, desarrolla los factores de competencia de la JEP, tanto desde lo temporal como lo material y lo personal.

Este tribunal, debe ser examinado como un engranaje más del SIVJNR, cuyo centro de gravedad son las víctimas; de hecho, el Acuerdo Final expresó que: “Es necesario reconocer a todas las víctimas del conflicto, no solo en su condición de víctimas, sino también y principalmente, en su condición de ciudadanos de derechos” (Gobierno de Colombia, FARC-EP, 2017, p. 201)

Así las cosas, el Acuerdo Final a través del SIVJNR plantea un escenario de justicia transicional que parte de la idea del reconocimiento de responsabilidad y la negativa a generar espacios de impunidad y que incluye una serie de mecanismos judiciales y extrajudiciales (como ya se mencionó) para facilitar la transición de las FARC-EP

a la vida civil y política, al tiempo que busca preservar los derechos de las víctimas; dos objetivos que no son fáciles de conseguir en forma simultánea y con el mismo grado de efectividad.

De alguna manera, esto supone sacrificios en el derecho a la justicia, a cambio de resultados en materia de verdad y reparación, siendo esto el reto que tiene por delante dicho sistema. Bajo este entendido, Nash (2018, p. 22) afirma que el modelo colombiano ratificó al DIDH como un límite para cualquier experiencia transicional, ya que, por un lado, dejó claro la improcedencia de amnistías e indultos que cobijen graves violaciones a derechos humanos.

Y por otro, que al utilizar medidas que generen cierto grado de impunidad o medidas penales diferenciadas frente a graves violaciones a derechos humanos, se debe garantizar el deber de reparar a las víctimas. De esta forma, se consolidaría la tesis de que los procesos de justicia transicional no abren espacios de excepcionalidad a las obligaciones internacionales sobre derechos humanos, sino que establecen condiciones particulares para su implementación.

En este escenario, debe manifestarse, siguiendo a Martínez (2018), que “los debates recientes han incluido, además, componentes de la justicia distributiva, con su representación moderna en la justicia social. Igualmente resultan interesantes los planteamientos de la justicia restaurativa en materia penal” (p.123). En ese sentido, el Acuerdo Final estableció un mecanismo de justicia en el cual la satisfacción de los derechos de las víctimas

[...] no está exclusivamente en cabeza del Estado, pues mediante una serie de condicionalidades e incentivos para acceder a beneficios en materia penal se les asigna a los comparecientes la obligación de contribuir en dicha satisfacción. Así, entonces,

el Estado debe obrar en el propósito de satisfacer los derechos de las víctimas, y a fin de que quienes están además llamados a hacerlo cumplan con sus obligaciones, en el marco de las disposiciones constitucionales y legales vigentes (Leyke, Ospina y Linares, 2018, p. 46).

Así las cosas, el Acuerdo Final impone la obligación a los comparecientes ante la JEP de aportar la verdad plena, reparar a las víctimas y garantizar la no repetición de los hechos victimizantes, aspectos que deben ser leídos como un todo, junto con los demás componentes del SIVJRN. Y precisamente por ello, es que el Acuerdo Final definió a la JEP la competencia sobre conductas que impliquen graves violaciones a derechos humanos e infracciones al DIH (Gobierno de Colombia, FARC-EP, 2017, p. 227).

La Jurisdicción Especial para la Paz y las víctimas del conflicto armado

El diseño institucional previsto desde el Acuerdo final, implica que la JEP esté conformada por: la Sala de Reconocimiento de Verdad, Responsabilidad y de Determinación de los Hechos y Conductas; la Sala de Definición de Situaciones Jurídicas; la Sala de Amnistía o Indulto; el Tribunal para la Paz; la Unidad de Investigación y Acusación; y la Secretaría Ejecutiva (Gobierno de Colombia, FARC-EP, 2017, p. 238).

E igualmente se planteó como objetivos de ella los siguientes:

[...] satisfacer el derecho de las víctimas a la justicia, ofrecer verdad a la sociedad colombiana, proteger los derechos de las víctimas, contribuir al logro de una paz estable y duradera y adoptar decisiones que otorguen plena seguridad jurídica a quienes participaron de manera directa o indirecta en el conflicto armado interno. (Gobierno de Colombia, FARC-EP, 2017, p. 225).

Así las cosas,

[e] s de aclarar que la JEP retoma elementos de la justicia restaurativa y de la justicia transicional como mecanismos jurídicos y extrajurídicos que complementan la clásica aplicación punitiva del Estado para juzgar, sancionar e investigar aquellas violaciones a los derechos fundamentales y los graves crímenes al derecho internacional humanitario. (Durango, 2019, p.23)

El marco jurídico, en el que desarrolla su actuar comprende diversas normas jurídicas que parten de lo estipulado en el Acuerdo Final. Inicialmente se tiene el Acto Legislativo No. 01 de 2017, el cual incorpora a la Carta Política colombiana el SIVJNR negociado en el Acuerdo Final y por lo tanto será la fuente jurídica para el desarrollo de la JEP.

Este Acto Legislativo, establece claramente la obligación internacional de investigación, juzgamiento y sanción de las conductas consideradas como graves infracciones al DIH o a los Derechos Humanos, en cabeza de la JEP; sin embargo, se advierte que sobre tales conductas no procede amnistías e indultos, pero sí un tratamiento especial para quienes cumplan con los compromisos sobre verdad, reparación, no repetición y reconocimiento de responsabilidad, en el marco del SIVJNR.

Desarrollando el Acto Legislativo, el legislador expidió la Ley 1922 de 2018, la cual adopta las reglas de procedimiento ante la JEP. En lo atinente a las víctimas, esta ley recoge entre sus principios rectores (Art. 1) el de efectividad de la justicia restaurativa, que implica, entre otras cosas, “la restauración del daño causado y la reparación de las víctimas afectadas por el conflicto armado, las garantías de no repetición y el esclarecimiento de la verdad de los hechos”.

Gonzales (2019) indica que la justicia restaurativa “ofrece los instrumentos necesarios para abordar el conflicto y contribuir a su fin, empoderando a las víctimas, dotándolas de voz en las decisiones que las afecten, reconociendo que son ellas quienes deben participar en la construcción de medidas de reparación” (p. 108)

Así mismo, ofrece la oportunidad a los victimarios para que voluntariamente reconozcan su responsabilidad, den su versión de los hechos, pidan perdón y reciban una sanción que busque reintegrarlos a la sociedad.

Así mismo, está el principio de procedimiento dialógico, por el cual, para garantizar el derecho a la verdad, el procedimiento a seguir implicaría una deliberación con víctimas y demás comparecientes a la JEP; dicho principio prima sobre el adversarial, pero siempre garantizando los derechos de los comparecientes. Y finalmente se tiene el principio *pro homine* y *pro víctima*, frente a la interpretación y aplicación de las normas de la justicia transicional.

Esta ley, considera que las víctimas son intervinientes especiales (Art. 4), cuyos derechos son el centro del proceso ante la JEP, por lo que ellas pueden participar incluso por sí mismas. En este escenario, el artículo 3 de la Ley 1922 de 2018, establece que, para la acreditación de tal calidad, el interesado debe presentar prueba sumaria de su condición de víctima, así como de “de las razones por las cuales se considera víctima, especificando al menos la época y el lugar de los hechos victimizantes”; se destaca que para quien esté en el RUV, “no se le podrá controvertir su condición de tal”.

Un ejemplo de la participación de las víctimas corresponde al atinente a la audiencia de reconocimiento de verdad y responsabilidad (Art. 27C), regulado en el artículo 27D. En ella se propone que “las víctimas con interés directo y legítimo tendrán los siguientes derechos en el procedimiento ante la Sala de Reconocimiento”:

(i) la presentación de informes, por intermedio de organizaciones; (ii) su escucha para la priorización y selección de casos; y en virtud de ello, (iii) poder hacer observaciones; (iv) aportar pruebas; (v) asistir a la audiencia y presentar observaciones finales; (vi) presentar observaciones sobre los proyectos restaurativos.

Finalmente, la JEP cuenta con una Ley Estatutaria (Ley 1957 de 2019), en la que desde el inicio (Art. 1) se manifiesta que la garantía de los derechos de las víctimas, sería criterio interpretativo a la hora de desarrollar su labor, en especial la atinente a la reparación integral (Art. 7). Ratifica la centralidad de los derechos de las víctimas como principio rector (Art. 13), así como los referentes a su efectiva participación (Art. 14).

El artículo 15 de esta norma, establece como derechos de las víctimas con respecto a las actuaciones ante la JEP, los siguientes: (i) reconocimiento de tal calidad en el proceso judicial; (ii) aportar pruebas e interponer recursos; (iii) recibir asesoría, orientación y presentación judicial; (iv) recibir apoyo psicológico y jurídico; obtener un tratamiento de justicia, dignidad y respeto; (v) tener información sobre la investigación y del proceso; recibir información sobre la celebración de las diferentes audiencias e intervenir en ella.

Desde una mirada académica, Durango (2019, pp. 23-24) al analizar los retos de la JEP, los califica de abismales, ya que debe investigar, a la par que materializar la reparación a las víctimas por parte de los perpetradores, sin contar con la tarea de resolver la situación jurídica de los miembros de las FARC-EP, así como de los miembros de la fuerza pública y de los terceros.

Ello demanda, para todos los actores del SIVJRGR y Estado colombiano, “un enfoque de pensamiento complejo, integrador y respetuoso, que a su vez represente el

proceso de intervención estatal y de actores no estatales” (Tabarquino, 2018, p. 143), con el fin de promover en las comunidades “la desnaturalización de la violencia y construir instancias de perdón, mediante la participación activa y el reconocimiento de todos los actores implicados en la violencia” (Marín, 2017, p. 214).

Empero, una vez puesta en funcionamiento la JEP, el trabajo de sus distintas salas y secciones, ha generado las primeras reflexiones de los jueces sobre su propio quehacer y con ello se contribuye al debate académico. Producto de ello es el libro “La JEP vista por sus jueces”, del cual se abordarán algunos capítulos de interés para este trabajo, en cabeza de sus autores-jueces.

Díaz (2020), Magistrada de la Sala de Reconocimiento de Verdad, de Responsabilidad y de Determinación de los Hechos y Conductas, quien plantea, desde su experiencia en la JEP, que, Colombia ha evidenciado que es posible negociar con una insurgencia (en el marco de un proceso de paz) la creación de un arreglo especial de rendición de cuentas judicial para la investigación, el enjuiciamiento y la sanción de crímenes internacionales y graves violaciones de los derechos humanos. Pero, como lo demuestra en su artículo, esto fue solo posible con la inclusión de una serie de instrumentos especiales asociados a hacer compatibles la rendición de cuentas judicial con el honor político.

No obstante, el campo de la justicia transicional tendrá que asimilar lo que ha surgido del caso colombiano para refinar su comprensión sobre cómo negociar el fin de una guerra y, al mismo tiempo, promover la rendición de cuentas judicial de las personas responsables de los crímenes internacionales. Por lo que, su experiencia también resulta interesante en la discusión sobre el contenido y alcance del deber del Estado de investigar, juzgar y sancionar los crímenes internacionales y las graves violaciones de

los derechos humanos en el contexto de una transición política negociada. Finalmente, el campo debe ser muy cuidadoso con cualquier intento de trasplantar el modelo colombiano del SIVJNR y de la JEP, y tomar en serio los factores del contexto en que se produjo el Acuerdo Final.

De otro lado, Parra (2020), magistrado de la Sala de Reconocimiento de Verdad, de Responsabilidad y de Determinación de los Hechos y Conductas (SRVRDH) plantea sus reflexiones sobre los principales desafíos de dicha sala frente a la recepción de informes asociados a los más graves crímenes cometidos durante el conflicto armado. La valoración y sistematización de esos informes sería la base para la construcción de la estrategia de rendición de cuentas en el marco de la cual serán llamados a declarar los máximos responsables de dichas atrocidades.

Parra (2020), coloca de relieve la importancia de la experiencia recogida en el proceso penal especial de la Ley de Justicia y Paz, la cual permitió la adopción de metodologías propias para el “análisis de contexto, priorización, selección e identificación y gestión judicial de patrones de macrocriminalidad” (p. 231). Ello logra impedir que la narrativa de los hechos y por ende de la verdad, no esté en manos del compareciente “sino que, por el contrario, la instancia judicial sea la que controle el mayor nivel de información y conduzca la estrategia a la luz de los objetivos de indagación de dicha instancia (p. 231).

Así mismo, esta experiencia implica para la JEP, que el impacto de sus decisiones determinará los posibles ajustes que a futuro corresponda, para consolidar el mejor escenario a fin de garantizar la centralidad de los derechos de las víctimas. Y en este escenario, Parra (2020) considera importante, en lo pertinente a la participación de las víctimas, aspectos como la elaboración de informes mixtos, las audiencias

de observaciones de las víctimas, así como mecanismo como mesas técnicas abiertas que dan la posibilidad de dignificarlas, al escuchar de su viva luz sus expectativas y experiencias.

En este mismo sentido Lemaitre y Rondón (2020), magistrada de la Sala de Reconocimiento de Verdad, de Responsabilidad y de Determinación de los Hechos y Conductas (la primera) y profesional especializado (la segunda), hacen un análisis de la justicia restaurativa y la importancia de la escucha a partir de su trabajo en el Caso 1 denominado “Retenciones ilegales por parte de las FARC-EP”

En este caso, las intervenciones orales de víctimas y comparecientes se han conducido no solo en la perspectiva de obtener información, sino también como alternativa para representar adecuadamente el daño sufrido y ampliar la capacidad de que sea reconocido por parte de los victimarios. Estos últimos propósitos son propios de un modelo de justicia restaurativa. (Lemaitre y Rondón, 2020, p. 267)

Así, su experiencia de trabajo dilucida los presupuestos diferenciados para que las intervenciones orales de víctimas y comparecientes sirvan efectivamente a dichos propósitos e interpreta las estrategias hasta ahora implementadas para garantizar su cumplimiento; además, señala, por un lado, los logros y las limitaciones observados en dicho proceso y, por el otro, algunas de las problemáticas que quedan abiertas sobre el particular.

Lemaitre y Rondón (2020) señalan la importancia de que estos esquemas de participación, se den a partir de una negociación política, donde todos los actores armados decidieron ser juzgados en un escenario transicional, que introdujo a las víctimas como su eje arquimédico. En el caso ya señalado, *v. gr.*, implicó que un antiguo miembro de las FARC-EP le “ponga la cara” a sus víctimas, en un escenario

institucional estatal que él lo acepta como legal y legítimo.

Rojas (2020), magistrado de la Sección de Apelación, coloca de relieve la existencia de problemáticas relacionadas con participación de las víctimas y que, con aciertos y errores, la misma JEP ha ido abordando. Tales problemáticas, fueron planteadas por las mismas víctimas en escenarios procesales de recursos y nulidades; ello implica a juicio del autor, la necesidad de ahondar sobre estos institutos procesales como forma de garantizar las posibles vulneraciones al derecho a la participación de las víctimas y, con él, a su centralidad como principio eje de la jurisdicción.

En efecto, aunque sea por la vía de solicitudes de este tipo, que las víctimas manifiestan sus inconformidades frente al tratamiento dado por los diversos órganos de la JEP, el análisis de ellas no puede llevarse a cabo en el estricto marco de los principios que rigen dicho instituto procesal en la jurisdicción ordinaria, pues, aunque estos permiten la consecución de objetivos que también son valiosos en la justicia transicional, ponen en riesgo otros de cardinal importancia para el SIJVRGNR.

Siguiendo esta idea, Rojas (2020) hace una crítica a la Sección de Apelaciones, en decisiones que no han abordado los principios de participación o centralidad de las víctimas para resolver los casos planteado, ya que, por ejemplo, en sede de solicitudes de nulidades, éstas se las ha abordado “desde la lógica tradicional de este instituto procesal propio de la justicia ordinaria” (p. 410).

Concluyen Rojas (2020, p. 416) manifestando la necesidad de:

i) reflexionar sobre la propia práctica y experiencia que se ha ido acumulando con miras a organizarla, sistematizarla, mejorarla y, en la medida de lo posible, estandarizarla como forma de concretar el derecho a la igualdad;

ii) diseñar mecanismos que faciliten la agrupación con miras a la participación colectiva en los trámites; y
iii) idear instrumentos de captura de información que, sin perder de vista la importancia del contacto humano en el trato con víctimas, permita identificarlas, reconocerlas y, a la postre, acreditarlas en los trámites judiciales, a la vez que se recogen insumos valiosos para la jurisdicción en su conjunto.

Por fuera de la praxis de la JEP, Sánchez (2019), a partir de la experiencia de la CPI en materia de participación de víctimas, propone para la JEP los siguientes aspectos a tener en cuenta: Por un lado, la necesidad de definir si las reglas de participación de las víctimas serán vistas como de carácter abierto, dejado a la interpretación de los jueces, o por el contrario se priorizará interpretaciones más restrictivas enfocadas en lo textual normativo, con las consecuencias que uno u otro conllevarían.

Otro aspecto que coloca de relieve es que, dada la duración del conflicto colombiano y su alta cantidad de víctimas, es de esperarse que ellas acudan de manera masiva ante la JEP.

Por ello, la problemática de cómo brindar las garantías de participación a las víctimas al interior de la JEP pasa por tratar de que la colectivización de la representación judicial no opaque, en la medida de lo posible, las pretensiones individuales de aquellos que ven en la verdad un aliciente para su dolor como víctima, manifestación visible de la justicia restaurativa (p. 76).

Sánchez (2019) señala que esta fue la encrucijada que tuvo que enfrentar la CPI en materia de testimonios de las víctimas, en la medida en que un número elevado de participantes pudo pasar factura en términos de eficiencia y eficacia (que también son principios procesales). Ello sin desconocer, que los testimonios dan “una visión

única de la ocurrencia de los hechos, contribuyendo a la construcción de la verdad” (p. 76).

Finalmente, para la Comisión Colombiana de Juristas (s.f.), la JEP debe garantizar a las víctimas intervinientes cuatro garantías relacionadas con el acceso, con lo sustancial, con lo procesal y con lo probatorio; además advierte que “cualquier restricción debería superar un juicio estricto de proporcionalidad” (p.109).

Las garantías relacionadas con el acceso y lo sustancial, permiten materializar el derecho al acceso a la administración de justicia a partir del principio de igualdad; mientras que las dos últimas, desarrollan “los derechos a: acceder a los expedientes, ser notificadas, ser oídas, presentar pruebas, recurrir decisiones, contradecir, contrainterrogar y solicitar la exclusión de otras pruebas presentadas” (p.110).

Conclusiones

El estadio actual del DIDH y del DPI, consideran que las víctimas tienen derechos específicos a la verdad, a la justicia, a la reparación y a las garantías de no repetición, derivados de la interpretación evolutiva de los principales tratados internacionales de dichas áreas del derecho internacional y de la lucha contra la impunidad.

Ahora bien, generalmente la sistemática violación de derechos humanos se da en escenarios por fuera del Estado de derecho (como es el caso de las dictaduras militares) o de frágiles instituciones políticas y democráticas; o en el marco de un conflicto armado (interno o internacional), donde además existe la posibilidad de estar frente a infracciones al DIH.

Como el costo humano y moral de estas situaciones no puede perpetuarse, es necesario colocarles un fin, el cual se realiza (mayoritariamente) a través de negociaciones políticas; si estas parten del equilibrio de fuerzas (es decir no hay vencidos ni ven-

cedores), se requieren una serie de compromisos que muchas veces entran en conflicto con la normatividad existente o con sus principios o conceptos.

Es entonces donde surge la justicia transicional, es decir la adopción de diversos tipos de mecanismos *ad hoc* y *pro tempore* que faciliten, ya sea el retorno a la democracia, el fin del conflicto o la reconfiguración de las instituciones políticas para su fortalecimiento. Sin embargo, es de anotar, que el gran reto de ella es lograr el equilibrio entre estos fines y los derechos de las víctimas.

En efecto, hasta antes de consolidarse los derechos a la verdad, a la justicia, a la reparación y a las garantías de no repetición, eran válidas salidas que implicasen, por ejemplo, el otorgamiento de amnistías e indultos generalizados. De hecho, la participación de las víctimas en estos escenarios era nulas, ya que se consideraban sus pretensiones como un obstáculo.

El trabajo de órganos de protección de derechos humanos, de cortes internacionales (como es el caso de la Corte Interamericana de Derechos Humanos) y la aparición de la CPI, permitieron establecer las obligaciones internacionales de los estados en materia de derechos de las víctimas, en especial las de investigación, procesamiento, juzgamiento, sanción y reparación de graves violaciones a los derechos humanos e infracción al DIH, y su incorporación o reconocimiento a nivel doméstico.

Así, entonces, se puede predicar que existe un límite, a cualquier diseño de justicia transicional: los derechos de las víctimas. Para ello, los mecanismos que se utilizan deben garantizar un equilibrio entre los fines que persigue el escenario transicional y estos; el ejemplo más ilustrativo está en la aplicación de sanciones diferenciadas para los perpetradores que asuman su responsabilidad, cuenten la verdad de lo ocurrido y reparen a las víctimas.

El caso colombiano es complejo, en la medida en que se trata de un escenario de un conflicto armado interno, de muy larga duración, con un amplio número de víctimas y con la perpetración de graves violaciones a los derechos humanos e infracciones al DIH. Por ello, y en aras de la finalización de tal conflicto armado, se efectuaron esfuerzos de negociación política con los actores armados y que propiciaron la creación de una justicia transicional, plasmada normativamente en las leyes 975 de 2005, 1448 de 2011 y en el Acto Legislativo No. 01 de 2017.

Cada una de ellas obedeció a diferentes circunstancias: la primera para la desmovilización de los grupos paramilitares, la segunda para el reconocimiento de los derechos de las víctimas del conflicto armado colombiano, y la tercera como positivización normativa del acuerdo de paz alcanzado con las FARC-EP.

Y cada una de ellas, debe ser vista como una experiencia previa, que permitió decantar, al final, un mejor modelo de justicia transicional: el Sistema de Verdad, Justicia, Reparación y Garantías de no Repetición, con un tribunal *ad hoc* de justicia: La Jurisdicción Especial para la Paz.

Incluso esta experiencia supuso pasar de tener un modelo transicional donde el tema de las víctimas no era el prioritario, a uno donde se las considera como un eje central y ello se vio reflejado tanto en la negociación política como en el Acuerdo Final y finalmente en las normas que lo desarrollan.

Ya en relación a la JEP, es pertinente aclarar que se trata de un eslabón más del SIVJRGR, donde prima lo dialógico sobre lo adversarial y que debe garantizar tanto la participación de las víctimas (para ello se tienen los principios pro víctima, garantía de los derechos de las víctimas y centralidad de sus derechos) como los derechos de los comparecientes, sin sacrifi-

car los principios procesales de eficiencia y eficacia.

Así las cosas, frente a los procedimientos de la JEP, las víctimas pueden:

- Participar por sí mismas.
- Presentar informes.
- Realizar observaciones.
- Aportar pruebas.
- Interponer recursos
- Asistir a las audiencias.
- Tener acceso a información de la investigación y del proceso donde sea parte.

Sin embargo, la práctica demuestra que el modelo de funcionamiento de la JEP, recién está iniciando, por lo que falta aún depuración jurisprudencial sobre el alcance de los principios ya anotados y la utilización de los mecanismos de impugnación de decisiones por parte de las víctimas. Y como aún no se ha llegado a la fase en la que se utilice testigos, es importante que la JEP acerque a su quehacer las experiencias obtenidas en Justicia y Paz, así como las de la CPI.

El modelo de priorización de casos, adoptado para la JEP, implica *per se* que no todos los hechos victimizante del conflicto armado ni todas sus víctimas, serán conocidas por aquella; ello en principio podría juzgarse como una debilidad institucional que generaría una pérdida de legitimidad de este tribunal, sobre todo con respecto a las víctimas. Sin embargo, debe examinarse a la JEP como una parte de todo un gran sistema en el que convergen otras instituciones, que en su conjunto materializarían los derechos de las víctimas.

Siempre se ha dicho que la perfección es enemiga de lo bueno, y así como la judicatura ordinaria es imperfecta, lo mismo debe predicarse de la transicional, mucho más si esta se pretende desarrollar en contextos como el colombiano. El reto, es entonces acercarse a la esa perfección que logre estar a la altura de los estándares actuales en materia de derechos de las vícti-

mas, pero que permita hacer realidad hacer la transición.

En este último aspecto, la JEP (que recién inicia su trabajo) ha demostrado que es la mejor experiencia en materia de participación de víctimas.

Referencias

- Ambos, K. (2009). El marco jurídico de la justicia de transición. En K. Ambos, E. Malarino, & G. Elsner (Eds.), *Justicia de transición. Informes de América Latina, Alemania, Italia y España* (págs. 23-132). Montevideo: Fundación Konrad-Adenauer.
- Braconnier, L. (2018). Los derechos propios de los pueblos étnicos en el Acuerdo de Paz de agosto de 2016. *Revista Derecho del Estado* n.º 40.
- Calle, M., e Ibarra, A. (2019). Jurisdicción especial para la paz: fundamentos teóricos y características de la justicia transicional en Colombia. *Análisis político*. vol.32 no.96.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Justicia. Balance de la CNMH al esclarecimiento histórico*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Comisión Colombiana de Juristas. (s.f.). *Promoviendo la garantía y exigiendo los derechos. Guía para profesionales en el SIVJNR*. Bogotá: Comisión Colombiana de Juristas.
- Congreso de la República de Colombia. (18 de julio de 2018). *Ley 222. "Por medio del cual se adoptan las Reglas de Procedimiento para la Jurisdicción Especial para la Paz"*. Recuperado el 12 de marzo de 2020, de <https://bit.ly/3cx3yU4>.
- Congreso de la República de Colombia. (6 de junio de 2019). *Ley 1957 del 6 de junio de 2019. "Por medio de la cual se adopta la "Ley Estatutaria de la Administración de Justicia en la Jurisdicción Especial para la Paz"*. Recuperado el 12 de marzo de 2020, de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1957_2019.html
- Congreso de la República. Acto Legislativo 01 de 2017. *Por medio del cual se crea un título de disposiciones transitorias de la constitución para la terminación del conflicto armado y la construcción de una paz estable y duradera y se dictan otras disposiciones*.
- Congreso de la República. (25 de julio de 1995). Ley 975. *"Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios"*.
- Cubides, J., & Sierra, P. (2018). *Derechos Humanos en Colombia: A raíz del conflicto armado con las FARC*. Bogotá, Colombia: Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova"
- Cubides, J., Sierra, P., & Mejía, J. (2018). Reflexiones en torno a la Justicia Transicional en Colombia: Fuerzas Armadas, Víctimas y posacuerdo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 22(2), 11-24.
- De Greiff, P. (23 de agosto de 2011). Desafíos Estratégicos de la Ley de Justicia y Paz.
- Delgado, M. (2018). Las víctimas del conflicto armado colombiano en la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras: apropiación y resignificación de una categoría jurídica. *Perfiles latinoamericanos*.
- Díaz, C. (2020). La Jurisdicción Especial para la Paz: paz negociada reconocimiento de las víctimas y rendición de cuentas. En J. E. Paz, *La JEP vista por sus jueces* (págs. 179-228). Bogotá: Jurisdicción Especial para la Paz.
- Durango, G. (2019). Derecho de las víctimas en la Jurisdicción Especial Para La Paz

- (JEP) a la luz de los estándares de la Corte Interamericana De Derechos Humanos. *Análisis político* n° 96, IEPRI-Universidad Nacional de Colombia, pp. 21-35.
- Gobierno de Colombia, FARC-EP. (2017). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- González, L. (2019). El papel de la justicia restaurativa en la implementación del acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. *Univ. Estud. Bogotá (Colombia)* N° 20.
- ICTJ. (2017). Centro Internacional para la Justicia Transicional. Recuperado el 4 de mayo de 2020, de <https://goo.gl/LZyrf>.
- ICTJ. (2017). Centro Internacional para la Justicia Transicional.
- Lemaitre, J., & Rondón, L. (2020). La justicia restaurativa y la escucha: un análisis del componente oral de los informes mixtos y de las versiones voluntarias en el Caso 01. En J. E. Paz, *La JEP vista por sus jueces* (págs. 267-296). Bogotá: Jurisdicción Especial para la Paz.
- Leyke, S., Ospina, J., & Linares, C. (2018). La satisfacción de los derechos de las víctimas: el reto de la JEP y sus comparecientes. *Comisión Colombiana de Juristas*.
- Marín, K. X. (2017). Construcción de paz en escenarios de violencia intracomunitaria. Estudio de caso Sierra de la Macarena (Meta-Colombia). *Revista Estudios Políticos*, 51, 196-217.
- Martínez, C. (2018). La reparación integral a las víctimas del conflicto armado en Colombia en el marco de la justicia transicional. *Universidad Complutense de Madrid*.
- Nash, C. (2018). Justicia transicional y los límites de lo (posible) punible. Reflexiones sobre la legitimidad del proceso de paz en Colombia. *Justicia transicional y los límites de lo (posible) punible. Reflexiones sobre la legitimidad del proceso de paz en Colombia*.
- Organización de Naciones Unidas. (16 de diciembre de 2005a). *Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y de violaciones graves del derecho internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones*.
- Organización de Naciones Unidas. (8 de febrero de 2005). *Conjunto de principios actualizado para la protección y la promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la impunidad*.
- Parra, Ó. (2020). Reflexiones sobre los principales desafíos de la Sala de Reconocimiento de la Jurisdicción Especial para la Paz en sus inicios. En J. E. Paz, *La JEP vista por sus jueces* (págs. 227-267). Bogotá: La JEP vista por sus jueces.

Referencias

- Rettberg, A. (octubre-diciembre de 2015). Ley de víctimas en Colombia: un balance. *Revista de Estudios Sociales* (54), 185-188.
- Sánchez, R. (2019). Participación de víctimas: riesgos y beneficios. Dos lecciones de la Corte Penal Internacional a la Jurisdicción Especial de Paz en Colombia. *Prolegómenos*, 63-78.
- Santos, E. (204). Así empezó todo. Bogotá: Intermedio.
- Tabarquino, R. (2018). La justicia prospectiva: un reto conceptual y metodológico para la justicia transicional en Colombia. *análisis político* n° 93, pp. 133-148.
- Unidad para la Atención y Reparación de Víctimas. (2020). *Registro Único de Víctimas*. Recuperado el 2 de mayo de 2020, de <https://bit.ly/2XSbniz>
- Valderrama, F., y Ortiz, M. (2017). Justicia transicional: Noción de la justicia en la transición colombiana. *Universidad de Medellín*.

EXPERIENCIAS HUMANITARIAS

UN APOORTE PARA LA MEMORIA HISTÓRICA BARRIAL: PEDRO REYES, un pionero del barrio Pablo Neruda, Sibate. El primer habitante del barrio y fundador.

Jorge Leonardo Tapias Ordóñez¹

Buenas tardes vamos a hacer la entrevista a don Pedro Reyes para recopilar un poco de la historia del barrio, entonces:

- **¿En qué año se fundó el barrio Pablo Neruda?**

Bueno, primero mi nombre es Pedro Reyes, el barrio Pablo Neruda se fundó el 3 de Noviembre de 1973. Ese terreno fue comprado a la sociedad Torres y Torres en el año de 1972 por la suma de \$450 (pesos) y luego en pagos de tres contados de \$150.000 (pesos) y de ahí dependió la creación del barrio Pablo Neruda, esto debido a una cantidad de inquilinos que vivíamos en Bogotá por el proceso de que nos quedaba difícil conseguir un “globo” (probablemente, es la palabra que dice aunque no es muy clara) de terreno para hacer un grupo de viviendas pero de esta forma, así se fue logrando la creación del barrio Pablo Neruda y fuimos filiales de la central nacional Provivienda, conformamos el centro 10 de inquilinos y de allí afiliamos a una cantidad de personas que no tenían vivienda para así conformar y agruparnos en un centro de inquilinos y poder hacer la compra de un terreno.

Teníamos 720 afiliados, de los 720 afiliados que teníamos, la mitad se nos desagrupo del grupo o no fue posible mantener esta cantidad de gente porque cuando la trajimos a conocer el terreno, mucha gente dijo: “que no, que esto era en una zona de... rural” porque quedábamos a una distancia

casi igual de Soacha al sitio del barrio y otra del barrio a Sibate pero así, logramos la conformación de este barrio y hoy ya vamos a completar 38 años de haberlo fundado.

- **Y en sí, ¿quiénes fueron los fundadores del barrio?**

Pues le cuento una cosa, que yo fui el primero que me vine a vivir acá. Con mi familia, con dos sobrinas que estaban haciendo normalista en Bogotá y nos vinimos un grupo, el grupo de familia a vivir aquí al barrio Pablo Neruda, hicimos una pequeña caseta donde hoy es la cancha deportiva y ahí fue la primer vivienda que amanecemos aquí el 3 de Noviembre de 1973.

- **Y ¿De quién eran estos terrenos?**

Estos terrenos eran de la sociedad Torres y Torres, unos ilustres ferreteros de Ibagué que habían comprado este terreno y nos propusieron, andábamos buscando por Bogotá un terreno más o menos que diera para los 500 ó 600 lotes y encontramos el sitio preciso y les propusimos negocio y él nos lo vendió a través de un señor Belisario Torres que era hermano de la familia Torres y torres que tenían su oficina principal en Bogotá.

- **Y ¿cómo y por qué motivo llegó a este barrio?**

Pues llegamos por el motivo de la necesidad de la vivienda no, como todo es bien sabido, el problema de vivienda es muy... muy necesario y además porque la época de 1973 principiaba a haber las persecuciones

1 Extracto de la tesis de Licenciatura EBECS - UDEC- 2012.

políticas a nivel de todo Colombia y a nivel también internacional porque se recuerda que la época de 1973 fue cuando la persecución de la dictadura en Chile de Salvador Allende y también la muerte de Pablo Neruda, un chileno ilustre y así fue que radicó la venida para acá y nos encontramos aquí además porque es muy difícil encontrar un terreno en estas condiciones, muy barato. Como le dije anterior, valió 450.000 pesos y esto... lo pagamos en tres cuotas y así entonces nos ayudaron de parte de la universidad Javeriana la facultad de ingeniería civil con unos muchachos aprendices a topografía y... hicimos el levantamiento y esto tiene 49737 metros cuadrados y esto es el área total que tiene el barrio.

• **Y ¿Por qué el nombre “Barrio Pablo Neruda”?**

Pues... como le dije anterior, porque en esa época de 1973 fue la muerte de Pablo Neruda en Chile y de ahí arrancó la idea que no le pusiéramos ni Laureano Gómez ni Alfonso López ni otro politiquero de Colombia o de otro país, sino mas bien le dimos ese realce de ponerle el nombre al barrio de un gran poeta y un gran hombre por la lucha y sus ideales fue también, se puede decir que casi muerto en Chile.

• **Y ¿Quiénes postularon ese nombre?**

Pues le cuento que fue idea casi de todos nosotros los que ya estábamos viviendo aquí en el barrio Pablo Neruda, donde hoy es la cancha cubierta, ahí hicimos una asamblea general con una caperuza de esas de gasolina y habíamos más o menos alrededor de unas 300 personas y queríamos ya ponerle un nombre al sitio donde vivíamos entonces propusimos la idea y nos acogieron los habitantes del barrio y ahí quedó desde esa época del año 73, 74 y así fue como en los primeros días de... si no recuerdo, fue el 6 de Enero del año 1974 y quedó el nombre del barrio Pablo Neruda.

Entonces desde ahí para acá, ahí estamos llegando y parece que fue buena la idea ¿no?

• **Y ¿Cómo en qué año llegaron los servicios al barrio?**

Pues mire, el primer servicio que logramos conseguir aquí en el barrio Pablo Neruda fue a los dos años de haber fundado el barrio fue el servicio de fluido eléctrico siendo concejal Mario (el apellido no se comprende muy bien) en el distrito, nos ayudó a la empresa de energía y ahí conseguimos con un llamado plan mil ochocientos que había en esa época y mil ochocientos era el valor total de lo que valía... era lo global del precio de la energía para ponerle a cada una de las casas para pagarla en cinco años, unas cuotas de 33 pesos mensuales y ahí, fue el primero que conseguimos.

• **Y ¿Cómo era la educación y la primera escuela del barrio?**

Pues la primera escuela del barrio, la hicimos en el lote numero uno que hoy es donde vive Arturo Aldana y ahí hicimos una enramada y en el primer semestre del año de 1974 nos conseguimos con el departamento de Cundinamarca, dos profesoras, una profesora: Leonor Parrado y otra profesora de nombre Cleotilde Villaraga, que principiaron los primeros cursos de primaria para el barrio y la gente que los niños que iban llegando.

• **Y ¿Quién fue el primer presidente de la junta de acción comunal?**

Pues le cuento que esa historia me tocó a mí, como responsable de la creación del barrio, me toco a mí, aguantarme casi por un periodo de 28 años, estar al frente de la comunidad.

• **Y ¿En qué fueron construidas las primeras viviendas, de qué estaban hechas?**

Eh... las primeras viviendas fueron en, lo que hoy llamamos nosotros, era un... una cuestión como... se veía como negro todo porque era en tela de paño y guadua. Y ahí fueron las primeras casas mientras que la gente fue armando su ranchito y hoy, a través de estos 38 años que vamos a cumplir, ya cambió un 500% lo que es el progreso del barrio.

- **Y ¿Qué sucesos importantes marcaron la fundación del barrio?**

Pues para... sucesos importantes, el caso de, por ejemplo de Sibaté que, en Sibaté no habían así, vestigios de revolucionarios ni cosa parecida porque nosotros le pusimos el motor fundamental en el año 74 al haber elegido al primer concejal del frente democrático en Sibaté y entonces cambiamos la imagen porque era aquí en este municipio era... tan centralizado a su política y a su creencias y rompimos ese amarre que se tenía, sobre todo, a la clase campesina y obrera.

- **Y ¿Cuál era la principal fuente de empleo en el barrio?**

Pues la principal fuente de empleo, aquí no había casi trabajo sino, el 90% de gente iba a trabajar a Bogotá. En esa época el pasaje a Bogotá valía 2 pesos con 50 centavos; y a trabajar a Bogotá y regresar por la noche a su vivienda mientras se fue consiguiendo platica para hacer su vivienda y ahí estamos.

- **Y ¿El primer medio de comunicación?**

El medio de comunicación, gracias a Dios, tuvimos la valentía de conseguir también una cabina, que llamamos una cabina mensajera, con la empresa de teléfonos de Bogotá conseguimos una cabina y la localizamos ahí en, donde hoy es el parque y de ahí habíamos comprado en Bogotá, un equipo de sonido de dos cornetas de veinticinco vatios, un amplificador, un micrófono; entonces cuando llegaba una llamada, solicitábamos a la persona por alto parlante para que se acercara a recibir la información que llegaba de otra parte.

- **Y ¿Quiénes y cómo construyeron el primer escenario deportivo?**

Pues el primer escenario deportivo era un poco de piedra ahí, tocó que rellenarla con pedazos de arena y de todo para hacer los primeros partiditos, eso tocaba jugar en, como dice el cuento, en calzoncillos de manga larga pa' que no se pegara en las rodillas los porteros. Pero ahí iniciamos el microfútbol y ha habido muchachos con buen entusiasmo y han salido adelante y ha habido buen microfútbol. Ese es el motor principal de la juventud, sobre todo, la masculina, es el juego de microfútbol.

- **Bueno, muchísimas gracias don Pedro Reyes por su colaboración.**

Bueno, de todas maneras, a la orden.

REINALDO COROMOTO ROJAS

Individuo de Número en la Academia Nacional de la Historia de Venezuela

Nota preliminar

Salutación enviada desde Tunja, Boyacá, al Dr. Reinaldo Rojas.

“Dr. Rojas mi felicitación sincera. Ud. es el heredero directo de la Escuela de historiadores que fundara el Dr. Federico Brito Figueroa. Y el que históricamente se encargó de continuar su obra al frente de la Escuela de Historiadores. Por tanto, su entrada triunfal en la Academia Nacional de la Historia no solo representa un logro a su ilustre y gloriosa trayectoria como historiador, sino que acoge el espíritu del Maestro y sus discípulos. Fui testigo de excepción del desencanto del maestro Brito Figueroa al no ser admitido en la Academia Nacional de la Historia, por razones fundamentalmente ideológicas. Hoy parece hacerse justicia en parte, a una deuda con Reinaldo y lo que representa.”

José Pascual Mora García¹.

Extracto del discurso

Reinaldo Rojas

Me corresponde hoy 21 de noviembre de 2019, Día del Estudiante Universitario, pronunciar ante este selecto auditorio, el Discurso de Incorporación como Individuo de Número a la Academia Nacional de la Historia. Quiero primeramente expresarle



a todos los aquí presentes mis más profundo agradecimiento por el esfuerzo que han hecho de venir a acompañarme en este trascendental momento de mi vida. Aquí está presente mi esposa, dos de mis hijos y mi nieto, que seguramente no olvidará este acto. Están mis colegas, mis alumnos y amigos de muchos. Llego a ocupar este espacio por la libre y absoluta decisión de la Junta General de la Academia Nacional de la Historia, lo cual tiene para mí una extraordinaria importancia. Es el reconocimiento a una labor en el campo de la investigación, la enseñanza y la escritura de la Historia que será mejor por las luces que recibiré de quienes forman parte de esta Ilustre Corporación. En obsequio del tiempo, leeré un resumen del Discurso que he preparado para esta ocasión. Y el docu-

1 Doctor en Historia, Miembro de varias Academias de Historia en Colombia y Venezuela. Formado en la tradición de la Escuela de Historiadores del Dr. Federico Brito Figueroa y discípulo de Reinaldo Rojas, quien fuera mi director de tesis doctoral en Historia. 2001.

mento completo lo podrán consultar luego de su publicación por los medios oficiales con los que cuenta la Academia Nacional de la Historia.

Introducción

La Academia Nacional de la Historia cumplió el pasado 28 de octubre ciento treinta y un años de ininterrumpida labor, en un país donde la gran mayoría de las instituciones no sobreviven a sus fundadores. La Academia fue creada por Decreto del entonces Presidente de la República, Dr. Juan Pablo Rojas Paúl, no contando entre sus miembros fundadores a ningún larense, ya que don Telasco Mac Pherson, quien estuvo residenciado en Barquisimeto y fue autor del *Diccionario Histórico y Geográfico del Estado Lara*, era nativo de La Victoria. A esta Ilustre Corporación se incorporarán posteriormente como Individuos de Número don Lisandro Alvarado, José Gil Fortoul, Antonio Álamo, Carlos Felice Cardot, Blas Bruni Celi, Santiago Gerardo Suárez, Guillermo Morón, Francisco Jiménez Arráiz, Ermila Troconis de Veracochea, Ambrosio Perera, Luis Beltrán Guerrero y Manuel Caballero, sin contar a quienes – como nuestra actual Directora, la Académica Carole Leal Curiel –, tienen ascendientes larenses. Con la excepción de don Guillermo Morón, que aún nos acompaña, el resto de académicos ya fallecidos vendrían a ser nuestros antecesores.

Hoy, me corresponde asumir el Sillón que dejó vacante, por su lamentable desaparición física el 27 de febrero 2018, el Profesor Ramón Tovar López. Ese Sillón se corresponde con la Letra “H”, ocupada por primera vez, en 1888, por el militar, político y escritor falconiano, Jacinto Regino Pachano, biógrafo del Mariscal Juan Crisóstomo Falcón y seguidamente por Ricardo Ovidio Limardo, quien por muerte no se incorporó, al igual que Heraclio Martín de la Guardia. Más tarde, el Sillón lo ocuparán

don Ángel César Rivas (1907-1930), quien fuera uno de nuestros primeros historiadores revisionistas de la historia colonial con su obra *Orígenes de la Independencia de Venezuela* (1901) y estudioso de la historia de la diplomacia venezolana; don Caracciolo Parra León (1930-1939), uno de nuestros primeros historiadores de la educación con sus obras *La Instrucción en Caracas* y *Filosofía Universitaria venezolana 1788-1821*, ampliamente documentada; don Cristóbal Benítez (1939-1945), catedrático de Sociología en la Universidad Central de Venezuela junto al olvidado maestro Carlos León, conferencista en la Escuela de Altos Estudios Sociales de París en 1928 y autor de un libro dedicado al estudio del pensamiento constitucional del Libertador Simón Bolívar; don José Nucete Sardi (1945-1972), tan conocido por su estudio biográfico acerca de la figura universal de Francisco de Miranda y traductor – junto a Eduardo Röhl - del tomo V° del *Viaje a las regiones equinociales del Nuevo Continente*, escrita por el sabio Alejandro de Humboldt, completando con ello, la tarea iniciada por don Lisandro Alvarado; don Oscar Beaujón (1973-1990) historiador de la medicina con obras emblemáticas como la *Biografía del Hospital Vargas* (1961) y *El Libertador enfermo* (1968). Y finalmente, nuestro antecesor, don Ramón Tovar López (1991-2018). La obra de estos historiadores me antecede y me ilumina. Trataré de estar a la altura de su legado.

1.- Nuestro antecesor

Ramón Adolfo Tovar López, nacido en Puerto Cabello el 11 de diciembre de 1923, pero de padre tocuyano, fue antes que nada un pedagogo, un educador, formado en el campo de las Ciencias Históricas y Geográficas en el antiguo Instituto Pedagógico Nacional, creado por decreto el 30 de septiembre de 1936 como Escuela Normal Superior. Pues bien, este Instituto Pedagógico Nacional, por su condición de vanguardia

pedagógica y científica, se transformó en el crisol de las Ciencias tanto sociales como experimentales en aquella Venezuela que emerge afanosa de libertades tras la muerte del tirano liberal Juan Vicente Gómez, como lo calificó Manuel Caballero, ya que en sus aulas se formarán los fundadores de las Cátedras científicas modernas en la Universidad Central de Venezuela y en la Universidad de los Andes, alrededor de figuras como Gustavo Brizuela, Ruth Lerner y Olinto Camacho en la Escuela de Medicina de la UCV y en el Instituto de Medicina Experimental de esa ilustre universidad. O el caso de Gonzalo Rincón Gutiérrez y Antonio Luis Cárdenas, fundadores de instituciones de investigación en la Facultad de Ciencias del alma mater merideña, uno como docente y el otro como egresado del IPN.

La trayectoria intelectual de Ramón Tovar López, como docente y como geohistoriador, está inscrita en esa historia. Por ello, para acercarme a su legado, voy a partir de la “Promoción Juan Vicente González” de Profesores en Historia y Geografía egresados del Instituto Pedagógico Nacional, en 1949, donde coinciden tres figuras de la historiografía nacional contemporánea: Guillermo Morón, Federico Brito Figueroa y Ramón Tovar, los tres, destacados intelectuales e investigadores en los campos de la Historia y la Geografía. ¿Quiénes fueron sus maestros en el Oficio de Clío? Así los recuerda Federico Brito Figueroa:

“El chileno Juan Gómez Millas, que formó parte de la primera misión chilena positiva en el Instituto Pedagógico; Luis Arozena, notable historiador, sobre todo en la Historia Clásica griega y romana; Pablo Vila, geógrafo; Juan David García Bacca, con respecto a la Metodología”

Y de los venezolanos, ¿quiénes destacan en su memoria?:

“Héctor García Chuecos, que nos enseñó a tocar el documento; Augusto

Mijares, con su concepción conservadora-liberal de la historia, pero muy meticuloso en cuanto a referencias; J.M. Siso Martínez; J.M. Alfaro Zamora...”

Este testimonio lo recoge el historiador José Marcial Ramos Guédez en entrevista realizada al Dr. Brito Figueroa en 1991. Por su parte, Ramón Tovar agrega a Luis Acosta Rodríguez, a quien recuerda muy especialmente por haberlos introducido en el estudio de la Historiografía.

Ya egresados del Pedagógico Nacional, Morón irá a especializarse a Alemania y a España, llegando a ser el primer venezolano en graduarse de Doctor en Historia en la Universidad Nacional de Madrid, hoy Complutense, en 1954; Brito Figueroa irá a México a formarse como antropólogo e historiador bajo el magisterio de José Miranda, Wenceslao Roses y François Chevalier en la Escuela Nacional de Antropología e Historia; y Tovar irá a Francia a formarse como geógrafo al lado de figuras como Etienne Juillard, cuya obra *La vida rural en la llanura de la Baja Alsacia*, dice el propio Tovar “nos puso en la senda”. Pero ¿cuál senda? Veamos.

2.- Ramón Tovar y la Escuela Geográfica francesa.

La ciudad de Estrasburgo, ubicada en la desembocadura del Rin y en la frontera entre Alemania y Francia fue la sede, a partir del triunfo aliado en la Primera Guerra Mundial, de una universidad de vanguardia e innovación en los estudios de la Historia y la Geografía contemporánea. Como bien señala Karl Ferdinand Werner:

«Es la victoria sobre Alemania lo que había permitido implantar en aquella ciudad una universidad modelo, dotada de una importante biblioteca. En Estrasburgo aparece una universidad francesa de nuevo tipo, con una biblioteca de carácter nacional, al igual

que la de París, y una joven élite que asume el desafío, pero con un sentimiento profundo que sigue a la caída del mundo monárquico en la Europa central, que busca no repetir la misma historia que aquel mundo antiguo había practicado. Esa experiencia interior y esa certidumbre exterior, demandaba que aquella victoria sobre los campos de batalla fuera completada por una victoria de la ciencia y del espíritu francés. »

Pues bien, fue en esa universidad donde Marc Bloch y Lucien Febvre, jóvenes profesores de historia, fundaron en 1929 la revista *Annales d'Histoire économique et sociale*, contando, entre los miembros de su Comité de Redacción, con el geógrafo y Profesor de la Sorbona Albert Demangeon, colaborador de Vidal de la Blache en su proyecto editorial de *Géographie Universelle* que se publicará a partir de 1927 y autor del libro *Problemas de Geografía Humana*. Su participación en *Annales* no es, pues, un dato secundario. Para los fundadores de la denominada *École des Annales*, historia y geografía van de la mano.

Pero no es solo este espíritu de interdisciplinariedad lo que tempranamente se cultiva en Estrasburgo. Es que en esa misma universidad se va a desarrollar un núcleo de estudios geográficos centrado en el cultivo y proyección de la corriente vidaliana de la Geografía Francesa, en cuyas fuentes directas abrevará el joven Tovar cuando le toca viajar – con su Título de Profesor del Instituto Pedagógico Nacional – a esta ciudad del bajo Rhin para hacer sus estudios de postgrado en Geografía.

Recordemos, en este sentido, que la separación entre una geografía física y una geografía humana ya había sido abordada por Paul Vidal de la Blache (1845-1918), fundador en 1891 de la revista *Annales de Géographie*, quien por su obra ha sido considerado como el fundador de la Escuela

Francesa de Geografía al aportar los fundamentos científicos de esta nueva disciplina en su libro *Tableau de la Géographie de la France*, publicado en 1903 como primer tomo de la *Histoire de France*, dirigida por el historiador Ernest Lavisse, obra monumental en 27 volúmenes.

Lavisse, además de ser profesor en la Sorbona y miembro de la Academia francesa, fue director de la Escuela Normal Superior (ENS) en 1904, donde se formaron eminentes historiadores del siglo XX como Marc Bloch, Lucien Febvre, Pierre Vilar y Jacques Le Goff, para señalar algunos de los más conocidos, todos ellos formados como profesores de Historia y Geografía en la *École Normale Supérieure*, en la emblemática rue de Ulm de París.

Pues bien, es en esa tradición intelectual y con esos valores institucionales, que se formará nuestro ilustre académico, maestro y antecesor, Profesor Ramón Tovar, contando con una doble formación – pedagógica y científica – en el Instituto Pedagógico Nacional que le permitirá impulsar en nuestro país su propuesta interdisciplinaria y didáctica del Enfoque Geohistórico, heredera de la Geografía de los orígenes que conoció, estudió y en cuyas fuentes directas se formó en Estrasburgo. Para Vidal de la Blache, nos recuerda Tovar:

“el **ser geográfico** de una comunidad no viene jamás dado de antemano por la naturaleza. (...) es el producto de la actividad del hombre, que le confiere la unidad a materiales que por sí mismos no disponen en lo más mínimo de ella”

Por ello, para Juillard y para su discípulo Ramón Tovar, la geografía en una ciencia social e histórica, ya que lo geográfico es una **producción antrópica**, en la medida que el espacio donde se ha desenvuelto y se desenvuelve todo conjunto social, es su creación, sujeta necesariamente a “*condiciones históricas dadas*.” La tesis doctoral

de Juillard, que Tovar califica de obra magistral, es una aplicación de ese enfoque y cuyo título señala una problemática que va más allá del estudio de un territorio físico como espacio natural *La Vida Rural en la llanura de la Baja Alsacia*, es el título de la investigación de Juillard. Y es, a través de su lectura y de la formación recibida, que Tovar alcanza este descubrimiento que lo ilumina. Estas son sus palabras:

“Accedimos a esta realidad estructural, en la oportunidad que aplicáramos el «método de los conjuntos» en la investigación que emprendimos como requisito de grado en la Universidad de Estrasburgo (hoy Louis Pasteur) a fines de la década de los cincuenta. Adoptamos el concepto «permutación» en virtud de la operación del mismo nombre que al contemplar el posible «cambio de posición del elemento (permuta) esto conlleva, cambio del conjunto (del todo).”

He aquí el núcleo central, epistémico, del Enfoque Geohistórico propuesto por Tovar, el cual iluminó la postulación de la denominada por nosotros **región Barquisimeto en el tiempo histórico colonial**, expuesta en nuestra tesis doctoral en historia dirigida por Federico Brito Figueroa y evaluada, como parte del Jurado Examinador, por Ramón Tovar López en la Ilustre Universidad Santa María. Ese *carrefour* intelectual, esta rica encrucijada de disciplinas, es la que converge en mi formación de historiador de oficio, con Maestros que quiero recordar, en este momento solemne. Álvaro Sánchez Murillo, economista, planificador y politólogo colombiano, que despertó tempranamente en mí el interés por el estudio disciplinado, metódico y, a la vez filosófico, de la Historia; a Miguel Acosta Saignes, ejemplo de equilibrio entre el científico y el político, mediado por la conciencia ética; a Federico Brito Figueroa, tutor de mis investigaciones académicas y forjador de mi

condición de historiador de oficio; a Ramón Tovar López, maestro en el pensar sistémico y modelo en el quehacer pedagógico. Y a mis profesores del Instituto Pedagógico de Barquisimeto, representados por Lucila Mujica de Asuaje y Enrique Villareal.

Efectivamente, esta sensibilidad por el estudio de la dimensión espacial de los fenómenos históricos, es uno de los valores recibidos por quienes se formaron en el antiguo Instituto Pedagógico Nacional, gracias a la presencia, en obra y magisterio, del Profesor Pablo Vila, discípulo de Vidal de La Blache. Y, en nuestro caso, en el Pedagógico de Barquisimeto, de los profesores Indalecio Cacique y Enrique Villareal, ambos formados en Francia.

Pero esa vinculación entre las dos disciplinas también está en los orígenes de la Escuela analista, tal como lo apreciamos en el propio Lucien Febvre cuya primera obra lleva por título *La terre et l' évolution humaine*, publicada en 1922. Allí, el autor de la tesis del *posibilismo geográfico*, afirma que en cierta medida es la geografía vitaliana la que ha engendrado la historia de los Anales. Ahora bien, a la sociología de Durkheim y a la geografía de Vidal de La Blache había que agregar el espíritu filosófico de Henry Berr quien promueve una ciencia de síntesis que debe ser a la vez especulativa y práctica, retrospectiva e ideal. Berr la denomina, síntesis histórica.

Al llegar, pues, a nuestros estudios de postgrado en Historia, íbamos a entrar de lleno en una tradición que aún nos alimenta: la escuela de los Anales, corriente historiográfica que va tener un puesto dominante en el enfoque propuesto por Federico Brito Figueroa para la formación de historiadores a nivel de postgrado en la Universidad Santa María, en especial a través de la obra de Marc Bloch y de Pierre Vilar.

Por eso nuestra disertación para ingresar a esta ilustre corporación lleva por título: “De la etnohistoria de la Encomienda

a la historia social de la “región Barquisimeto” en el tiempo histórico colonial”, ya que nuestros estudios históricos se han desarrollado entre esas coordenadas teóricas y epistemológicas. La etnohistoria de la Encomienda bajo la dirección de Miguel Acosta Saignes y la historia social como historia síntesis, aplicada a un espacio geohistórico regional, primero con criterio de totalidad y más adelante como una totalidad histórica. Permítanme reflexionar – aunque sea brevemente – sobre esta visión holística de la investigación histórica.

3.- La Historia Social como historia total o historia síntesis.

Es, en ese marco de influencias y reflexiones hechas en el proceso mismo de la investigación concreta, que nos atrevimos a reconstruir teóricamente y a proponer metodológicamente el paradigma de una historia total, de una historia global o historia síntesis para el estudio de una región venezolana, propuesta epistemológica que postulamos con el título de *historia social*, que no debe confundirse con la historia de fenómenos, procesos, estructuras e instituciones sociales.

Los libros que marcan este itinerario son: *El Régimen de la Encomienda en Barquisimeto colonial* (1992), *Historia Social de la “región Barquisimeto” en el tiempo histórico colonial* (1995), *La economía de Lara en cinco siglos* (1998), *De Variquecemento a Barquisimeto. Siete estudios históricos* (2002) y *La Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. Una historia de cincuenta años* (2012).

Pero es en nuestro libro *Historia Social de la “región Barquisimeto” en el tiempo histórico colonial*, donde presentamos nuestra propuesta de “historia total”, noción o categoría que reconstruimos y formulamos a partir de tres autores: Carlos Marx, Marc Bloch y Pierre Vilar. Pero es Vilar quien nos aportó las mayores sugerencias y

formas de abordaje de la historia social ya que para este destacado historiador francés una “historia total” no significa decir todo sobre todo, sino “decir aquello de que depende el todo y lo que dependen del todo” invitándonos a cultivar una ciencia de las sociedades en movimiento “*que sea a la vez coherente, gracias a un esquema teórico sólido y común, total, es decir, capaz de no dejar fuera de su jurisdicción ningún terreno de análisis útil, y finalmente, dinámica pues, no siendo eterna ninguna estabilidad, nada más útil que descubrir el principio de los cambios*” Esta orientación nos llevó a reconstruir la historia de la región Barquisimeto en los siguientes niveles de análisis: geo-espacial, poblacional, social, económico, político y cultural.

En términos diacrónicos se trata del espacio caquetío de Variquecemento en 1530; del espacio colonial de explotación del oro de Buría que motivó la fundación de la Nueva Segovia de Barquisimeto en 1552, en cuyos valles creció desde finales del siglo XVIII el cacao que permitió la fundación de San Felipe el Fuerte en el siglo XVIII, y en sus montañas se extendió en la segunda mitad del siglo XIX el café, precioso fruto que vino a buscar para su exportación el Ferrocarril Bolívar de principios del siglo XX, que transformó a la ciudad de Barquisimeto en el puerto interior del centroccidente venezolano.

Es esa misma ciudad y su espacio regional de influencia que el Estado centralizado se propuso transformar en una ciudad industrialización en la sexta década del siglo XX y que es hoy la metrópoli de un vasto espacio económico que va más allá de las entidades que la constituyeron como región plan en 1963: Lara, Falcón, Portuguesa y Yaracuy.

Pero más allá de estas diferentes especializaciones productivas Barquisimeto es, fundamentalmente, una tierra de encuentros y lugar de intercambios múltiples a

lo largo de la historia que ha generado un gentilicio que ha vivido del trabajo y una cultura para la cooperación y la creación artística e intelectual reconocida nacional e internacionalmente. Pero, ¿por dónde comenzamos y por qué la Encomienda?

El estudio documental de la población y la economía de Barquisimeto en el siglo XVI nos colocó en la senda al develarnos la importancia de una institución española en el proceso concreto de ocupación del territorio aborígen pre-colonial existente en la región, el dominio sobre el territorio y sobre la población autóctona y la organización de la sociedad colonial: la institución de la Encomienda. Ese ha sido nuestro “hilo de Ariadna.

4.- La Encomienda vista desde los marcos de la historia documental.

La Encomienda fue una de las instituciones de la legislación indiana que surgió en el proceso de colonización que España llevó a cabo en América entre los siglos XVI y XVIII. Por ello, no puede estudiarse como una institución hecha en España que simplemente se aplicó en nuestra realidad sino, más bien, como un vector de fuerza en el proceso de dominio colonial hispano en América que tuvo su resistencia y por eso, se fue haciendo en el mismo conflicto entre españoles e indígenas, entre dominantes y dominados, como un mecanismo de instauración del nuevo Poder.

Su origen jurídico lo encontramos en la España de la Reconquista, cuando los moros y sus tierras quedaban bajo la administración de un español privilegiado. Al pasar a América, sin embargo, ambos factores cambiaron ya que la *Encomienda Indiana* nunca implicará jurisdicción sobre el *indio*, teóricamente considerado como un vasallo libre, ni tampoco posesión y propiedad sobre la tierra. Sin embargo, esta separación legal oculta el triple conflicto de intereses que caracteriza la colonización hispana en

América entre el indígena encomendado, el colono encomendero y el rey.

Por ello, en América, su origen estará estrechamente vinculado a las primeras formas de explotación del trabajo indígena que empiezan con la imposición del régimen de esclavitud que el propio Cristóbal Colón inaugura en las Antillas. Sin embargo, recordemos que la Bula “*Sublimis Deus*” del Papa Paulo II declaró la racionalidad del *indio*, partiendo del presupuesto de que los indios “*son verdaderos hombres y que no solo son capaces de entender la fe católica, sino que, de acuerdo con nuestras informaciones, se hallan deseosos de recibirla*”, por lo cual establece que:

“En virtud de nuestra autoridad apostólica. Nos definimos y declaramos por las presentes cartas que dichos indios deben ser convertidos a la fe de Jesucristo por medio de la palabra divina y con el ejemplo de una buena y santa vida.”

Las consecuencias de esta declaración papal cambiaron la historia de la colonización española. Surgirá la *Encomienda* con el doble propósito de civilizar y cristianizar al indígena, es decir, con funciones políticas que se van a expresar en la fundación de pueblos de doctrina de indios y funciones educativas y culturales que se derivan de la obligación de evangelizar aquellos pueblos.

En el fondo, la Encomienda mantendrá esa preminencia económica, pero su incidencia va más allá, por lo que nos propusimos avanzar nuestras investigaciones propias o dirigidas en cuatro dimensiones: 1) En su dimensión demográfica, como instrumento de dispersión y desarticulación de la sociedad indígena pre-colonial y, posteriormente, como mecanismo de concentración y articulación de la nueva sociedad hispano-colonial. 2) En su dimensión económica, como institución por medio de la cual se implantan en América las relaciones tributarias de explotación de la mano

de obra indígena sometida a encomienda, transformando al indígena en siervo y al encomendero en una especie de señor, asimilando el régimen encomendil al modo de producción feudal que se desarrolló en Europa en la Edad Media, pero en el contexto del proceso de Acumulación Originaria de Capital que le dio al sistema colonial su orientación mercantil y capitalista. 3) En su dimensión educativa, como organización escolar que a través de la figura del cura doctrinero desarrolló un proceso de destrucción y reconfiguración del sistema de valores, costumbres y creencias del mundo indígena a través de la imposición de una práctica pedagógica dirigida a imponer una hegemonía cultural hispano-colonial, basada en la religión católica – versión contra-reformista -, una educación letrada que se impuso sobre las prácticas de la tradición oral y la inserción del *indio* en las periferias de la cultura occidental, como cultura inferior. 4) Y en su dimensión política, ya que el encomendero es la base de la formación de una Aristocracia de la Tierra que se apoderó de los Cabildos americanos generando un sistema oligárquico, racista y excluyente que se proyectó en la formación de la clase dominante de las repúblicas hispanoamericanas en el siglo XIX, asimilando, del lado indígena, el cacicazgo prehispánico como una autoridad colonial en los pueblos de indios, lo cual facilitó la creación de una especie de burocracia indiana alejada de sus orígenes autóctonos.

En síntesis, la Encomienda destruyó un mundo, en el sentido ontológico-existencial referido por Heidegger, y se planteó construir otro. En este sentido, más allá de su naturaleza demográfica, económica, educativa y política, esta institución del Derecho Indiano puede ser reconocida como el principal instrumento de transculturación y aculturación de la colonización española en América en la medida que se constituyó en la base de un complejo núcleo de socia-

bilidades entre blancos, indios y mestizos a través de las relaciones familiares, las relaciones de trabajo y la vida cotidiana que se desarrolló en los pueblos de indios, lugar donde convivieron todos estos grupos sociales, especialmente, después de la extinción de la institución en 1718.

Sobre esas cuatro dimensiones es que hemos desarrollado nuestras investigaciones en dos direcciones: 1) a través de la investigación individual que le dedicamos a esta institución indiana y 2) gracias a las diferentes investigaciones que hemos dirigido en los Programas de Doctorado en Historia, en la Universidad Santa María, continuando el estudio de pueblos de indios y propiedad territorial, en la Universidad Central de Venezuela, con estudios sobre pueblos de indios, resguardos indígenas, agricultura y ganadería y en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, con estudios sobre la pedagogía encomendil y la relación entre marianismo, religiosidad y cultura popular en los pueblos de indios de Quibor y Santa Rosa, donde aparece la devoción a la Divina Pastora.

Para ello, procedimos a ubicar nuestra investigación en tiempo y espacio, es decir, en la ciudad de Barquisimeto y su jurisdicción en el tiempo histórico colonial y nos planteamos la Encomienda, pero desde una perspectiva global y comparada, tanto en sus orígenes en la Península como parte de la legislación castellana hasta su transformación en una institución del Derecho Indiano, que surge del conflicto étnico y de las necesidades de la conquista y la colonización de pueblos distantes, con una organización social y una cultura diferente a la conocida en la Europa del siglo XVI. Este abordaje comparado lo iniciamos paralelamente a la reconstrucción del concepto y el tratamiento dado a esta institución por la historiografía venezolana, centrado más en el deber ser que en su funcionamiento real y caracterizándola fundamentalmente como

una institución eminentemente económica. Recordemos, que desde la perspectiva jurídica, Juan de Solórzano y Pereira, define a la Encomienda como:

“...un derecho concedido por merced Real a los beneméritos de las Indias para percibir y cobrar para sí los tributos de los indios, que se les encomendaren por su vida, y la de un heredero, conforme a la ley de sucesión, con cargo de cuidar del bien de los indios en lo espiritual, y temporal, y de habitar, y defender las Provincias donde fueron encomenderos, y hacer de cumplir todo esto, omenage, o juramento particular”.

Al precisar los límites a lo que debía ajustarse aquel “*derecho concedido por merced Real*”, el propio Solórzano y Pereira nos dice:

“...son un derecho de percibir los tributos de los indios por merced real, para dar a entender, que ni en los tributos, ni en los Indios, no tienen los Encomenderos derecho alguno en propiedad, ni por vasallage...”

Como sabemos, la realidad fue otra, toda vez que la Encomienda jugó un papel fundamental en el ordenamiento colonial hispanoamericano. Quisiéramos adelantar algunas de nuestras hipótesis de trabajo sobre esta institución colonial, lo cual desarrollamos con mayor amplitud en el texto completo de nuestro Discurso, en la perspectiva de desarrollar una comprensión global de la encomienda.

Dimensión demográfica

La información arqueológica y la reconstrucción del presente geohistórico aborígen caquetío de 1530 que pudimos realizar gracias a la lectura etnohistórica del informe expedicionario de Federman, nos permitió valorar en términos cuanti-cualitativos, y para el corto periodo de 1530 a 1550, los efectos demográficos iniciales de

la conquista española en la región, generando un proceso de despoblamiento equivalente a una hecatombe natural.

Según nuestros cálculos, la caída demográfica de la población indígena es de un 80 % para el valle del Río Turbio y de un 50 % para la región, tanto por los enfrentamientos, como por la huida a los montes y el impacto masivo de las enfermedades que diezmaron aquella población, la cual – según nuestros cálculos - para 1530 estaba constituida por 3.360 indígenas en el valle estrecho del Río Turbio, 6.800 habitantes en el valle extenso que se extiende hasta la actual Yaritagua y de 20.744 personas en toda la región.

En 1552, cuando el Capitán Juan de Villagas procede a realizar el primer reparto de Encomiendas en la Nueva Segovia de Barquisimeto, la población involucrada, según los cálculos de Eduardo Arcila Farías, es la siguiente: 10.285 indígenas repartidos en 38 encomiendas y una población de españoles de 87 personas, de los cuales sólo 29 eran considerados vecinos de la recién fundada ciudad. Aquí estamos hablando del núcleo formativo inicial de la futura sociedad colonial barquisimetana, entendida más allá de su jurisdicción como el centro metropolitano de la futura región Barquisimeto de finales del siglo XVIII.

En el transcurso de los doscientos cincuenta años que van de 1530 a 1780 se puede apreciar claramente el proceso de destrucción-asimilación de las antiguas formas de organización aborígen y el posterior proceso de ocupación violenta, fijación, expansión y cristalización de la nueva Formación Socio Espacial colonial en su especificidad regional.

Partiendo de este primer criterio de análisis del proceso espacial colonial, planteamos que esta dinámica permite diferenciar históricamente las siguientes etapas:

- 1) 1530: presente geohistórico de la Provincia chaquetía de Variquecemetó;

- 2) 1530-1620: intervención y articulación de la anterior organización social caquetía, dándose a la vez, la ocupación del territorio y la fijación de los primeros centros poblados de colonización con la fundación de las ciudades de El Tocuyo, Barquisimeto y Carora, entre 1545 y 1572, como “ciudades de blancos”;
- 3) 1620-1690: de estas ciudades fundadas en el siglo XVI se pasa a la fijación de los pueblos de doctrina de indios, sujetos al régimen de Encomiendas.
- 4) 1690-1780: fase de expansión y cristalización de las formas de organización socio-espacial colonial, etapa a su vez, que se corresponde con la organización definitiva de la producción económica regional.
- 5) Finalmente, el presente geohistórico colonial, valorado a partir del corte cronológico de 1780, conformado por las cinco Vicarías que para 1780 y en nuestro modelo de análisis, se comportan como sub-conjuntos de la *región Barquisimeto* en el siglo XVIII.

Es importante destacar, que el próximo año, es decir, en el año 2020, estos pueblos de doctrina de indios fundados en 1620 arribarán a cuatrocientos de fundados. ¿Cuáles son esos pueblos, hoy importantes ciudades del centroccidente venezolano?

En el caso de El Tocuyo los pueblos de San Antonio de los Naranjos de Humocaró (Alto), Nuestra Señora del Rosario de Humocaró (Bajo), San Francisco de la Otra Banda,

Nuestra Señora de Altagracia de Quíbor, Santa Cruz de Guarico, Santa Ana de Sanare, San Miguel de Cubiro y San Felipe de las Barbacoas.

En la jurisdicción barquisimetana, los pueblos de doctrina de San Miguel de Acarigua, San Antonio de Berrío, Santo Tomás de la Calera, San Juan Bautista de Urachiche, Santa Catalina de Cuara, San Jeróni-

mo de Cocorote, San José de Guama y San Juan Bautista de Duaca.

Y en cuanto a la jurisdicción de Carora, los pueblos de San Miguel de los Ayamaes, San José de Siquisique, Santiago de Río Tocuyo y Nuestra Señora de la Chiquinquirá de Aregüe.

En este proceso demográfico, el papel jugado por la Encomienda fue de fundamental importancia. Veamos ahora su importancia en el terreno económico.

Dimensión económica

Desde su perspectiva jurídica, el molde social y político sobre el cual se crea la encomienda es de claro sentido feudal. Solórzano y Pereira destaca esos rasgos feudales al definirla como una merced real, como un derecho que se le da al conquistador como recompensa y bajo principios feudales.

Ahora bien, lo importante es la relación que se establece entre la posesión de la tierra y el control de la fuerza indígena encomendada para la formación de las haciendas y hatos sobre los cuales va a descansar la actividad económica colonial. Sin embargo, la mayoría de los historiadores que en el pasado estudiaron la encomienda la analizaron en forma aislada a los procesos productivos concretos, es decir, hay pocos estudios sobre haciendas y sobre la formación y desintegración de las tierras de resguardo indígena que por ley debían delimitarse en cada pueblo de doctrina. Hemos estudiado el caso de Duaca y podemos afirmar que los litigios inconclusos que se desarrollan en los siglos XIX y XX, entre la propiedad privada y los ejidos que surgen de la desintegración de aquellas grandes propiedades comunales, está aún por escribirse.

Ahora bien, ¿qué tipo de relaciones sociales de producción predominaron en Venezuela entre el encomendero y sus encomendados? Con sus variantes y excepciones, predomina la tesis feudal como característica esencial de la Encomienda.

Es decir, que en regiones como la de Barquisimeto, no fue la esclavitud el modo de producción dominante sino el tributario, como una variante de ese feudalismo que la Monarquía no quería que se desarrollara en Hispanoamérica. Por ello, en la encomienda esta la base de la organización no solo de la producción en estos vastos territorios, sino de la estructuración social de clases, entre una aristocracia de la tierra y una población servil sujeta al pago de tributo en trabajo, en especies y finalmente en dinero.

Dimensión educativa

Ahora bien, si nos detenemos en los fines últimos de la Encomienda, que son los de cristianizar y civilizar al indio según los marcos culturales de la España conquistadora, y nos concentramos en analizar la tarea que la Corona le impuso al Encomendado *“de cuidar del bien de los indios en lo espiritual y temporal”*, podemos afirmar que la Encomienda funcionó como un sistema escolar, basado en una pedagogía de la evangelización dirigida a imponer la hegemonía cultural de los valores hispanos sobre las formas de vida de las sociedades indígenas. Esa conquista espiritual de América, magníficamente estudiada para México por el historiador francés Robert Ricard, tuvo en la Encomienda su mejor y más efectivo instrumento.

Para Ricard, los promotores y ejecutores de esa conquista espiritual del indio fueron las ordenes mendicantes, *“independientemente del episcopado, cuya autoridad iba a estrellarse en los privilegios pontificios concedidos al clero regular”*. Pero en casos como el de Venezuela, fue en el espacio institucional de la Encomienda donde se establecieron unas relaciones pedagógicas entre el indio y el cura doctrinero, por un lado; y el indio y el blanco encomendado, por el otro, que nos permiten profundizar en esta dimensión educativa y cultural que también tuvo la Encomienda.

Una lectura detenida de la legislación indiana nos coloca frente a esta función educativa de la Encomienda. En *Las Leyes de Burgos*, la Ley Doce manda que *“los vecinos y pobladores que tobiere indios en encomienda sean obligados a fazer baptizar los indios que nascieren dentro de ochos días después que asy obiere nascido...”*.(sic) En la Ley cuarta hay un señalamiento de los temas a enseñar: los diez mandamientos, los siete pecados capitales y los *“artículos de la fee a los que la tal persona paresciere que tengan capacidad e habilidad para lo aprender pero esto sea con mucho amor e dulçura...”* Esta última orden parece que estuviera dirigida a un enseñante, a un pedagogo.

Esta figura aparece con el nombre de *paje* en la Ley Novena, cuando se llama a escoger un muchacho *“el que mas abille dellos les paresciere a leer y escrevir y las cosas de nuestra fee para que aquel las muestre después a los otros indios...”*

Aquí el termino mostrar debe entenderse como enseñar, formar. Y es en estos propósitos formativos que la Encomienda puede y debe estudiarse como un sistema escolar dirigido a evangelizar al indio encomendado, lo cual exige unos métodos, unos contenidos y unos responsables de asumir tal labor, que finalmente en Venezuela recaerá en los curas doctrineros, salidos de los misiones o del clero regular.

Esta dimensión educativa sigue presente en las *Ordenanzas de Zaragoza* de 1518. En el título IV se repite la obligación que tiene en encomendado de enseñar la fe católica a sus encomendados, indicándoles *“cómo los ha de instruir y la manera que tiene de enseñarlos y adoctrinarlos...”* En la *Historia de las Indias*, obra publicada en Madrid entre 1875 y 1876, pero redactada por fray Bartolomé de Las Casas entre 1527 y 1552 este espíritu pedagógico queda evidenciado en las *“Instrucciones que llevaron los frailes Jerónimos, cerca de lo*

que habían de hacer para poner en libertad los indios”. donde se establece el siguiente mandamiento:

“Para que los indios sean instruidos en nuestra fe católica, y para que sean bien tratados en las cosas espirituales, debe haber en cada pueblo un religioso o clérigo que tenga cuidado de los enseñar, según la capacidad de cada uno dellos, y administrarles los Sacramentos...”

En cuanto a los contenidos y medios de enseñanza, la Encomienda contó con los Catecismos Católicos que para la Provincia de Venezuela se inician con el catecismo elaborado por Fray Pedro de Córdoba, de la Orden de los Predicadores, y publicado en México con el título de “*Doctrina Cristiana para instrucción y información de los indios: por manera de historia*”, en 1563.

En el caso particularmente venezolano, el Concilio Dominicano celebrado en Caracas en 1622 da las nuevas orientaciones que deberá asumir la Iglesia en relación a este proceso. En el capítulo VII “De los párrocos de indios” tres puntos destacan: 1.- Que los párrocos “*asi seculares como Regulares (...) aprendan el idioma de los indios ...*” 2.- Que los párrocos tengan **escuelas para niños** donde estos vayan a aprender a leer y a escribir y 3.- La utilización del **Catecismo** con los muchachos hasta la edad de los diez años y las niñas hasta los nueve, cuyos contenidos deberán aprender de memoria.

Estas orientaciones son fundantes de un sistema escolar de primeras letras que va a mantenerse por espacio de tres siglos de dominio colonial.

Pero por otro lado, es válido preguntarse qué sabemos de los Encomenderos y su proyección en la construcción del futuro orden social y político colonial? O mejor: ¿Cómo afectó la Encomienda al encomendero? Y ¿cómo incidió la Encomienda en la construcción del nuevo orden político interno colonial? Veamos.

Dimensión política

La historiografía venezolana no ha profundizado suficientemente acerca del papel que jugó la Encomienda en la conformación del Poder Político colonial, visto desde la periferia del Imperio, es decir, desde las realidades locales y regionales que le dieron forma y contenido a aquel orden.

Centrados en el estudio de la institución, por sí misma, y como esta desaparece formalmente en 1718, los estudiosos del siglo XVIII no ahondan en la relación existente entre la élite mantuana que lideriza nuestra independencia en las dos primeras décadas del siglo XIX y los encomenderos que, por una lado, fundaron pueblos, villas y ciudades estableciendo las primeras formas de gobierno a través del Cabildo y los Corregimientos y, por el otro, controlando las bases materiales de aquella sociedad a través de la fundación de hatos y haciendas en la Provincia de Venezuela, entre los siglos XVI y XVII. Entre ambos sistemas, el económico y el político, hay una relación y un hilo de continuidad que hemos reconstruido para Barquisimeto, a través del estudio de los lazos de consanguinidad entre los primeros encomenderos y sus descendientes.

Nuestro punto de partida fue la advertencia hecha en su momento por Eduardo Arcila Farías acerca de los controles impuestos por la Monarquía al funcionamiento de la misma con el objeto de “...*quitarle a la encomienda la fuerza política que pudiera conducir a la constitución de señoríos tan poderosos como los que hubo en Europa...*” ¿Qué significa esto? El temor que tuvo siempre la Monarquía de que la Encomienda fuera un factor de *feudalización* del Imperio, ya que el encomendero podía transformarse, contando con la fuerza de trabajo del indígena encomendado y el dominio sobre la tierra, en un poderoso Señor feudal. Con ese propósito, se le impuso al encomendero una serie de controles

por parte del Estado metropolitano en las siguientes direcciones:

1.- El indígena encomendado no podía ser tratado como un siervo del encomendero, porque era súbdito del Rey. 2.- En términos militares, el Encomendero quedaba subordinado a los funcionarios reales, por lo que no podía tomar iniciativas de guerra. 3.- Para la obtención de tierras por parte del encomendero la Corona legisló para separar residencialmente al encomendero del encomendado, creando pueblos o villas para los blancos y pueblos de doctrina para los indios con diferentes regímenes de propiedad territorial.

Esta diferenciación entre la “república de los blancos” y la “república de los indios”, consecuencia del debate teológico impulsado en México por la Orden de San Francisco, llevó a la política de separación residencial de razas que es el fundamento de la organización de villas y ciudades para la población blanca y pueblos de indios para la población indígena, proceso de reducción que se inicia en 1620 en las jurisdicciones de las ciudades de El Tocuyo, Barquisimeto y Carora, por acuerdo entre el Gobernador y Capitán General Francisco de la Hoz Berrio y el Obispo Fray Gonzalo de Angulo.

Esta misma separación residencial, sin ser absoluta desde el punto de vista étnico y social, explica la transformación de la ciudad colonial en el espacio de vida y centro de poder del encomendero que se asumirá como noble por su “pureza de sangre” y a la vez como una aristocracia territorial y municipal. Alejandro de Humboldt la describe de esta manera al referirse a los mantuanos caraqueños en 1800:

“[...] corto número de familias que, en cada comuna, sea por opulencia hereditaria, sea por muy antiguo establecimiento en las colonias, ejercen una verdadera aristocracia municipal: más quieren ser privados de ciertos

derechos, que compartirlos con los demás; y aun preferirían una dominación extranjera a la autoridad ejercida por americanos de una clase inferior, abominan toda constitución fundada en la igualdad de derechos; se espantan por sobre todo de la pérdida de esas condecoraciones y títulos que tanto trabajo les ha costado adquirir y que, como atrás lo recordamos, forman una parte esencial de su dicha doméstica.”

Pues bien, esta mentalidad señorial, de nobleza de sangre, socialmente excluyente, viene de la escuela de la encomienda, donde el encomendero, en términos de autoridad y dominio sobre el encomendado, era un todo: el amo, el patrono, el jefe, el juez, el guerrero, el cura, el padre de la familia y el maestro de una población sometida a su absoluta jurisdicción, porque la única institución que podía limitar su poder estaba también bajo su control, como lo era el Cabildo.

Un estudio socio-político de la formación de la familia colonial y de la evolución de las relaciones matrimoniales de los siglos XVI y XVII, periodo de la Encomienda, a los siglos XVIII y principios del XIX nos daría mayores luces acerca de la conformación histórica, real, concreta, de la estructura social de nuestro país, en especial, de esa Aristocracia Territorial que a través del Cabildo ejerció las atribuciones que desde 1560 habían logrado de gobernar sus ciudades en caso de vacante del gobernador de la provincia. ¿Cuál fue el espacio de socialización y de ejercicio de autoridad política de aquellas familias fundadoras? La Encomienda.

En el escenario de aquellas relaciones étnico-sociales desiguales entre blancos, indios y mestizos, completada por una relación económica tributaria jerarquizada entre amos y siervos, se fue forjando esa idea de república señorial que aún nos

acompaña, porque es un fenómeno de mentalidad, es decir, está inscrito en un tiempo de larga duración. La dimensión política de esta institución, como núcleo matriz de la organización del dominio español en América, es una hipótesis de comprensión histórica que tiene que ver con ese sistema de pueblos de doctrina indios que surgieron de la Encomienda y que quedaron supeditados jerárquicamente a la ciudad política, centro residencial de los blancos, y espacio territorial distribuido entre latifundios, tierras de la iglesia, propios municipales, ejidos y tierras de resguardo indígena en permanente conflicto, con un Cabildo como centro del poder local fundado en los lazos de sangre y luego en el poder económico de una minoría, con un sistema escolar rudimentario levantado sobre los preceptos del Concilio de Trento y un régimen legal que según la tradición “se acata pero no se cumple”.

En el camino de investigación que hemos recorrido y seguimos recorriendo con nuestros alumnos, la Etnohistoria de la Encomienda nos ha permitido develar, descubrir, una sociedad autóctona en plena evolución, con un orden político pre-colonial en proceso de configuración, ya que la llamada por Federman Nación Caquetía, había alcanzado un nivel desarrollo socio-económico a lo largo del piedemonte andino, corredor de pueblos, productos y culturas que circulaban desde los llanos del Caquetá hasta las islas del Caribe occidental, pasando por *Variquecemento-Bararida*, como centro económico y demográfico de aquel espacio geohistórico indígena pre-colonial, contando con Coro como centro político, residencia del Diao Manaure, y en las montañas de Sorte, en los valles turbio-yaracuyanans, con un centro religioso donde habitan las divinidades autóctonas, en los

mismos sitios donde se practica en la actualidad el culto a Maria Lionza.

Toda esa riqueza y complejidad cultural pre-hispánica y pre-colonial, pasó a ser el sustrato del nuevo orden social, económico, político cultural impuesto por España en nuestro territorio. Aquel espacio geohistórico caquetio de *Variquecemento*, intervenido y desarticulado a partir de 1530 dio paso a un nuevo ordenamiento político-territorial que para finales del siglo XVIII es el espacio geo-económico “región Barquisimeto”, conformado administrativamente por las Vicarías de Barquisimeto, El Tocuyo, Carora, San Felipe el Fuerte y de la Villa de Araure. Este espacio geo-económico, fundado sobre la agricultura de la caña de azúcar y la exportación del cacao sembrado en los valles yaracuyanans y de Aroa, es afectado por la Guerra Nacional de Independencia de principios del siglo XIX hasta que la economía del café y la llegada del Ferrocarril Bolívar en 1891 transforman a la antigua ciudad de Barquisimeto en un centro comercial de acopio y puerto interior del centroccidente venezolano.

Ese espacio económico y esa solidaridad de sus habitantes con su territorio han configurado una región que más allá de la producción y el comercio, ha generado una cultura que es pasado y es destino, con sus identidades específicas pero sin conflicto con esa comunidad política imaginada que será la Nación Venezuela a partir de la dos primeras décadas del siglo XIX. En ese concierto nacional, la región que hemos estudiado tiene historia, es antrópica porque tiene nombre, es política porque tiene centro y es cultural porque tiene sentido de destino. Se llama Barquisimeto, metrópoli y ciudad región en esta Venezuela del siglo XXI. Muchas gracias.

ENTRE HISTORIA, CREENCIA Y SUPERSTICIÓN EN ESTAMBUL

Antonio Aparecido Silva Trombin¹

Personalizar la experiencia personal de estar en Estambul es un hecho que será más sencillo dejar a la casualidad que intentar descubrir lo que se puede decir de una manera distinta o encontrar algo “novedoso” más allá de lo que ya se escribió y de lo que se está disponible a ver por sus calles y lugares históricos.

Caminar por las calles de Estambul entre sus gentes cruzando la puente del Gálata mientras se observa los pescadores postados con sus varas y anzuelos, uno al lado del otro, sacando del agua peces de distintos tamaños que más allá del labor por la búsqueda del alimento en una escena que es parte de la rutina de la ciudad y del día-a-día de sus habitantes revelan al forastero las posibilidades de supervivencia que la ciudad ofrece a su gente en un horizonte donde despunta los minaretes y cúpulas de las mezquitas. Sentir la atmosfera de los mercados mientras se saborea un te ofrecido por el vendedor mientras se escoge e compra algunos artículos que servirá de ancla para mantener en la memoria los recuerdos de estar en este lugar. Sentar en un café o en un parque escuchando en murmurio de la gente que camina apresurada mezclada con turistas sacando “selfies” con sus teléfonos móviles intentando buscar cuál de los transeúntes te parece representar a Zeliha, la personaje de Elif Shafak que protagoniza su romance “El bastardo de Estambul” en una ciudad donde el moderno contrasta con lo tradicional puede ser un perfecto pasatiempo para descansar entre las caminadas.

Recrutar en la visión y en la memoria lo que fue esta ciudad en sus áureos tiempos de capital de un imperio y que aunque este

título de capital ya se le fue trasladado a otra localidad, Ankara; Estambul aún mantiene su majestad de ciudad que une continentes, culturas, religiones, rutas de comercio por el estrecho del Bósforo y conexiones aéreas que entrelazan 112 destinos alrededor del mundo.

Los 916 años en el que Haya Sofia sirvió como sede para la fe Bizantina, y los 482 años que sirvió para la fe musulmana, está bien visible a la entrada de este impresionante icono de la creación humana para advertir a cada persona que allí se dirige de la importancia y el significado religioso-espiritual que este lugar represento en su momento. Más terrenal pero aun conectado con el poder hay también el hecho de que ese lugar fue el epicentro de la política internacional del imperio Bizantino cuando la ciudad se llamaba Constantinopla pasando después a ser el centro de poder del imperio Otomano. Junto con las pirámides de Egipto, Haya Sofia fue por siglos una de las más altas estructuras del mundo erigidas por el ser humano y su diseño sirvió para modelar muchas otras mezquitas por el mundo.

El palacio Topkapi con su vista del canal de Bósforo e con sus reliquias religiosas llaman la atención de creyentes y no creyentes. De la vara de Moisés, la espada del rey David, el brazo de San Pablo hasta el manto y espada del profeta Mahoma son objetos que materializan historia y creencias de las tres principales religiones monoteístas donde la decisión de creer y aceptar la autenticidad de tales piezas es decisión personal de cada quién. Más profano que religioso en ese palacio están exhibidas para el público algunas joyas que representan la riqueza y el gusto estético de los sultanes que habitaron este inmueble. El tercer

1 <https://br.linkedin.com/in/antonio-aparecido-silva-trombin-a6290b55>

diamante más grande del mundo en formato de gota es digno de admirar por su tamaño, brillo y color. La pieza maestra en la colección de armas y joyas es sin lugar a dudas la daga de Topkapi con sus tres esmeraldas colombinas provenientes de las minas de Muzo y Somondoco, grandes como huevo de paloma, sirvieron de inspiración para la película llamada *Topikai* dirigida por Jules Dassin en 1964 que en una mezcla de suspense y comedia se logra robar este precioso objeto pero los ladrones son “delatados” por un pájaro que entro por la ventana que utilizaron.



Un sentimiento sobrecogedor se siente al adentrar la Cisterna de la Basílica que por sus dimensiones y con sus 336 columnas de inmediato nos frena el pensamiento hasta que uno logra recomponerse del impacto que la visión de fileras de columnas que se pierde en la oscuridad provoca e inevitablemente preguntar: dónde estoy? Tal como Haya Sofia en que sus 104 columnas fueron retiradas de templos paganos de lugares tan distantes como Egipto, también para la construcción de Cisterna de la Basílica conto con el suministro de columnas de piedra de 9 metros de altura sacadas de antiguos templos que perdieron su función para el cristianismo que los consideraba lugares paganos con el que se justificaba el reciclaje de sus materiales reduciendo el costo de futuras construcciones. Caminando por esta floresta de columnas hay dos lugares que estimulan nuestra imaginación y conocimiento his-

tórico. Uno de esos lugares es la columna que llora que, aparte del diseño con que fue esculpida que no se encontrara en ninguna otra columna de templos antiguos, según el aviso en un texto que está al lado, dice que este nombre se deriva del hecho de que esta columna esta siempre mojada como se estuviese transpirando. Aparte de los diseños tallados en esa columna hay un orificio que si has visitado Haya Sofia puede te hacer preguntar si sirvió al mismo propósito en el desconocido templo de donde fue sacada.

El otro lugar en donde están dos cabezas de medusa esculpidas en grandes piedra que sirven de soporte para dos columnas. Una cabeza se encuentra en posición horizontal y en la otra la escultura esta cabeza abajo. Es todo un pasatiempo intelectual poner cuidado en los comentarios de la gente sobre el porqué las cabezas fueron postas de esta manera en lugar de ser colocadas correctamente. Desde “la prisa en terminar la construcción” pasando por “el tamaño y peso de los bloques” hasta “la oscuridad



que impidió ver la posición en que estaban las cabezas” son las mayorías de las justificativas que la gente argumenta unas con las otras. A muchas personas se le pasa el hecho de que para los constructores lo único que querían eran bases para dar a las columnas la altura necesaria de 9 metros para nada les importando la estética de como estas esculturas ahora paganas deberían ser asentadas más allá de cumplir con la función de base de soporte. La cantidad de monedas tiradas por los visitantes dispersas alrededor de las cabezas de las medusas revelan creencias y esperanzas de los que practicaron tal acto “invirtiendo” una fracción de su dinero esperando obtener la realización de algún deseo secreto.

En esa evolución histórica y reciclaje de religiones y templos permanecen marcas que perpetúan e incentivan costumbres y prácticas que por distintas razones las personas sienten impelidas a ejecutarlas para corroborar el hecho de estar allí buscando dar una legitimidad de fe a una acción que en el fondo se sabe que nada más es que superstición. Estando en Haya Sofia veras una columna en que una fila de personas aguardan su vez para introducir el dedo pulgar y hacer con que la mano de un giro de 360 grados en un orificio llamado hueco del deseo. Curiosamente, la columna que llora en la Cisterna de la Basílica posee un orificio similar. Al contrario de Haya Sofia en la columna que llora no hay ningún aviso indicando que este también es un hueco del deseo y aun así se ve turistas practicando el mismo ritual de insertar el pulgar y hacer el giro circular con la mano.

Creencia y superstición como expresión del sentimiento humano, y esto sería un interesante tema de investigación histó-



rica, los orificios en la columna que llora y el hueco del deseo en una de las columnas de la Basílica Haya Sofia sugiere la hipótesis de que probablemente en los antiguos templos existían columnas u otros lugares con los huecos del deseo. Estos dos ejemplos que llegaron a nuestros días pueden ser sobrevivientes de una práctica cotidiana que permitían a las personas establecer un contacto directo y personal con sus deida-



des que de cierta manera permanece en el subconsciente colectivo a pesar de los siglos de transformaciones sociales, políticas y religiosas.

Esta es la Estambul con la que me encontré. Una metrópoli vibrante en el que lo antiguo comparte espacio con lo moderno. Y que en algún de sus lugares mantiene recóndito un secreto guardado esperando que la imaginación de los que la visitan sea la clave para conectarles con su historia.



RESIGNIFICAR TERRITORIOS APTOS PARA LA VIDA CON LAS COMUNIDADES ALEDAÑAS DE LA MICROCUENCA DEL RÍO JORDAN- FUSAGASUGÁ¹

Rosa Inés Pérez Corredor²

Sinopsis

Los elementos teóricos que sustentan este ejercicio investigativo, se han centrado en la resignificación, en darle un nuevo sentido a la participación comunitaria para validar su protagonismo en las acciones y en los consensos en torno a la conservación de los paisajes, a la construcción de espacios de interlocución y de toma de decisiones individuales y colectivas para que sus territorios sean aptos para cuidar la vida. Desde ahí, el grupo de Investigación Suma-paz delineó el Macroproyecto “El agua renace en el corazón de las niñas y los niños” cuyo propósito fue explorar la relación agua- comunidad-paisajes territorializados, como una apuesta concreta de acción para la sostenibilidad y sustentabilidad de estos ecosistemas estratégicos en la dinámica ecológica de la microcuenca y por supuesto, el fortalecimiento de las formas de organización que generan las comunidades incorporadas en los quehaceres como de seguridad alimentaria, de patrones de consumo, de producción de manejo de los bienes y servicios ecosistémicos, protegiendo esos espacios vitales.

Introducción

La resignificación entendida como “Un proceso de reinención o recreación de significaciones, en el campo individual o colectivo, que cuando se consuma en su expresión más radical puede dar lugar a una redefinición de una situación, lo cual

implica institución de una nueva realidad” (Nelson, 2013, pág. 45). Desde lo cotidiano, se dinamiza y se entreteje con los procesos cognitivos que emergen a partir de las vivencias en cada recorrido habitual por los territorios; si bien, la observación, la conversación y la representación de aquellos, configuran sinergias que se van plasmando en productos tangibles como sus relatorías, sus crónicas y van siendo soportes de las reflexiones, de los consensos, de los consensos y de los sentipensares de la comunidad, configurando así su memoria histórica, asidero de las dinámicas de conservación interactuantes. Y para el grupo Suma-Paz, esta memoria hizo parte de las fuentes primarias de su proceso de investigación.

Metodología

La metodología aplicada fue la poligrafía social como herramienta participativa base que apuntó a visibilizar patrones culturales de las comunidades participantes, y como altoparlante permitió la “**reflexión introspectiva y prospectiva**” de las actividades culturales y del acontecer emergente de ese inconsciente colectivo que diera paso a la construcción social de conocimiento, determinando el sentido de territorialidad; reflexiones plasmadas en los mapas de representación del territorio, que se siguen ajustando de forma pertinente, acorde con sus resignificaciones. Para los investigadores, son objeto de hiperlecturas y de análisis que conlleva a una aproximación conceptual de los patrones culturales que se imponen; el registro de datos hallados en ellos, fueron sistematizados en matrices como la FODA y la de sostenibilidad

1 Macroproyecto “El agua renace en el corazón de las niñas y los niños”. Grupo de investigación Sumapaz. caicedooc@gmail.com

2 roinpeco@gmail.com

socio-ambiental, identificándose elementos clave para la definición de la línea base del proyecto.

Al conversar sobre el territorio, el espacio físico es el referente inicial, donde se aprecia la vida desde lo humano; vida que gira alrededor de colores, olores, sabores, formas, circunstancias, patrones, conexiones e interconexiones que reconfiguran realidades y en las que se reflejan prioridades y utopías. Por tanto, el territorio del Jordán que se percibe y se valora físicamente a través de las condiciones de cuidado de los ecosistemas, del agua, del aire, del suelo, también con las particularidades de sus habitantes manifestadas en sus formas de ser, de estar, de tener, de hacer y de permanecer en ese terruño y con las dinámicas de producción, de intercambio, de conservación, de cuidado frecuentes, se visibilizan modelos culturales de consumo, de producción de intercambio, de hacer y de permanecer, así como ese mundo simbólico que la identifican como comunidad. Factores que el grupo de investigación Suma-paz plasmó en los instrumentos de sistematización de la metodología de la poligrafía social, determinando el estado biofísico, las condiciones de organización y las prioridades con que avanzan estas comunidades ribereñas en pos de la supervivencia y del desarrollo; identificando así, sus posibilidades y riesgos para la conservación del agua y de la vida y delinear junto con la comunidad planes de manejo pertinentes. Se propuso con ellos avanzar en la construcción de una cultura de paz en la región de Sumapaz, a partir del fortalecimiento de redes comprometidas con el cuidado de la vida, la naturaleza, el bienestar de las comunidades rurales y el desarrollo sustentable que propicien su emergencia como comunidades aprendientes.

Para comprender las dinámicas territoriales presentes en la microcuenca, se acudió al análisis de los relatos de los par-

ticipantes del proceso. Es así como algunos lugareños reflexionan sobre el recorrido por el territorio de La microcuenca del Río El Jordán en el municipio de Fusagasugá:

“Cerramos nuestros corazones a la naturaleza; nos dijeron que éramos dioses y efectivamente nos creímos capaces de transformar los ecosistemas como espacios de vida, por ambientes artificiales y diseñamos estilos de vida con elementos vitales que no se renuevan fácilmente en el planeta. Cambiamos patrones culturales centrados en el lujo, en el consumo exagerado y hemos construimos un mundo de muerte, de destrucción, reflejado en las quebradas contaminadas, los suelos erosionados, el agua potable escasa, en la gran cantidad de desechos producidos, en superficialidad de la vida, tendremos fincas lujosas, sin embargo nos sentimos solos y aislados porque siempre pensamos que no se necesita de los otros, de las otras y de lo otro; se piensa que ignorando o tapando los problemas ambientales, de organización y de convivencia es posible vivir bien, convencidos de que nunca nos tocarán y nos creemos con todo el derecho de transformar el paisaje a nuestro antojo y con nuestra ignorancia y arrogancia. Como comunidad, tenemos la responsabilidad de luchar para cambiar, luchar para crear, para formar una nueva cultura que permita que las venas de la pacha mamá vuelvan a tener agua, que no se vuelvan un desierto como nuestra alma; lo único que vamos a recordar de esos caños, hoy aguas servidas y sin vida, con cemento y más cemento, los bellos paisajes que alegraron nuestra infancia, a los que bautizamos como paraísos y a los que consideramos como sagrados porque en ellos estaba la esencia de la vida. Empecemos... pero empecemos ya!!!. Las venas

del mundo necesitan que las desbloqueemos, que las respetemos, que las limpiemos, que las cuidemos; nos gritan que muriendo están y con ellas también nosotros”.

En la interpretación de este relato, se intuye la riqueza de los **recorridos**, instrumento de la Poligrafía Social (RESTREPO, 2006) toda vez que, como estrategia participativa, permite identificar los factores que en términos de fortalezas, oportunidades, prioridades y conflictos configuran la dinámica de las comunidades en el territorio (interno y externo), en condiciones de supervivencia en el complejo mundo creado y conectado con el orden implicado; en aras de interpretar las fuerzas relacionales entre los sistemas naturales y los sistemas sociales que propician EL BUEN VIVIR, revelado en tangibles como SER, ESTAR, TENER, HACER Y PERMANECER a

nivel del desarrollo a escala humana; con las experiencias del recorrer, del observar, del conversar y del representar los territorios, saltan a la luz, en forma asombrosa, todas aquellas historias interconectadas “bioaprendizajes” de los mundos internos y externos de los participantes, se reconoció algunas formas de construir socialmente el conocimiento con su toque de complejidad en el cuidado de la vida, de la naturaleza y la cultura: “conocer para amar y amar para cuidar” quedando plasmadas en los mapas inéditos contruidos colectivamente con un lenguaje figurativo auténtico que enmarcan su impronta.

El territorio, producto de interacciones visibles y no visibles, materiales, simbólicas, naturales y socioculturales en permanente transformación, reacciona frente a los diversos cambios en las comunidades de manera impredecible, pues se vive al vaivén de la incertidumbre; proceso del



Conversatorio de diagnóstico problemáticas de la microcuenca de la Quebrada del Jordán, Fusagasugá – Cundinamarca, en las instalaciones del Colegio Acción Comunal, de derecha a izquierda: Alfredo Caicedo, Gloria María Restrepo, Katrina, Gladys, Sr Perilla (Foto 1. Zoila Vivas).

que hace parte integral toda experiencia humana y que por su condición relacional es motor de emergencia hacia otras formas de organización cultural más complejas, garantizando su supervivencia. La apropiación de la cultura (Gutiérrez, Mediación pág. 30) implica reconocer el territorio en su proceso histórico, el aquí y el ahora, experiencia que se vivencia a través de los recorridos y que permiten construir lazos con él, degustando la aventura de explorarlo, de reconocerlo, de representarlo. “Lejos de ser una máquina, la naturaleza en general se asemeja mucho más a la condición humana: impredecible, sensible al mundo exterior, influenciada por pequeñas fluctuaciones y consecuentemente, el modo apropiado de acercarse a la naturaleza para aprender de su complejidad y belleza, no es a través de la dominación y el control, sino mediante el respeto, la cooperación y el diálogo” (Capra, 1996, pág. 205).

Los procesos de cognición, asidiero de la cultura, que se desencadenan en los grupos sociales con estos recorridos, impactan en sus formas de ver y de relacionarse con cada espacio de vida; por lo tanto son clave en la transformación de sentipensares con los que se avanza hacia el discernimiento a nivel de la conciencia para delinear transformaciones culturales.

“El nuevo concepto de cognición es mucho más amplio que el de pensamiento; incluye percepción, emoción y acción: todo el proceso vital. En el reino humano la cognición incluye también lenguaje, pensamiento social y todos los demás atributos de la conciencia humana” (Capra, 1996, pág. 188). El descubrir la forma como suceden los intercambios de materia, energía e

información que procuran los procesos vitales en el universo y en el planeta, acercándose a la memoria de la naturaleza - memoria individual de los organismos vivos, crean campos energéticos que fluyen en el universo, haciéndose parte de él”, con procesos de interpretación y reflexión de los “cómo” se percibe y como se reconoce en cada entorno que provoquen, desde el paradigma de la complejidad, repensares en formas relacionales y organizacionales, con cada cosmovisión, en lo individual y lo colectivo y genere la producción social de conocimiento a partir de la emergencia de cada bioaprendizaje; el re-pensar un proceso educativo como necesidad humana para cambiar las formas de ver y relacionarse en el y con el territorio y apropiar una dinámica consciente de resonancia para transformar.

En términos de complejidad, Rupert Sheldrake plantea la conexión entre organismos a través de una memoria o conciencia colectiva que hace que se transmitan comportamientos de una generación a otra. Y en el “ejercicio de reconocimiento de todos aquellos procesos que transforman el territorio en donde se la juega la supervivencia a todo nivel”, es posible que se haya



Actividad comunitaria de recorrido y siembra de árboles nativos en proceso de revegetalización en sendero de conexión vereda Jordán alto. 2018, acompañamiento grupo Sumapaz.

producido la “conexión entre organismos” y resurjan en su memoria histórica comportamientos que les permiten estar aún en este planeta; lo que despeja el camino cognitivo para comprender el cómo se llega con “ingeniosos mecanismos” a re-crear procesos colectivos que surgen de forma genuina en cada comunidad y cuyas interpretaciones configuradas en metáforas, convergencias, discrepancias, interlocuciones, consensos, todas ellas, acciones que delinean prioridades, solidaridades, participación, cooperación fortaleciendo así, otras formas de ver y percibir “cada mundo”, cada ser, cada estar, cada hacer, cada tener, cada permanecer en territorios orgánicos, aptos para la vida.

La memoria colectiva, producto del trabajo reflexivo de la comunidad académica a partir de los procesos de conexión e inmersión en la comunidad aledaña a la Microcuenca del Río el Jordán, orientados por la ruta metodológica de la poligrafía Social, permitió visualizar las líneas de acción consensuadas que llevaron a la construcción social de conocimiento, desde el pensamiento complejo, en donde se plantea la heterogeneidad, la interacción, el azar; “todo objeto del conocimiento, cualquiera que este sea, no se puede estudiar en sí mis-

mo, sino en relación con su entorno, por lo tanto, toda realidad está en relación con su entorno. Sus principios básicos: **dialógico**, no existe superación de contrarios, sino que los términos coexisten sin dejar de ser antagónicos; **recursividad**, el efecto se vuelve causa, la causa se vuelve efecto; **los productos** son productores, el individuo hace cultura y la cultura hace a los individuos; **hologramático**, ve las partes en el todo y el todo en las partes” (Morín, 2000). Elementos que se visibilizaron con el desarrollo de la primera fase del macroproyecto, entretejidos en las acciones, en las prioridades de las comunidades y resignificados en las dinámicas de realimentación de los bioaprendizajes del grupo de investigación en conjunto con los de las comunidades.

La retentiva colectiva, energía cognitiva, base del despertar del ser consciente, es generadora de comunidades aprendientes, caso del equipo investigador, al responder a un patrón de organización con capacidad de producir y gestionar conocimiento en dirección a la comprensión de los procesos de intercambio de materia, de energía, de información en el territorio, a sus formas de retroalimentación y autoorganización para cuidar la vida. Según Maturana, sólo podemos comprender la conciencia humana a través del lenguaje y de todo el contexto social en el que éste está inmerso. Como su raíz latina *con-scire*: “saber juntos” parece indicar que la conciencia es esencialmente un fenómeno social. Si bien, como seres capaces de discernir las individualidades de un sistema y tener claridad de que un todo es mucho más que la suma de sus partes (Gutierrez P, 2006), al igual que los procesos autopoiéticos, que van produciendo ingredientes, componentes y patrones (caóticos y organizadores) que rege-



Taller de poligrafía social con la comunidad de la vereda La palma, en la finca Santa Ana. Agosto 2018.



Conversatorio de diagnóstico problemáticas de la microcuenca de la Quebrada del Jordán, Fusagasugá – Cundinamarca, en las instalaciones del Colegio Acción Comunal, de derecha a izquierda: Andrés Urrea, Sra. Gladys, Sr. Perilla (Foto 4. Zoila Vivas).

neran continuamente el propio tejido que los produce, mediante transformaciones e interacciones en la multiplicidad de niveles entrelazados y enmarañados (Assmann, 2002) de nuestros territorios; cada quien tiene su propia manera de aprender, de asimilar y aportar en la transformación permanente del territorio; pauta que orienta la instrumentación pedagógica de los procesos de bioaprendizaje. De la misma manera, en cada comunidad aprendiente, todas las dinámicas que determinan “su vida” propia, son reflejos de la cognición, de la interiorización del conocimiento merced al entramado que se forja con los encuentros, los recorridos, los desplazamientos y las configuraciones de cada realidad concreta, visibilizando otras formas de generar redes de conocimiento y de convivencia.

Los campos mórficos estarían acumulando toda la información generada en el aquí y en el hoy, que luego ejercen influencia sobre sistemas reorganizados y renovados con estas vivencias e iniciativas.

Sheldrake cree que la mayoría de las cosas existentes en el universo se organi-

zan autónomamente. Los animales, los seres humanos, las plantas, crecen sin necesidad de intervención externa. “... la forma de las sociedades, ideas, cristales y moléculas dependen de la manera en que tipos similares han sido organizados en el pasado,” escribió Sheldrake. “Hay una especie de memoria integrada en los campos mórficos de cada cosa auto-organizada.” Estos campos mórficos evolucionarían a través del tiempo. El hábito, la repetición, sería el factor determinante en la creación de estos campos que van construyendo memoria.

La vida como resultado del constante aprendizaje, acumula e intercambia energía, materia e información que queda en la memoria cósmica-akasha- un cúmulo de procesos y vivencias, que al ser evocadas, confron-



Taller de poligrafía social, utilizando los instrumentos de sistematización de los datos registrados en el mapa construido en colectivo. Sept. 2018. Fuente: grupo de investigación Suma-paz.

tadas, dialogadas, lenguajeadas, (campos morfogenéticos y resonancias) nos permiten alcanzar el estadio de conciencia colectiva en las que las creencias compartidas y actitudes funcionan como fuerzas que conectan realidades en torno al sentido y cuidado de la vida.

La unicidad del ser humano, el ser único e irrepetible, radica en su capacidad de tejer continuamente la red lingüística en la que está inmerso. Ser humano es existir en el lenguaje; a través de él coordina comportamientos e ilumina el mundo.

Dice Maturana y Varela, “no es el mundo, sino *un* mundo alumbrado por todos”, que incluye cada mundo interior de pensamiento abstracto, conceptos, símbolos, representaciones mentales y autoconciencia para cuidar la vida. Ser humano es estar dotado de conciencia reflexiva:” al saber que sabemos, nos damos a luz a nosotros mismos” (Capra, 1996, pág. 299)

Los procesos cognitivos fijados en el grupo Suma-paz, como comunidad aprendiente a partir de las vivencias generadas en

los encuentros conversacionales con las comunidades, se hacen manifiestos mediante la expresión de los sentipensares, donde la emoción juega a comprender y defender la vida, la naturaleza y la cultura.

“La poligrafía social se inspira en la idea de hacer de ella un medio para descubrir y tocar lo invisible y poder entonces valorar y reordenar lo visible. Los mapas que construye la gente en los talleres de Poligrafía Social pueden complementarse y servir de base para la aplicación de otros instrumentos, como la clasificación de unidades interpretativas de paisaje, la clasificación de especies animales y vegetales, la zonificación ambiental, la caracterización de actores, la planilla FODA para la identificación de línea de base, riesgos y amenazas para la conservación de la vida, la naturaleza y la cultura en el territorio, los planes de manejo SIG (sistemas de información geográfica)” (RESTREPO, 2006).



Diálogo de saberes cerca de las problemáticas de la microcuenca de la Quebrada del Jordán, Fusa-gusugá – Cundinamarca. (Foto 2. Zoila Vivas).

Resignificar el sentido del cuidado de la “vida” que se percibe en cada dinámica, en cada punto de encuentro con la cada comunidad como producto de la memoria colectiva y la interiorización del conocimiento de territorio interno y externo, con los recorridos, desplazamientos y configuraciones (Capra, 1998), hace que el ser biológico conectado con el ser mental y el ser emocional, definan una realidad concreta con opciones de soñar y ensoñarse con otras.

El recorrido, es el llegar, el acomodarse a una lectura inicial (percibir) del contexto, a manera de metáfora, sin signos de puntuación se ponen en juego ideas primigenias asociadas a cada vivencia, dejan entrever el “boceto” de territorio. El desplazamiento, aproximación teórica de la percepción inicial del territorio, que delinea la ubicación sincrónica de los signos que hilan desde la lógica mil y una ideas, dándole sentido a los imaginarios que automáticamente retornan, a través de un sinnúmero de interconexiones, a la experiencia alcanzando un punto de equilibrio en cada ser, parafraseando el sentido de territorio, hace parte de cada ser.

La configuración como acción, es respuesta a la percepción con sentido del territorio; es visibilizarlo en el vivir, es el saborearlo, degustarlo, disfrutarlo re-crearlo y visualizarlo aún en la incertidumbre.

Merced a esa complejidad, se configura y reconfigura toda una comunidad y la tendencia a soñar otras realidades, otras formas de ver-se en el territorio se hace evidente; y es aquí donde está en juego el pensamiento social (Najmanovich, 2008, pág. 30) para consolidarlo y fortalecerlo y que mejor estrategia que una educación generadora de cambios estructurales generacionales, cuyo desafío como individuo y como colectivo es re-inventarlo, hacerlo refinado, artístico, bello, hacerlo “orgánico”, apto para la vida en todas sus expresiones.

Resultados

Los resultados obtenidos de la aplicación de la FODA, instrumento de sistematización de la poligrafía social, en el cruce de datos consignados en los mapas poligráficos, en las encuestas y las conversaciones con diferentes actores sociales, fueron determinantes en la estructura de la línea de base y el diseño de estrategias de acompañamiento y de promoción de acciones de conservación del territorio en las comunidades.

Con las respuestas a preguntas orientadoras trabajadas en cuatro talleres de poligrafía social con los líderes de las comunidades aledañas a la microcuenca, dos de los recorridos, 25 participantes, por las rondas de las quebradas El Jordán, Ensenillal y la Primera y con la construcción de 2 mapas poligráficos, El equipo investigador registró y sistematizó la base de datos obtenidos en la matriz foda que podemos ver en la página siguiente.

Discusión

Los aprendizajes alcanzados en el proceso, deja claro que las comunidades necesitan del acompañamiento en la puesta en marcha de estrategias participativas con las que descubran de manera genuina las conexiones que fluyen entre los sistemas natural y cultural para que surja la vida; reconociendo singularidades, condiciones relacionales de interdependencia y sinergias en que el ser, el estar, el tener y el hacer en el territorio (Max-Neef, 2001), sean conceptos clave vivenciales en la comprensión de procesos que transforman el territorio a favor de la vida.

Con esta experiencia se inicia el sendero de reflexión en torno a validar el potencial de cada comunidad en el “reconocer-se y re-crear-se en el territorio, como “asunto de vida”. Por supuesto que fue una oportunidad para dimensionar la valía de la inmersión del equipo en la comunidad para

FODA		PROCESO	
		FORTALEZAS	DEBILIDADES
CONTEXTO	OPORTUNIDADES	Sentido de pertenencia por parte de la comunidad. Diversidad de flora, fauna y riqueza paisajística Organización social (JAC) Cuidado de la ronda de las quebradas Iniciativas de la fundación Vida Sana Cultivos orgánicos Cercanía con la vía a Sibaté Personas de la comunidad que conservan la memoria histórica Atractivo turístico y deportivo Apoyo de la fundación Tierra Libre Acueducto Aguas del Norte Presencia de niños Áreas asignadas para protección por parte de los propietarios	Manejo inadecuado del ecoturismo en el parque Verde y Agua Dinámicas suburbanas Dificultades para la comercialización de los productos Baja frecuencia en la recolección de los residuos sólidos Falta de presencia por parte de las autoridades ambientales Ausencia de asociaciones
	AMENAZAS	Uso de fungicidas Quema de basuras Presencia de basuras que traen personas ajenas a la comunidad Deforestación en la parte alta del cerro. Disminución en el cauce de la quebrada	Delincuencia Crecimiento urbano

resignificar cada territorio desde la cotidianidad, desde lo biofísico, lo cognitivo, lo existencial y lo compartido en espacios conversacionales del macroproyecto, donde el Territorio Sumapaz, logró ser fuente de inspiración de muchos, que sólo se le alcanza describir, sin lograr plasmar a plenitud toda la emoción y la sensibilidad que otorga su contemplación. Es así como la visión sistémica y metadisciplinar de la investigación participativa, aporta a la resignificación de territorios aptos para la vida.

Los vínculos del equipo Sumapaz con la comunidad se propiciaron por la necesidad de articular mediante el diálogo de saberes, las dinámicas cotidianas de conservación de territorios de vida con la construcción social de conocimiento para resignificar los conceptos de vida, de conservación, de territorialidad, de lazos sociales que como redes interconectadas generan niveles superiores de inclusión social.

A manera de conclusión, el fortalecer nuevas formas de exploración, de indagación de los entramados relacionales que se dan en los individuos y en los colectivos para hablar de territorios aptos para la vida, permite visibilizar y visualizar otros caminos de reflexión que conectan territorios y conllevan a la construcción social de conocimiento, esencia sincrónica (PEAT, 2003, pág. 18) de las comunidades académica y aprendiente, cuyo desafío se plasma en esta metáfora: ***al igual que el colibrí con su difícil tarea de batir las alas a una velocidad admirable para hacer visible la armonía, el equilibrio y la belleza de la vida.***

Bibliografía

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea S.A. de ediciones.
- BOHM, D. y. (2005). *EL PARADIGMA HOLOGRÁFICO. Una exploración en las fronteras de la ciencia*. Editorial Kairós, 6ª edición, Barcelona. 2005. Barcelona: Kairós, 6a edición
- CAEM, Corporación Ambiental Empresarial. (2012). *Lectura del contexto ambiental. Camara de Comercio de Bogotá*, 1-10.
- Capra, F. (1996). *LA TRAMA DE LA VIDA*. Barcelona: Anagrama.
- Gutierrez P, F. (2006). *En busca del sentido*. San Jose: Universidad de la Salle.
- MARTÍNEZ CLEVES, R. E. (2005). *FUSAGASUGÁ. Una ciudad soñada*. Fusagasugá: Alcaldía Municipal.
- . Martínez Roca (1993). *La memoria de la Tierra*. Barcelona, DEVEREUX, P. B.
- MATURANA, H. &. (1996). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento*. Santiago de Chile: Universitaria
- MATURANA, H. L. (1995). *La democracia es una obra de arte*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Fundación Luis Carlos Galán.
- MAX NEEF, M. y. (1996). *Desarrollo a Escala Humana*. Santiago de Chile: CEPAPUR.
- Morín, E. (2000). *INTRODUCCION AL PENSAMIENTO COMPLEJO*. Barcelona: GEDISA.
- MORIN, E. (2003). *EL MÉTODO V: La humanidad de la humanidad*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- NAJMANOVICH, D. B. (2008). *MIRAR CON NUEVOS OJOS. Nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblos.
- Nelson, M. (2013). *Discusiones acerca de la resignificación y conceptos asociados*. MEC-EDUPAZ, Universidad Autónoma de México, 45.
- PEAT, D. (2003). *SINCRONICIDAD. Puente entre mente y materia*. Barcelona: Kairós.
- Porto Goncalves, C. M. (2001). *GEOGRAFIAS. Movimientos Sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. México: Siglo XXI.
- RESTREPO B, G. y. (1998). *Pedagogía para la convivencia*. Bogotá: Inédito.
- RESTREPO, G. &. (2006). *Poligrafía Social. Herramientas conceptuales. Cuaderno de trabajo N° 7 de la Caja de herramientas metodológicas para la construcción de SIRAP del macizo Colombiano*.
- RESTREPO, GLORIA y otros. (2006). *Poligrafía Social. Herramientas conceptuales. Cuaderno de trabajo N° 7 de la Caja de herramientas metodológicas para la construcción de SIRAP del macizo Colombiano*.
- RESTREPO, GLORIA y otros. (2006) *Pedagogía de la conservación*. Fundación Fundaminga. 2005. Inédito, disponible para consulta en archivo digital e impreso en el Centro de Investigación Regional Orlando Fals Borda.
- SHELDRAKE, R. P. (1994). *EL RENACIMIENTO DE LA NATURALEZA. El resurgimiento de la ciencia y de Dios*. Barcelona: PAIDOS

POLÍTICA Y PERIODISMO EN TIEMPOS TURBULENTOS: TÁCHIRA (1945-1948)

Ramón González Escorihuela

En la historia de Venezuela el lapso comprendido entre 1945 y 1948, se caracteriza, entre otros rasgos, por una marcada confrontación política no exenta de frecuentes actos de violencia entre los diferentes actores: el partido de gobierno: Acción Democrática, y los partidos opositores: COPEI, Unión Republicana Democrática, las organizaciones comunistas, y sectores independientes de tendencia conservadora.

En esencia, se trató de una enconada lucha ideológica entre las propuestas y acciones reformistas del partido gobernante –fuertemente arraigado en la clase media, obrera y campesina-, los grupos desplazados del poder a raíz del golpe militar y civil del 18 de octubre de 1945, y la fuerza emergente del naciente partido COPEI (Comité de Organización Política Electoral Independiente).

En Los Andes, y de manera particular en el estado Táchira, debido a un conjunto de circunstancias que examinaremos luego, esta situación tuvo muy marcada incidencia y proyección.

Como era lógico suponer y como lo revela la investigación hemerográfica, los medios de comunicación tuvieron amplia participación en esta dura pugna política, al actuar abiertamente no solo como difusores ideológicos de los factores en conflicto, sino también como vehículos de denuncia, agitación y propaganda.

El trienio 45-48: La lucha ideológica y política

El 18 de octubre de 1945, un grupo de militares y civiles encabezados por el líder de Acción Democrática, Rómulo Betan-

court, derrocó al gobierno del general Isaías Medina Angarita, interrumpiendo el período constitucional 1941-1946.

A pesar de haber desarrollado una gestión de tolerancia y amplitud y emprendido una serie de iniciativas económicas y sociales de naturaleza reformista y modernizadora: Seguro Social, Ley de impuesto sobre la Renta, Ley de Hidrocarburos, planes de vivienda para sectores populares, y la Ley de Reforma Agraria, entre otras, el gobierno, por excesiva cautela o temor, aunque dio algunos pasos en ese sentido, no asumió la consecuencia natural del proceso de democratización política iniciado luego de la muerte de Juan Vicente Gómez en diciembre de 1935: la elección universal y directa del Presidente de la República y de los representantes a los cuerpos deliberantes. Esta omisión, unida al descontento entre los sectores jóvenes de la oficialidad militar, que reclamaban mejores ingresos y mayores oportunidades de ascenso en el escalafón, fueron los pretextos fundamentales aducidos por los jefes del golpe de estado.

Presidida por Betancourt e integrada por los civiles Raúl Leoni, Gonzalo Barrios, Luis Beltrán Prieto Figueroa, y los militares Cap. Mario Vargas y Mayor Carlos Delgado Chalbaud, la Junta Revolucionaria de Gobierno, como se autodenominó, logró un amplio respaldo inicial. Con excepción de los ex presidentes López Contreras y Medina, quienes inmediatamente fueron expulsados del país, las principales fuerzas políticas le dieron apoyo. Los jóvenes agrupados en la Unión Nacional Estudiantil-UNE-, núcleo matriz de COPEI - anunciaron su respaldo y su líder el

Dr. Rafael Caldera ocupó la Procuraduría General de la Nación. En el otro extremo, los militantes comunistas, a pesar de su compromiso con el gobierno anterior, se mantuvieron en expectativa a la espera de las ejecutorias del nuevo gobierno. La declaración de que ninguno de los miembros de la Junta se postularía para Presidente en las próximas elecciones, el nombramiento de una comisión redactora de un nuevo estatuto electoral que daría el voto a todos los mayores de 18 años incluidas las mujeres y los analfabetas, decretos de rebaja de alquileres y de disminución de sueldos de altos funcionarios, el inicio de una política de construcción de viviendas, y la ruptura de relaciones con los gobiernos dictatoriales de Francisco Franco, en España, y Rafael Leonidas Trujillo, en República Dominicana, fueron factores clave para el respaldo de densos sectores sociales.

Pero esta aparente solidez inicial terminó muy rápidamente para abrir un período de polarización extrema que abarcó los tres años siguientes e incluyó conspiraciones, levantamientos militares en varios cuarteles, reiterados rumores de invasión armada, repetidas suspensiones de garantías, clausura o suspensión temporal de publicaciones, presos políticos, denuncias de torturas y maltratos, violencia callejera y rural. Suma de acontecimientos que aparte de dejar el consiguiente saldo de víctimas, provocó altas dosis de tensión e inquietud y el temor de que el país podía encaminarse hacia una guerra civil de imprevisibles consecuencias.

El enrarecimiento del clima político obedeció a múltiples causas, entre ellas: el malestar ocasionado por el llamado “sectarismo” o exclusivismo del partido en el poder, señalado de monopolizar los cargos de la administración pública. Por otra parte, en febrero del 46, una serie de sentencias dictadas por un Tribunal de Responsabilidad Civil y Administrativa creado al efecto

por el Ejecutivo, juzgó y sentenció por enriquecimiento ilícito y peculado a antiguos prohombres del gomecismo y a muchos funcionarios y colaboradores cercanos de los ex presidentes López Contreras y Medina, incluyendo a los propios ex mandatarios. Estas decisiones causaron profundo revuelo y fueron consideradas por muchos como manifestaciones de venganza y retaliación política.

En mayo del mismo año, un decreto conocido popularmente como “Decreto 321”, prendió la alarma y el rechazo en sectores educativos, particularmente en los colegios privados regentados por religiosos. La medida establecía sistemas de evaluación del rendimiento estudiantil muy diferentes entre los alumnos de colegios públicos y de los planteles privados; diferencia que favorecía ampliamente a los primeros con respecto a los otros. El país prácticamente se dividió en dos: los sectores afines al gobierno y de orientación laicista aplaudieron el decreto al considerar que beneficiaba la calidad de la enseñanza. En los institutos privados, buena parte de ellos regentados por religiosos, fue rechazado abruptamente al ser calificado como discriminatorio y como una muestra de las tendencias socializantes que se atribuían al gobierno. Pese a que a raíz de las fuertes protestas, el gobierno retrocedió y promulgó un decreto más conciliador, el incidente caldeó más los ánimos. Ya para entonces, en abril de 1946, en protesta por el supuesto sabotaje a un mitin en la Plaza Bolívar de San Cristóbal, el Dr. Rafael Caldera había renunciado al cargo de Procurador e iniciado una oposición radical al frente de su partido COPEI.

Una mirada al cuadro político del momento, indica que el único sostén civil del gobierno era el partido Acción Democrática, fundado en 1941 y organizado en todo el país por un grupo de dirigentes experimentados, algunos de ellos con un amplio historial de lucha clandestina contra los

regímenes de Gómez y López Contreras. Un programa reformista en lo económico y social con énfasis en la cuestión agraria, laboral y en los derechos sociales, no exento de prédicas nacionalistas y anti-imperialistas, le garantizaba la aceptación y el arraigo en un amplio abanico de la clase media, los trabajadores y el campesinado. El campo opositor principal se extendía desde individualidades vinculadas al gomecismo y lopezcontrerismo, en muchos casos ligados a las tradicionales estructuras latifundistas, siempre temerosos de la tan anunciada Reforma Agraria, hasta jóvenes estudiantes y profesionales militantes del nuevo partido COPEI, seguidores de las doctrinas sociales de la Iglesia Católica y por ende adversarios naturales de las supuestas inclinaciones marxistas de las cuales se acusaba con frecuencia a dirigentes del partido de gobierno. Otro espacio opositor lo conformaba el partido Unión Republicana Democrática (URD), fundado en enero de 1946 alrededor del prestigio de su líder el Dr. Jóvito Villalba, quien compartía con Betancourt algunas coincidencias programáticas pero también una vieja rivalidad por el liderazgo. Los comunistas, pese a sus divisiones internas, en general apoyaban lo que consideraban las medidas progresistas del gobierno pero se enfrentaban con AD por el predominio en el movimiento sindical, en particular en la industria petrolera.

Durante el período hubo tres procesos electorales: Octubre del 46: elecciones para diputados a la Asamblea Constituyente; diciembre del 47: elecciones presidenciales, de senadores y diputados al Congreso, y de diputados a las asambleas legislativas estatales; mayo del 48: elecciones municipales. Los tres procesos capitalizaron el interés, la atención y la participación de los más amplios sectores, con notables despliegues de propaganda, además de numerosas concentraciones de calle. Sin duda la universalidad

del sufragio fue factor determinante en el entusiasmo popular.

Resultados de los procesos electorales del período 1945-1948

- *Elecciones Asamblea Constituyente, 27 de octubre de 1946*
AD: 78,34% COPEI: 12,22%
URD: 4,26% PCV: 3,62%
Representantes electos:
AD: 137 COPEI: 19
URD: 2 PCV: 2
- *Elecciones presidenciales y para cuerpos deliberantes, 14 de diciembre de 1947*
Rómulo Gallegos: 870 mil votos (74,47%) Rafael Caldera: 263 mil votos (22,40%) Gustavo Machado: 37 mil votos (3,12%).
Congreso Nacional:
AD: 38 senadores, 83 diputados COPEI: 6 senadores, 24 diputados URD: 1 senador, 4 diputados PCV: 1 senador, 3 diputados Partido Liberal: 1 diputado.
- *Elecciones para Concejos Municipales, 9 de mayo de 1948*
AD: 70,1% COPEI: 21,1%
URD: 3,9% PCV: 3,4%

La Asamblea Constituyente se instaló el 17 de diciembre de 1946, bajo la presidencia del prestigioso escritor, abogado y dirigente de Acción Democrática, Andrés Bello Blanco. El hecho de que las sesiones caracterizadas por el fragor de los debates ideológicos y principistas fueran transmitidas por radio a todo el país, contribuyó notablemente a la difusión de los postulados partidistas y a los pormenores de la dinámica política entre los más amplios sectores sociales, en particular en los tradicionalmente excluidos. Igualmente la participación femenina, por primera vez en nuestra historia, despertó considerable interés y expectativas. Una de las discusiones más

duras la despertó la consideración y aprobación del Artículo 77, conocido como el “Inciso Alfaro Uceró”, por los apellidos de su proponente. En él se autorizaba el arresto preventivo de personas sobre las que hubiera “fundados” indicios de conspiración en contra del gobierno, lo cual originó un fuerte rechazo de las fracciones opositoras.

Aparte de una serie de decretos y leyes en materia económica social y militar, la Asamblea aprobó la nueva Constitución el 5 de julio de 1947. En ella se estableció el voto universal directo y secreto; la intervención del Estado en materia económica, la función social de la propiedad, los derechos de las mujeres y los trabajadores y las bases de la reforma agraria. Igualmente, definió el carácter de las fuerzas armadas como organismo apolítico no deliberante. La elección de los gobernadores de estado, disposición contemplada en el anteproyecto respectivo, finalmente no fue aprobada.

Gallegos tomó posesión de su cargo el 15 de febrero de 1948, sin que cesaran las denuncias oficiales de planes conspirativos, incluyendo desde invasiones de grupos armados desde Colombia hasta supuestos planes de bombardeos aéreos de la ciudad capital. Las fuentes gubernamentales señalaban reiteradamente al ex presidente López Contreras (para entonces exiliado en Colombia) y a los gobiernos de República Dominicana (Rafael Leonidas Trujillo) y al de Nicaragua (Anastasio Somoza) de promover tales proyectos. Como resultado se registraron varias detenciones policiales inclusive de líderes políticos muy conocidos como Jóvito Villalba. Igualmente continuaron los enfrentamientos callejeros y se registraron ataques de hombres armados a jefaturas civiles y puestos policiales en diversos estados del país, entre ellos Anzoátegui, Táchira, Mérida y Trujillo. Entre los meses de mayo y junio, una serie de disturbios y protestas estudiantiles culminó con

el cierre temporal de la Universidad Central y la renuncia de sus autoridades.

Durante la administración de Gallegos, de apenas diez meses, entraron en vigencia la nueva Ley de Educación y la ley contra el enriquecimiento de funcionarios públicos. También el llamado “fifty-fifty” o 50-50 que aumentaba la participación del Estado en los ingresos petroleros, así como la ley agraria que aumentó las inquietudes de los grandes propietarios del campo.

Al cabo de muy poco tiempo se incrementaron los rumores acerca de un creciente descontento militar, estimulado además por la persistente conseja de que el gobierno organizaba milicias armadas formadas por militantes de Acción Democrática, con el fin de suplantar a las fuerzas armadas. Los rumores fueron siempre desmentidos por las fuentes oficiales pero en efecto, los mandos militares mediado el mes de noviembre, hicieron varias exigencias al Presidente, las más importantes: la salida del país de Rómulo Betancourt, a quien señalaban como el “verdadero poder tras el trono”, y la desvinculación del partido Acción Democrática del gobierno nacional. Gallegos mantuvo una actitud firme y no accedió a ninguna de las peticiones. Se intentaron mediaciones entre las partes pero sin éxito alguno. El 20 de noviembre se suspendieron las garantías constitucionales y el 24 una Junta Militar presidida por el Tcnel. Carlos Delgado Chalbaud e integrada por los Tcnels. Marcos Pérez Jiménez y Luis Felipe Llovera Páez, asumió el poder. El 5 de diciembre, Gallegos, su esposa Teotiste Arocha y varios miembros del gabinete junto a algunos dirigentes de AD fueron expulsados del país mientras otros eran detenidos. Su líder máximo, Rómulo Betancourt, asilado en la Embajada de Colombia, algunas semanas más tarde iniciaría su exilio viajando a los Estados Unidos. El gobierno y sus partidarios prácticamente no ofrecieron ninguna resistencia, y en

algunas regiones como Táchira y Mérida hubo celebraciones y manifestaciones de alegría.

El caso particular de Los Andes y el Táchira

El clima de aguda controversia y pugna política vivido por Venezuela en esos años se manifestó con mucha mayor fuerza en Los Andes y de manera especial en el Táchira, lo cual se explica por una confluencia de factores de tipo económico, social, cultural y político.

Sin pretender agotar el tema mencionaremos varios de ellos que consideramos de mayor relevancia. Entre los de índole económica y social merece destacarse la casi total inexistencia del latifundio y más bien la preponderancia de la mediana y pequeña propiedad rural a menudo manejada por el mismo núcleo familiar con el empleo de jornaleros temporales. Este rasgo al cual debe agregarse la falta de núcleos obreros de cierta importancia debido al escaso desarrollo industrial, fueron determinantes para que al contrario de lo ocurrido en otras zonas del país como en la centrocostera, los llanos y el Zulia, la prédica agrarista y de reivindicaciones laborales de Acción Democrática tuviera poco eco e influencia entre el campesinado y los trabajadores en general.

En el plano cultural y de las mentalidades debe considerarse la profunda religiosidad de los habitantes de la región, su acendrado apego a las tradiciones y valores del catolicismo. Esta característica, decisiva en la conformación cultural de la sociedad andina, convenientemente empleada por los adversarios del gobierno, actuó como una formidable barrera en contra de los esfuerzos proselitistas del partido en el poder, estimulando además en nutridos sectores de la sociedad regional considerable recelo y desconfianza hacia las ejecutorias oficiales. Conviene agregar además que

la Iglesia como institución, tan temprano como en enero de 1946, a través de una Carta Pastoral dirigida al clero y los fieles fijó una clara posición en relación al acontecer político nacional. En ese documento, sin que se hiciera mención a partido alguno, se establecieron lineamientos precisos de cuál debía ser la orientación electoral de los católicos en los procesos por venir. Estos argumentos fueron esgrimidos constantemente por los sacerdotes en los actos religiosos y sin duda ejercieron, sobre todo en las zonas rurales, una considerable influencia en el ánimo y la voluntad de los electores.

Un factor político significativo lo constituyó la existencia de organizaciones partidistas de orígenes regionales con prestigio y penetración local, como es el caso del Partido Liberal del Táchira con raíces en los núcleos liberales que se opusieron políticamente y por las armas al régimen de Juan Vicente Gómez. Pese a que un sector del liberalismo apoyó al nuevo gobierno, la mayor parte de su dirigencia y militancia tomó la ruta opositora.

Finalmente, debemos considerar la incidencia de un elemento histórico y político relevante: el hecho de que el golpe de estado del 18 de octubre de 1945 dio término a la llamada “hegemonía andina” y más específicamente **tachirense** en el poder, la cual como sabemos se remontaba a la “Revolución Restauradora” encabezada por Cipriano Castro en 1899. Este cambio brusco y hasta inesperado, originó sobre todo en el sector dirigente tradicional una sensación de pérdida y frustración, unida al temor de que en las nuevas circunstancias, el Táchira sería objeto de retaliaciones y nuevamente del menosprecio, atropellos y abusos que se atribuían a los gobiernos centrales antes de 1899. Así, el cambio político fue percibido en ciertos medios como una amenaza para la región y sus posibilidades de seguir conservando influencia en la dirección del

país, y en otro orden de ideas hasta para la propia conservación de los valores culturales andinos, sentimientos que en términos políticos capitalizó el recién fundado partido COPEI.

Es en este complejo cuadro político, económico, social y cultural donde deberá desenvolverse la llamada “Revolución de Octubre” en el Táchira, encabezada por Leonardo Ruíz Pineda, fundador y líder regional de Acción Democrática, quien asumió la presidencia del Estado el 24 de octubre de 1945 después de haberse desempeñado por muy breve lapso como Secretario de la Junta de Gobierno.

La gestión de Ruíz Pineda se prolongó hasta su designación como Ministro de Comunicaciones al iniciarse el mandato de Gallegos, cuando fue sustituido por el coronel Esteban Chalbaud Cardona. Pese al carácter democrático e inclinación al diálogo del gobernante, su administración fue extremadamente difícil y controversial y se vio sumergida en el ambiente de tirantez, polarización y violencia característicos del período. Adicionalmente, gobernó en constante contradicción con la Asamblea Legislativa controlada por la oposición, al igual que la gran mayoría de los concejos municipales.

Los factores regionales ya señalados unidos a otros hechos de fuerte incidencia en el ambiente político, potenciaron la desconfianza y los enfrentamientos. Particular y decisivo impacto tuvo la ya mencionada renuncia al cargo de Procurador General de la República del Dr. Rafael Caldera, anunciada en una vibrante y concurrida concentración pública realizada el 13 de abril de 1946 en San Cristóbal. La decisión, según sus palabras fue motivada por los intentos de sabotaje del acto y la agresión sufrida el día anterior por un grupo de militantes de COPEI en La Grita, ambos hechos atribuidos a dirigentes y militantes de AD. La renuncia marcó el paso definitivo de CO-

PEI a la oposición al gobierno de la “Junta Revolucionaria”.

Vale la pena citar también el revuelo ocasionado en noviembre de 1946 por la decisión de separar de sus labores de enfermería y economato en el Hospital Vargas de San Cristóbal a un grupo de religiosas de la congregación “Hermanitas de los Pobres”. La medida, defendida por el gobierno como una positiva en materia de salud, fue valorada por los opositores como un nuevo ataque a la religión católica y como una demostración más de las inclinaciones comunistas de la administración.

Otro episodio digno de mención por sus repercusiones, fue el asesinato el día 6 del mismo mes, en pleno centro de la ciudad de Rubio, del Dr. Rosendo Ovalles Durán, máximo dirigente de la fracción del Partido Liberal aliada con el partido de gobierno. El suceso, calificado como un crimen por encargo, suscitó fuertes controversias, sospechas y señalamientos diversos, e incluso la detención temporal por averiguaciones de algunos destacados miembros del liberalismo regional.

Un año más tarde, en septiembre de 1947, en medio de rumores de una inminente invasión por la frontera con Colombia, con saldo de varios muertos y heridos se registran ataques de hombres armados a dependencias oficiales en los distritos Capacho, Bolívar y Cárdenas y a un puesto de la Guardia Nacional en La Fría. Se denuncian sabotajes a las estaciones eléctricas de La Grita y Queniquea, y cortes a cableados telefónicos y telegráficos. Otro grave incidente ocurre en Cordero, cuando en un ataque armado fallece un funcionario de la Junta Municipal y un agente policial, y resultan heridos el prefecto y otros dos efectivos policiales. Tal cúmulo de sucesos origina el reforzamiento del patrullaje militar sobre todo en las zonas montañosas del Estado, la detención de casi un centenar

de personas, y repetidas denuncias sobre maltratos y atropellos.

La esfera económica tampoco fue ajena a la aguda pugna política regional. En términos generales, los sectores empresariales tachirenses, con la excepción de algunas individualidades, fueron poco permeables a las iniciativas oficiales orientadas hacia el desarrollo, aunque vale decir que éstas tampoco fueron de gran envergadura y consistencia. En febrero de 1947, la llegada de una comisión de alto nivel del gobierno nacional destinada a estudiar y hacer propuestas en materia de desarrollo industrial y agropecuario, presidida por el ministro de Fomento Juan Pablo Pérez Alfonso, e integrada por el presidente de la Corporación Venezolana de Fomento Alejandro Oropeza Castillo, Ramón J. Velásquez, para entonces secretario de la Corporación, el dirigente de AD, Carlos Andrés Pérez, y varios expertos en el área, despertó naturales expectativas pero tampoco resultados concretos y apreciables. Haría falta un estudio específico para arribar a conclusiones más firmes acerca de las iniciativas económicas de la “Revolución de Octubre, en Los Andes, y en el Táchira en particular, no obstante, hay suficientes evidencias para afirmar que el problema político jugó un papel decisivo en la desconfianza mutua y el desencuentro entre los gobernantes y el empresariado.

Los tres procesos electorales efectuados durante el período: representantes a la Asamblea Nacional Constituyente; presidenciales y representantes al Congreso y legislaturas estatales, y finalmente las municipales, tuvieron lugar en un ambiente de tensión y zozobra marcado por incidentes y reiteradas denuncias de sabotaje por ambas partes. En todos ellos la votación opositora organizada alrededor de COPEI prácticamente duplicó la alcanzada por Acción Democrática y el sector liberal aliado, hecho más evidente

aún en los distritos rurales cordilleranos como Cárdenas, Capacho, Lobatera, Jáuregui, Ayacucho y Uribante, en los cuales era más fuerte la presencia de los valores más conservadores y la influencia religiosa. Sin embargo, en los distritos de mayor concentración urbana, de más fácil acceso y mayor vinculación con el antiguo circuito comercial cafetalero como Junín, Bolívar y San Cristóbal resultó notable la penetración de Acción Democrática. En San Cristóbal COPEI ganaba por estrecho margen; en Junín y Bolívar, AD obtenía la victoria. En las elecciones para la Constituyente, COPEI y sus aliados eligieron siete diputados y Acción Democrática unida a una fracción del Partido Liberal, apenas tres. En Mérida el resultado fue muy similar: Unión Federal Republicana (UFR), organización local y una de las raíces de COPEI en el Estado, logró cinco diputados frente a tres de AD. Trujillo fue la excepción: AD obtuvo siete curules frente a tres de COPEI. En este Estado, en las tres ocasiones se impuso Acción Democrática.

Los Andes fue pieza fundamental para el sector opositor dirigido por Rafael Caldera; así, de un total de 19 diputados obtenidos por esa organización, 15 provinieron de los estados andinos, y cuatro de ellos fueron sacerdotes: Carlos Sánchez Espejo y José León Rojas (Táchira); José G. Pulido Méndez (Mérida), y José Humberto Contreras (Trujillo), clara ilustración de la muy activa participación de la Iglesia en el acontecer político del momento.

En las elecciones presidenciales y parlamentarias del 47 en Táchira y Mérida, el candidato Rafael Caldera obtuvo amplia ventaja frente a Rómulo Gallegos y Gustavo Machado, y las planchas de COPEI y de UFR (Mérida) también resultaron vencedoras, situación que prácticamente se repetiría en los comicios municipales el año siguiente.

Estado Táchira. Resultados de los procesos electorales período 1945-1948

- Elecciones para la Asamblea Nacional Constituyente, 27 de octubre de 1946.
AD: 25.429 COPEI: 47.228
PCV: 479
- Elecciones presidenciales y para cuerpos deliberantes, 14 de diciembre de 1947.
AD: 27.232 COPEI: 54.834
PCV: 451
- Elecciones para concejos municipales, 9 de mayo de 1948.
AD: 27.574 COPEI: 52.697
PCV: 410

El periodismo en el combate político

La vehemencia y radicalización de la lucha política se reflejó plenamente en la prensa y también en los medio radiodifundidos, hechos muy evidente tanto en Caracas como en el interior del país.

Los diarios y semanarios de circulación nacional tomaron partido de acuerdo a las inclinaciones e intereses de sus propietarios y editores. Diarios como “El Universal”, “El Herald”, “La Esfera”, y “La Religión”, este último, vocero de la Iglesia Católica, representaron junto a “El Gráfico”, propiedad de COPEI, los baluartes de la oposición; mientras que “El País”, diario afiliado a Acción Democrática, fue la punta de lanza de los partidarios del gobierno. Otros diarios de gran importancia y circulación como “El Nacional” y “Últimas Noticias”, ambos para entonces influenciados por dirigentes y militantes comunistas, mostraron una actitud crítica pero mucho más moderada. “Tribuna Popular”, órgano oficial del PCV, siguió la línea política de ese partido: el apoyo a las que consideraban como medidas progresistas de la administración.

En Táchira, sin excepción, todos los periódicos diarios o semanarios defendieron con ardor una de las dos posturas en

conflicto y actuaron tanto como formadores y orientadores de la opinión como instrumentos de denuncia, convocatoria y agitación.

Los periódicos afines al gobierno Vanguardia

Fundado en diciembre de 1936 por Lisímaco Carrillo. Se mantiene como un diario de intereses generales hasta principios de 1946, cuando dirigido por Gregorio González Lovera y Antonio Marín Noguera se parcializa a favor de la Junta Revolucionaria de Gobierno, posición que se acentuará a partir de 1947 bajo la dirección de Simón Alberto Consalvi, Adaúlfo Guerrero y Lorenzo Monroy, todos pertenecientes a Acción Democrática. Esta línea se expresa en editoriales, artículos e informaciones. Mientras defiende con firmeza la gestión gubernamental, sus blancos principales son los grupos calificados como “lopezcontreristas” y el partido COPEI, señalando a ambos indistintamente como “reaccionarios”, “derechistas” o “fascistas”. Un ejemplo entre muchos es el editorial del 23 de enero del 48, N° 3030, titulado “Conservadores, no! Fascistas, sí!”, en el cual trazan una historia de COPEI, con énfasis en sus orígenes y su apoyo a la causa del “franquismo” en España. Otro tema constante es el del “Regionalismo”. Se trata de contrarrestar la ofensiva de la oposición basada en el supuesto antiandino del grupo gobernante. Así, en el editorial “La gran mentira”, 1° de noviembre del 46, descalifican las afirmaciones de que el Táchira corría peligro con AD y en consecuencia era necesario formar un bloque de “buenos andinos” y “buenos católicos” para defender las región amenazada. En el plano informativo destacan noticias sobre sabotajes a mítines de AD y agresiones a sus militantes por parte de activistas de COPEI, listas con nombres de supuestos renunciantes a ese partido y

duras críticas a la gestión de los concejos municipales en manos de la oposición.

Fronteras

El primer número aparece el 1° de abril de 1944 dirigido por el líder regional de AD, Leonardo Ruíz Pineda y por el periodista Gregorio González Lovera. En él, Ruíz Pineda continuará la publicación de su conocida columna “Ventanas al Mundo”, iniciada en el diario “El Centinela”. Como es lógico suponer “Fronteras” fue un sólido defensor de la obra de gobierno a nivel nacional y local. A menudo polemiza con “Diario Católico”, y al igual que “Vanguardia” dirige sus ataques al “lopezcontrerismo” y a COPEI, al que acusa de presentarse como el partido de la Iglesia Católica y como “defensor de ésta y de sus virtudes”, calificándolo de “engaño al pueblo” y como un abuso a la ingenuidad y buena fe de los creyentes. Afirma que la Iglesia no tiene partido propio y que los católicos pueden militar o simpatizar con cualquier organización. También, con mucha frecuencia, niega la pretendida adhesión del gobierno y de AD hacia los tachirenses la cual califica de “falsa” y dirigida por los grupos más reaccionarios para soliviantar el ánimo regional.

La prensa de oposición El Centinela

Aparece en septiembre de 1937 fundado y dirigido por el periodista Marco A. Morales. De línea editorial cambiante, al principio apoya a López Contreras y luego es crítico de la administración de Medina. Celebra el golpe del 18 de octubre y apoya sus propuestas, al mismo tiempo critica la destitución de funcionarios probos del “medinismo” y califica de “cínicos” y “oportunistas” a los miembros del sector del Partido Liberal aliado a Acción Democrática. De inmediato emprende una campaña fuerte y demoledora en contra del gobier-

no y su partido con énfasis en el alto costo de la vida, el sectarismo, el incremento de la delincuencia y el clima de tensión prevaleciente. A raíz del Decreto 321, califica a Betancourt de “comunista”, señalamiento que reitera en ocasión del “Bogotazo”, en abril del 48, acusándolo de ser uno de sus instigadores. Esta posición la mantendrá hasta el derrocamiento de Gallegos. La publicación de una nota en septiembre del 47, titulada “Estamos viviendo en pleno terrorismo” lleva a Morales a prisión por tres meses acusado de “irrespeto” a las fuerzas armadas. Con sus editoriales “Venezuela hacia nuevos destinos” y “La noche quedó atrás”, respalda el golpe del 24 de noviembre y lo justifica como consecuencia del “sectarismo, la siembra de odios, la anarquía y el totalitarismo imperantes”...

COPEI del Táchira

Semanario fundado el 4 de mayo de 1946, bajo la dirección de José Edgar Briceño y a partir de 1947 de José A. Cortés Arvelo. Es vocero partidista y declara que su propósito es reclamar el cumplimiento de las promesas de la “Revolución de Octubre” y defender a COPEI de los ataques de “Fronteras” al que señala como “el campeón indiscutible del sectarismo político más empecinado”. Fiel a su línea insiste en identificar las ideas de Acción Democrática con las comunistas, a las cuales combate con vigor. Así, una mancheta muy destacada del 3 de agosto del 46, reza: “Los comunistas niegan la existencia de Dios, la espiritualidad e inmortalidad del alma, son enemigos de toda religión y reducen la sociedad a una empresa de producción material”. Este tipo de mensaje, corto y contundente será una de sus constantes, como el publicado el 18-10-47 en el segundo aniversario del golpe del 45: “Hace dos años impera en Venezuela el régimen adeco. Hace dos años ha corrido sangre inocente de torturados; hace dos años se ha guillotinado la libertad;

hace dos años se ha conculcado la justicia. Este es el balance: caos, desprestigio, malversación de fondos”.

Diario Católico

Órgano de la Iglesia Católica, fundado en 1924 por el primer obispo de San Cristóbal, Tomás Antonio Sanmiguel. Fiel a las directrices de la Carta Pastoral del Episcopado de enero del 46, desarrolla durante el trienio una política editorial de aguda crítica y denuncia de las acciones del gobierno nacional y regional. El peligro del comunismo, la anarquía, la crisis moral y la disolución social son los temas favoritos de sus notas y editoriales. Algunos títulos de los editoriales publicados durante los años 46 y 47, son ilustrativos al respecto: 8 de febrero 46: “Mientras dormimos los comunistas trabajan”; 22-2-46: “Arrancar las vendas de los ojos”; 18-3-46: “El católico debe rechazar a los defensores del socialismo”; 6-5-47: “El peligro comunista en Venezuela”, etc... Al mismo tiempo hace una crítica sistemática a la acción del gobierno en diversos ámbitos: educación, administración de justicia, manejo del Estado. Un episodio trascendente ocurre en marzo del 48: el enjuiciamiento de su director el Pbro. José León Rojas por la publicación de un artículo titulado “Desvergüenza, candor o estolidez”, firmado por el seudónimo “Fie-rabras”, considerado como “injurioso” para el presidente Gallegos. El proceso culminó con sentencia a seis meses de prisión, pena que no se cumplió porque se produjo el 18 de noviembre, apenas seis días antes del derrocamiento del gobierno.

Balance

El periodismo constituye siempre un actor político de primera importancia, cuyo papel se acentúa en los períodos de crisis y en las coyunturas puntuales cuando se exacerban las diferencias entre distintas parcialidades y visiones ideológicas en pugna por

el poder. El caso específico del papel que desempeñó la prensa en la controversia y enfrentamiento político registrado en Venezuela durante el trienio 1945-1948, constituye un ejemplo claro de esta aseveración. En la región andina en general, y en particular en el estado Táchira, debido a una constelación de factores económicos, sociales, políticos y culturales, las diferencias cobraron más fuerza y vigor, y por supuesto, la participación y el debate periodístico se incrementaron en consecuencia. El análisis de los principales periódicos de la época: **Vanguardia**, **Fronteras**, **El Centinela** y **Diario Católico**, arroja resultados muy concluyentes acerca del alto grado de compromiso político asumido por estos medios, así como de la marcada visión ideológica que imprimieron a los contenidos publicados, inclusive cuando estaban referidos a hechos del acontecer cotidiano. Aparte de la situación y lucha política partidista en concreto, el tema de la región, el “regionalismo”, y la cuestión religiosa tuvieron especial relevancia.

Anexos:

A modo de ilustración, incluimos algunos fragmentos de editoriales, artículos y notas publicados en los medios referidos en el período en estudio.

“El gobierno de torturas, exclusivismos y egoísmos es gobierno despótico que no puede censurar las actuaciones de gobiernos anteriores” (**El Centinela**, 5-2-47).

“Sembrar odios, divisionismos, incitar al crimen y a la venganza (...) no es una Revolución (...) es una revuelta del chico contra el grande, del desvalido contra el poderoso, del bruto contra el sabio”... (**El Centinela**, 26 de julio de 1947).

“Horrible crimen en San Antonio del Táchira.

En el barrio sorrocloacal tres sujetos de filiación adeca ahorcan a una señora para robarla” (Noticia en primera página, **El Centinela**, 14 de octubre de 1948).

.....

“¡Alerta hombres del campo!”

“A vuestras casas está llegando o llegará una comisión de muy gentiles y bondadosas damas que os hablan de religión, de familia, de reivindicaciones y de otras lindezas, y a la postre os dirán que van en nombre de COPEI. Estas damas hacen parte del partido comunista que se llama Acción Democrática.” (Recuadro en primera página, **COPEI DEL TÁCHIRA**, N° 1, 4 de mayo de 1946”).

.....

“Ex dirigente de COPEI denuncia las tácticas de dicho partido”

“...por ejemplo, vi la farsa empleada para engañar al campesino así: Bueno señor, ha llegado la hora de la verdad, ha llegado el momento de defender a capa y espada la religión amenazada por este gobierno comunista; si Ud. es cristiano, si no va contra Dios, si no peca contra la Religión, etc., etc., etc....Ud milita en el partido santo, en los ejércitos de Dios cuyo apóstol es el Dr. Caldera y cuyo jefe el General López Contreras ya está alistándose en Colombia...(Parte de una supuesta carta suscrita por un ex dirigente de COPEI, en Lobatera. **Fronteras**, 16 de mayo de 1946).

.....

“Más de veinte mil católicos de Acción Democrática (...) reclaman a los jerarcas de la Iglesia (...) que digan si van a desconocer o no el lenguaje descomedido e insultante del director

de Diario Católico que ayer insultó en arrebatado de cólera (...) a una parte del pueblo tachirense, al arrojar sobre el inalcanzable candidato de esa colectividad, la baba venenosa de su rabia política” (Fragmento de nota en primera página. **Vanguardia**, 17 de septiembre de 1947).

“¿Quién esperaba del COPEI que fuera un partido moderno, cívico y decente?, quién iba a esperarlo, si en él reencarnaban los corrompidos instintos de los herederos gomecistas, los turbios atentados contra la libertad y la soberanía del lopecismo socarrón y el escándalo y el robo del bajo imperio de Isaías Medina? (Fragmento del editorial “La hora del castigo implacable a los enemigos de Venezuela”. **Vanguardia**, 26 de septiembre de 1947).

....

“No hemos incitado a la revuelta pero el Gobierno es malo e hipócrita y el candidato un tigre herido, un enemigo de la Religión”. (Fragmento de editorial, **Diario Católico**, 16 de septiembre de 1947, referido al candidato presidencial Rómulo Gallegos).

Desvergüenza, candor o estolidez

Cuando en estos días el anciano Presidente vino a comerse democráticamente unas cuantas tortas en los mejores hoteles de la ciudad junto con sus insaciables áulicos y parásitos del Partido Oficial, ya que su misión fue netamente partidista, como el que vuelve a un pueblo a visitar a sus primos, tuvo la peregrina idea ese mismo anciano Presidente de pronunciar desde el Parque Bolívar un discurso untuoso y melifluido de sirenas.

En esos mismos días esas hordas pagadas y asalariadas que con la misma

facilidad aplauden un discurso de Don Rómulo, como se beben cuatro toneladas de Wiskhi (sic) robadas a los estómagos de los niños venezolanos y de las madres del pueblo como apedrean a ciudadanos que no sienten sobre su rostro el latigazo infame del lacayismo, esas hordas de vagos y bandidos, mujeres de la calle y medios hombres de la crápula, atentaron en barbas de su nuevo Gobernador contra el Derecho Cívico de todos los venezolanos en las puertas de la Asamblea del Estado.

Esas hordas de borrachos y bandoleros importados atentaron en Rubio contra el pueblo que no digiere el de turno en Miraflores y atentaron acaudillados, apandillados por los revólveres y los machetes y los rolos de los salvajes esbirros del régimen de los Rómulos.

Y ahí en el umbral no más del baboso discurso del anciano Mandatario, toda su artificial arquitectura de frases, porque este es el gobierno de las frases rotundas y espumosas, como la champaña que se han bebido con los tres mil millones robados a nosotros los venezolanos, a las puertas mismas de ese compendio de mentiras dichas desde la Plaza Bolívar, porque se lo mandaron que las dijera, por toda Venezuela siguen los asesinatos a mansalva, siguen los carcelazos, siguen los apaleos, y sigue la bancarrota nacional del país, bajo la mirada sádica de Rómulo Betancourt.

Y nosotros nos preguntamos, ¿qué le pasa al anciano novelista?

A nosotros nos duele mucho que la boca del más grande cantor de esta patria, que la boca y la mano grande de Don Rómulo el Novelista de Venezuela, que en otro tiempo paseó la

Bandera de esta tierra por la América y el mundo, se manche, se rebaje tanto, se infame con especias tan nefandas y con mentiras tan camellunas.

¿Cómo es posible que Don Rómulo con sus buenas costaladas de años a las costillas sea tan ingenuo como un muchacho del kindergarten? Y si eso fuera candor estaríamos perdidos los venezolanos porque con un cordero de esa calidad la patria estaría buena para el degüello mañana mismo. Y si eso fuera desvergüenza, cómo es posible que un hombre que a veces pareció noble y pareció digno, se haya rebajado tanto, porque ni siquiera rodeado de truhanes y bufones se puede concebir que el anciano novelista se rebaje tanto.

¿Y si fuera estolidez?

¿Será que los manejos y las tenebrosas influencias del Partido Oficial de turno con el pandero de los tesoros de la nación, transtorna las actividades psíquicas y normales de los hombres de esta tierra? No lo sabemos!!

(Editorial firmado con el seudónimo "FIERABRAS", *Diario Católico*, N° 6.896, 9 de marzo de 1948. El escrito motivó el enjuiciamiento de su director, Pbro. José León Rojas, quien a pesar de no haber sido el autor asumió la responsabilidad de su publicación).

Fuentes

A) Bibliográficas

Angulo R., Alfredo. *Los Andes de Venezuela. Un estudio de Historia Política*. Universidad de Los Andes, Ediciones del Rectorado, Mérida, 1993.

Cardozo, Arturo. *Proceso de la Historia de Los Andes Venezolanos*. Biblioteca de Autores y Temas Tachirenses N° 109, Caracas, 1993.

Fuenmayor, Juan Bautista. *Historia de la*

Venezuela Política Contemporánea 1899-1969. Ts. V, VI y VII. Caracas, 1979, 1980, 1981.

Rivas Rivas, José (Compilador). *Historia Gráfica de Venezuela*, Vols. 2, 3 y 4, Centro Editor, Caracas, 1977.

Sanoja Hernández, Jesús. *Historia Electoral de Venezuela 1810-1998*. Los libros de EL NACIONAL, Colección ARES N° 3, El Nacional, Caracas, 1998.

B) Hemerográficas

- *COPEI del Táchira*. San Cristóbal, 1946-1947.
- *Diario Católico*. San Cristóbal, 1945-1948.
- *El Centinela*. San Cristóbal, 1944-1948.
- *Fronteras*. San Cristóbal, 1944-1947.
- *Vanguardia*. San Cristóbal, 1944-1948.

REPRESENTACIONES SOCIALES PARA UNA EDUCACIÓN EN EMERGENCIA, CASO: San José del Guaviare periodo 2002 - 2008

Gustavo Antonio Zuluaga Trujillo¹

Colombia ha vivido en medio de una crisis humanitaria como consecuencia de más de 60 años de conflicto armado, especialmente con la acción de grupos insurgentes como las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), el ELN (Ejército de Liberación Nacional), y los grupos paramilitares; estos movimientos han venido afectando a la población de forma directa e indirecta convirtiendo algunos territorios en zonas de combate entre el ejército, la policía antiguerrilla y grupos al margen de la ley, en donde estos grupos confluyen junto con el Ejército Nacional; de esta manera, este fenómeno ha conducido al país a un desplazamiento desde las zonas rurales a las urbanas que se llega a comparar con las peores crisis humanitarias a nivel mundial.

A la vez, este problema se caracteriza por ser un conflicto armado interno; La Licenciada Andrea Guerrero Mosquera define el conflicto armado como “todo acto de beligerancia, sea este o no declarado de una parte a la otra; esos conflictos se presentan bien a nivel interno de un Estado o pueden ser enfrentamientos entre Estados.” (Guerrero Mosquera, 2010, pág. 69) es decir, cuando existe la presencia de fuerzas armadas diferentes a las gubernamentales por oposición al gobierno y a las ideologías políticas, éste se desarrolla en Colombia desde principios de la década de los años 1.960, que ha pasado por una serie de etapas de recrudecimiento, en especial cuando algunos sectores empezaron a finan-

ciarse con el narcotráfico. De esta manera, tiene antecedentes históricos en la violencia, en el conflicto bipartidista de la década de 1.950; sin embargo, la época en que se presentó un mayor incremento ocurrió entre 1.988, cuando estaba en la presidencia Virgilio Barco y se rompieron los diálogos de paz con las guerrillas, hasta 2003.

A pesar del constante accionar del Estado, las guerrillas, grupos de narcotraficantes y paramilitares, durante el inicio de la presidencia de Álvaro Uribe Vélez las cifras del desplazamiento y crisis humanitaria no disminuyeron como se había previsto; de acuerdo con las cifras registradas por el Banco Mundial; cerca de tres millones de personas fueron desplazados internos, los homicidios políticos por año aumentaron de 3000 a 6000 y en cuanto a pobreza Colombia tiene una de las más altas tasas en el mundo, casi el 49.2 % de la población se mantiene en la pobreza. (Banco Mundial, 2008, págs. 10, 27, 45, 87, 88, 116 y 197)

Dentro de las consecuencias que ha traído el conflicto armado en el país se encuentra la interrupción de las formas de subsistencia, desarraigos, secuestros, asesinatos y otras formas de violaciones a los Derechos Humanos, a pesar de la generación de políticas nacionales e internacionales que propenden por su protección, permanecen latentes en el contexto colombiano. Ante esta situación, se han desarrollado diversas políticas en el sector educativo lideradas por el Ministerio de Educación Nacional y otras organizaciones de ayuda humanitaria, de carácter gubernamental y no gubernamental que han intentado hacer frente a las problemáticas referentes a infraestructura,

1 Reseña autorizada en mi condición de Director de la Tesis Doctoral, del Doctorado en Ciencias de la Educación, CADE UPTC. Refrendado. José Pascual Mora García.

cobertura y calidad del servicio educativo para las poblaciones en condición de vulnerabilidad, incluyendo a los desplazados.

Sin embargo, como se menciona en las memorias del seminario y reuniones de sistematización del Grupo Gestor en el marco de la educación en situaciones de emergencia en Colombia:

En muchas de las organizaciones humanitarias, quizás por el carácter intangible de los efectos de la educación, no se ha reflexionado frente al hecho de que una educación pertinente y de calidad se constituye, no sólo en una adecuada herramienta de protección y prevención, sino en la mejor opción para enfrentar la crisis de manera organizada e inteligente. (Ministerio de Educación Nacional, 2008, pág. 2)

Es así, como la educación, más allá de ser un servicio público, se convierte en un instrumento de restablecimiento, reparación y reconstrucción de los recursos físicos y humanos que han sufrido el impacto directo del conflicto armado. A causa de ello, la educación tiene un potencial extraordinario como herramienta para la construcción de la paz y al tiempo para incitar violencia. Por esta razón, el Relator Especial lo ha expuesto en Fundación Dos Mundos de la siguiente manera:

La educación puede jugar un papel fundamental en la promoción de la cooperación y el entendimiento humano. Pero al mismo tiempo, un tipo de educación que no construye la paz, sino que acrecienta las desigualdades sociales y de género, lejos de ser benigna, puede más bien confabular con el conflicto. (Muñoz, 2008, pág. 8)

En efecto, con los riesgos que se enfrentan, el ámbito escolar es un lugar privilegiado para la transformación de la cultura y junto con la familia, constituye los escenarios para la construcción de reglas propi-

cias al ejercicio democrático del poder y del encuentro social, el fortalecimiento de las habilidades ciudadanas y la promoción de un entorno protector y promotor de bienestar emocional.

La educación es, pues, un fin en sí mismo, como una herramienta para el logro de otros fines, puede desempeñar un papel que resguarde la vida y la integridad física de niños y niñas, hacer posible su protección psicosocial y garantizarles un proceso cognitivo que facilite su futuro. A partir de su potencial de favorecer mecanismos de protección, la educación resguarda y sustenta las vidas de los educandos. La escuela, cuando garantiza un espacio protector de la violencia y forma a los y las estudiantes para asumir decisiones informadas y seguras frente a eventuales riesgos, es un espacio propicio para protegerlos de la explotación y del abuso, particularmente de la violencia por razones de género, la explotación sexual y su vinculación a grupos armados de origen legal u organizados al margen de la ley; así mismo, previene su participación en actividades ilícitas o conformación de pandillas. En contextos de conflicto armado se les prepara para enfrentar situaciones derivadas del mismo, como ataques a la infraestructura escolar, accidentes por minas anti personas, violencia sexual, VIH-SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual.

A través de la garantía del derecho a la educación puede proveerse bienestar psicosocial a niños y niñas que viven en medio de situaciones de conflicto armado. En términos generales, la escolaridad les brinda un sentimiento de pertenencia, de normalidad, estructura y estabilidad, aun en el marco de situaciones extremas como la violencia armada. Igualmente es relevante para su protección psicosocial “la posibilidad que la educación brinda de socializar, establecer o fortalecer redes sociales con pares, donde puedan dialogar, reflexionar y

brindarles apoyo mutuo, así como desarrollar sentimientos de valía propia, confianza y esperanza en el futuro”. (Fundación Dos Mundos, 2009, pág. 23). Algunos estudios señalan que la existencia de una rutina diaria —al propiciar ritmos y responsabilidades— permite promover bienestar psicosocial y favorece el restablecimiento de un sentido de estructura y propósito en la vida, que puede verse afectado por los hechos de violencia asociados al conflicto.

Por último, debe destacarse que el Estado tiene una responsabilidad directa no solamente con la planeación y entrega del servicio a la educación, sino también a que ésta responda de forma temprana y coherente a las necesidades de la población en general, y más aún, de aquellas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, lo cual se logra teniendo pleno conocimiento de las propias comunidades y a su vez de las experiencias que en otros países se han desarrollado con éxito, en torno a la educación en situaciones de emergencia originadas específicamente por conflictos armados.

Los estudios que existen en Colombia, América Latina e Internacionalmente (África y Asia) del tema de la Educación en Emergencia se constituyen en cifras sobre un problema del que no existe un estado del arte actualizado, unificado y pertinente a este contexto. Es por esta razón, que se decidió revisar una documentación exhaustiva de información evidente acerca del tema, donde se requirió de un sustento investigativo muy riguroso, que articulara este proceso de exploración de un estado del arte en Educación en Emergencia basado en historiales y experiencias significativas de países en los cuales se vivió o se vive con conflicto armado interno.

El estado del arte dará una idea global de los problemas más relevantes del tema en cuestión, a la vez nos permite conocer las normas legales, las políticas públicas,

las tendencias, los enfoques, los modelos de atención psicosocial e intervención educativa, los textos existentes, los autores más destacados y los últimos avances en investigación de experiencias significativas a lo largo de los años que propone el estudio.

Dadas las posibilidades anteriores la educación se convierte en una posibilidad para restablecer deberes y derechos mediante acciones de paz, construcción de una sociedad nueva orientada a la formación de un nuevo ser humano comprometido consigo mismo y la paz de su entorno.

Se trata de organizar acciones y posibilidades para aprender los derechos humanos y defenderlos en pro de las comunidades que de alguna manera fueron afectadas por hechos violentos en los cuales los estudiantes se vieron inmersos por la acción de los violentos que en algún momento no permitieron la armonía rompiéndola; es así como la educación se convierte en la acción más apropiada para reestablecer derechos y procurar estabilidad emocional a quienes padecieron la guerra.

Los docentes son miembros necesarios en el contexto educativo mundial; son ellos quienes tienen en sus manos el diseño y la construcción de nuevos ciudadanos para la paz estable y duradera. Ellos son actores principales en la consecución de la paz y el restablecimiento de derechos y funciones sociales que deben representar a las nuevas generaciones, asegurando la paz desde la educación.

Es necesario destacar que es deber de las universidades y facultades de educación propiciar investigaciones que fomenten los estudios relacionados con la educación en emergencias, al respecto Talbot (2005) nos indica que “La Educación en conflictos, emergencias y reconstrucción temprana es un campo emergente de investigación académica, análisis de política y educación” (p. 5). (Talbot, 2005) De tal manera que la educación en situaciones particulares

(emergencia) además de los Estados debe ser analizada como categoría de estudio y ser incluida como parte integral de los programas sociales y humanitarios de cada país.

Conflicto y posacuerdo

En la parte introductoria del Acuerdo Final de La Habana, 2016, los autores expresan: “Luego de un enfrentamiento de más de medio siglo de duración, el Gobierno Nacional y las FARC-EP hemos acordado poner fin de manera definitiva al conflicto armado interno.”

Según el Diccionario de la Real Academia Española, la palabra “conflicto” proviene de la locución latina *conflictus*, (RAE, 2001) la cual está relacionada con el “choque, golpe o pleito de dos o más individuos.” Está definida como nombre masculino así:

- Combate, lucha, pelea.
- Enfrentamiento armado.
- Apuro, situación desgraciada y de difícil salida.
- Problema, cuestión, materia de discusión. Conflicto de competencia, de jurisdicción.
- Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos.
- En desuso: Momento en que la batalla es más dura y violenta.

Los motivos que desencadenaron el conflicto armado interno en Colombia son múltiples y estuvieron influenciados por los partidos políticos de la época, los arraigos culturales radicales, la lucha por la tenencia de la tierra, intereses económicos, las fuerzas armadas a favor o en contra del Estado y la pretensión de un grupo de imponer intenciones e ideologías sobre las de otro grupo, para mantener o cambiar un régimen económico o político, o simplemente usufructuarse a costa del bienestar de las comunidades.

Revisando brevemente la historia del conflicto armado en Colombia durante el siglo XX y lo que va del siglo XXI, (Olano, 2015, pág. 2) el país ha estado inmerso por hechos nefastos que han marcado la nación y que proporcionó el surgimiento de grupos rebeldes por muchas zonas del país y la cual terminó con la firma de un tratado de paz, apoyado por otras naciones. Sin embargo, la violencia continuó debido a las posiciones políticas entre Liberales y Conservadores.

A mediados de siglo XX, desde 1946, se venía presentando una persecución política a los liberales por parte de los conservadores, situación que se agudizó en 1948 con el asesinato de Gaitán, hecho que desencadenó un periodo de violencia a una escala no antes vista. Por ello, se ideó la estrategia llamada “Frente Nacional” que consistía en alternar la presidencia y los cargos ministeriales y públicos por determinados periodos.

En el año 1954 por medio del decreto 1853 firmado por el General Gustavo Rojas Pinilla quien actuara como gobierno militar, decidió terminar con una época de más de 50 años de violencia; el decreto incluía una amnistía total, en los siguientes términos:

Concédase amnistía para los delitos políticos cometidos con anterioridad al 1 de enero del presente año. Para los efectos del presente decreto, se entiende por delitos políticos todos aquellos cometidos por nacionales colombianos cuyo móvil haya sido el ataque al Gobierno, o que puedan explicarse por extralimitación en el apoyo o adhesión a éste, o por aversión o sectarismos políticos (Gaitán Mahecha, 2015, pág. 6)

En épocas más recientes hubo intentos por “solucionar” el conflicto tales como amnistías, comisiones de Paz, dando más libertad de acción a los militares; Julio

César Turbay Ayala dictó decretos concediendo amnistías condicionadas que implicaban la dejación de las armas, sin efectos positivos para conseguir la paz definitiva. Fue en el Gobierno de Belisario Betancur Cuartas, que se iniciaron diálogos con las guerrillas, con el ánimo de restablecer el orden constitucional mediante la política y de manera diferente a los intentos previos por terminar el conflicto con el uso de las armas. Según (Pécaut, 2006, pág. 321), el inicio de diálogos con las FARC sucedió en 1983, el gobierno les propuso amnistía la cual resultó infructífera y conllevó al reinicio de combates.

Posteriormente el gobierno del presidente Virgilio Barco retomó acciones políticas a favor de la paz creando una comisión de violentólogos a quienes encargó de determinar 10 tipos de violencia en Colombia, por su efecto intermitente las acciones de paz no prosperaron y se inició un periodo de secuestros a gran escala como mecanismo para presionar al gobierno y sostenerse económicamente. Luego, el presidente Cesar Gaviria Trujillo programó diálogos con algunos grupos guerrilleros que no llegaron a buen término por falta de voluntad de los actores. Después de este gobierno, asumió como jefe de Estado Ernesto Samper Pizano quien, en medio de un gobierno muy cuestionado, logró algunas liberaciones de secuestrados, pero no demostró mayor deseo de negociar un acuerdo. (Pécaut, 2006, pág. 323)

Para el periodo presidencial 1998-2002, fue elegido Andrés Pastrana Arango como primer mandatario quien como muestra de buena voluntad por parte del gobierno otorgó una “zona de Distensión” en el sur del país. La negociación con las FARC fue inútil y sólo permitió el fortalecimiento de este grupo armado a través del narcotráfico y secuestro, a pesar de haber contado con un amplio respaldo de los EE.UU. Especialmente en cuanto a lucha contra el tráfico de estupefacientes.

Durante los 8 años siguientes el presidente fue Álvaro Uribe Vélez. Durante su mandato instauró el programa de “Seguridad Democrática” con el cual enfrentó la guerrilla dándole bajas importantes a la cúpula administrativa de las FARC; sin embargo, estableció procesos de desmovilización con grupos paramilitares, (Olano, 2015, pág. 5) que a la fecha siguen siendo ampliamente cuestionados.

Fue en el segundo cuatrienio del gobierno de Juan Manuel Santos, que se retomaron diálogos con la guerrilla de las FARC. En agosto de 2012 celebró un encuentro exploratorio, luego dio inicio a varias fases de diálogos y en mayo de 2013 se establecieron los primeros acuerdos; durante el 2014 la agenda se amplió a temas relacionados con víctimas, cultivos ilícitos, educación, salud y a pesar de que hubo momentos de tensión entre las partes firmaron un acuerdo final.

Posconflicto o posacuerdo

Según el informe Basta Ya, (Grupo de Memoria Histórica y CNRR, 2014), durante los pasados 50 años del conflicto armado colombiano han dejado 220.000 muertos, 5,7 millones de víctimas de desplazamiento forzado, un número cercano a los 25.000 desaparecidos y aproximadamente 30.000 secuestrados; hasta la fecha de citación han muerto 177.307 civiles y 40.787 combatientes de los actores armados.

Durante y después de este proceso, el Estado Colombiano ha implementado nuevos términos para nombrar o renombrar apartes de mismo: posconflicto, posconvenio y posacuerdo. Para poder tener claridad en cuanto a la terminología utilizada en este trabajo, es pertinente establecer el término a utilizar y sus razones como palabra indicada para destacar el periodo después de la firma de los acuerdos.

El término posconflicto da la idea de “después del conflicto”, a continuación, se

pueden ver algunas posiciones académicas referente al tema: el Comité Internacional de la Cruz Roja se ha pronunciado al respecto sosteniendo que en el país aún hay conflictos; quedan por resolver situaciones con los autodenominados grupos del ELN (Ejército de Liberación Nacional), las BACRIM (Bandas Criminales), el Clan del Golfo, entre otros, por lo cual el termino posconflicto no es viable. “En Colombia no se puede hablar de postconflicto de manera general, siguen vigentes varios conflictos armados, es mejor hablar de posacuerdo con las FARC”, asegura (Cahen, 2017), coordinador de la Unidad Jurídica del Comité Internacional de la Cruz Roja en Colombia.

Al respecto la periodista Sonia Gómez Gómez (Gómez, 2016), afirma que un conflicto no desaparece por una firma. Esto es solo una parte que luego conlleva a la incorporación de estrategias y cambios para una verdadera transformación del país.

Es necesario aclarar de que los términos pos-acuerdo, posacuerdo y postacuerdo no aparecen en el diccionario de la RAE, la población ha aceptado ampliamente la palabra **posacuerdo**, y ésta junto con posconflicto se utilizan en esta investigación. Se aclara que a nivel mundial es utilizada la palabra posconflicto, mientras que posacuerdo se refiere generalmente, al periodo que inició Colombia desde la firma del Acuerdo Final de la Habana y la implementación del mismo.

1. Pregunta de investigación

Dentro de este marco, la pregunta generadora y base del proyecto es:

¿Cuáles son las prácticas educativas (los hechos y acciones realizadas por diferentes organismos nacionales e internacionales y docentes) que sustentan la investigación en Educación en Emergencia dada en el marco del escenario del conflicto armado en Colombia, en el período 2002 – 2008 en el Municipio de San José del Guaviare?

La respuesta a esta pregunta, dará una visión general del tema que orientará el desarrollo de la investigación propuesta con una mirada pedagógica y social. Por consiguiente, esta tesis pretende abarcar una reflexión teórica y didáctica para el desarrollo de estrategias que fundamentan la Educación en Emergencia en escenarios de conflicto armado.

Contexto Histórico

En la actualidad, Colombia es un escenario posible para estudiar el conflicto y en prospectiva un posacuerdo; la presente investigación aborda principalmente un municipio que ha sido blanco del conflicto armado y de la beligerancia de los actores de la guerra en el departamento del Guaviare específicamente en el municipio de San José del Guaviare capital del departamento.

San José del Guaviare es un municipio colombiano capital del departamento de Guaviare. Comenzó a formarse en 1960, vinculado a las actividades colonizadoras de la región selvática y como núcleo de apoyo a las mismas. En 1976 recibió el estatus de municipio y su crecimiento demográfico, desde entonces, se ha proyectado rápidamente. El departamento fue marcado por la violencia y los cultivos ilícitos en Colombia, pero los esfuerzos del gobierno nacional han permitido que sus habitantes se concentren cada vez más en actividades agrícolas y pecuarias.

San José del Guaviare, se sitúa en la parte norte de esta división político-administrativa, en una extensión de 42 327 kilómetros cuadrados. La cabecera municipal está a 175 metros sobre el nivel del mar, aproximadamente a 400 km al sur de la ciudad de Bogotá, con coordenadas 2°34'15"N 72°38'25"O

Su terreno es principalmente plano, correspondientes a la transición entre la Orinoquía y la Amazonía, y es regado por va-

rios cursos de agua, entre los que destacan los ríos Guaviare y Guayabero, que además le sirven para comunicarse con las poblaciones cercanas, dentro y fuera del departamento. El río Inírida sirve para delimitar el sudeste del municipio.

La mayoría del territorio está constituido por selvas húmedas tropicales y bosques de galería, aunque en la parte norte se hallan sabanas naturales. En las áreas de influencia de las carreteras y trochas que parten de la cabecera municipal y en diversos puntos de colonización existen terrenos intervenidos donde los bosques han sido substituidos por diversos cultivos o por pastos.

El río Guaviare Comparte con el departamento del Meta el parque nacional natural Serranía de la Macarena; con el departamento de Caquetá, el parque nacional natural de Chiribiquete y con el municipio de El Retorno, la reserva natural Nukak. El resguardo de los Nuak cubre más del 20 % de la extensión del municipio. Cuenta además con varios resguardos de los indígenas Guayabero, Sikuani, Tucano, Desano, Piratapuyo y Kurripako.

Existen en la región atractivos paisajes de singular belleza, como la serranía de Chiribiquete, declarada parque nacional natural, la cual tiene paredes casi verticales de aspecto espectacular, y numerosos ríos con sus raudales rodeados de espesa selva; se destacan como atractivos turísticos, las serranías de San José y la Lindosa con sus pinturas rupestres, los afloramientos rocosos de la “Ciudad de Piedra”, Puentes Naturales y Los Túneles, Cascada el Diamante, los ríos Inírida y Espejo, el raudal de Tomachipán, las sabanas de la Fuga, La Laguna Damas del Nare donde su espectacular avistamiento del Delfín de agua dulce (*Inia geoffrensis*) hace que sea un paraíso de Toninas, la Cascada del Amor y Las Delicias, el Rincón de los Toros y los balnearios de los pozos naturales, Agua Bonita, Trankilandia y Picapietra. (Información

proporcionada por la secretaría de cultura de San José del Guaviare)

La educación en emergencia ha venido cobrando importancia en el mundo académico, convirtiéndose en categoría de estudio en programas de maestría y doctorado que la dejan como opción para que los estudiantes investiguen y amplíen conocimientos dándole el estatus de línea de investigación; así lo dice Mora García en su “*Propuesta Interdisciplinaria de Maestría en Educación* mención: *Cultura de Paz, Derechos Humanos (DDHH) y educación en emergencia (EEE) en la Universidad de Los Andes – Táchira ...*” (Mora García, 2012, pág. 172)

Según el citado autor la línea de investigación Educación en Emergencia; busca desarrollar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta como primera medida la vivencia de los derechos humanos como forma de erradicar la discriminación y la exclusión de personas de los diferentes sistemas educativos fomentando que a los nuevos profesionales de la educación se les provea de herramientas curriculares y didácticas para hacer presencia y compañía en comunidades vulnerables que por diferentes causas especialmente por estar inmersos en conflictos armados necesitan apoyo legal, moral y bioético.

El artículo de Mora García resalta también la necesidad académica de recuperar la memoria histórica a través del arte como forma de dar a conocer los imaginarios y el pensamiento de los sectores más vulnerables con la inmersión y compromiso de semilleros de investigación que posibiliten estudios de las verdaderas necesidades que las comunidades necesitan para formarse en educadores de paz y capaces de desarrollar teorías emergentes que cusen impactos reales, medibles y cuantificables, útiles a las sociedades en conflicto o posconflicto.

El propósito principal que persigue la mencionada maestría está encaminado a

que las sociedades aprendan a vivir juntos y en paz y a generar habilidades sociales para que los afectados forjen estrategias de paz para ellos mismos y para los demás.

En otro de los artículos de (Mora García J. P., 2012) dedicado a la cultura de paz y la racionalidad dialógica gadameriana, argumenta que para incorporar la tesis gadameriana en la comprensión de la paz; es importante detallar el lenguaje que se usa dado que las palabras pueden generar actitudes favorables o crear divergencias entre las opiniones.

En la creación de escenarios de paz, la ética dialógica gadameriana fundamenta la necesidad humana de crear sistemas de comprensión que desarrollen la hermenéutica no como un método sino como sistema universal de comprensión y análisis de las diferentes posturas, acuerdos y desacuerdos entre las partes dialógicas las cuales, al final deben resultar útiles y vitales en la práctica porque la hermenéutica es práctica y al final será importante para comprender la ética de la responsabilidad centrada en la realidad histórica.

Teniendo en cuenta el pensamiento gadameriano; en el mismo artículo el Dr. Mora García explica las dimensiones básicas del ser humano en cuanto a su aprendizaje, iniciando con el aprender a ser como forma de estimular los valores humanos que hacen trascender el espíritu del hombre y su capacidad para aceptar la diversidad, la otredad y práctica de la tolerancia ante las diferencias. En cuanto al aprender a conocer; el autor afirma que no es el objetivo final sino una forma para alcanzar la paz conviviendo juntos. Continúa argumentando que la ética de la responsabilidad no es un problema de aprehensión de conceptos, sino más bien el ejercicio de convivir juntos y en paz apoyados en un diálogo sincero que conduzca a acuerdos amparados en la buena voluntad con la condición de mantener una excelente comunicación haciendo volver los derechos

del otro como principio de reconocimiento y de alteridad. En cuanto a la dimensión de aprender a vivir juntos y en paz, el autor refiere la necesidad de generar competencias para la cultura de la paz, el cultivo de la resiliencia y la humanización como parte del crecimiento interior y tener la capacidad de mirar las condiciones de emergencia con las que viven los demás.

Resulta pues un documento apropiado y oportuno para fortalecer la estructura básica del tema de estudio (Educación en Emergencia y conflicto armado) por cuanto el sistema educativo colombiano tiene la obligación de dinamizar u fortalecer las dimensiones del ser humano teniendo en cuenta los principios de alteridad ética como la capacidad humana de verse en el otro y de ser uno con el otro en cuanto a la manera de relacionarse, derechos y deberes se refiere y así garantizar una cultura de paz en la cual la racionalidad dialógica permita el entendimiento y el goce de una paz estable y duradera.

En la prolífica escritura de (Mora García J. P., 2012, págs. 326-327) conmemora la vida y obra de Guillermo Hoyos Vásquez filósofo colombiano cuyas enseñanzas redundaron en aras de una educación de calidad, excelencia y sentido social; su pensamiento filosófico se caracterizó por su orientación hacia el diálogo y la reconciliación. El autor de la reseña lo enmarca como un gran defensor de los derechos humanos y los diálogos de paz en Colombia; además afirma que su obra fundamental consistió en la diferenciación epistemológica entre ciencia, técnica y tecnología.

En el coloquio internacional de paz celebrado en la Universidad de Los Andes (ULA) Táchira, en el marco de su 47 aniversario año 2013; en las memorias del evento, el Dr. José Pascual Mora se refirió a la importancia de tener un programa de paz, derechos humanos y educación en emergencia para mitigar problemas de violencia

intrafamiliar cuyas actuaciones promueven la formación de niños rebeldes, aclara que una de las prioridades de la educación hoy en día radica en la enseñanza en valores. Así mismo invitó a los docentes a vencer la indiferencia y la apatía, manteniendo siempre buena comunicación con los padres de los estudiantes como forma de prevenir y disminuir la violencia en las escuelas. Abrogó también la necesidad perentoria de que las políticas de paz en Colombia deben ser de Estado para garantizar el desarrollo de los diálogos de paz desde lo positivo y formular la integración y educación de la sociedad civil en la construcción de escenarios de paz en los cuales se promueva la transformación de prácticas sociales cotidianas, permitiendo que las políticas de paz sean incluyentes e involucren a todos los sectores incluyendo a los minoritarios de la ciudad. (Prensa ULA, 2013)

Vale la pena destacar el interés del Dr José Pascual Mora García y a la Universidad de los Andes del Estado Táchira (ULA) por apropiarse y promover el tema mediante la consolidación de “un estudio sistemático sobre la historia de la violencia y la dialéctica de la negación ejercida contra los sectores vulnerables y los problemas más inminentes que afectan la paz, los derechos humanos, y la educación en emergencia.” (Mora García J. P., 2014, pág. 294).

Siguiendo la ruta investigativa del señalado académico y autor valdrá la pena resaltar en un capítulo especial de la tesis los resultados de las investigaciones referidas a la educación en emergencia teniendo en cuenta que son muchos los referentes teóricos, epistemológicos y sociales que ha aportado no solamente para su país Venezuela si no para regiones que aún están en armas producto del conflicto armado interno colombiano como por ejemplo el caso de las regiones de Tibú, Hacarí, El Tarra y Teorama ubicadas en el departamento de Norte de Santander. de igual manera, tam-

bién ha estudiado y reseñado las experiencias de Haití; México, propiamente el caso de Ayotzinapa con respecto a la educación en emergencia. Actualmente se ocupa de las pedagogías de la resiliencia, tema que para la educación en emergencia resulta de vital importancia, dado que; las personas que han convivido con el conflicto necesitan cercanía con agentes académicos e investigadores que dominen prácticas y técnicas resilientes que ayuden a construir bases de perdón, justicia y reparación.

Educación en emergencia y pensamiento humanitario

La educación en emergencia no ha ocupado tradicionalmente un lugar importante en el pensamiento humanitario. “*Nadie muere de no ir a la escuela*”, por tanto, otras amenazas a la vida como la falta de comida, el refugio o el cuidado de la salud, pueden ser a primera vista más importantes. Los programas educativos que se encuentran en ambientes de conflicto y crisis, han sido vistos como un lujo, y como un tema que desarrolla mejor la comunidad. Esto ha llevado a reconocer la necesidad de que los estados están obligados a aceptar ayuda en el establecimiento de las necesidades educativas de los niños y adolescentes afectados por la emergencia en los casos en que no se encuentren en posición para encontrar dichas necesidades.

De esta manera, el siguiente capítulo tiene como finalidad enmarcar los diferentes conceptos que se relacionan con La Educación en Emergencia especialmente en las experiencias significativas que se encuentren y se infieran del trabajo con los docentes del departamento de Boyacá, en el marco del escenario del conflicto al postconflicto.

El término “educación en emergencias” se refiere a la educación formal y no formal en situaciones donde los niños pierden el acceso al sistema educativo nacional

y de su comunidad debido a emergencias complejas o desastres naturales” (Triplehorn, 2001, pág. 3). Como consecuencia del nivel de frecuencia, a la larga duración y a que los conflictos modernos son crónicos por naturaleza, la palabra “emergencia” se refiere no sólo a programas iniciales de educación informal y no formal, también denota el establecimiento de programas de educación formal durante el conflicto; entendiendo la educación informal como un proceso de aprendizaje dado a través de las experiencias cotidianas y de la transferencia de conocimientos, habilidades y actitudes a partir de la tradición cultural, familiar, comunitaria y de los medios de comunicación; la educación no formal como una aproximación flexible a la educación empleando vías alternativas de desarrollo fuera del sistema formal cuyos contenidos, pueden ser idénticos a los que están disponibles en la escuela o pueden ser diferentes, como en el caso de programas de alfabetización e iniciativas de educación popular que no llevan a una certificación. La educación formal como un sistema educativo con estructuras jerárquicas y progresión cronológica a través de niveles o grados con materiales de inicio y terminación, donde toma lugar una institución que involucra algún tipo de evaluación y finalmente conduce a un certificado o calificación. La educación en emergencias no es normalmente una intervención de un mes o un año; por el contrario, es de largo plazo, un proceso de muchos años que emerge eventualmente con modelos de desarrollo normales.

Los programas de educación en emergencias pueden ser implementados en espacios comunales o en campos de refugiados y de personas desplazadas, éstos buscan apoyar la variedad de respuestas que las comunidades pueden emprender para iniciar la ayuda educativa a sus niños; en una emergencia aguda, antes del aseguramiento

total de agua, comida y refugio, las personas afectadas por la crisis siempre empiezan por brindar educación informal y por la restauración de sistemas de educación no formales para sus hijos. Los padres o acudientes instruyen a sus hijos en permanecer a salvo y saludables, proveyéndolos con habilidades para su futuro, algunos días después de la emergencia, los padres pueden reunir a sus hijos en grupos para actividades similares a las escolares, tales como ejercicios de matemáticas y de lectura, sin material curricular, así como también con deportes y juegos. Esta educación no formal puede convertirse eventualmente en un sistema de educación formal.

Aunque las comunidades afectadas por la crisis emprenden usualmente esfuerzos educativos como una de sus mayores prioridades, ellos frecuentemente no pueden mantener y expandirlos por sí solos, las comunidades regularmente carecen de los recursos materiales para reconstruir y reabastecer las escuelas o para brindar los materiales escolares básicos para sus hijos; es más, ellos casi siempre carecen de habilidades técnicas para dirigir el entrenamiento y las necesidades administrativas de un sistema de educación después de la crisis. Por ejemplo, el currículo de una época pacífica puede necesitar la revisión para incluir temas de “supervivencia”, tales como vivir con minas terrestres, SIDA, educación para la tolerancia y el lidiar con los impactos de la crisis.

A pesar de que la educación en emergencias puede tener algunos de los retos de la educación en países pobres, un ambiente en emergencia requiere programas educativos con prioridades diferentes, considerar diferentes factores y diseñar diferentes actividades a las que podrían desarrollarse en un ambiente pacífico. Este fenómeno se hace evidente durante las primeras fases de la programación educativa en situaciones de emergencia, allí, las actividades educativas

inicialmente se enfocan en la protección, brindando mensajes de supervivencia, apoyo psicológico y estabilidad para los niños que han sido forzados a huir de sus hogares; cuando la situación se estabiliza, los programas educativos pueden enfocarse en expandir el acceso para todos los niños y en mejorar la calidad de los servicios educativos y luego la atención puede orientarse en el desarrollo curricular y en estándares educativos.

Los programas de educación en tiempos de paz surgen para mejorar o establecer entrenamiento y estructuras; en una emergencia, todos los sistemas de entrenamiento y estructuras educativas se pierden normalmente al mismo tiempo y deben ser rápidamente restablecidas: se tienen que identificar los salones de clase, se deben proveer los materiales educativos y se deben reconstruir los estándares de certificación; también deben direccionarse temas de calidad, ya que personas no calificadas, ni entrenadas llegan a ocupar el puesto de profesores y de administradores educativos durante una emergencia y periodo de transición. Se presenta simultáneamente con la necesidad de materiales, entrenamiento, restablecimiento de sistemas dentro de un ambiente inestable y en un corto periodo de tiempo que hace que la implementación de programas de educación en emergencias se convierta en un gran reto.

La educación es de gran prioridad durante una emergencia porque los niños y su futuro están en riesgo, los niños tienen un derecho fundamental a la educación y los programas educativos en emergencias deberían proteger o cumplir con este importante derecho, incluso durante el conflicto; además para apoyar el desarrollo social e intelectual de los niños, los programas educativos pueden brindar protección física de los peligros de un ambiente en crisis, mitigando el impacto psicosocial de la crisis, y facilitando la identificación de los niños que necesitan asistencia especial.

Los programas de educación en emergencias, pueden también beneficiar en gran medida a la comunidad por medio del establecimiento de un sentido de normalidad, adicionalmente, las escuelas pueden ayudar a que las comunidades restablezcan sus relaciones; cuando los padres y líderes trabajan juntos y construyen programas educativos, ellos afirman el control sobre su nuevo ambiente y crean un sentido de triunfo, satisfacción y esperanza. Las escuelas pueden establecer un gran logro con una visión de nueva energía en la comunidad y ayudan a desarrollar la sociedad civil, brindando un lugar de encuentro para deportes, actividades sociales y diálogo comunitario; esta clase de construcción comunitaria es enormemente preferible a relaciones comunitarias forzadas por la formación de milicias o por la búsqueda de venganza.

Los programas de educación en emergencia, también protegen la inversión que las familias y naciones han hecho en sus hijos; cuando una crisis ataca, los difíciles logros familiares y el desarrollo nacional son puestos en riesgo inmediatamente y regularmente son revertidos; es así que, en países donde las familias invierten en la educación de sus hijos protegiendo su futuro a pesar de que éste sea incierto, la no terminación de sus estudios, causa la pérdida de la gran inversión que se había acumulado. (INEE, 2004, pág. 49)

Los logros en el mejoramiento del acceso a la educación para grupos marginales, presentan el riesgo de que: minorías, niñas, niños discapacitados o ciertos grupos de edad se aislen de la escolaridad; aún si el acceso es restringido por un periodo de tiempo relativamente corto, estos niños corren el riesgo de nunca retornar a la escuela o completar su educación, una vez que un niño sale del sistema educativo, él o ella en la mayoría de casos no llega a sentirse totalmente capaz de participar en

programas comunitarios o en la sociedad civil.

Adicionalmente, los programas de educación en emergencias protegen las inversiones nacionales, a partir del mantenimiento de profesores y administradores educativos que han dejado la profesión educativa durante tiempos de crisis y también con el apoyo de asociaciones de padres y profesores, organizaciones del magisterio y otros cuerpos educativos.

De otro modo, las emergencias, pueden brindar nuevas oportunidades para grupos marginales que han incrementado el acceso a la escuela y a formar las bases para que la dirección sea más equitativa en el futuro; consecuentemente, los programas de educación en emergencias con un enfoque incluyente, con representación y participación de la comunidad, pueden forjar trabajos preliminares para el establecimiento de un gobierno ecuaníme y de una sociedad civil. Por medio de la apertura de espacios para la revisión curricular, temas de direccionamiento de acceso y equidad y realizando la formación profesional, las emergencias pueden brindar oportunidades para trabajar con las comunidades en torno a la transformación social, como se expone en la Tabla 1. Creando programas que permitan a los niños asistir a la escuela; además, los programas de educación en emergencias pueden ser un precedente para mujeres, discapacitados y minorías, para que participen en los sistemas comunitarios y gubernamentales; de forma similar, el énfasis de los programas de educación en emergencias sobre el compromiso de las comunidades en el desarrollo de sus materiales escolares locales; por consiguiente, es un precedente para alcanzar el establecimiento de metas, logros y responsabilidades que puede fomentar el desarrollo de otros grupos comunitarios y mejorar las relaciones de los ciudadanos con sus gobiernos.

En este mismo orden de ideas, los estudios de temas innovadores como el que ocupa el presente trabajo, resulta de gran importancia para la sociedad aclarando que el escenario donde juega un rol la Educación en Emergencias no es precisamente el de la “normalidad”, sino por el contrario, son escenarios de conflictos armados en los cuales las comunidades han tenido que padecer los horrores de la guerra; en esas circunstancias es donde las comunidades tienden a ser más vulnerables, y sus derechos humanos son más violados. Para referirse a esta idea, Infante (2013) señala que:

Por otro lado, se tienen las experiencias de países como Bosnia y Herzegovina y El Salvador, los cuales, en diferentes contextos y grados, han logrado mantener la paz durante un largo tiempo y han eliminado casi totalmente las causas de la violencia. En este proceso, la educación desempeña un papel muy importante. El acceso a la educación es una herramienta muy importante no solo para la protección de los niños, sino también para la comunidad en general. La educación suministra protección física, psicológica y cognitiva. En las condiciones propicias, la educación brinda protección física al mejorar las condiciones de seguridad tanto para estudiantes como para profesores. (Infante M. A., 2013)

Es decir, la educación en tiempo de post-conflicto contribuye con los procesos de paz, dado que suma una serie de roles que van más allá de lo exigido en el desarrollo de un programa curricular, se trata de valores agregados, ejercicios dirigidos por docentes en procura de salvaguardar la tranquilidad que brinda la escuela como lugar destinado al aprendizaje y la recreación habitual de las comunidades dado que:

En muchos conflictos, los docentes se han visto amenazados y obligados a

huir, y muchas veces los estudiantes no tienen acceso a las escuelas por hallarse estas rodeadas de campos minados. La protección psicosocial se ofrece a través de la autoexpresión, la expansión de las redes sociales y el acceso a rutinas regulares. Al disponer a los niños y miembros de la comunidad en el papel social de aprendices, la educación les suministra un sentido de pertenencia y de valor. (Infante M. A., 2009)

Bibliografía

- Banco Mundial. (2008). *Una guía del Banco Mundial*. Bogotá: Mayol Ediciones.
- Bonilla, E. (1994). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma.
- Cahen, D. (15 de Agosto de 2017). Posconflicto v/s Posacuerdo. (N. CARACOL, Entrevistador) Bogotá, Colombia. Obtenido de <https://noticias.caracoltv.com/colombia/no-se-puede-hablar-aun-deposconflicto->
- Cárdenas, R. M. (2003). *La construcción del posconflicto en Colombia*. Bogotá: Prisma Asociados Limitada.
- CEPAL. (2001). *La migración internacional y el desarrollo de las Américas*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Chaparro Amaya, A. y. (2009). *Génesis y Transformaciones del Estado Nación en Colombia*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR). (2005). *Derecho Internacional Humanitario*. Ginebra Suiza: CICR.
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (2008). *Cuál es la definición de "conflicto armado" según el derecho internacional humanitario?* Ginebra: CICR.
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (2012). IV Convenio de Ginebra Artículo 24. En C. I. Roja, *Los Convenios de Ginebra del 12 de Agosto de 1949* (pág. 168). Ginebra Suiza: CICR.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Bogotá: ECOE diciones.
- Consejo Económico y Social ONU. (2003). *Prevención de la Discriminación; derechos de los no ciudadanos*. Nueva York: ONU.
- Corte Constitucional. (2016). *Constitución Política de Colombia 1991*. Bogotá: BELM.
- Departamento Nacional de Planeación. (2003). *Plan Nacional de Desarrollo 2002 - 2006. Hacia un Estado Comunitario*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Diario Oficial No. 44.632, de 1 de diciembre de 2001. (27 de Noviembre de 2001). Decreto 2562 de 2001. *Por el cual se reglamenta la Ley 387 de 1997, en cuanto a la prestación del servicio Educativo a la población desplazada por la violencia*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Dilthey, W. (1981). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fals Borda, O. (1968). Revoluciones inconclusas en la América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 3(30), 603 - 620. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/3538946>
- Fals Borda, O. (1989). Movimientos sociales y poder político. *Análisis Político*, 49 - 58.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: CLACSO.
- Fernández y Díaz, P. y. (2002). Investigación Cuantitativa y Cualitativa. *FISTERA*, 72 - 82.
- Fundación Dos Mundos. (2009). *Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector*. Bogotá: Espacio Creativo Impresores.
- Gaitán Mahecha, B. (1 de Enero de 2015). Temas para pensar en el posconflicto. *Revista Javeriana #811 tomo 151*, 5.

- Gómez, G. S. (10 de Noviembre de 2016). No desaparición del conflicto. *EL TIEMPO*.
- González, S. P. (2005). *Investigación educativa y formación del docente investigador*. Cali: Universidad Santiago de Cali.
- Grupo de Memoria Histórica y CNRR. (2014). *Memorias en tiempo de guerra. Guerrilla y población civil, Trayectoria de las FARC*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Guerrero Mosquera, A. (2010). Los conflictos en Colombia vistos a través de la obra de Otto MORALES BENITEZ. En O. Morales Benítez, & C. P. Eastman Baraona, *Conflicto ¿motor freno del desarrollo?* (pág. 69). Pereira: Fundación Universitaria del Área Andina.
- INEE. (2004). *Normas Mínimas para la Educación en Situaciones de Emergencia, Crisis Crónica y Reconstrucción Temprana*. Asunción: INEE.
- Infante, M. A. (2009). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: Estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 21, 223 - 245. Recuperado el 15 de junio de 2015, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-
- Infante, M. A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto. estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 21, 223 - 245. Recuperado el 2015, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-
- Instituto de investigación de las Naciones Unidas para el desarrollo social sinopsis. (2005). *Igualdad de género*. Francia: ONU.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2009). *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*. San José de Costa Rica: Edisa. S.A.
- Kaldor, M. (2001). *Las nuevas Guerras. Violencia organizada en la era global*. Barcelona: Tusquets.
- Lambach, D. (2007). Oligopolies of Violence in Post Conflict Societies. *GIGA Working papers*, 3-23.
- López Rivas, O. H. (2015). *Historias de Vida*. Tunja: Docotrado en Ciencias de la Educación RUDE COLOMBIA CADE UPTC.
- Maldonado, C. e. (2000). Heurística y producción de conocimiento nuevo en la perspectiva CTS. En P. U. Javeriana, *Estética, ciencia y tecnología. Creaciones electrónicas y numéricas* (págs. 98 -0127). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Mancilla Sepúlveda, J. G. (2019). *Asesoría metodológica*. Tunja: Docotrado en Ciencias de la Educación RUDE COLOMBIA CADE UPTC.
- Ministerio de Educación Nacional. (2 de Abril de 2006). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Obtenido de Plan Decenal de educación: www.plan-decenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Plan Sectorial 2006 - 2010*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Grupo Gestor de Educación en Situaciones de Educación en Emergencia*. Bogotá: MEN.
- Mora García, J. P. (Enero - Diciembre de 2012). IN MEMORIAM: Guillermo Hoyos Vásquez, el filósofo de la paz, se nos fue. *Heurística*, 326-327. Obtenido de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37310/articulo18.pdf?sequence=1>
- Mora García, J. P. (Enero - Diciembre de 2012). La cultura de paz y la racionalidad dialógica Gadameriana: una mirada sobre la filosofía de la paz en ROTARY. *Heurística*(15), 221-227. Obtenido de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37310/articulo18.pdf?sequence=1>

- Mora García, J. P. (Enero - Diciembre de 2012). Propuesta interdisciplinaria de maestría en educación mención: cultura de paz, derechos humanos (DDHH) y educación en emergencia (eee) en la Universidad de Los Andes- Táchira, núcleo "DR. PEDRO RINCÓN GUTÍERREZ. *Heurística*, 15, 172 -189. Obtenido de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37307/articulo15.pdf?sequence=1>
- Mora García, J. P. (2014). La Maestría de Historia de la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Educación y la Educación en Emergencias: Una Experiencia Académica y Humanitaria en la ULA Táchira. *Heurística*(17), 291 - 308.
- Muñoz, V. (2008). El derecho a la educación en situaciones de emergencia. *RAZONES Y EMOCIONES educación en situaciones de emergencia*, 19, 8.
- Naciones Unidas. (2015). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. New York: ONU.
- Nicolai, S., & Hine, S. y. (2015). *Educación en Emergencias y Crisis Prolongadas*. Oslo: Instituto de Desarrollo de Ultramar.
- Olano, G. H. (2015). Del conflicto al posacuerdo. *Academia Colombiana de Jurisprudencia*, 189 - 229.
- ONU. (2005). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Nueva York: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas. (2005). *Informe de Desarrollo Humano*. Nueva York: UNU.
- Pécaut, D. (2006). *Crónica de cuatro décadas de política colombiana*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Pérez, T. H. (2001). Conflicto y posconflicto en Colombia: una mirada a la política de seguridad democrática. *Magistro*, 129 - 150.
- Prensa ULA. (12 de abril de 2013). Coloquio Internacional de Paz. *Coloquio Internacional de paz, Derechos Humanos y Educación en emergencia*. (M. Otero, Recopilador) Táchira, Venezuela: Oficina de Prensa ULA. Obtenido de <http://prensa.ula.ve/usuario/12>
- Procuraduría General de la Nación. (2010). *Código de la Infancia y la Adolescencia*. Bogotá: Graficov Ltda.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2005). *Informe sobre Desarrollo Humano 2005*. Madrid: Ediciones Mundi - Prensa.
- RAE. (2001). *Diccionario de la lengua española (22.a ed.)*. Obtenido de [rae: http://www.rae.es/rae.html](http://www.rae.es/rae.html)
- Solano, P. E. (25 de mayo de 2013). Epistemología Hermenéutica. México, Campeche, Ciudad de México. Obtenido de <http://epistemologiahermeneutica.blogspot.com.co/>
- Soto, D. y. (2016). Simposio: "Los retos de la pedagogía frente a los conflictos sociales y la inclusión de poblaciones vulnerables". *Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 19. Recuperado el 19 de junio de 2018, de http://www.sci.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Educaciones Morata.
- Stenhouse, L. (1986). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid : Morata.
- Talbot, C. (2005). Estudios recientes y vacíos de la educación actual. *Migraciones Forzadas Centro de Estudios Sobre Refugiados*, 5. Obtenido de <http://www.fmreview.org/es/pdf/RMF22/RMF22.pdf> [Consulta: 2014, junio]
- Triplehorn, C. (2001). *Education. Care & Protection of Children in Emergencies a Field Guide*. Connecticut: Save the Children Federation.
- UNESCO. (2005). *International Conference, Globalization and Education for sustainable development, sustaining the future*. Belgium: UNESCO.

- UNESCO. (2011). *La UNESCO y la Educación*. París: UNESCO.
- UNICEF. (2001). *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*. México: DIF - UNICEF.
- UPEL. (1994). *Corrientes del Pensamiento Pedagógico*. (U. P. Libertador, Ed.) Caracas: Italgráficas S.A.
- Uprimny, R. (17 de abril de 2005). *wikispaces.com*. Obtenido de Otra mirada del conflicto: <https://otramiradadelconflicto.wikispaces.com/.../existe+o+no+conflicto+arm...>
- Uprimny, Y. R. (2004). *Orden Democrático y Manejo de Conflictos*. Bogotá: Servigraphic Ltda.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Zango, M. (2011). Tesis Doctoral. *La Gestión Integral de los Riesgos Naturales en el Marco de los Derechos Humanos de Tercera Generación. El caso de los efectos inducidos por la sismicidad en El Salvador (Centroamérica)*. Sevilla, Universidad Pablo de Olavide, España.

¿HACIA DÓNDE VAMOS?

Luis Fernando Valero Iglesias¹

Steven Levitsky y Daniel Ziblatt señalan en su libro “Cómo mueren las democracias” a través una fábula de Esopo como en ocasiones los amigos ocasionales se convierten en tus enemigos y cuando parecía que te hacía un favor lo único que hacen es arruinar la vida, la historia está plagada de estos ejemplos, allí se señala como Mussolini, Getulio Vargas, Adolfo Hitler, Alberto Fujimori, Hugo Chávez la lista es larga accedieron al poder por comicios reglados y donde los pueblos los votaron creyendo en sus palabras y al cabo del tiempo ya se vio a que condujo su liderazgo carismático, a guerras mundiales a empobrecimiento de sus países y a dictaduras perniciosas para aquellos que les votaron.

Los tiempos que nos están tocando vivir merecen que le dediquemos un poco tiempo a repensar la historia para que no se cumpla una vez más el refrán sobre el ser humano, es el único animal que tropieza dos veces en la misma piedra o se quiere tropieza demasiadas veces en el mismo error.

Daron Acemoglu y James A. Robinson, en su obra “Por qué fracasan los países” analizan como hay países que salen de la pobreza cuando sus instituciones políticas son competentes en administrar el bien común a través de mecanismos de autocontrol competentes, con contrapesos diversos en donde la pluralidad, la diversidad y durabilidad de los cargos es razonable muy lejos del enquistamiento de años y años en donde los “salvadores de la patria” lo único que hacen es endeudar y arruinar sus países aunque sus palabras digan lo contrario pero la realidad más palpable se impone.

El último libro de Amin Maalouf “El

nafragio de las civilizaciones” libro que recomiendo encarecidamente a todos aquellos que les interese la “Política” con mayúscula, es decir, la implicación del pueblo, de las gentes en la realidad que les circunda y que no creen que el gobierno de todos, debamos dejarlo en manos de aquellos que han sido “elegidos”, en una elecciones llamadas democráticas y nosotros no tenemos nada más que votar y esperar hasta los próximos comicios.

El libro de Maalouf señala que: “Cuando los espectaculares avances tecnológicos de nuestros días nos han facilitado el acceso universal al conocimiento, que vivamos más y mejor que el “tercer mundo” se desarrolle... y por primera vez se podría conducir la humanidad hacia una era de libertad y progreso, el mundo parece ir en dirección opuesta, hacia la destrucción de todo lo conseguido. ¿Cómo hemos llegado hasta aquí?”

Si miramos alrededor, y hoy se puede decir eso, en este mundo globalizado, observamos que las manifestaciones del mundo todas tienen características similares, miremos donde miremos, los jóvenes del mundo se han lanzado a decir no nos gusta el mundo que tenemos, piensen en: Hong Kong, Chile, Francia, España, Argentina, Colombia, Bolivia... y ya no digamos Venezuela, Somalia, Yemen Afganistán, Siria... qué está pasando, hacia dónde vamos y por si ello fuera poco, se observa como una joven, una niña cuando empezó, ha logrado concitar a todo un universo, haciendo tomar conciencia que vamos al desastre, cierto que en sus actitudes hay cuestiones que extrañan. No se ha negado que la joven Greta Thunberg, padece trastorno obsesivo compulsivo y trastorno de oposición desafiante, además de trastorno de déficit de

1 Profesor jubilado de la Universidad Rovira i Virgili. Tarragona. España. luisfvaleroiglesias@gmail.com.

atención con hiperactividad (TDAH), que su padre es un conocido actor secundario, que últimamente se dedica a ser el manager de su hija, pero lo que no se puede negar al margen de estas quisicosas que pueden enturbiar momentáneamente la intención familiar, es que la niña ha hablado ante los organismo más importantes del mundo y ha colaborado a un movimiento que plantea realidades incuestionables y es que estamos al borde, del sin retorno, en la realidad del clima y la posibilidad que de que, si seguimos como vamos, muy posible en el 2050 el mundo sea bastante invivible en tres zonas inundadas del mundo, en donde más de 500 millones de personas estarán desplazadas y las hambrunas y las sequías serán moneda más corriente que en la actualidad.

La cuestión es cómo hemos llegado hasta aquí. Qué ha pasado, cuando hasta hace relativamente poco, Iberoamérica, parecía que tenía una época de desarrollo eficiente y de pronto nos encontramos que países hasta ayer iban bien, Chile, Ecuador, Bolivia, Colombia, Perú se tuercen y en Europa, La Unión Europea de los seis países que la fundaron (Alemania, Bélgica, Francia, Italia, Luxemburgo y Países Bajos) ha pasado a ser 28: Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumanía y Suecia., y posiblemente queden en 27, con la salida del Reino Unido y su Brexil, que ha dividido a la sociedad británica entre un 48% que desean permanecer y un 42% que desea salir; y por mor de los sistema electorales y las minorías, mayoritarias, hará que se rompa el Reino Unido, RU, ya que Escocia ya ha dicho que desea separarse para continuar en la UE e Irlanda la que está unida a la RU y también. Todo ello ha hecho que la UE ya no sea el primer ambiente más

conspicuo de libertades y derechos como pasa ya en Polonia, Hungría.

Debe aceptarse que el mundo hoy no acaba de encontrar el equilibrio. En España lleva diez años largos con un proceso político de difícil solución y encaje, como ha señalado LLuis Bassot : “Una década vacía, de parálisis catalanista. Y también una década de vaciamiento de las instituciones. De gobiernos frívolos e irresponsables y políticos distraídos. Atentos solo a sus estrategias oportunistas, para desviar la atención de los problemas de la gente. También de agitadores concentrados en la disrupción, es decir, en evitar el funcionamiento de las instituciones, empezando por las propias. De predicadores demagogos, dedicados a mantener ardientes las brasas del resentimiento. De corruptos, e hijos corruptos de veteranos corruptos, adoradores del becerro de oro disfrazados primero de prudentes y patrióticos gobernantes y al poco de tribunales revolucionarios”. que ha traído como consecuencia que Cataluña que era una región económicamente más fuerte de España, haya descendido de ese pedestal a consecuencia de que una minoría significativa de catalanes, minoritaria en votos, pero dado las ley electoral, mayoría mínima en el parlamento, haya votado la secesión y la separación de España creando una República catalana que no reconoce al gobierno central, ni a la monarquía española; todo ello ilegal e inconstitucional, así declarado por los tribunales de Justicia, y que ha llevado a los políticos que desarrollaron dichos actos a la cárcel, y ello ha producido que 6.500 empresas de Cataluña se hayan marchado a otras autonomías , al igual que los dos bancos más importantes de la región y numerosos ciudadanos haya optado por irse a vivir fuera de Cataluña, con el consiguiente deterioro social, ya que en estos momentos el índice de pobreza de Cataluña ha aumentado: “Un año más, la tasa de riesgo de pobreza crece en Catalun-

ya hasta situarse a un máximo histórico. El 21,3% de la población está en riesgo de exclusión social, según la Encuesta de Condiciones de Vida del 2018” siendo el índice más alto en los últimos 15 años. (Sacado de la prensa diaria)

Estos son los datos comparativos: “En concreto, el dato es del 21,3%, superior a todos los cálculos desde el 2004. Peor que el 20% del 2017, el 20,8% del 2010. Escandaloso, si se compara con el 16,6% del 2008. Y es que una de las cifras que destaca de esta estadística es que, por primera vez, más de la mitad de catalanes (el 52,7%) manifiesta mucha o cierta dificultad para llegar a final de mes.”

Maalouf que fue premio Príncipe de Asturias de la letras en 2010, afirma en su libro, que hemos citado: “No sabemos de qué forma, pero el naufragio tendrá lugar”, vamos como el Titánic derecho al desastre sino se hace un impresionante viraje de timón al barco, en declaraciones a la prensa española en la presentación del libro que comentamos ha señalado “Es evidente. Es un fracaso que viene de lejos. La gente tiene el sentimiento de que han sido robados, expoliados, de que hay una clase política incompetente y corrupta que les utiliza. Y tienen razón. La cuestión es saber en qué va a desembocar. No lo sé. Espero que produzca dirigentes que vengan de todas las comunidades, con una visión diferente. Siempre es más difícil para un movimiento espontáneo producir un liderazgo que expresar la cólera.”

Debe aceptarse como ha señalado connotados especialistas que el mundo se ha desarrollado científica y técnicamente a una velocidad acelerada. Y esta evolución tendría que haber ir acompañado de una evolución paralela de la manera de gestionar las relaciones entre las comunidades humanas, en lo que ha habido un estancamiento, un retraso. Es bastante comprensible, pero no era inevitable. Cuando la evolución va muy

rápido, no siempre tenemos el tiempo de adaptarnos intelectual y socialmente. Hay factores que han retrasado la toma de conciencia y la adaptación al cambio.

Observando a algunos líderes mundiales piénsense en Trump, y sus declaraciones contradictorias un día sí y otro también en tuiwter, o Putin, a Erdogan o Johson que reconoció al día siguiente de la votación del Brexit que había mentido y ahora a pesar de todas las contradicciones y mentiras de su discurso, ha conseguido una mayoría significativa, es obvio que algo ha cambiado en la política.

Hoy se acepta que en democracia, gracias a la afluencia de las redes los factores de miedo, ansiedad, sorpresa, enfado, orgullo influyen en la votaciones debe recordarse que en demasiados tiempos “EL anuncio del fin del mundo, el milenarismo, es una constante del espíritu humano; no hay civilización, ni época, en que esta perspectiva no haya inflamado los espíritus. Solo cambian los escenarios: felices según algunos ideólogos, místicos o catastróficos, según otros. Karl Marx, un milenarista laico, imaginaba un fin del mundo en el que los hombres, todos iguales, vivirían en una abundancia perpetua. Los milenaristas místicos, de cualquier religión, tienden más a ciertas formas del Apocalipsis y a la desaparición de la humanidad.”((Sorman 2020)

Convine recordar que analistas sociales han descubierto formas en que los afectos como la emoción y el estado de ánimo pueden influir significativamente en las elecciones de votación del electorado. Por ejemplo, la evidencia ha demostrado que una variedad de eventos que parecen irrelevantes para la evaluación de los candidatos, pero que pueden provocar emociones, como es el resultado de los partidos de fútbol o el clima pueden afectar significativamente a la decisión de voto. Recordemos como en Perú, un desconocido rector de universidad en 1990 ante una Perú en des-

bandada económica. Azotado por una guerrilla con un nombre esotérico. “Sendero Luminoso” había puesto en jaque al país y Fujimori que deseaba ser senador con un lema sencillo “Un presidente como tú”, derrotó a todo un Premio Nobel como Vargas Llosa, al que el “pueblo” creía demasiado cercano a las elites del poder y votó al desconocido profesor universitario. Hoy sabemos las consecuencias de aquel voto emocional. O en Venezuela como el agotamiento de los políticos tradicionales que no desean dejar de tener su momento de gloria, canalizan el voto de sus afines hacia salvadores de la patria, tal es el caso de la relación del ex Presidente Caldera, venezolano, que en sus días finales, de aquella Venezuela que se vanagloriaba de ser una de las democracias más consolidadas de Iberoamérica aupó y auspicio a un desconocido militar golpista con aquel discurso : “Es difícil pedirle al pueblo que se sacrifique por la libertad y la democracia cuando cree que tales libertad y democracia son incapaces de darles alimentos de comer, de evitar la subida astronómica del coste de la vida o de poner fin definitivo al terrible flagelo de la corrupción, que a ojos de todo el mundo, devora las instituciones venezolanas a cada día que pasa”.(Marcano y otros,2006). Ahora podemos ver las consecuencias del carismático discursos de un político que en el camino de su declive quería pasar a la historia como un libertador, de ahí a Bolívar solo un paso.

Así mismo, hoy se conoce como la creación de algoritmos de votación, que pueden inclinar la balanza a través de las redes sociales, buena prueba de ello fue el comportamiento de la empresa Analogic matemática en las elecciones norteamericanas. No debemos olvidar que Yuval Harari uno de los científicos más connotados de nuestros tiempos ha señalado: “Algunas de las mentes más brillantes del planeta llevan años investigando cómo piratear el cerebro

humano para que pinchemos en determinados anuncios o enlaces. Y ese método ya se usa para vendernos políticos e ideologías.

El liberalismo defiende la libertad humana porque asume que las personas son entes únicos, distintos a todos los demás animales. A diferencia de las ratas y los monos, el *Homo sapiens*, en teoría, tiene libre albedrío. Eso es lo que hace que los sentimientos y las decisiones humanas constituyan la máxima autoridad moral y política en el mundo. Por desgracia, el libre albedrío no es una realidad científica. Es un mito que el liberalismo heredó de la teología cristiana. Los teólogos elaboraron la idea del libre albedrío para explicar por qué Dios hace bien cuando castiga a los pecadores por sus malas decisiones y recompensa a los santos por las decisiones acertadas”. Obviamente todo ello son opiniones, contrastes de pareceres pero ello nos indica que vivimos en un mundo cada vez más mediatizado.

Hay que pensar que personajes como Trump, Putin, Balsonaro, López Obrador, Kim Il-sung, Boris Johnson gobiernan a través de las redes sociales y en unos casos usan más estas que los derechos de gobierno y en otras ocasiones las prohíben, como ocurre en algunos países con el acceso a internet.

Por todo ello les invito a que lean “Sapiens” y “21 lecciones para el siglo XXI” de Yuval Noah Harari, “Tiempos recios” de Mario Vargas Llosa, “Capital e ideología” de Thomas Piketty, “Mediocracia.” de Alain Deneault. Y tantos otros Y hagan su criterio, leyendo e informándose pues ello es necesario en el mundo que vivimos sino queremos que piensen por nosotros.

Bibliografía

- Acemoglu Daron, Robinson, James A. *Por qué fracasan los países*. Ed. Deusto. Barcelona.
- Bassel Lluís. *La década perdida*. 20/01/2020. El País. Madrid.

Levitsky Setven, Zibblatt . *Cómo mueren las democracias*. Ariel. Barcelona.Pag.9.

Maalouf, Amin. *El naufragio de las civilizaciones*. Alianza Ed. Madrid.

Marcano, Cristina, Barrera, Tyszka, Alberto. *Hugo Chávez sin uniforme: una historia personal*. Barcelona Debate 2006. pág. 304.

Sorman Guy. *Esperando el apocalipsis*. ABC. 20/01/2020. Madrid.

MEMORIA HISTÓRICA DEL CONFLICTO ARMADO: REHENES O SECUESTRADOS. IMPORTANCIA Y POSIBILIDADES DE SUSCRIPCIÓN DE INTERCAMBIO HUMANITARIO ENTRE DETENIDOS POLÍTICOS Y PERSONAS PRIVADAS DE LA LIBERTAD EN PODER DE LA GUERRILLA (FARC), 2008

Carlos H. Barrera Martínez¹

Introducción

Colombia vive un conflicto armado que se acerca al medio siglo de duración y se origina en los conflictos entre liberales y comunistas que contribuyeron a la fragmentación de la resistencia campesina, aunque la violencia haya sido en muchos sentidos una prolongación de las luchas agrarias y tiene sus raíces de 1920 a 1935; y que toma otros matices desde el Frente Nacional aprobado por el Plebiscito-refrendatario del 1 de diciembre de 1957 que instituyó por 16 años el poder compartido por los dos partidos tradicionales de manera alterna y la repartición paritaria de la burocracia con el pretendido propósito de buscar un equilibrio entre esas fuerzas políticas en el sistema político colombiano, pues allí en ese periodo nacen la FARC; [1] el conflicto hoy empeora y se horroriza con una confrontación deshumanizada.

Durante esta violencia tan prolongada el conflicto por sí solo ha consumido dos generaciones de colombianos, las masacres de civiles, el irrespeto a la población civil son actos consuetudinarios y la degradación del conflicto, se intensifica, pues las partes de esta confrontación violan las leyes de la guerra y no observan las normas humanitarias [2], la prensa nacional (El Espectador) daba cuenta de infracciones al Derecho Internacional Humanitario por parte del Esta-

do o sus agentes (paramilitares) por las cuales se han desaparecido 15.000 colombianos, se han encontrado 3.000 fosas comunes o han arrojado cadáveres a los ríos, han asesinado a más de 700 indígenas, 2.550 sindicalistas y cerca de 5.000 miembros de la Unión Patriótica [3]. A su vez el gobierno denuncia que según estadísticas de la Presidencia de la República 6.724 personas han sido víctimas de las minas antipersona entre 1990 y el 2008 y de estos 2.306 eran civiles y 4.418 militares y que unos 5.170 sufrieron mutilaciones y 1.554 perdieron la vida por cuenta de estos artefactos, proscritos en los conflictos armados de carácter interno y externo desde 1997 cuando surgió la Convención sobre la prohibición del empleo, almacenamiento, producción y transferencia de minas antipersona conocida también como la “Convención de Ottawa”; [4] sin tener en cuenta el desplazamiento forzado y los refugiados, otros problemas que surgen del conflicto armado. Todas estas conductas imponen la aplicación del derecho de Ginebra que componen los Convenios de 1949 y el Protocolo adicional II de 1977; pues ellos señalan la observación de reglas éticas para los actores del conflicto armado de carácter interno.

En esa confrontación se han producido retenciones por la guerrilla de conscriptos pertenecientes a las fuerzas armadas y capturas por el Estado de alzados en armas y particulares han sido retenidos por la insurgencia, en condición de rehenes. En este marco de referencia entonces sur-

1 Abogado, Magister en Historia y Candidato a Doctor en Historia, UPTC. Miembro de la Academia Boyacense de Historia. cbarreramartinez@gmail.com.

ge la inquietud de si hay posibilidades de una eventual suscripción de un intercambio humanitario entre detenidos políticos y personas privadas de la libertad en poder de la guerrilla (Farc), es la pregunta que pretendemos resolver en estas notas desde la óptica del derecho internacional humanitario.

Proponemos en consecuencia para entender el problema y darle respuesta, abordar los tópicos de: derecho a la resistencia, el derecho internacional humanitario, la población civil y el conflicto armado, los rehenes, los presos políticos y el intercambio humanitario. El derecho a la resistencia y la insumisión[5].

En la declaración Universal de los derechos humanos de 1948 se afirma en el preámbulo que se hace esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión, surgiendo de esta manera el llamado derecho a la resistencia.

El día que los hombres sean privados de los derechos humanos, cesan de vivir como ser humano;[6] por eso legítima el derecho a reclamarlos por la fuerza con el ánimo de reivindicarlos; en desarrollo de la doctrina de la resistencia, fórmula que se recoge en la declaración francesa de 1789 y en la fugaz constitución jacobina de 1793. Los derechos humanos van apareciendo en distintos momentos históricos así por ejemplo los políticos y los jurídicos surgen con la Asamblea Constituyente francesa que proclaman el 26 de agosto de 1789, “la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano”, que afirma varios derechos “naturales e imprescriptibles” del hombre: la libertad, la propiedad, la seguridad, y la resistencia a la opresión[7], con esta cimentación se corrobora que los derechos son el resultado de un orden social y que cada derecho tiene tras de sí siglos de resistencia, de tensiones y de luchas que han llegado a su final[8].

La ética nos enseña, como la dignidad de las personas, es un valor incondicional que no puede estar sometido a transacción, ni desconocido y que su reconocimiento es apenas la meta del propósito democrático trazado por la civilidad de los hombres.

La resistencia a la opresión es entonces la consecuencia de los demás derechos del hombre. Cuando el gobierno viola los derechos del pueblo, la insurrección es para el pueblo y para cada parte de él, el más sagrado de los derechos y el más indispensable de los deberes.[9]

Cuando muchos acontecimientos acumulados por el avasallamiento, determinan para el pueblo la toma de conciencia, sobre la necesidad social de desobedecer al derecho y al orden jurídico establecido, de manera individual o colectiva a través de las formas muy elaboradas de insumisión bajo el prisma de la ley, en el ejercicio legítimo de la resistencia. Hoy se conocen formas de insumisión ajustadas al derecho y reconocidas por la civilidad: a) la desobediencia civil y b) la objeción de conciencia Conductas desarrolladas de manera colectiva o individual, pero siempre dentro del ordenamiento jurídico como se dijo.[10]

En cambio existe una tercera forma que se desarrolla dentro del comportamiento contestatario al Estado y al establecimiento y casi siempre se ejerce de manera violenta; conductas casi siempre sancionadas por la ley y tipificadas por el llamado delito político y que la comunidad internacional ha proscrito con sanciones como la imprescriptibilidad por ser consideradas muchas de estas conductas de lesa humanidad.

Dentro de esta tercera forma de insumisión se tienen: La Revolución; el derecho de resistencia; la criminalidad política (magnicidios, tiranicidios, terrorismo); el anarquismo, los paros cívicos, las huelgas por conglomerados colectivos y los movimientos sociales. Todas estas formas de comportamiento contestatario las estudia el

derecho penal como formas de delincuencia política en llamado delito político producto de la rebeldía para buscar el poder, que otros denominan “delitos sociales”[11].

Así que la resistencia “es oponerse a lo que otro hace”, quien habla de resistencia se refiere, según el caso a la actitud de las personas que actúan para rechazar la irrupción de un ejército extranjero en el territorio de su país o para refrenar un gobierno cuyas acciones lesionan gravemente el justo orden o la pacífica convivencia.

En esta puja de contendores surgen dos bandos bien definidos, de un lado las fuerzas represoras que alegan su origen legítimo y una oficialidad y al frente de ellas las denominadas beligerantes que en ejercicio de la resistencia activa optan espontáneamente por dos manifestaciones colectivas, las primeras sin organización militar definida tomar las armas para repeler las tropas extranjeras y las otras con una organización fija adoptan una forma militar con jefes y distintivos, generalmente con graduación y jerarquía y con planteamientos políticos quienes optan de manera permanente por el recurso de la fuerza armada y se manifiestan con el levantamiento contra el régimen imperante; a esta última forma se le denomina resistencia insurreccional. A los contendores puestos fuera de combate se les denomina prisioneros de guerra.

En el campo interno de un país y frente a las actuaciones tiránicas del gobierno se puede ejercer el derecho a la insurrección que no es otro que el derecho a la resistencia como inherente a todo ser humano a rechazar el acontecimiento de un gobierno que se ha colocado en posición de agresor injusto, la conducta desplegada por estas fuerzas se enmarcan dentro del delito político.

La insurgencia en un país tiene muchas raíces, en ocasiones políticas, económicas y sociales, surge entre la población y con ella se mezcla y de ella se alienta y en ella subsiste ese inconformismo. A estas fuerza

entre 1808 y 1814 se denominó en Europa con el término de “guerrillas” eran fuerzas españolas contra la invasión del ejército napoleónico a la península ibérica que se mostró como una fuerza de resistencia en la que se utilizó la estrategia de la guerra de guerrillas.[12]

Estos comportamientos bélicos se hacían dentro del marco de la costumbre que regulaban los conflictos armados, luego aparecieron tratados bilaterales que en ocasiones no se observaban por las partes y los Estados promulgaban reglamentos para sus tropas a observar en caso de guerra a veces al lado el Código de Lieber, era un derecho limitado en el tiempo y en el espacio[13], hasta su expedición se habían promulgado más de 500 carteles, pactos, textos, códigos de conducta y otros textos cuya finalidad era reglamentar las hostilidades; después se observaron las reglas del derecho de gentes, hoy se habla de derecho internacional humanitario.

2. El derecho internacional humanitario

El derecho Internacional Humanitario es el conjunto de reglas que la comunidad internacional ha construido y que recoge de las normas de origen convencional o consuetudinario, que están específicamente destinadas a aplicarse en los conflictos armados internacionales o sin éste carácter es decir los nacionales y con el propósito de limitar por motivos humanitarios el derecho de las partes en conflicto métodos y medios de guerra ilimitados y para proteger a las personas y a los bienes afectados o susceptibles de ser afectados por el conflicto.

En conclusión el derecho internacional humanitario es el conjunto de normas cuya finalidad, en tiempo de conflicto armado es, por una parte, proteger a las personas que no participan, o han dejado de participar, en las hostilidades y, por otra parte limitar los métodos y medios de hacer la guerra.[14]

Hoy se considera que el moderno derecho de los conflictos armados ha traducido en dos ramas: el Derecho de La Haya o Derecho de la Guerra. El derecho de La Haya de 1899 y 1907 se dedica a la regulación de las hostilidades y limita la elección de los medios y métodos de combate. Y, el Derecho de Ginebra o Derecho Humanitario propiamente dicho conocido también como el Derecho de la Paz. El Derecho de Ginebra protege a la población civil no combatiente y a las víctimas de los conflictos armados internacionales e internos.[15] El derecho Internacional Humanitario asume los derechos de La Haya y el de Ginebra bajo una disciplina desde 1974.

Estos estatutos se adoptan para solucionar conflictos no sólo de naturaleza internacional sino de carácter interno; como es el caso de Los Cuatro (o Convenios) Tratados de Ginebra del 12 de agosto de 1949 y los dos Protocolos adicionales a los Convenios de Ginebra de 1949 del 12 de agosto de 1977.

Así, que dentro de la convivencia pacífica de los pueblos y por el cual debe aplicarse, en su caso los principios e instrumentos del Derecho Internacional Humanitario, que es esa considerable porción del derecho internacional público que se inspira en el sentimiento de la humanidad y que se centra en la protección de la persona en caso de guerra.[16]

Colombia, adhirió tardíamente a los Protocolos de Ginebra de 1977[17] adicionales a los Convenios de Ginebra de 1949, a los cuales se adhirió desde 1960, estos tienen un artículo que resulta común, es el 3°, que algunos denominan como un mini tratado, impone a las partes en conflicto obligaciones y derechos para la población civil, la conducción de hostilidades y la protección de las personas ajenas al conflicto y cobija en igualdad de condiciones en responsabilidades tanto al Estado como a los rebeldes[18]. Con ellos se protegen los

bienes culturales de los pueblos que constituyen su patrimonio histórico y a la población civil en casos de conflictos armados sean estos internos o internacionales.

2.1. La población civil y el conflicto armado

El temor de aplicar el artículo 3 común a los Convenios de Ginebra, se aplazó indefinidamente la aprobación del Protocolo II, por Colombia, el gobierno de Belisario Betancur lo sometió a discusión del Congreso en 1985, que tuvo entierro de pobre y paso al olvido,[19] esto por el temor de darse status a la guerrilla y de tener la presencia de la Cruz Roja Internacional en el campo de batalla. Mientras tanto el conflicto armado desataba desplazamiento forzado y propagaba un sin número de refugiados.

Aún subsiste la confusión en relación con el status de refugiado y la de desplazado, pues ambas situaciones son derivadas de los conflictos armados y tiene que ver con la población civil en casos de hostilidades en tiempos de guerra o de tensiones internas.

La condición de refugiado se presenta cuando la población huye como consecuencia de un conflicto armado interno y busca protección en el territorio de otro Estado cruzando una frontera internacional tratando de escapar de ese conflicto. Esta condición le permite al refugiado a recibir y tener una asistencia y protección internacionales durante la duración del conflicto. El derecho humanitario prevé que el refugiado no podrá ser considerado como enemigo debido a su nacionalidad extranjera aunque se trate de la nacionalidad del enemigo en el conflicto; abandona su país de origen para buscar un lugar más seguro. Las personas escapan de su país porque su vida y su integridad física son amenazadas por las violaciones de los derechos humanos, del derecho humanitario, la guerra, o por causas no relacionadas con los conflictos armados,

tales como una seguía el hambre;[20] o por razones políticas de “apartheid”, limpieza étnica o prácticas similares cuyo objeto o cuyo resultado sea la alteración de la composición étnica, religiosa o racial de la población afectada[21].

A su vez los desplazados huyen como consecuencia de un conflicto interno y buscan protección al interior de los límites de su país de residencia; generalmente previsible. Esa alerta temprana, hace referencia a que se pueden desplegar un conjunto de actividades en torno a una población en riesgo de ser desplazada.

Esta es la razón por la cual la comunidad internacional con fundamento en el derecho internacional de los derechos humanos, el derecho internacional humanitario y el derecho internacional de los refugiados y a través de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), formuló: Los principios rectores de los desplazamientos internos, denominados también “Los Principios Deng”, dado que fueron elaborados por Francis Deng, representante del Secretario General de las Naciones Unidas para el desplazamiento interno[22].

Dichas reglas de Deng, definen el alcance y la finalidad del desplazamiento forzado como: a, “las personas o grupos de personas que se han visto forzadas u obligadas a escapar o huir de su hogar o de su lugar de residencia habitual, como resultado o para evitar los efectos de un conflicto armado, por situaciones de violencia generalizada, por violaciones de los derechos humanos o por catástrofes naturales o provocadas por el ser humano, y que no han cruzado una frontera estatal internacionalmente reconocida”[23].

El Diccionario Práctico de Derecho Humanitario[24], define al desplazado como: movimientos de población espontáneos o decididos por las fuerzas armadas en el marco de los conflictos y que conlleva la

prohibición de atacar a la población y de garantizar su seguridad. El movimiento de la población se desencadena en forma natural por la marcha de las operaciones militares.

En tiempos de paz, a la población de un país se le aplica el principio de la libre circulación. Esta libertad de circulación se transforma en el derecho a la huida para permitir a los individuos el escape de un peligro. Sigue estando prohibido a los Estados devolver a las personas en movimiento a un territorio donde corran peligro.

En tiempo de guerra, el derecho humanitario enumera normas precisas para limitar o controlar los desplazamientos de la población civil. Se prohíbe a los Estados proceder a desplazamientos forzados de población (deportación o transferencias. Esta prohibición es el corazón de la protección a la población civil.

2.2 El desplazamiento forzado en Colombia

El desplazamiento forzado ha crecido en Colombia de manera vertiginosa, si se considera que la población desarraigada tiene una cifra que se aproxima a los tres millones es decir un 8% de la población nacional. En opinión de CODHES, la cifra se acumuló a 3.662.842 entre 1985 y 2005 y según el gobierno la cifra asciende a 1.716.662 personas[25]. Pero éste es un fenómeno mundial que la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) estima en 18 millones de refugiados.

Mientras tanto el conflicto armado desataba desplazamiento forzado y propagaba un sin número de refugiados. El Estado colombiano encaró durante la vigencia de la Constitución de 1886 el problema de manera excepcional bajo la institución del Estado de sitio, pero la realidad de los últimos cuarenta años demostró que los usos y abusos propiciaron la agudización del desorden público[26].

A pesar de la situación anotada, sin embargo se expidió la Ley 201 de 1959 por la cual se dictan algunas medidas tendientes a impedir el aprovechamiento económico de la propiedad rural durante la violencia y el Estado de sitio[27].

El primer reconocimiento formal al problema de los desplazados se hace en Colombia con la Directiva Presidencial No 05 del 28 de diciembre de 1991, como una “Estrategia Nacional contra La Violencia”, donde se platea que los éxodos masivos temporales fueran atendidos como problemas de orden público, por los comités departamentales encargados con la colaboración de la Consejería Presidencial de los derechos humanos. Luego en 1995 mediante documento CONPES 2804 (Consejo Nacional de Política, económica y Social), se fijaron las bases para que el Estado prestara atención a la población desarraigada a través del Programa Nacional para la atención de la Población Desplazada, reconociendo su responsabilidad que éste problema ocasionaba[28]. Este documento y Los principios rectores de los desplazamientos internos, serán los orientadores de la Ley 387 de 18 de julio de 1997 sobre el Desplazamiento forzado y por la cual: “se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socio-económica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia”[29].

El “Estatuto de Medidas para la prevención del desplazamiento forzado” (ley 387 de 1997. art:15.); establece, que una vez se produzca el desplazamiento, el gobierno inicia acciones humanitarias de emergencia para “socorrer, asistir y proteger a la población desplazada y atender las necesidades de alimentación, aseo personal, manejo de abastecimientos, utensilios de cocina, atención médica y psicológica, transporte de emergencia y alojamiento transitorio en

condiciones dignas”, por un tiempo de tres meses máximo prorrogable por otros tres de manera excepcional.

Esta situación se ha constituido en una tragedia humanitaria de orden nacional que ha convocado tanto a instituciones nacionales públicas como privadas lo mismo que a organismos internacionales.

3. Los rehenes y los presos políticos

Las prácticas realizadas en la guerra, que cada vez es más deshumanizada y toma visos de barbarie y que degrada el conflicto armado que vive Colombia, son proscritas por el derecho internacional humanitario. Se denuncian vejámenes por parte del ejército, [30] según las cuales desde 2002 hasta hoy, han cometido más de 950 ejecuciones, la mayoría presentadas como “positivos”, tan solo en enero de 2008 el Ejército ha cometido 16 ejecuciones extrajudiciales. Y la toma de rehenes por la guerrilla a la retención de militares y el uso de minas antipersona. Que lleva a reflexionar sobre la posibilidad de un proceso negociado.

No se puede desconocer la presencia de un entusiasmo en amplios sectores de la sociedad por el lenguaje bélico del gobierno que anuncia “una derrota militar de los bandidos” y una soberbia manifiesta de la guerrilla por la circunstancia cierta de que no ha sido vencida militarmente. Que ponen más obstáculos a un eventual proceso de pacificación o inicialmente a un intercambio humanitario como un paso obligado de un proceso de cese de hostilidades definitiva para buscar la paz.

3.1 Los rehenes

El Diccionario Práctico de Derecho Humanitario[31]define al rehén como la persona de cierta estimación y carácter que queda en poder del enemigo como prenda y seguridad pendiente de un ajuste o tratado.

La Convención Internacional contra la toma de rehenes, la define como el acto de

apoderarse de una persona o de detenerla y amenazarla de muerte, o herirla o continuar deteniéndola para obligar a terceros, por ejemplo a un Estado, una organización internacional intergubernamental, una persona física o moral, un grupo de personas, a llevar a cabo un acto determinado o a abstenerse de hacerlo como condición implícita o explícita para la liberación del rehén. Prevé castigo para los secuestradores, como para toda persona que intente el secuestro que sea cómplice de un secuestro o tentativa de secuestro.

El derecho internacional señala expresamente la prohibición de la toma de rehenes y su ejecución mandato recogido en convenios internacionales.

Sin embargo la toma de rehenes puede producirse por motivos políticos en ese caso su objetivo es ejercer presión sobre las autoridades políticas de un país por diferentes razones, como por ejemplo la de obtener el reconocimiento de un movimiento de oposición armada, la liberación de los detenidos que pertenecen a ese movimiento entre otras cosas por ejemplo. También puede producirse en un marco más económico y no tener otro objetivo más que el pago de un rescate. A gran escala se convierte entonces en una verdadera industria destinada a financiar las actividades de los secuestradores.

La toma de rehenes puede producirse tanto en época de conflicto como de paz, de disturbios o de tensiones internas.

El derecho humanitario tiene prohibida la toma de rehenes y se considera un crimen de guerra entre otros instrumentos internacionales por los Convenios de Ginebra I, IV, el artículo 3 común y el Protocolo I, estos crímenes pueden ser perseguidos ante cualquier jurisdicción nacional en aplicación del principio de jurisdicción internacional, es un principio de reafirmar por el derecho internacional que consagra el Estatuto de Núremberg y en los juicios de este

Tribunal. Lo mismo que por el Estatuto de la Corte Penal Internacional de Roma de 1998.

La toma de rehenes ha sido definida por la Convención Internacional contra la toma de rehenes en periodos de paz y de disturbios y tensiones internas adoptada por la ONU por la Resolución 34-146 que entro en vigor en 1983 y en 1999 obligaba a 85 Estados.

3.2 Los presos políticos

La respuesta a la insumisión por razones políticas al derecho por parte del Estado es considerar a quien se opone a él como un delincuente político, designación distinta al delito común por violación al orden jurídico en general que protege el derecho penal; curiosamente a él se refiere la Carta Constitucional (prohibición para extradición) pero el ordenamiento jurídico no lo define.

Esa construcción del delito político se hace desde la filosofía liberal que reconoce el derecho a disenter[32] y a efectuar resistencia contra gobiernos despóticos.

La doctrina del derecho penal se refiere al delito político como aquel que tiende a quebrantar por hechos (actos) ilícitos el orden jurídico-social establecido atentando contra la seguridad del Estado. Sebastián soler toma varios criterios para distinguir el delito político[33]:

A. Considerar como delito político aquel que vulnera la seguridad del Estado, los derechos políticos de los ciudadanos, o las instituciones principales de la organización social. B. Considerar como delito político aquel cuyo desarrollo conlleve medios violentos, ilegales o fraudulentos, siempre que el motivo sea variar o modificar las instituciones. Vale decir que no solo se toma en cuenta el fin perseguido, sino también los medios utilizados, tan laxamente descritos. C. Considerar como delito político, aquel que persiga un fin político. D. Entender como político, todo ilícito que

se cometa con motivo de una guerra civil, insurrección o conmoción política.

De estas consideraciones se infiere que en el delito político hay dos criterios básicos para distinguir el delito político. Uno objetivo y otro subjetivo. Según el objetivo, es delito político aquel que se halle definido como tal por el respectivo ordenamiento; cualquier otro acto que vulnere un bien jurídico diferente, no será delito político. El criterio subjetivo, significa que es delito político aquel cuyo agente tenga por fin atentar contra la forma de gobierno existente; por donde el ánimo del agente es el medio fundamental para distinguir el delito común del político[34].

El actual gobierno de Uribe Vélez, tiene el propósito de eliminar del ordenamiento jurídico la categoría de “delito político”, [35] ya que después de los sucesos del 11 de septiembre de 2001 se quiere construir un nuevo orden jurídico desde los Estados Unidos y Europa que incluso comprenden la observancia de las normas de Ginebra; y este gobierno ha recogido esta doctrina y desconoce de tajo la existencia de un conflicto armado de carácter interno; la reforma prevista impone sanciones penales más severas e incluyendo en la nueva “figura” prácticas ilícitas que se alejan del concepto de delito político como la llamada “paramilitar”.

4. El intercambio humanitario

Entonces en la violencia que vive Colombia aparecen actores que protagonizan y enmarañan el conflicto armado interno y la actualidad política nacional: El Estado, la guerrilla, los paramilitares, los rehenes y los presos políticos, los Estados mediadores, la Comunidad Internacional y efectivos contratistas con prendas militares pertenecientes al Estado estadounidense.

Para el caso, Colombia a pesar de la adhesión a las normas del Derecho Internacional Humanitario sigue con la reticencia

para acoger estas normas internacionales civilizadoras, sigue teniendo el temor de que la Comunidad Internacional de un reconocimiento del “status” de beligerantes legítimos para los grupos rebeldes. Dicha posición ignora en forma olímpica que el derecho de Ginebra no legaliza la lucha armada, ni legitima el alzamiento guerrillero, sino que tan solo protege a las víctimas de la guerra[36].

La Comunidad Internacional para el caso, Suiza, España y Francia reconocen la existencia de un conflicto armado de carácter interno de ahí la presencia de la Cruz Roja Internacional pues de otra manera no estarían prestando ayuda humanitaria en los escenarios de guerra.

Los rehenes en buena parte son componentes de las fuerza armadas colombianas retenidos algunos de ellos en campo de batalla otros puestos fuera de combate en tomas de cuartel y políticos activos que de alguna forma representan al Estado y por particulares pertenecientes a la sociedad civil; su papel es el de servir de instrumento político y el objetivo de sus captores el de ejercer presión sobre las autoridades políticas del país para obtener el reconocimiento de fuerza beligerante y como un movimiento de oposición armada.

Frente a la solución política se vislumbra un cambio de por parte del gobierno Uribe Vélez, tras la ronda de febrero de 2008 en escenarios europeos, donde hablo de rehenes y del reconocimiento del conflicto armado. “hay un giro de 180 grados en el discurso de Uribe en Europa. Se dedicó a promover el intercambio humanitario, utilizo la palabra rehenes para designar a las personas que las Farc tienen secuestradas, propuso una misión medica humanitaria que pueda ir a las montañas a atender a los cautivos y pidió la intervención de varios países para buscar su liberación. Hablo de reconocer el estatus político de la guerrilla si entran en una negociación de paz. El tono

era persuasivo y humilde. El desconcierto del conflicto armado era evidente”.[37]

Pareciera que el camino se encuentra expedito para facilitar el intercambio humanitario y emprender un proceso de negociación y seguramente al concluir la expedición de una futura carta constitucional, Hernando Valencia Villa señala que generalmente los procesos de paz exitosos traen consigo una nueva Constitución como una presea de una “Carta de Batalla” y para entonces asumimos un nuevo pacto social o que salvamos de la Constitución de 1991.

Por lo que se ve el Estado cuenta con instrumentos jurídicos con es el caso de la amnistía y el indulto conocidos en otras latitudes como “el derecho de gracia” que tiene el ejecutivo precisamente para facilitar procesos de paz para el restablecimiento del orden turbado que le señala la carta constitucional de 1991, que se puede conceder a los prisioneros políticos, en este caso a los integrantes de la guerrilla que se encuentran prisioneros en las cárceles del país.

Falta entonces es voluntad política, para adentrarnos en procesos de negociación y paz, claro algunos consideran que los factores del conflicto son inamovibles, pues no desconocemos que la guerra es un negocio, llamativo si tenemos en cuenta que hay para el 2008, 60 billones pesos para la guerra, según denunciaba El Espectador en días pasados y tan solo se planean 40 billones para el desarrollo, según publicaba El Tiempo.

Hoy se abre la posibilidad de aplicar la Ley de Justicia y Paz a unos 1000 guerrilleros de las Farc que están presos quieren desmovilizarse y no aparecen en la lista de posibles canjeables; seguramente hace parte de la estrategia para facilitar el intercambio humanitario.

Esta decisión permitirá que procesados y condenados por delitos que dan penas de hasta 40 años y paguen un máximo de 8, el gobierno reconoce que en las cárceles hay

1.700 miembros de las Farc, de los cuales 1.000 no estarían dispuestos a volver a la guerrilla. Ya en el 2007 se había producido el indulto por el gobierno para 160 ex-combatientes de las Farc; pero hay otros 460 que no están dispuestos a desmovilizarse ni ser objeto de canje[38].

Conclusiones

En una sociedad convulsionada como la nuestra, en donde cada vez se degrada más el conflicto interno, se hace indispensable observar las implicaciones que produce el desarraigo y los alcances que trae para el individuo la familia y la sociedad el desplazamiento forzado y la violación de los derechos humanos que conlleva la migración para éstas personas, que deberían ser protegidas por el derecho internacional humanitario.

En un conflicto armado la población civil es generalmente la víctima y dentro de ella se encuentran los llamados grupos vulnerables por ser considerados los más débiles de la sociedad y son los que más sufren las consecuencias de los conflictos armados. Estas grupos vulnerables son: los niños; las mujeres; las personas desplazadas; las personas refugiadas y en general la población civil.

Sin embargo el derecho de los conflictos armados prohíbe la toma de rehenes y efectuar cercos para el tránsito de alimentos, medicinas y el tráfico de personas en escenarios de la guerra, lo que hace que la misma se haya degradado a unos ritmos de deshumanización que rayan con la barbarie.

Los actores del conflicto hacen toma de rehenes y retienen personas para intercambiarlas por reconocimientos políticos que debe hacer el Estado y el Estado somete a la población civil a todo tipo de vejámenes pretendiendo sostener un statu quo que le es esquivo; la sociedad civil parecía incólume pero ha comenzado a reaccionar recobrando su derecho a la movilización y la protes-

ta, es decir ya perdió miedo y exige abrir caminos para la paz y la humanización del conflicto.

Es el momento de sugerir que tras más de 40 años de confrontación armada, la guerra no es el camino para solucionar el conflicto armado ni las armas una forma de lucha válida para superar sus causas[39], no es por lo menos la aspiración de un buen segmento de la sociedad civil que ha comenzado a despertar y recobra ahora el derecho a la protesta pacífica.

Notas al final

- [1] GONZALEZ G, Fernán E. *Aproximación a la configuración política de Colombia*. En: *Un país en Construcción*. Estado, Instituciones y cultura política, Volumen II, Controversia 153-154, CINPE, Bogotá, pp. 65 a 72.
- [2] VALENCIA VILLA, Alejandro. *La humanización de la guerra. Derecho Internacional Humanitario y conflicto armado en Colombia*. Tercer Mundo Editores- Ediciones Uniandes, Bogotá, 1991, p. 15.
- [3] LONDOÑO HOYOS, Fernando. *La marcha de las FARC*. En *El Tiempo*, jueves 14 de febrero de 2008, p. 1-19.
- [4] EL TIEMPO. *Ofensiva contra las FARC en la OEA por usar minas, las FARC se consideran las que más usan estas armas*. En *El Tiempo*, sábado 9 de febrero de 2008, p. 1-3.
- [5] BARRERA MARTINEZ, Carlos. *Derechos humanos y Derecho Internacional Humanitario, notas de clase*. Universidad de Boyacá, sin publicar, 2001.
- [6] MONROY CABRA, Marco Gerardo. *Los Derechos Humanos*. Editorial Temis S.A., Santafé de Bogotá, 1980, Pág. XIII.
- [7] BROM, Juan. (1973):. *“Esbozo de Historia Universal”*. México, Editorial Grijalbo S.A., p. 149.
- [8] RESTREPO DOMINGUEZ, Manuel. (2007):. *“8 de marzo Día Internacional de la Mujer. O de los derechos de las mujeres”*, Chiquinquirá, hoja volante, que circuló el 7 de marzo de 2007.
- [9] ARTOLA Miguel. *Los derechos del Hombre*. Alianza Editorial, Madrid, 1986, Págs. 73 y 74.
- [10] ORTIZ RIVAS, Hernán. *Obediencia al derecho, desobediencia civil y objeción de conciencia*. Ediciones Librería La Constitución Ltda. Santafé de Bogotá, 1995, Pág. x.
- [11] ZARATE LUIS, Carlos. *El Delito Político*. Librería del Profesional. Santafé de Bogotá, 1996, Pág. 23.
- [12] VALENCIA VILLA, Hernando. En prólogo a la traducción de: *Escritos sobre el derecho de guerra*, de. Francis LIESBER. Serie Textos de Divulgación. Número 15, Santafé de Bogotá, octubre de 1995, Pág. 13.
- [13] COMITÉ INTERNACIONAL DE LA CRUZ ROJA. (2003):. *“Derecho Internacional Humanitario. Respuestas a sus preguntas”*. Ginebra, Suiza, Comité Internacional Genove, p. 8.
- [14] COMITÉ INTERNACIONAL DE LA CRUZ ROJA. (2003):. *“Derecho Internacional Humanitario. Respuestas a sus preguntas”*. Ginebra, Suiza, Comité Internacional Genove, p. 4.
- [15] VALENCIA VILLA, Alejandro. *Derecho Humanitario para Colombia*. Defensoría del Pueblo. Serie textos de divulgación Número 8, Santafé de Bogotá, 1994, Pág. 25.
- [16] PICTEC JEAN. *Desarrollo y Principios del Derecho Internacional Humanitario*. Tercer Mundo editores- Instituto Henry Dunant, Comité Internacional de la Cruz Roja. Santafé de Bogotá, 1998, Pág. 9.
- [17] BARRERA MARTINEZ, Carlos H. (2001):. *“Derecho Internacional Humanitario”*. Fundación Universitaria de Boyacá, sin publicar, pp. 8 y ss.

- [18] VALENCIA VILLA, Alejandro. *Protocolo II Adicional a los Convenios de Ginebra*. En: *Conflicto Armado y Derecho Humanitario*. 2da edición. Tercer Mundo Editores-Comité Internacional de la Cruz Roja, Universidad nacional IEPRI, Bogotá, 1997, Pág. 110.
- [19] LOPEZ MICHELSEN Alfonso. En: *Derecho Humanitario*. Presentación al libro de Alvaro TIRADO MEJÍA. *Hacia una Concepción Global de los Derechos Humanos*. Fondo Editorial Cerec. Santafé de Bogotá, 1989, Pág. 19.
- [20] ANGARITA, Ricardo. (1997):. “Protección de las víctimas de los conflictos armados”. En: “*Conflicto Armado y Derecho Humanitario*”, de: DEL-ACOSTE, Pierre, VALENCIA VILLA, Hernando y otros. Bogotá, Tercer Mundo editores, Comité Internacional de la Cruz Roja, Iepri, p, 55.
- [21] Naciones Unidas. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y Defensoría del Pueblo. (1999): “*Los principios rectores de los desplazamientos internos*”, Bogotá, p, 12.
- [22] ALVAREZ-CORREA, Miguel y otros. (2000):. “*Raíces sin tierra. Atención e impacto del desplazamiento forzado*”. Procuraduría General de la Nación. Instituto de Estudios del Ministerio Público, Bogotá, p, 35.
- [23] Naciones Unidas. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y Defensoría del Pueblo. (1999): “*Los principios rectores de los desplazamientos internos*”, Bogotá, p, 7.
- [24] BOUCHET-SAULNIER, Françoise. (2000):. “*Diccionario Práctico de Derecho Humanitario*”, Médicos Sin Fronteras. Barcelona, Ediciones Península, pp., 275 a 280.
- [25] ROJAS, Jorge. *El conflicto y el desplazamiento niegan el derecho a la educación*. En: *Revista Internacional Magisterio*. Educación y pedagogía, No 28, agosto-septiembre de 2007, Pág. 20.
- [26] VALENCIA VILLA, Alejandro. (1991):. “*La humanización de la guerra. Derecho Internacional Humanitario y Conflicto armado en Colombia*”. Ediciones Tercer Mundo y Ediciones Uniandes, Santafé de Bogotá, p, 93.
- [27] BARRERA MARTINEZ, Carlos H. (2001):. “*Derecho Internacional Humanitario*”. Fundación Universitaria de Boyacá, sin publicar, pp. 8 y ss.
- [28] ALVAREZ-CORREA, Miguel y otros. (2000):. “*Raíces sin tierra. Atención e impacto del desplazamiento forzado*”. Procuraduría General de la Nación. Instituto de Estudios del Ministerio Público, Bogotá, p, 39.
- [29] Fue publicada esta Ley en el Diario Oficial 43091.
- [30] LONDOÑO HOYOS, Fernando. *La marcha de las FARC*. En *El Tiempo*, jueves 14 de febrero de 2008, p, 1-19.
- [31] BOUCHET-SAULNIER, Françoise. (2000): *Diccionario Práctico de Derecho Humanitario*, Médicos Sin Fronteras. Barcelona, Ediciones Península, pp., 585 a 587.
- [32] GAVIRIA, Carlos. *El gobierno de Uribe y el delito político*. Una contradicción oficial. En: *El Tiempo*, sábado 18 de agosto de 2007, p, 1-21.
- [33] MONTENEGRO B, Calixto. *Curso de derecho penal especial*. Tomo II, Bogotá, Ediciones Librería del Profesional, 1977, Págs. 2-3.
- [34] Ob Cit. Pág. 3.
- [35] GAVIRIA, Carlos. *El gobierno de Uribe y el delito político*. Una contradicción oficial. En: *EL TIEMPO*, sábado 18 de agosto de 2007, p, 121.
- [36] VALENCIA VILLA, Hernando. *La humanización de la guerra*. En: *El Espectador*, viernes 19 de mayo de 1989, p, 2B.

- [37] VALENCIA León. *Ojalá le dure el realismo a Uribe*. En: “*La otra orilla*”. El Tiempo, sábado 26 de enero de 2008, p, 117.
- [38] El Tiempo. *Salida jurídica para reducir condenas a 1.000 integrantes de las FARC para facilitar desmovilización*. En: *El Tiempo*, sábado 16 de febrero de 2008, p, 1-3.
- [39] ROJAS, Jorge. *El conflicto y el desplazamiento niegan el derecho a la educación*. En: *Revista Internacional Magisterio*. Educación y pedagogía, No 28, agosto-septiembre de 2007, Pág. 20.

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

**DIANA SOTO ARANGO,
INVESTIGADORA EMÉRITA,
COLCIENCIAS, 2019****José Pascual Mora García¹**

El desarrollo del campo intelectual de la Historia de la Educación en América Latina y el Caribe no puede ser estudiado sin abordar la labor que ha realizado la Dra. Diana Elvira Soto Arango. Desde la Universidad de Los Andes-Táchira, el Grupo Hedure y los amigos de la red Shela felicitamos el que haya sido reconocida como Investigadora EMÉRITA de Colciencias, Colombia. Y el mérito es doble, porque no sólo se conoce a la investigadora sino a la mujer, pues no siempre la historia de la mujer ha sido valorada en los ejes hegemónicos de la investigación, a nivel gubernamental; como bien lo menciona Reinaldo Rojas:

“los sistemas escolares de nuestra América, como los de otras latitudes, han descansado y descansan sobre la incansable y anónima labor de la mujer. El oficio de educar lleva, pues, ese signo maternal de afecto que genera en el alumno el contacto con sus primeras maestras. Tal vez esa realidad, por ser tan evidente y natural, explica por qué hemos dejado en el olvido la labor formativa de nuestras maestras, mientras muy pocas educadoras son las que logran hacerse conocer más allá del aula y de las instituciones escolares.”²

Su vida siempre estuvo acompañada de la docencia, desde sus primeros años

de vida cuando llegaron Boyacá, desplazados, al lado de su madre la maestra Amparo Arango. Tuvimos el honor de conocer la Escuela “Rodríguez” en el pueblo de Jenesano, municipio colombiano ubicado en la Provincia de Márquez del departamento de Boyacá, a una distancia de 30 km de Tunja. Lugar donde se realizó la primera labor como maestra Amparo Arango. Al año es trasladada la maestra Amparo Arango a una escuela distante, por retaliaciones, al no prestarse a los “favores” solicitados por el entonces Secretario de Educación de Boyacá. Es la historia menuda que debe documentarse en la historia de vida, porque históricamente el silencio había sido la norma. Comentaba de su vivencia infantil, Diana Soto Arango, que de niña su cama era una estera tirada de 4 estacas, sobre bagazo de caña, y sin energía eléctrica. La energía eléctrica la conoció pasados los 8 años. Estos detalles, algunos inéditos, fueron narrados en el Encuentro Internacional de Maestros de Jenesano, 2016; “La Institución Educativa Técnica Comercial de Jenesano realiza el Encuentro Internacional de Pedagogía, con el apoyo de la Secretaría de Educación de Boyacá, la Alcaldía de Jenesano y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Generar un encuentro de saberes pedagógicos con investigadores internacionales de España, Brasil, México, África, Jamaica, Venezuela, El Salvador, Guatemala y Colombia, es el objetivo del evento. Aprovechando la Semana de Desarrollo Institucional y el apoyo del área misional de la

1 Investigador Asociado (I) de Colciencias, 2019.

2 Reinaldo Rojas, “Diana Soto, historiadora de la educación”, en el Diario El Universal. <https://www.eluniversal.com/el-universal/18673/diana-soto-historiadora-de-la-educacion>

Secretaría de Educación de Boyacá, se convocaron 450 maestros del Departamento que están vinculados con la educación básica en los planteles boyacenses. Dentro de los expositores se encuentra el ministro de Educación de Guatemala, Óscar Hugo López, el decano de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, Álvaro Dueñas.

El secretario de Educación del Departamento, Jorge Ferney Cubides Antolínez, señaló que esta idea logró convocar lo más importante de la investigación en el mundo: *Se ha convertido en el evento más importante de educación que ha realizado el departamento de Boyacá, mis más sinceros reconocimientos al trabajo realizado por los maestros organizadores, Edilson Soler y Wilmar Ramírez, y a todas las entidades que se pusieron la camiseta y apoyaron la iniciativa.* Además, el evento cuenta con el apoyo de los Grupos de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana “HISULA” e Ilustración en América Colonial “ILAC”, de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.”³ Esta labor de acercamiento a las Escuelas se fue institucionalizando con los Coloquios Internacionales de Escuelas Normales Superiores. En Colombia las Escuelas Normales Superiores tienen como objetivo la formación de educadores en los niveles de preescolar (educación Infantil) y en el ciclo de básica primaria. Históricamente la primera Escuela Normal Superior fue fundada el presidente Alfonso López Pumarejo (1936), uniendo las facultades de educación existentes en aquel momento, inicialmente bajo la tutela de la Universidad Nacional de Colombia, y el liderazgo

del ideólogo José Francisco Socarrás. Hoy son más de 137 Escuelas Normales Superiores (ENS) en Colombia, certificadas; de las 137 ENS, 8 son privadas y 129 públicas. El acercamiento de la investigación pedagógica a las Escuelas Normales Superiores es otro de los logros de Diana Soto Arango, sobre todo, con la internacionalización del currículum.⁴ El tema de la internacionalización nació a propuesta de Diana Soto Arango en el normativo del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia; aspecto que logramos destacar en los 84 años de la creación de la Facultad de Educación, que sirvió a la postre para la creación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; “la internalización del currículum del Doctorado en Ciencias de la Educación, Cade UPTC, ha sido un verdadero ejemplo en la formación de los futuros doctores. De los 271 egresados hasta septiembre de 2018, el Cade UPTC ha formado 71 doctores según el informe que nos disertara la Dra Diana Soto Arango, Coordinadora Académica del Doctorado, en el discurso de la inauguración de la XI Cohorte del Doctorado en Cs. De la Educación. En el proyecto de Rudecolombia especialmente retomamos la importancia de la migración académica a través de las redes académicas: *es relevante establecer, las prácticas de internacionalización de la universidad. Establecer si dentro de las políticas institucionales se ha propiciado la internacionalización del campus universitario con la presencia de estudiantes y profesores extranjeros haciendo atractiva la institución como punto de estancia investigativa y académica de estos extranjeros; asimismo si se ha impactado dentro*

3 Secretaría de Educación. Boyacá. “Encuentro Internacional de Pedagogía en Jenesano, 10 octubre, 2016”. <http://sedboyaca.gov.co/2016/10/10/encuentro-internacional-de-pedagogia-en-jenesano/>

4 José Pascual Mora García, “FORO INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM, EN EL MARCO DE LOS 84 AÑOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UPTC, TUNJA. 10 de octubre de 2018. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia.” *Rev.hist. educ.latinoam.* vol.21 no.32 Tunja Jan./June 2019.

de la institución con la experiencia de los docentes y estudiantes que han traído nuevos estilos de vida académica universitaria. Cuarto, teniendo en cuenta que en el siglo XXI la universidad se localiza en un nuevo paradigma de contextos multiculturales que los proponen como ejes centrales la UNESCO (2009), OCDE (dic. 2013) y los lineamientos del CNA (2009-2014) y políticas públicas como el Acuerdo por lo superior 2034 y las ya propuestas desde el informe de la Misión de sabios del 21 de Julio de 1994, se hace necesario que el programa doctoral en educación para la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y la red de RUDECOLOMBIA establezca la carta de navegación con una ruta académica del programa que señale caminos dentro del currículo internacionalizado, diseñado desde lo local pero con ámbito internacional y a su vez que se internacionalice el currículo en la vida universitaria (...) En definitiva la relevancia del trabajo se centra en establecer desde la auto-evaluación este factor de calidad en un contexto histórico-legal y de prospectiva, caracterizando la internacionalización y el bilingüismo como eje transversal del currículo flexible, del Doctorado Ciencias de la Educación, en los nuevos escenarios socio- académico-culturales, para diseñar la carta de navegación del programa que nos lleve a presentar impacto en las realidades socio-educativas de Colombia y en el contexto internacional para hacerla visible no sólo en el Colombia sino en Latinoamérica y en el mundo por el liderazgo en las investigaciones educativas. (Proyecto de investigación, Soto Arango, 2015:5). Igualmente, queremos destacar la reciente publicación en el marco del Convenio de Asociación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT), se editó un libro que merece especial significación en este punto. Se trata del libro de Carlos

Mauricio Nupia (2014) (Editor) Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia. Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT).⁵

La internacionalización del Currículo y la visita de pares internacionales en visitas guiadas también llegó a las Escuelas Normales Superiores, especialmente en Boiyacá, de la mano de Diana Soto Arango; al respecto se pueden citar las memorias del "II Coloquio Internacional Formación de Educadores en Escuelas Normales fue un espacio propicio para el análisis de las prácticas pedagógicas e investigativas, innovaciones pedagógicas y Proyectos Educativos Institucionales (PEI), en las Escuelas Normales iberoamericanas y africanas. Las mesas temáticas fueron las siguientes: (1) Prácticas Pedagógicas e Investigativas en Escuelas Normales Superiores, (2) Historia y Prospectiva de las Escuelas Normales e Historia de Vida de educadores de Escuelas Normales Superiores. Se presentaron 27 ponencias. Se presentaron los siguientes libros: (1) Del Pino María José, Triguero Sánchez, Rafael, y Torres Calzada, Katjia. (2017). Indicadores de violencia de género en el Perú. La percepción del personal técnico de los Centros de Emergencia Mujer (CEM). Barcelona: Anthropos. 80 pp.; (2) Del Pino-Espejo, María-José (Dir. y coord.); Torres-Calzada, María Katjia (Ed. lit.) et. al. 2017. Violencia de Género y Cooperación Universitaria al Desarrollo siglo XXI Anthropos; (3) Becerra Parra, Rodrigo; Llanquinao Llanquinao, Gabriel. (2017). Mapun Kimun Relaciones mapuche entre persona tiempo y espacio. Santiago: Ocho libros; (4) Flores Talavera, Gabriela y Valencia Aguirre, Ana Cecilia. (2017). Y si... ¿Formación e investigación se tejen? Investigaciones educativas, hilvanes de los formadores de docentes. Lumen Magisterio del Río de La Plata; (5) González, Marcela

5 Ibidem

y Vera de Flasch, C. (2018). Actores de la reforma universitaria. Del espíritu de círculo al amanecer democrático en América. Editorial Universidad Nacional de Córdoba y, (6) Figueroa, Misaela (2018). Antología de Escritores Normalistas. Angol.⁷⁶ Pero al mismo tiempo, se destaca en su vocación de investigadora la actitud decolonial al llegar a las comunidades vulnerables. En su trabajo es posible delinear las características que Maldonado-Torres⁷⁷ llama el giro des-colonial: 1. actitud decolonial, 2. racionalidad decolonial y, 3. la decolonización de la subjetividad. Igualmente, en Diana Soto Arango se puede perfilar la conciencia de la razón des-colonial a partir de su postura ético-política y teórica que plantea nuevas bases para el conocer, lo que la coloca en la vanguardia de la razón des-colonial en la red Shela y su trabajo en las Escuelas Normales Superiores; pero por encima de todo ahora con este reconocimiento como Investigadora Senior. La razón des-colonial la lleva Diana Soto Arango fuera del ámbito latinoamericano, y la inserta en otras luchas en el continente africano y las minorías en Europa; “El tema de la descolonización no atañe pues solamente a poblaciones marginadas en las Américas. Es más bien un tema que progresivamente adquiere relevancia mundial pues la colonización se ha vuelto y ya ha sido desde mucho tiempo el *modus operandi* mismo de la globalización.”⁷⁸ Esta actitud tiene como antecedente su experiencia en Gabón, donde realizó labores como educadora en la década del 80 del siglo pasado. Por eso sus luchas siempre están acompañadas del empoderamiento de las comunidades negras y afrodescendientes.

Tanto la actitud como la razón des-coloniales son partes fundamentales de lo que

se presenta aquí como hilo conductor del giro des-colonial al contribuir a la recuperación de las maestras rurales, normalistas, afrodescendientes,⁹ indígenas y barriales, que han sido silenciadas por la historiografía oficial; aspecto que se puede comprobar en los objetivos del evento: “El propósito del Congreso, en primera instancia, permitió propiciar, desde los grupos de investigación con proyectos en curso, una reflexión sobre el origen, desarrollo y proyección de las Escuelas ENS, en los contextos rurales, campesinos, indígenas e interculturales. Como segundo propósito, consideró los retos y desafíos actuales en las sociedades colombiana, iberoamericana y africana. Se hace necesario diseñar estrategias de formación inicial de maestros, tomando en cuenta las características de los contextos territoriales, modelos pedagógicos, políticas públicas, formación de maestros recogiendo demandas del mundo globalizado que contribuyan desde la equidad y convivencia pacífica al aseguramiento del bien público, en el establecimiento de una sociedad abierta interculturalmente, a la transformación de la realidad iberoamericana y africana. En tercer lugar, se reflexionó sobre el carácter de la educación y profesionalización docente, del acceso a la educación superior y las condiciones de calidad y los procesos de cualificación de los normalistas superiores

6 Reseña de eventos. *Rev.hist.educ.latinoam.* vol.21 no.32 Tunja Jan./June 2019

7 Nelson Maldonado Torres, “La descolonización y el giro des-colonial.” *Tabula Rasa.* Bogotá - Colombia, No.9: 61-72, julio-diciembre 2008.

8 Idem, 64

9 El tema de las maestras afrodescendientes los lleva a nivel latinoamericano, ya sea en las poblaciones de las memorias de las maestras afrodescendientes colombianas rurales, palenqueros, o raizales, o bien las garífunas en Guatemala. En el caso venezolano destacamos el aporte del monográfico dedicado a las maestras afrodescendientes en la *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana (RHE-LA)* nro. 27, de la cual es la editora. Recordamos nuestro trabajo sobre la maestra afrodescendiente venezolana Argelia Laya. Cfr. José Pascual Mora García. *La Maestra Argelia Mercedes Laya López. Aportes al imaginario afrodescendiente venezolano (1926 - 1997).* *Rev.hist.educ.latinoam.* [online]. 2016, vol.18, n.27, pp.13-34. ISSN 0122-7238. <http://dx.doi.org/10.19053/01227238.5507>.

para continuar los estudios de pregrado y especialización.”¹⁰

La Formación Universitaria

Continuando con la formación intelectual a nivel universitario, se recibe en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, con sede en Tunja, donde obtiene la licenciatura en Psicología Educativa y Administración, en 1973. Luego, en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España, obtiene su la licenciatura en Filosofía y Educación, en 1984. Más tarde realiza sus estudios de maestría en la Universidad Pedagógica Nacional; primero, con el título de Magíster en Investigación Educativa, en 1978, y luego, Magíster en Investigación Curricular, en 1980. En 1987, se recibe de Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia con una tesis sobre los Estudios Superiores en Santa Fe de Bogotá, en el siglo XVIII.

Sus logros del trabajo en Grupos de Investigación y Red SHELA son numerosos y podríamos escribir muchas páginas destacando su trayectoria; por eso queremos en esta oportunidad sólo destacar el acontecimiento en la Comunidad Científica, a la Investigadora Emérita del Colciencias. Podríamos decir que uno de los aportes más significativos fue la fundación del Grupo de Investigación “Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA, 1992) y el Grupo “La Ilustración en América Colonial (ILAC, 1992), a partir de los cuales fueron naciendo los proyectos ulteriores. Al que le siguieron la creación de la Revista de Historia de la Educación Latinoamericana (RHELA, 1998), la red internacional Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA, 1994-2018) y el Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudeco-

lombia. Igualmente, hay que destacar que ha liderado la convocatoria de los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana (1992-1998), los Congresos Internacionales de Historia de la Educación Latinoamericana (2002-2018) e infinidad de eventos académicos en más de 26 países del mundo. (En la gráfica se detalla el reconocimiento otorgado en el marco del X Congreso Internacional de la SHELA, realizado en Puerto Vallarta, octubre, 2014. En el cual en mi condición de presidente de la Shela le fue conferido el reconocimiento por su trayectoria como fundadora.) Es meritorio destacar su constante apoyo a la formación de las generaciones de relevo a nivel de doctorado, pero igualmente fortaleciendo los noveles investigadores, para lo cual se creó el Premio Joven Investigador “Diana Soto Arango” (2009), el cual se entrega cada 4 años en el marco de los Congresos Internacionales de Historia de la Educación Latinoamericana. Los Proyectos de Investigación institucionales presentados con el aval de Colciencias, han sido en diversas áreas vinculadas a la historia de la educación, desde la Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana, pasando por educadores latinoamericanos, maestras rurales, afrodescendientes, e in-



10 Reseña de eventos. Rev.hist.educ.latinoam. vol.21 no.32 Tunja Jan./June 2019

dígenas; y últimamente, el proyecto matriz de creación de la Maestría en Pedagogía, Paz y Poblaciones Resilientes, además de ser promotora de la creación del Doctorado en Ciencias de la Educación en la

Universidad de Cundinamarca. En todas se concluye una especial sensibilidad de la producción de conocimientos con una tasa de retorno social, de especial significación en el actual momento de postacuerdo.

DISCERNIMIENTOS SOBRE LA UNIVERSIDAD COMO ESCENARIO PARA LA FORMACIÓN DE VALORES

Ana María Zambrano Labrador / Omar Pérez Díaz

En Venezuela, un país de paz donde se requiere la participación de todos para lograr una convivencia en civismo y armonía, es pertinente, el respeto a la diversidad del pensamiento que abarca desde el punto de vista religioso, político y cultural, a partir de lo cual, se genere un escenario propicio que camine hacia el entendimiento nacional; razón por la cual, la incorporación de las instituciones educativas a la enseñanza de valores, es un tema fundamental sobre el cual debe trabajarse de manera planificada y coherente. Luego que, partiendo del principio de que la violencia no distingue raza, credo, sexo, ni grupo social, tampoco excluye a ningún sujeto por sus recursos económicos ni por lugar de residencia, y mucho menos es heredado; la acción académica, es el eje fundamental que procura la formación de ciudadanos integrales con principios sociales para apoyar el desarrollo de la nación.

En ese compromiso, es responsabilidad del hogar y de las instituciones educativas garantizar estrategias de acción, a partir de las cuales, se fomente la formación de hombres y mujeres socialmente responsables, con valores morales; es decir, que todo el entorno social debe comprometerse en la búsqueda de soluciones reales y efectivas al problema de la violencia, en tanto que, es un tema que cobija a todos irremediablemente, ya que, el futuro reclama ahora un actuar responsable de cada uno de los sectores de la sociedad, a los fines de cambiar el actual escenario que se maneja, es hora, de actuar en la sociedad y en el hogar para encaminar el impulso de niños y jóvenes como ciudadanos socialmente responsables.

Es por esta razón, que en esta materia las instituciones educativas, y en el caso preciso de la Universidad de Los Andes, se gesta un proceso de modernización de los pensum de estudios, para adaptarlos a las nuevas realidades sociales, entendiendo que el proceso educativo tiene una incidencia vital en el cambio de conducta de las personas, y es, a través de una efectiva ejecución que se pueden desarrollar máximas potencialidades.

En ese orden, las sociedades que busquen el progreso deben modernizar sus estructuras, los procesos de producir sus valores, y potenciar una educación a partir de la cual se fomente la formación de seres humanos creativos, innovadores, libres, atendiendo a todos los sectores sociales. Sobre el correspondiente punto de vista, es de destacar, que en la Universidad de Los Andes Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”-Táchira, se entiende la importancia de los cambios como tema fundamental en la renovación, adaptación social y educativa, en razón de ello, se trabaja por la reestructuración de los Pénsum de Estudios, caso más reciente el de la carrera de Educación en las menciones de Biología y Química, y Física y Matemática, de la referida Casa de Estudios.

Sin embargo, a pesar de tratarse de un proceso de cambio y transformación educativa, sobre el cual, ha sido fundamental tomar en cuenta aspectos de enorme trascendencia e importancia a la hora de determinar el nuevo paradigma a seguir, se ha dilatado en muchas facetas, debido al abanico de trámites administrativos que debe cumplirse ante el Ejecutivo Nacional

para concretar el proceso. Lamentablemente, con dichas directrices, no se brindan respuestas perentorias, a pesar de que el dinámico y globalizado entorno (social y académico) exige que la formación de los profesionales universitarios deba atenderse bajo los nuevos estándares, para así gestionar un ambiente más óptimo y acorde a las exigencias. Esto, partiendo de la premisa de que la educación juega un papel importante dentro de la sociedad, ya que, garantiza la continuidad de los aspectos que conforman una nación, es a través de ella y de las políticas tomadas por el Estado, que se implantan sus nuevos paradigmas o se mantienen la secuencialidad de estos, brindando respuestas a los cambios.

De acuerdo con esta idea de que mediante la educación se desarrolla una sociedad, estamos convencidos que el Ejecutivo Nacional debe entender que las políticas establecidas son claves en el éxito de los procesos de formación de profesionales. Pero, dada la importancia que tiene, debe estar fundamentada en programas académicos sólidos y modernos aplicados por parte de la Universidad, para que de esta manera sean garantía de progreso en el desarrollo de la nación, y, de esta manera se dé respuesta al sin número de exigencias de la sociedad que obliga a los naciones a hacer un esfuerzo para que de forma inmediata y exclusiva, se establezcan estrategias que permitan fundar criterios de crecimiento intelectual de las generaciones de relevo que apuestan a establecer mecanismos de aplicación de los procesos formativos y su desempeño profesional; pero, todo enmarcado en la idea de que el éxito como seres humanos está principalmente influenciado por el crecimiento como persona, espíritu emprendedor, actitudes creativas e innovadoras y en el uso eficiente de los recursos.

En ese actuar, el Ejecutivo Nacional con sus políticas educativas, debe entender que la universidad venezolana, es un

espacio desde el cual se establecen criterios conceptuales y criterios operativos, los cuales, llevan al desarrollo de teorías aplicadas de acuerdo con las necesidades. Sobre este punto, es pertinente traer a colación, que el nuevo enfoque académico de la ULA-Táchira, se fundamente en la formación por competencias, centrado precisamente en el aprendizaje, lo cual, ha implicado llevar seis contenidos puntuales. Primero, iniciar procesos de construcción curricular con nuevos horizontes. Segundo, integrar el saber educativo con los sectores económicos, políticos, socioculturales y comerciales de nuestra sociedad venezolana. Tercero, hacer participar en la cultura académica disciplinaria, multidisciplinaria, transdisciplinaria y metadisciplinaria a los contextos socioculturales de la vida cotidiana. Cuarto, engranar los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo venezolano. Quinto, armonizar la ciencia, la tecnología, la productividad y las actitudes valorativas con una verdadera y auténtica cultura democrática. Sexto, asumir el reto de lograr cambios sustantivos en la formación de Profesionales de la Docencia.

Estos elementos sobre los cuales se sustentan la innovadora reforma, tienen como eje fundamental la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo integral y los procesos de modernización de nuestro país; y por otra, como la formación de docentes caracterizados por una actitud abierta al aprendizaje continuo, a la reflexión y a la deconstrucción y reconstrucción del currículo, lo cual ha de permitir el reconocimiento tanto de las fortalezas como de las debilidades, a fin de reorientar y mejorar constantemente los objetivos propuestos.

En ese enfoque se incorporará desde la ULA-Táchira a diferentes actores sociales en los procesos de formación, léase: familia, escuela, organizaciones comunales, espacios deportivos y religiosos, entre otros;

es oportuno hacer mención del abanico de actividades complementarias que se llevan adelante, con distintos entes regionales, uno de ellos con la Policía del Táchira, que gracias al soporte brindando en la persona de su director general Comisario Jefe (SEBIN) Carlos Colmenares, se va a impulsar la orientación a través de foros y de charlas para motivar a la comunidad universitaria al respecto de las normativas legales y a orientarlos en pro de garantizar los derechos consagrados en la constitución.

De igual forma, soportados en las bondades del escenario universitario, que regala la naturaleza, se tiene previsto impulsar los espacios del Jardín Botánico como un pulmón abierto a la comunidad, para ampliar el abanico de acción de la institución que en materia de conservación del ambiente se fomenta. Como muestra de ello, se tiene el registro que el referido espacio natural ha servido para que los estudiantes de las carreras de educación demuestren sus capacidades pedagógicas apoyando en los procesos de formación de los niños que participan del programa curricular establecido en materia de conservación del medio ambiente. Tal ha sido la aceptación, que se tiene el registro de la participación de estas actividades de concienciación sobre el medio ambiente, de más de 35 mil alumnos, de acuerdo con el informe presentado por la Dirección de Educación del estado Táchira.

De igual forma, es puntual referirse cómo a través del Cefadet- Táchira, programa de profesionalización de la institución universitaria, también se avanza en materia de derechos humanos; pues los aportes académicos y trabajos de grado referidos al tema, sirven de soporte al Instituto de Estudios Humanitarios de las Naciones Unidas. A la par, se ha impulsado La Maestría de la Paz, las Cátedras de paz entre ellas: Takay, Gandhi, las cuales viene a garantizar la formación de formadores para impulsar en los planteles existentes la concienciación por

parte de todos lo que conforman la comunidad estudiantil.

En ese sentido, desde la ULA, como institución consolidada y de reconocida trayectoria, se gestan esos cambios a los fines de adaptarse de manera constante a las necesidades del entorno educativo, toda vez que, el currículo establecido hasta hace poco de las instituciones de Educación llenaban las expectativas de épocas anteriores, pero, actualmente existen otros factores que determinan la necesidad de una reconsideración de los que ha sido la plataforma educativa. No obstante, para poder alcanzar dicho escenario, es preciso, contar desde el Ejecutivo Nacional con estrategias de gestión que agilicen los procesos, y que acarreen respuestas oportunas y perentorias, que permitan adaptarse a la sociedad del cambio que actualmente se gesta por la dinámica global.

Ahora bien, además del trabajo sustancial que se debe realizar desde los pénsus de estudios en el proceso de formación de los profesionales, también, se precisan innovaciones en los planes educativos que se implementan en las escuelas y liceos, toda vez que, a pesar que la educación venezolana se visualiza como un proceso homologado, tiene diferentes formas, características y situaciones de carácter circunstancial que quedan fuera de lo que son los criterios a desarrollar por parte del Docente; tal es el caso, de que en algunas instituciones escolares, lamentablemente, no se cuenta con el recurso didáctico que pueda modernizar el proceso de desarrollo de la actividad académica, inclusive, son instituciones en las cuales no existen laboratorios para servir de soporte en las etapas formativas de cátedras como Biología, Física y Química.

Se entiende el esfuerzo adelantando por el Ejecutivo Nacional, en aras de mejorar los procesos de formación, de manera concreta, con el empleo del Proyecto Canaima, pero obviamente, el hecho de que los Do-

centes o Alumnos reciban computadoras personales, aun cuando se trata de es un valioso logro para el mejoramiento de la educación, no debe incorporarse como un hecho aislado que, al final, no cumplen su cometido; entendiendo que si no se entrena y capacita a los profesores, no van a poder aprovechar dicho instrumento para el beneficio de sus alumnos.

En ese norte, como universidad de reconocida trayectoria, estamos conscientes de lo importante de asumir cambios y de que a partir de ello se genera un proceso de renovación y de modernización de la Educación, pero, estos nuevos paradigmas deben ir de la mano de respuestas oportunas y cónsonas que agilicen los procesos, de lo contrario se pueden llegar a convertir en iniciativas estériles que no brindan resultados reales.

Uno de los temas que preocupa en la actualidad en materia de gerencia y planificación educativa, es lo inherente a la no inauguración de nuevas escuelas y liceos, un ejemplo palpable, se evidencia en el Municipio San Cristóbal, del Estado Táchira (Venezuela), ciudad donde están funcionando prácticamente desde hace 25 años las mismas instituciones; amén de que, ha crecido notablemente la población estudiantil, lo cual, ha conllevado que en la educación privada se haya tenido que asumir dicha matrícula excedente de los planteles públicos. Si algo es traumático para los padres y representantes, es conseguir cupo a los hijos en los planteles de la ciudad, ya que no hay nuevas infraestructuras. Revisando el mapa de ubicación de los planteles educativos, nos damos cuenta de que San Cristóbal es una referencia determinante de lo que sucede en el resto de los Municipios de Venezuela. Aun cuando, se reinauguran planteles y se remozan ambientes, medida que se comparte, lamentablemente no se han desarrollado estrategias de gestión y planificación que se cristalicen en la inau-

guración de nuevos centros educativos para albergar a la creciente población estudiantil.

En líneas generales, es preciso innovar en los currículos, tal como está haciendo desde la Universidad de Los Andes, pero en este camino hay otras vertientes que deben ir de la mano: la inversión en la educación, el mejoramiento en la dotación de los insumos con material didáctico para dar consistencia a ese proceso educativo; pero sobre todo, que las respuestas a estos procesos sean perentorias por el abanico de propuestas y necesidades que se presentan desde los diferentes centros de formación académica. No se puede obviar, que la primera institución en aplicar proceso de modernización en materia de formación docente fue la ULA, la primera Casa de Estudios que tiene implementado Servicio Comunitario como Asignatura de Carrera.

De hecho, hemos sido los primeros en desarrollar nuevas e innovadoras políticas Educativas para renovar los currículos, pero, debido a los largos y ortodoxos trámites burocráticos, ha sido un proceso que se ha dilatado desde el 2006 hasta la fecha actual, cuando finalmente, luego de un proceso titánico se logra la asignación de los códigos en pro de sustentar el proceso de modernización de las Carreras por parte Estado Venezolano.

Valga recordar como muestra de los demorados procesos administrativos, que se hicieron esfuerzos por diferentes vías; de hecho, el código de educación Básica, fue posible gracias al apoyo del Diputado Sanguino, quien de manera diligente y entendiendo la trascendencia del caso, estableció los puentes pertinentes para concretar ese primer avance; pero, con las demás menciones de la Carrera de Educación se han emitido más de catorce correspondencias justificando el proceso de modernización, y sin embargo, hasta hace poco fue se pudo

cristalizar tan importante logro para la academia universitaria.

Luego del escenario expuesto sin duda, que no puede existir un divorcio en el tema de la formación docente y la práctica profesional, es preciso, por lo tanto, tener claras las condiciones y mejoramiento para que ellos logren impulsar de manera definitiva ese proceso de cambio que se espera. Pero además, es pertinente señalar que en todo este escenario deben ir de la mano Estado y Universidad, entendiendo el primero, que la Universidad es la innovación y la actualización, es la que forma esa planta importante de hombres y mujeres que tendrán que dirigir a las empresas públicas y privadas, y que pondrán en marcha las políticas de un país.

De allí, que cobra aun mas vigencia la importancia en tomar en cuenta el soporte de estándares académicos para implantar criterios formativos consustanciados con el entorno, es decir, la base curricular del individuo que se requiere para establecer

los procesos de transformación, de acuerdo con las necesidades de los componentes conceptuales básicos para la operatividad.

En definitiva, el sistema universitario enfrenta en la actualidad grandes desafíos que exigen adaptarse a las condiciones de una realidad cambiante en el contexto externo e interno, situación que impulsa a realizar constantemente transformaciones en la gestión administrativa en procura de motorizar respuestas eficientes ante las exigencias del entorno, por tanto, estos nuevos retos, nos llaman a visualizar al sistema universitario soportado por la globalización del pensamiento y la acción en ese mundo cambiante y, es por esto que las casas que vencen las sombras, son sin duda el espacio de progreso con sentido social, en el entendido que el éxito de los planes implementados no se logra con cualidades especiales, sino fundamentado sobre todo en un trabajo de constancia, de método y de organización.

SEMINARIO ELECTIVO: PEDAGÓGICO- INVESTIGATIVO. EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE LA MAESTRÍA DE DDHH EN LA UPTC

José Pascual Mora García¹

Profesor responsable de la asignatura, seminario o módulo:	José Pascual Mora García, PhD, Postdoctorado UPTC		
Teléfono:	3158051093	Correo electrónico:	pascualmoraster@gmail.com
Horario de tutorías: Toda la disposición. Mayo: 17,18,24,25. (24h)			

Asignatura:	Electiva III "PEDAGÓGICO – INVESTIGATIVO"

Presentación, objetivos y competencias

El presente programa busca acercar la Pedagogía a la Investigación Social, por tanto no se queda en la intelectualización de los conceptos de la pedagogía. Tomaremos como referencia el compromiso que exige la sociedad de la universidad frente al tema de la Paz. Por tanto, además de hacer un estudio de las comunidades científicas de la pedagogía en Colombia, para tener presente el estado del arte en la producción de conocimiento, nos proponemos profundizar en los aportes de la Pedagogía en el marco del postconflicto y postacuerdo. El Acuerdo Final de Paz y las implicaciones del postacuerdo requieren de un tratamiento especial para el manejo de la Paz, razón por cual se hace necesaria la comprensión de las PEDAGOGÍAS a la luz de los paradigmas pedagógicos emergentes; sin un proceso formativo que logre llegar a todos los sectores de la sociedad será imposible la Paz. No son suficientes los Acuerdos firmados se requiere de la Repedagogización social para impactar en el inconsciente colectivo. Se trata de consolidar estrategias de repedagogización social en aras de formar los docentes, líderes sociales, personal gu-

bernamental y no gubernamental, así como, el personal de las Ong's humanitarias para trabajar por una paz sostenible. Por esta razón en entronque de las Pedagogías con la Investigación se hace necesaria, no para idealizar el objeto pedagógico sino para aplicar la tasa de retorno social que requiere todo proyecto educativo. En el marco de la Maestría en Derechos Humanos nos proponemos abordar el tema de las Pedagogías Alternativas y su acercamiento a la Investigación social; en este sentido, aun cuando ciertas interpretaciones reducen el objeto de la pedagogía a lo escolar, en nuestra comprensión es abordada con una visión interdisciplinaria. El estudio busca deconstruir los paradigmas pedagógicos hegemónicos que alienan al ser social en el desarrollo de una Paz sostenible. En ese sentido, se deconstruye desde el paradigma patriarcal hasta los paradigmas que imponen la unanimidad de pensamiento y potencian la dialéctica de la negación. Para ello abordaremos la metodología de la historia de las mentalidades para abordar el entronque entre los Andamios geometales (Mora-García) y Pedagogía, a fin de advertir lo extraordinariamente productivo que resulta hacer una lectura transversal de las estructuras mentales de la sociedad en

1 Profesor Invitado a la Maestría de DDHH, UPTC, Tunja. pascualmoraster@gmail.com.

la comprensión del tema pedagógico. Porque la Pedagogía no se reduce exclusivamente a la escuela, sino que al intervenir ésta como Aparato Ideológico del Estado requiere de una comprensión crítica de los procesos. El docente o el pedagogo social es un actor que crea teoría y produce ideología, por eso apostamos por una pedagogía social emancipatoria (Habermas) y liberadora Dussel). En el marco constitucional retomamos de la Carta de 1991 y las políticas de Estado como resultado del Acuerdo final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz estable y duradera. El concepto de Paz, lo asumimos en principio desde la óptica del Documento Fundacional del Acuerdo Final de Paz, pero al mismo tiempo lo acompañamos epistemológicamente con las miradas laterales, como aquellas que abordan la Paz con una visión crítica; apostamos en ese sentido, a la paz en Colombia pero con una visión de la Descolonización de la Paz, o la paz como emancipación, o la Paz sostenible, o la paz como disenso social, como esencia del modelo democrático; en fin se trata de abordar la paz como imaginario social en un contexto intercultural, pluricultural y pluriétnico.

Objetivos

1. Analizar la Pedagogía en el marco de las comunidades académicas en Colombia y su impacto en la producción científica nacional e internacional.
2. Abordar los estándares de producción de conocimientos en Colombia y su impacto en el contexto internacional.
3. Deconstruir la Pedagogía que induce a la mentalidad de la violencia (Marquart) por una Pedagogía de la Paz.
4. Confrontar los paradigmas hegemónicos de la Pedagogía occidental Eurocentristas y Anglobalizantes por las miradas de la Pedagogía desde América Latina.

Competencias

Dogmáticas:

1. Demostrar las competencias en el manejo de fuentes directas e indirectas de las teorías PEDAGÓGICAS en el marco de las comunidades académicas en Colombia.

Argumentativas:

1. Desarrollar conversaciones en el curso sobre los contenidos analizados, demostrando el manejo instrumental de las fuentes.

Críticas:

1. Establecer un pensamiento crítico, citando las fuentes, en el que se demuestre comprensión y dominio de las categorías fundamentales.
2. Adecuación de los contenidos a fin de demostrar la aplicación de las Pedagogías sociales a la Investigación social en aras de una sociedad más justa y equitativa.

Investigativas:

1. Establecer los lineamientos básicos para el ensayo, con el fin de potenciar en el discente el espíritu científico (Bachelard) investigativo.
2. Presentar un balance de las redes académicas y/o comunidades científicas nacionales e internacionales, con miras a establecer una vinculación para el trabajo en red y la internacionalización del curriculum.

Propositivas:

1. Plantear una sinopsis sobre los problemas actuales de la Pedagogía en Colombia, y contrastar el alcance con otros países latinoamericanos, con miras a establecer una mirada comparada o conectada.
2. Proponer posturas sobre las Pedagogías tradicionales y las Pedagogías emergentes de contenido social.

Resultados del aprendizaje

Para la comprensión de los contenidos presentados en la asignatura Pedagogía e Investigación se llevará un criterio de aprendizaje según los lineamientos del Currículo Abierto en donde los contenidos se reprograman en función del contexto y la evaluación no es para el control sino para el mejoramiento.

En ese sentido, se apreciará como suficiente el aporte que cada participante pueda interiorizar de los contenidos con criterio crítico en un todo de acuerdo con las competencias señaladas anteriormente.

El trabajo presencial se cotejará en las mesas de trabajo en función de la disposición para la lectura y el debate con criterio, y rigen las opciones de la clase magistral, exposiciones y seminarios.

Para el trabajo independiente se apreciará el avance del conocimiento, así como su sustentación en función de las fuentes.

Para la tutoría sugerimos la elaboración de las matrices de análisis a fin de demostrar el avance de los contenidos (ver tabla al final de la página).

Justificación

La vinculación entre la Pedagogía y la Investigación social se convierten en una

herramienta para el estudiante de la Maestría en Derechos Humanos no solo por su importancia en la elaboración del proyecto y tesis de maestría sino en el potencial impacto laboral, dado que requiere de la formación de un capital intelectual que pueda acompañar en el proceso de repedagogización social para la Paz. En ese sentido, se han diseñado estrategias con miras a acercar la brecha humanitaria, y a propiciar una tasa de retorno social en sus investigaciones a fin de generar una ética de responsabilidad social (Gadamer) en el investigador social. A manera de síntesis podemos decir que la propuesta se justifica:

1. Es pertinente por el hecho de establecer trabajos conjuntos (grupos e instituciones) desde el análisis de las pedagogías emergentes y la investigación social, para mejorar la calidad de vida del sector de la población que ha sido víctima de los conflictos político-sociales. Pero también para sensibilizar a la población sobre un tema especialmente neurálgico que todavía ofrece reticencias y atañe a la nación colombiana.
2. Se necesitan profesionales con estudios de maestría para proyectar esas competencias en la formación del personal, tanto de las instituciones educativas

ACTIVIDAD	PROPÓSITO	MODALIDAD
Lecturas de fuentes directas, según ficha bibliográfica	Manejo de citas textuales que sustenten las categorías de estudio	Individual. Demostrar el dominio de contenidos y capacidad de abstracción discursiva, crítica y conocimiento de la comunidad nacional.
Exposiciones	Exponer las categorías básicas de los autores clásicos y demostrar manejo de comprensión crítica.	Modalidad de exposición colectiva
Debates / Mesa Redonda	Tomar posición respecto de las diferentes teorías de las Pedagogías y su impacto en la Investigación, a fin de simular confrontaciones en función de las categorías.	
Diligenciamiento de la carpeta con la investigación y comprensión crítica.	Comprensión global de los aprendizajes	Individual

como de las instancias gubernamentales y no gubernamentales, locales, regionales y nacionales. Esta situación se desprende de los planteamientos realizados en las declaraciones del Ministerio Educación Nacional, políticas públicas educativas, autoridades locales y regionales.

A raíz del proceso y firma del Acuerdo de Paz, se estima una demanda de las instituciones educativas de personal capacitado para atender la educación en emergencia, conflictos sociales-culturales y políticos en la región. En este aspecto, la propuesta de investigación se propone plantear en el nivel de postgrado la formación de expertos en la investigación social y con bases pedagógicas para el empoderamiento de los DDHH de las comunidades vulnerables a fin de transformarlas en comunidades resilientes.

Metodología

1. Es recomendable tener correo electrónico para el intercambio con el docente de las actividades según plan entregado.
2. Se requiere que todas las actividades asignadas sean realizadas a través del uso de las TIC's recomendadas.
3. Es indispensable que los resultados sean enviados de manera digital.
4. Es importante que cada vez que envíe información al profesor sea con la identificación del participante.
5. Se evaluará la creación de un portafolio digital para la evaluación de las actividades propuestas, según modelo indicado en clase.
6. La elaboración de un ensayo sobre las temáticas expuestas en la asignatura será la base central de la evaluación, a fin de estimular la redacción del Estado del Arte del proyecto de tesis de maestría.
7. Es recomendable que el participante lea previamente las lecturas recomendadas,

a fin de asegurar la bidireccionalidad en la comunicación en clase. El diálogo es la base del discurso pedagógico.

Trabajo directo

El trabajo directo está acompañado de los elementos sugeridos para el abordaje del ensayo, entre ellos la bitácora en donde se registrará de manera virtual el avance del mismo.

Tutoría y acompañamiento

Las tutorías podrán ser de manera virtual (email y redes sociales) o de manera presencial según convenimiento entre las partes.

El acompañamiento se realizará no sólo durante las horas oficiales sino en los procesos y tiempos que se requieran.

Trabajo independiente

El trabajo independiente se realizará según las estrategias diseñadas para la elaboración de un ensayo que se deberá entregar guardando las competencias esbozadas en el presente programa.

Investigación

La investigación se enmarca en los objetivos de la asignatura, y será fundamental para el desarrollo del presente estudio, a fin de presentar avances que se puedan evidenciar en el ensayo que se presentará al finalizar el curso, según fecha a convenir.

Internacionalización (opcional)

La internacionalización requiere el conocimiento de los convenios internacionales, los cuales serán presentados durante el curso, según matriz de la Oficina de Internacionalización de la UPTC. Igualmente se presentará como ejemplo de internacionalización del currículum las Comunidades Académicas y la Red Sociedad de Historia de la Educación latinoamericana (SHELA). Nos interesa destacar cómo se construyó

el campo intelectual de la SHELA, a nivel nacional e internacional; ¿Cuáles son los principales actores?; ¿Cuándo participaron?; ¿Cómo se construyó ese discurso en las universidades, centros de investigación, grupos de investigación, e incluso asociaciones nacionales?; pero sobre todo, mostrando los resultados de esas investigaciones vinculadas con las redes locales, regionales, nacionales e internacionales con el impacto que han representado en los países que la integran.

Buscamos dar cuenta del estado del arte en que se encuentra la RHELA a fin de reportar los aportes a la Comunidad Académica, efectivamente, son pocas las revistas que nacen para estar destinadas a visibilidad de programas de postgrado, pero esta es precisamente la misión de la Rhela. Ya que la RHELA (1998-2019) nació para dar respuesta a la difusión de las investigaciones en el marco del Doctorado de Ciencias de la Educación liderado por la red RUDECOLOMBIA (1996-2019). Esta mirada nos permite tener una visión sobre la necesidad de la internacionalización en la producción de conocimientos a fin de superar el problema de la endogamia, y estar en sintonía con las normas nacionales e internacionales. Hay que recordar que la red Shela ha sido vital para el maceramiento de las revistas de Historia de la Educación en Iberoamérica y el Caribe. Los indicadores de análisis se centran en los factores que originaron estas publicaciones a partir de 1996, bajo un mapeo histórico de las problemáticas de la supervivencia, e impacto de las revistas. Segundo, cambios editoriales, la metaevaluación y visibilidad de RHELA en el siglo XXI. Tercero, la prospectiva de la revista en un contexto local y latinoamericano, que es mediado por la internacionalización del conocimiento y las mediciones internacionales.

Medios Audiovisuales

Además de las competencias desarrolladas con el uso de las TIC's se ofrecerá las diferentes redes académicas para la consulta de la productividad de las referencias bibliográficas, tanto de las que son resultado de la productividad académica del profesor como de las redes nacionales e internacionales; entre ellas citamos: Google scholar, Academia.edu, Redalyl.org; Cvlac, Orcid, entre otras. Igualmente se ofrece la web www.saber.ula.ve/heuristica correspondiente a la revista que dirijo a fin de ofrecer los 20 números para la consulta. La revista institucional: Revista de Historia de la Educación Latinoamericana, Rhela uptc, en la cual se presenta en las de 30 números los artículos recomendados. Las herramientas de uso audiovisual como video beam y otros será de gran ayuda. Y se recomendará el uso de las redes sociales para las comunicaciones con el profesor y la visibilidad de las actividades realizadas, entre ellas: email, whatsapp, twitter, facebook, etc.

Evaluación

Evaluación colectiva

La evaluación tendrá un fin fundamental de formación para el mejoramiento, en consecuencia no será para el control como lo planteó el positivismo. Se podrá valorar en función de los avances presentados en las diferentes estrategias, entre los que se destaca como resultado final la orientación para la construcción de un artículo científico, en versión preliminar. Las lecturas obligatorias se enviarán anticipadamente.

Evaluación individual

Se seguirá el plan propuesto para la evaluación a través de un ensayo que será resultado de las actividades realizadas en el curso, además de incorporar la evaluación sumativa, autoevaluación, coevaluación, y metaevaluación de todas las actividades realizadas, incluyendo la asistencia.

Contenidos temáticos centrales

(Derivados de los aspectos generales que están establecidos en el formato D-FP-P01-F07)

1. La pedagogía y la investigación en las comunidades académicas en Colombia.
2. Las pedagogías y la investigación para la Paz.
3. El estudio de las comunidades académicas de la Pedagogía y su impacto en la investigación científica en Colombia.
4. Aplicar los contenidos de la Pedagogía y la investigación en las comunidades vulnerables en el marco del Postacuerdo, según el Acuerdo Final para la Paz duradera y estable.

Contenidos específicos

(Desglose los contenidos programáticos de la asignatura en concordancia con los contenidos temáticos centrales consignado en el formato D-FP-P01-F07)

1. Estudiar los aportes de la Comunidad Académica de la UPTC a la pedagogía y la investigación en las comunidades académicas en Colombia. Grupos de Investigación, autores, investigadores y ranking en las plataformas como Cvlac, Google Scholar, otras.
2. Cotejar, analizar y comparar los documentos fundamentales y la bibliografía crítica de los documentos para una pedagogías y la investigación para la Paz.
3. Determinar previo estudio de los contextos en la región cundi-boyacense los contenidos de la Pedagogía y la investigación a fin de ser aplicados en las comunidades vulnerables en el marco del Postacuerdo, según el Acuerdo Final para la Paz duradera y estable.

Lecturas Mínimas

Bibliografía Básica

Mora García, José Pascual (2014) “La indexación de las revistas de educación e historia de la educación, un proble-

ma geopolítico, bioético y epistemológico” en Revista Suma-Paz, Revista Suma+Paz, Oficina de Postgrados, Universidad de Cundinamarca, ISSN 2248-6488. ISSN 2248-6348

Mora García José Pascual (Abril, 2015) El Problema de Indexación de las Revistas Educación/Historia. Trabajo presentado en la 28a Feria Internacional del Libro, Bogotá.

José Pascual Mora García, Diana Soto Arango, José Rubens Lima Jardimino, “La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA (1994-2015)”. Revista História da Educação / HistoryEducationJournal, Vol. 21, N° 51, (2017), (351- 375). <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/66357>.

José Pascual Mora García y Sandra Liliana Bernal. (2018). “Revista historia de la educación latinoamericana en los retos editoriales del siglo xxi.” Revista Inclusiones issn 0719-4706 volumen 5 – número 4 – octubre/diciembre 2018. Chile, Temuco. Revista Indexada Scopus. Universidad Católica de Temuco.

Santo Guerra, Miguel A. (2001) “Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad”, en Rev. Perspectiva Educativa, Instituto de Educación UCV, N° 37-38, p. 19.

Soto, Arango, Diana. (2010b). “Redes universitarias en Colombia. Nueva concepción histórica para la universidad”, En Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Número 15, Tunja, UPTC. RUDECOLOMBIA, pp.241-270.

Diana Elvira Soto Arango, José Pascual Mora García, José Rubens Lima Jardimino, “Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”, Revista Historia de la Educación Lati-

- noamericana, Vol. 19, No. 29 (2017), (35-66).
- Gobierno Nacional - FARC-EP. Acuerdo final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz estable y duradera. Edición Gente del Común, Centro de pensamiento y diálogo político, centro cooperación para la Paz, Bogotá. 2018.
- Victoria Fontan, “Replanteando la epistemología de la Paz: El caso de la descolonización de paz”, *Perspectivas internacionales. Ciencia política y relaciones internacionales*, Vol 8, No 1 (2012). <http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/perspectivasinternacionales/article/view/839/1364>
- José Pascual Mora García, Diana Soto Arango y Sandra Liliana Bernal, “Pedagogías de la resiliencia y la construcción de una paz sostenible. (Una mirada desde la Reforma de Córdoba a las tendencias actuales de las Pedagogías de la Alteridad), Mimeo. Artículo en proceso de edición. Grupo Hisula- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2019
- José Pascual Mora García (2017) “El disenso como esencia de la libertad de expresión en la democracia, una mirada histórica sobre la fragilidad de la democracia en América Latina.” Congreso internacional de Derecho “Construcción democrática para la paz”, Universidad Santo Tomás, Tunja, 24, 25 y 26 agosto 2017. <http://www.ustatunja.edu.co/noticias-derecho/item/2337-congreso-internacional-de-derecho-construccion-democratica-para-la-paz> (Consultado, 1 noviembre de 2018).
- Bibliografía Actualizada**
- BACHELARD, Gastón. La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. 8 ed. México: Siglo XXI editores, 1979.
- BARUCH BUSH Y FOLGER. La promesa de mediación. Cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento. Barcelona: Garnica. 1996
- BERGER, P. y LUCKMANN T. (1986): La construcción social de la realidad. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- BONILLA, Elssy y RODRÍGUEZ, Penélope. Más allá del Dilema de los Métodos. Ediciones Uniandes. Grupo Norma. Bogotá 1997.
- BOURDIEU, P., “Cosas Dichas”, Ed. Gedisa, Bs. As., 1988
- BOURDIEU, Pierre. Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario. Anagrama, Barcelona, 1995.
- BRIONES, Guillermo. Epistemología de las Ciencias Sociales. ICFES-ASCUN. Bogotá. 1996
- BURGUET ARFELIS, M. (1999): El educador como gestor de conflictos. España: Desclee de Brouwer.
- BUTLER, Judith. El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Ed. Paidós. Barcelona, 2007.
- CALDERÓN, F. (2000): La nueva cuestión social bajo la mirada del desarrollo humano. Una fundamentación sociológica desde la experiencia latinoamericana en *Revista Nueva Sociedad*, Vol. 166, marzo-abril de 2000. p. 77-95.
- CIFUENTES, María y SERNA, Adrián (Compiladores). Ciudadanía y Conflicto. Memorias del Seminario Internacional. Bogotá. Universidad Distrital de Colombia. 2006
- COLLIER, PAUL. Economic Causes of Civil Conflict and their implications for policy, Banco Mundial. Washington. 2001.
- COMISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE LA VIOLENCIA Colombia: Violencia y Democracia, Bogotá: Colciencias, Universidad Nacional de Colombia. 1987.
- COSER, L.A. The functions of social conflict. Nueva York: Free Press. 1956

- CYRULNIK, Boris y otros. *La Resiliencia: Desvictimizar la víctima*. Cali. Rafue. 2006.
- DAHRENDORF, R. *Clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial*. Madrid: Rialp, 1970.
- DEFENSORIA DEL PUEBLO. *Red de Promotores de los Derechos Humanos. ¿Qué son los derechos humanos?*, Bogotá: 2004.
- DEMICHELI, G. (2000): *Comunicación y modelos de mediación: epistemología, teoría y técnicas en Estudios sociales* N° 106/trimestre 4, 2000. p. 139-155.
- DEUTSCH, M. *The resolution of conflict: constructive and destructive processes*. New Haven: Yale University Press. 1973
- DIAZ VILLA, Mario. *El Campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Textos Universitarios. Universidad del Valle. 1993.
- DIAZ VILLA, Mario. *Una Caracterización de los Modelos Pedagógicos*. En: *Revista Educación y Cultura*. 1986, no. 4 y 5. *Educación y Pedagogía* No.19 y 20, 1998.
- DIAZ VILLA, Mario. *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, ICFES, Serie Calidad de la Educación Superior. 2002.
- MORA GARCÍA, José Pascual (2012) “La cultura de paz y la racionalidad dialógica gadameriana: una mirada sobre la filosofía de la paz en Rotary” *Revista Heurística*, Enero - Diciembre 2012, N° 15. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37310/articulo18.pdf?sequence=1>
- Mora García, José Pascual et Arnaldo D'Yongh Sosa (2014) “Educación en Emergencias (EeE): Una realidad que promete desarrollo. Experiencias en Haití; México, caso Ayotzinapa.” *Heurística* 2014, Número 017. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/40105>
- (2016) “Luis Bigott y la contribución a la pedagogía contrahegemónica”, *Revista Heurística*, No 19, (2016), (310-322). <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/43379/articulo32.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- José Pascual Mora García, Diana Soto Arango, José Rubens Lima Jardimino, “La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA (1994-2015)”. *Revista História da Educação / History Education Journal*, Vol. 21, N° 51, (2017), (351- 375). <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/66357>.
- MORA GARCÍA, José Pascual (Editor) (2017) Editor del Monográfico de los artículos resultado de las Tesis de Maestría de DDHH de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Tunja y Bogotá, en el marco del Convenio Amihedure y el Grupo Primo Levi de la Facultad de Derecho y Cs. Sc., de la UPTC. *Revista Heurística*, N° 20 Enero - Diciembre 2017. Mérida – Venezuela. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/44975>
- (2017) Creación de la Orden “Rosa Elvira Cely”, en el Día Internacional de la Mujer- 8 de marzo de 2017. Cfr. Ivonne Rojas. *Revista Heurística*, nro 20, 2017.
- (2017) “Docentes de la ULA presentaron cátedra Gandhi en Cúcuta”, <http://prensa.ula.ve/2017/02/09/docentes-de-la-ula-presentaron-c%C3%A1tedra-gandhi-en-c%C3%BAcuta>
- (2017) “El disenso como esencia de la libertad de expresión en la democracia, una mirada histórica sobre la fragilidad de la democracia en América Latina.” Congreso Internacional De Derecho “Construcción Democrática

Para La Paz”, USTA, Tunja, 24, 25 y 26 agosto 2017. <http://www.ustatunja.edu.co/noticias-derecho/item/2337-congreso-internacional-de-derecho-construccion-democratica-para-la-paz>.

_____ (2018) “Las prácticas pedagógicas en Colombia en el marco del Postconflicto”, conferencia realizada el 18 de mayo de 2018, en el Auditorio Gabriela Mistral de la Universidad Juan de Castellanos, organizada por el Sindicato de Maestros de Boyacá, Congreso de Pedagogía Interdepartamental. http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/facultades/f_educacion/licenciado/doc/2018/lic_5_2018.pdf.

_____ (2018) “La Pedagogía Geomental en la construcción de la nación, estudio de caso: la maestra Luz H. Castillo Vallecilla, Barbacoas, Pacífico, Nariño.” Ponencia en el IV Coloquio de Maestras Afrodescendientes, en el XII Congreso Internacional SHELA, Temuco, 18 de octubre de 2018.

_____ (2018) “Las pedagogías de la resiliencia, estudios de casos.” Conferencia en la CÁTEDRA HISTORIA Y PROSPECTIVA DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA, HISULA, actividad coordinada por la Profesora Sandra Liliana Bernal Villate. Realizada el 27 de agosto, de 2018.

_____ (2018) “La Masonería y su aporte a los DDHH, artículo en Proceso”, Conferencia en el VI Congreso Internacional de DDHH, en la Semana de la Facultad de Derecho y Cs. Sc. de la UPTC, realizada el día 24 de octubre. Lugar: Casa Rojas Pinilla. Hora 11 am.

_____ (2018) “Fundamentos Epistemológicos para una Pedagogía de las Migraciones” Conferencia en la Semana Aniversario de los 84 AÑOS de la UPTC. Foro Migración y Pedagogía. Día: 11 de octubre, Lugar: Casa Rojas Pinilla. Hora: 2pm

_____ (2019) “La pedagogía de la resiliencia y los andamios geometales. (Apuntes para una Pedagogía de la Paz). Conferencia Inaugural de la XI Cohorte del Doctorado de Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, Cade UPTC. Tunja, 24 de agosto de 2018.

_____ (2019) “La crisis de la Universidad venezolana y el imaginario de la Paz (2000-2016).” Revista Universidades Uduál, México. publicaciones@udual.org. Editor Jesús Islas.

_____ (2018) Profesor invitado a la Maestría de DDHH de la UPTC en las sedes Tunja y Bogotá, noviembre 2016, 2017 y 2018. Y jurado internacional de más de 10 tesis de Maestría en DDHH. http://www.academia.edu/33628747/Hoja_de_vida_DR_JOSE_PASCUAL_MORA_GARCIA_2017.

_____ (2014) Director de la Tesis Doctoral: “La formación docente en la Universidad de Los Andes-Táchira, en el marco de la integración educativa de Individuos con Necesidades Especiales Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional (UNEFA) Estado: Tesis concluida Doctorado en Educación ,2014, . *Persona orientada:* LUZ MILA GUIRIGAR VALERO, *Dirigió como:* Tutor principal.

_____ (2016) Director de la Tesis Doctoral, “Representaciones sociales del agua en el contexto universitario carrera de ingeniería ambiental Universidad nacional experimental del Táchira. UNET.” Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio: Tesis concluida, Doctorado en Educación, 2016. *Persona orientada:* Darcy Margarita Carrero Carmona, *Dirigió como:* Tutor principal.

_____ (2015) Director de la tesis de Maestría: “La comprensión lectora

en el contexto social de los estudiantes del Quinto grado de la sede educativa Nro 3, Escuela Urbana Integrada de la Institución Educativa Puerto Santander en el eje fronterizo Boca de Grita, Venezuela, y Puerto Santander-Cúcuta". Universidad de los Andes Venezuela Estado: Tesis concluida Maestría en Evaluación Educativa, 2015, *Persona orientada*: Carlos Enrique Villamizar, *Dirigió como*: Tutor principal.

(2016) Director de la Tesis Doctoral, "Evidencias de experiencias en gestión integral del riesgo de desastres para una educación en emergencias (EEE)" Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio: Tesis concluida, Doctorado en Educación, 2016. *Persona orientada*: Arnaldo Ramón D'Yongh Sosa, como: Tutor principal.

(2018) Jurado Internacional de la Tesis de Tesis Doctoral "Camino y Construcciones de la Educación

en DDHH en Colombia, una mirada histórica desde 1991-2015", Doctorante: Elsa Bonilla Piratova, en el Doctorado de Educación de la Universidad Santo Tomás, Bogotá. Sustentación realizada en Bogotá, el 04 de mayo de 2018. (Cfr. Acta)

(2018) Jurado Internacional de la Tesis de Maestría en DDHH, UPTC: "empoderamiento de mujeres víctimas de desplazamiento forzado; Una estrategia para la organización y la garantía del derecho", al trabajo de la estudiante: Enna Beatriz Cetina Barón. Sustentación realizada en Tunja, agosto 2018.

(2018) Jurado Internacional de la Tesis de Maestría en DDHH, UPTC: Tunja. "Mitos y realidades de los niños, niñas y adolescentes con características y necesidades especiales declarados en situación de adoptabilidad en COLOMBIA" del estudiante: Jorge Alexander Gutiérrez Guillen, noviembre 2018.

APUNTES PARA UNA HISTORIA DE LA SOCIEDAD BOLIVARIANA DEL TÁCHIRA

J. J. Villamizar Molina¹

En el Táchira han existido felizmente notables personalidades encauzadas a dar tributo de respeto y justicia a nuestro Libertador Simón Bolívar y me permito la oportunidad aquí de señalar algunas a este respecto. El culto tributado entre nosotros a nuestro Libertador ha sido positivamente múltiple y muy diversificado. Por ello en este enunciado estriba una gran dificultad para historiar la Sociedad Bolivariana cuidadosamente, haciendo justicia a todos los organismos que se han ocupado de ello, que son múltiples y muy variados. Esto resulta en una dificultad para construir esta historia sin dejar en el olvido algún personaje sin mención. Una obra histórica que se impone en el Táchira es la de unificar, condensar y dar unidad a ese gran caudal de personalidades bolivarianas, sin incurrir en absteniciones que lamentablemente aparecerían sin la voluntad del autor. Yo creo que una obra indispensable que se impone en nuestra bibliografía local es la de unificar todo ese acopio de material informativo bolivariano en una obra completa, ordenada y justa, que pudiera intitularse “Organismos Tachirenses del Culto Bolivariano”. Tendríamos que iniciarnos con el General Eleazar López Contreras, uno de los hombres más ilustres del Táchira, nativo de Queniquea, quien siendo Presidente de la República creó la Sociedad Bolivariana de Caracas, de donde se irradió el culto General a nuestro

Libertador con las Sociedades Bolivarianas de todos los estados de la República. Así nació la Sociedad Bolivariana de San Cristóbal en 1937, formada por distinguidos ciudadanos entre los que cabe señalar al Sr. Rafael María Rosales. Una vez creada esa Sociedad Bolivariana se abocó a crear las diferentes Sociedades Bolivarianas de las poblaciones interioranas del Estado. Más tarde el Presidente de la Sociedad Bolivariana del Estado Táchira fue el Doctor Alejandro Trujillo, y el Señor Rafael María Rosales actuó como Secretario. Estos fueron los antecedentes para el funcionamiento de la Sociedad Bolivariana en el Táchira. Más tarde por diversos avatares se hizo necesaria a reorganización de la Sociedad. Quizá pudiera decirse “la creación de una nueva Junta Directiva”. Al acercarse el Cuatricentenario de la ciudad de San Cristóbal, fue creada nuevamente la Sociedad Bolivariana de nuestra entidad, con su Presidente, el Dr. Horacio Cárdenas y su Vicepresidente el señor don Luis Jugo Amador con una cantidad de funcionarios agregados, entre los cuales figuraban, el Dr. Aurelio Ferrero Tamayo, las Señoritas Malula García Tamayo y Carmen Aurora Carrillo, el Dr. Ángel Biaggini, el Dr. José Adolfo Jaime, el Dr. Amenodoro Rangel Lamus como Consultor Jurídico, el Dr. José Dolores Rico y el Dr. José Quintero García. Así lo hace saber la Revista de la Sociedad Bolivariana N° 65, correspondiente al 17 de diciembre de 1960.

El 28 de noviembre de 1958, Selecto grupo de damas y caballeros integraron el Centro. Horacio Cárdenas es digno del más alto homenaje de recordación. Le acom-

1 CRONISTA EMERITO DE LA CIUDAD DE SAN CRISTOBAL. Decano de los Cronistas en Venezuela. A sus 90 años se mantiene lúcido escribiendo y hoy reseñamos esta magnífica síntesis de la historia regional, sobre la Sociedad Bolivariana del Táchira.

pañaron Antonio Mogollón, José Agustín Briceño, señorita Malula García Tamayo, Carmen Aurora Carillo, el Dr. Juan Tovar Guédez, el ciudadano –Alejandro Rojas, El Dr. Amenodoro Rangel Lamus y el Dr. José Dolores Rico. Así quedó constituida la Sociedad Bolivariana de San Cristóbal como una de las grandes aportaciones patrias y humanísticas de la ciudad en el momento estelar de su Cuatricentenario. El mes de marzo de 1963. El organismo asesoró la celebración del Sesquicentenario de la Campaña Admirable, y hubo diversos actos: conferencias en los sitios históricos. El Concejo Municipal de San Cristóbal, presidido por el insigne caballero don Luis Santander, celebró una Sesión Solemne. El Orador fue el notable Dr. Horacio Cárdenas, El Libro “Las Lomas del Viento” se publicó como un homenaje a la trayectoria del Libertador. En 1968, siendo Presidente del Centro el Dr. Horacio Cárdenas, Presidente del Centro Bolivariano. Tuvo lugar en San Cristóbal una de las más concurridas y trascendentales asambleas de la Sociedad Bolivariana, presidida por la persona Admirable y erudita del Dr. Luis Villalba Villalba. Se presentaron importantísimas ponencias y se realizaron muy lucidos actos. El Concejo Municipal del Distrito San Cristóbal, presidido por el Ingeniero Teófilo Cárdenas Ortiz, realizó una Sesión Solemne, el día 23 de Julio, en la cual el orador de orden fue el Cronista de la Ciudad, Dr. J. J. Villamizar Molina. Respondió en esta Sesión Solemne el poeta margariteño Efraín Subero, quien hizo un hermoso panegírico de Bolívar y la Ciudad. La Escuela de Guardias Nacionales de Cordero, Esguarnac, el Liceo Militar Jáuregui de la Grita y la Biblioteca de Autores y Temas Tachirenses se reunieron a los agasajos bolivarianos. Se recordó que aquí en San Cristóbal el Libertador Simón Bolívar celebró los 10 años del 19 de Abril y el aniversario de la Batalla de Boyacá ocurrida el 9 de agosto de 1819.- Ese recuer-

do lo hemos agigantado en los presentes días con el descubrimiento del hecho que en ocasión de ese Aniversario de la Batalla de Boyacá el Libertador sembró en nuestra Plaza Mayor El “Árbol de la Libertad”, el Samán emblemático de nuestra Plaza Juan Maldonado. Continúa el año 1971. Se efectúa en San Cristóbal la tercera Convención de Cronistas Oficiales de Ciudades de Venezuela, y el año 1983 el Centenario del Nacimiento del Libertador. La Convención Nacional de Cronistas Oficiales de Ciudades de San Cristóbal fue una Convención Binacional, en la que participaron además de San Cristóbal, la ciudad de Cúcuta, La ciudad Villa del Rosario de Cúcuta, la Villa Heroica de San Antonio del Táchira, Colón por la Municipalidad de Ayacucho y la localidad de San Pedro del Río. En cada uno de estos lugares el Libertador recibió magníficos homenajes, destacándose el Discurso del Dr. Luis Acosta Rodríguez, Presidente de la Sociedad de Cronistas, y Presidente de la Sociedad Bolivariana de Caracas en el Parque Gran Colombia de la Villa del Rosario de Cúcuta. Habló el Dr. Luis Acosta Rodríguez a nombre de los Cronistas de Venezuela. En Acto Solemne de la Academia del Departamento Norte de Santander en el parque Gran Colombia, de la mencionada Villa del Rosario de Cúcuta.

Continúa el Centro Bolivariano de San Cristóbal su trayectoria rectilínea. En el preámbulo del Año Centenario del Nacimiento del Libertador San Cristóbal es visitada por enantes personalidades bolivarianas y ocurren hechos trascendentales. Entre los visitantes se encuentran los galeños de la Sociedad Venezolana de Cirugía, el Dr., Mario Briceño Perozo, el Dr. Guillermo Morón, el Dr. Carlos Luis Villalba Villalba, El Dr. Carlos Felice Cardot, el Dr. Lucas Guillermo Castillo Lara, quienes vienen a rendir homenaje al Libertador. El Presidente Carlos Andrés Pérez inaugura el Rubio la majestuosa estatua ecuestre al Li-

bertador Simón Bolívar. El presidente Luis Herrera Campins en su visita al Táchira el 2 de octubre de 1982 en la Plaza Bolívar de BOROTA, juramenta la Junta Pro Celebración del Bicentenario Bolivariano. En la noche del 2 de octubre de 1982. La Biblioteca de Temas y Autores Tachirenses edita el admirable Libro del Centenario del Libertador en San Cristóbal. El Ministro de la Defensa General Humberto Alcalde Álvarez, distribuye entre las Sociedades Bolivarianas y personalidades conectadas al gran culto al Libertador Las Memorias de O'Leary. Se preparan los actos del 24 de Julio de 1983, El Dr. Edgar Flórez pronuncia en la Plaza Bolívar de San Cristóbal a las 8 de la noche el discurso de orden, a nombre del Ejecutivo Regional, El Dr. J.J. Villamizar Molina pronuncia el Discurso de Orden a nombre del Concejo Municipal de San Cristóbal. Ha pronunciado el Cronista el mismo día los discursos de orden boliviano en las ciudades de Santa Ana y Palmira. La Presidenta del Concejo Municipal, de San Cristóbal, Iraima Ruiz de Guerreo publica en una magnífica Edición "Tapices Municipales" estos discursos con un conjunto de actos realizados. Otros personajes como el Obispo Fernández Feo de San Cristóbal, el Ilustrísimo Monseñor Raúl Méndez Moncada, el Ilustrísimo Mons. Dr. Carlos Sánchez Espejo y el poeta Pedro Pablo Paredes se suman a los homenajes bolivarianos.

Después del año centenario bolivariano El Centro Bolivariano del Táchira sigue su curso.

Celebrado el Bicentenario del Libertador, una nueva etapa se abre en el Centro Bolivariano. Dos nombres deben ser señalados en este sentido. Son los del Dr. Francisco Fontiveros Casanova, y el de Doña Charito Molina de Jugo. Doña Charito Molina de Jugo ha hecho de la vida, acción y éxito del Centro Bolivariano de San Cristóbal uno de sus ideales primarios. Se ha propuesto llevar adelante con verdadero tesón

todas sus esperanzas y lo ha logrado. Esta animada por una gran pasión bolivariana y por una seguridad realista y pragmática y hubo de lograrlo. El alma de doña Charito Molina de Jugo, desde el día de su incorporación a la Sociedad Bolivariana del Táchira se propuso diseñar trazos definidos y firmes de la nueva estructuración del Centro. Aspiró la erección de una estatua en San Cristóbal para Manuelita Sáez y lo logró. Se realizó una Asamblea el 19 de julio de 1895 y se nombró al Dr. Horacio Cárdenas Presidente Honorario y se nombró la Junta Directiva del nuevo Centro Bolivariano de San Cristóbal, la cual quedó integrada en la siguiente forma: Presidente, Francisco Fontaneros Casanova. Vicepresidente, Edgar Velandia, Secretario General Pedro Raúl Villasmil Soulés. Asesor Jurídico Nicolás Rubio Vargas. Tesorero Charito Molina de Jugo. Coordinador de las Sociedades Bolivarianas Estudiantiles, Pedro Pablo Paredes, Vocal 1, Nerio Leal Chacón. Vocal 2, J. J. Villamizar Molina. Vocales alternos: Jesús Alberto Labrador, Tania Omaña Cárdenas, Dídimo Ángel Chacón, Fidel Galvis, Belkis Sánchez Herrera, Edgar Ramírez Chaparro y Elvira Casanova. Consejeros Generales. Rafael María Rosales, Aurelio Ferrero Tamayo, Mons. Carlos Sánchez Espejo, Pbro. José Gregorio Pérez Rojas.

Procedo ahora, antes de terminar y dar respuesta a su amable ofrecimiento, abordando la personalidad de dos baluartes formidables de la Sociedad Bolivariana Tachirense que es indispensable citar. Son ellos el Ilustrísimo Mons. Nelson Arellano Roa y el Dr. José Pascual Mora García. El Ilustrísimo Mons. Nelson Arellano Roa es uno de los personajes más elementales en nuestra Sociedad Bolivariana, así como lo fue en nuestra Academia de Historia. Su inmensa personalidad histórica que se pierde de vista tiene el mérito de haber dotado esta Sociedad, con el auxilio del Ejecutivo Regional presidido por el Lic., Francisco

Ron Sandoval de esta magnífica sede, futuro Palacio de las Academias del Táchira. Su inesperada y casi repentina muerte acaecida en el Hospital Militar de San Cristóbal el 6 de junio de 2.003, privó al clero del Táchira de una figura estelar y a la Sociedad Bolivariana de una base fundamental. Con gran aspiración y celo me invitó a mí una mañana a recorrer San Cristóbal para seleccionar el sitio donde debería construirse el Edificio de la Sociedad Bolivariana. Tenía que ser un lugar muy representativo de la presencia del Libertado en nuestra ciudad. Yo le sugerí el sitio donde se ubicó su casa de hospedaje en la residencia del señor Manuel Briceño Atuve en cuyo frente -hoy hemos descubierto- se sembró el “Árbol de la Libertad” el 7 de agosto de 1819, aniversario de la Batalla de Boyacá. Él prefirió este sitio donde estamos por razones muy atendibles. Este lugar representa la entrada del Libertador a nuestra Villa, quien venía a alojarse ese 16 de abril de 1813 en casa de la heroína tachirense, María del Carmen Ramírez de Briceño. Además, muy bien pensado, eligió este lugar por ser el más cercano en donde él conferenció con los notables de la Villa en muchas oportunidades. Ese lugar fue la Sacristía del Templo de San Sebastián. Así se hizo y apareció este mag-

nífico edificio que él tenía destinado a la Sociedad Bolivariana, a las Academias de Historia y Medicina, y a otros organismos académicos que pudieran aparecer. Traer el recuerdo de Mons. Nelson en estos momentos primordiales es un deber. El otro individuo meritorio es el Dr. José Pascual Mora García, quien ha sido presidente de esta Sociedad Bolivariana, Presidente de nuestra Academia de Historia, Presidente de Shela, Sociedad Latinoamericana de la Educación y docente de casas universitarias, entre ellas de la muy ilustre Universidad de los Andes donde es Profesor Titular. La obra de José Pascual Mora García en esta Sociedad es verdaderita inmensa. Él ha sido el “Goodwill Ambassador” de nuestra Sociedad, de nuestra Academia y de nuestro Táchira por todas partes, y ha sabido llevar el nombre de Bolívar, adherido al pabellón de Shela, la doctrina Bolivariana desde Moscú hasta la Patagonia, y en América desde el Río Grande hasta El Potosí y cumbres del Aconcagua, por muchas Universidades y organismos educativos. No podía terminar mis palabras sin hacer alusión a estos dos gigantes baluartes.

José Joaquín Villamizar Molina, Cronista Emérito de la Ciudad de San Cristóbal.

LA PAZ TRANSMODERNA. (Una reflexión en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca)¹

José Pascual Mora García²

Nos proponemos presentar una mirada a la PAZ, desde la comprensión de lo que intitulamos la PAZ TRANSMODERNA, la cual se origina de nuestra interpretación de la filosofía institucional de la Universidad de Cundinamarca. Especialmente del documento fundacional MEDIT (Modelo Educativo Digital Transmoderno) y las líneas de investigación Translocales. Nos proponemos develar el estudio de la Mentalidad como herramienta metodológica para superar la mentalidad de la violencia en Colombia. La línea de investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes en el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca se convierte en proceso de inducción que atraviesa de manera troncal las asignaturas del diseño curricular.

La PAZ TRANSMODERNA es una propuesta que permite entroncar la Paz y la

Transmodernidad con el documento fundacional MEDIT (Modelo Educativo Digital Transmoderno),³ y, en lo que atañe a nuestra propuesta se busca aplicar a la línea de investigación: Pedagogía, Paz y Poblaciones Resilientes. Esta línea de investigación se fusiona en el Postdoctorado dirigido por la Dra. Diana Soto Arango, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), pero en esta oportunidad, hacemos una contribución en el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca.

A nuestro modo de ver se puede imbricar los dos conceptos como: la PAZ TRANSMODERNA, especialmente atravesar de manera troncal las cuatro asignaturas electivas y con un perfil prospectivo, que inserta los lineamientos institucionales inspirados en la Transmodernidad.⁴

1 Conferencia dictada en el V Congreso Internacional de Pedagogía, Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

2 José Pascual Mora García (1963). Profesor Titular emeritus de la Universidad de Los Andes, Núcleo "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", Venezuela. Magíster en Educación, UNET-1994. Doctor en Historia (Universidad Santa María-Caracas, 2002). Doctor en Innovación y Sistema Educativo (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona-España, 2009). Postdoctorando de la Facultad de Educación-Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) (2018) y Miembro de los Grupos de investigación Hisula e ILAC, Investigador categoría asociado (I) Colciencias, adscritos a la UPTC. pascualmoraster@gmail.com. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana Hisula. Investigador del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cundinamarca. jpascualmora@ucundinamarca.edu.co; pascualmoraster@gmail.com

1. La transmodernidad en la comprensión de la línea de investigación pedagogías, paz y poblaciones resilientes

La línea de investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes se conecta con la filosofía institucional de la Universidad de Cundinamarca; esa imbricación la adoptamos a partir de la vinculación de tres documentos institucionales: a. El Manual del Modelo Educativo (MEDIT), en donde se delinea la Transmodernidad como hilo conductor; b. Las Líneas Translocales de la Universidad de Cundinamarca; y c. La Línea de Investigación Institucional: PE-

3 Adriano Muñoz, 2019. MEDIT (Modelo Educativo Digital Transmoderno. Fusagasugá: Universidad de Cundinamarca.

4 Idem.

DAGOGÍA, EDUCACIÓN, CULTURA Y CONVIVENCIA, en la Universidad de Cundinamarca; “Esta Línea de Investigación busca enriquecer la gestión educativa con desarrollos teórico- prácticos de estos campos del saber. Hoy se le considera una disciplina aplicada, un campo de acción, cuyo objeto de estudio es la organización social de los seres humanos en sus distintos roles. Familia, sociedad (convivencia), trabajo otros.”⁵ De esta manera, se articulan los enfoques desarrollados desde la Línea Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes⁶ y la visión de la Línea Translocal PEDAGOGÍA, EDUCACIÓN, CULTURA Y CONVIVENCIA (Universidad de Cundinamarca).

La comprensión de la Paz Pedagógica⁷ en Colombia pasa por la redefinición del tiempo histórico de la violencia armada, la cual se ha reducido fundamentalmente a un proceso de los últimos 60 años, a partir de la emergencia de los grupos armados, fundamentalmente de la FARC; cuando en realidad es un proceso que habría que revisarlo en el tiempo estructural. Eso implica, redefinirla más allá de los mitos contruidos por la historia inmediata. Como muy bien lo afirma Marquardt (2017), todavía se maneja que el “conflicto armado comenzó en 1964 con la fundación de la guerrilla denominada Fuerzas Armadas revolucionarias de Colombia (FARC).”⁸ La historia del conflicto armado, aunque por razones políticas y actores diversos, es anterior a las FARC. Atravesamos actualmente en Colombia por un periodo histórico particular y trascendental en cuanto a los esfuerzos por cambiar la constante si-

tuación de conflicto armado por un ámbito de transformación política, social y cultural de trámite no armado. Pero para ello es necesario transitar por difíciles e inciertos caminos que tienen por característica principal, pues es el énfasis que se ha querido dar a este proceso de negociación para la paz, la visibilización y reivindicación de las víctimas del conflicto y de sus necesidades de vida, justicia, bienestar y dignidad.

Son estos grupos sociales diversos, directa o indirectamente afectados por años de guerra y que se abocan a un proceso de transformación en su condición quienes constituyen las que denominamos como “poblaciones resilientes”, grupos poblacionales que encuentran en la crisis y el sufrimiento del conflicto, una posibilidad de vida y cambio, una adaptabilidad que transforma su modo de habitar el territorio, de comprender su realidad y de resignificar su existencia hacia proyectos formas de vida posibles y renovadas.

La universidad y la filosofía institucional de la Universidad de Cundinamarca han perfilado desde el Plan rector (Medit, 2019) un compromiso frente a estas poblaciones redefiniendo “el modelo educativo (...) con el fin de enfocarse a formar una persona transhumana, para la vida, los valores democráticos, la civilidad y la libertad. Esto significa, pasar de una educación para el hacer y el trabajo, a una educación para el ser. Se busca un sujeto que además de alcanzar su desarrollo personal, se convierta en un agente transformador que le aporte de manera significativa a su entorno, a la sociedad y a la naturaleza.”⁹ La universidad le apuesta a un proyecto institucional con una tasa de retorno social para cumplir sus deberes y aspiraciones misionales, para contribuir en la transformación real de las comunidades territoriales impactadas por su influjo y proyección social. El desarrollo de

5 Líneas Translocales, Universidad de Cundinamarca, 2019

6 Diana Soto Arango & José Pascual Mora-García, Documento maestro de la Línea de Investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes. Tunja: HISULA-UPTC, 2019

7 Marquardt; Sánchez; Martínez, 2019.

8 Marquardt, 2017, Ius contra bellum. 471

9 MUÑOZ BARRERA, 2019: 1

la comunidad en la situación en la cual nos encontramos en el país, implica básicamente la valoración e inclusión de las poblaciones en la dinámica del desarrollo y además describe la necesidad de una resignificación de este concepto a fin de cumplir con las metas sociales y humanas que lleven a la superación de las causas del conflicto y por tanto la garantía de no repetición.

Aclaramos igualmente que la Línea de investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes en el marco del Plan Institucional de la Universidad de Cundinamarca busca superar la intelectualización del discurso pedagógico, por eso no le apuesta a la visión tradicional de la pedagogía, sino que se plantea una revisión del concepto; “pues no se pretende entrar en discusiones teóricas en torno a la pedagogía y la didáctica, sino que se establece un ideal educativo universitario acorde al momento actual, es decir, en un contexto sociohistórico y cultural determinado. Es una carta de navegación que se constituye en el deber ser y el sueño de la Institución.”¹⁰

El Acuerdo Final de Paz y las implicaciones del postacuerdo requieren de un tratamiento especial para el manejo de la Paz y el empoderamiento de las Poblaciones Resilientes, razón por cual la comprensión de las PEDAGOGÍAS a la luz de los paradigmas pedagógicos emergentes se hace necesaria y para tratar de consolidar estrategias de repedagogización social en aras de formar los docentes, líderes sociales, y personal gubernamental y no gubernamental, así como el personal de las Ong's humanitarias para trabajar por una paz sostenible.

El concepto de Paz, lo asumimos en principio desde la óptica del Documento Fundacional del Acuerdo Final de Paz (2018), como un derecho universal que se convierte en “el derecho fundamental de todos los ciudadanos (y) es condición necesaria para el ejercicio y disfrute de todos

los demás derechos.” Pero al mismo tiempo lo acompañamos epistemológicamente con las miradas laterales, como aquellas que abordan la Paz con una visión crítica del escenario supranacional; apostamos en ese sentido, a la paz en Colombia, pero a una visión de la Descolonización de la Paz, o la Paz como Emancipación, o la Paz sostenible, o la Paz Crítica como expresión democrática del Disenso social; y con el aporte del Plan institucional Medit de la Universidad de Cundinamarca incorporamos el concepto de PAZ TRANSMODERNA que se expone en el V Congreso Internacional de Pedagogía, UPTC, Tunja, 2019. En este sentido, la PAZ TRANSMODERNA “educa en valores democráticos para que los jóvenes asuman la solidaridad, responsabilidad, legalidad, fraternidad, diversidad, tolerancia, respeto, bien común, respeto por los derechos y la dignidad humana, como distintivos de su conducta. Valores que en la sociedad transmoderna, les permiten ejercer plenamente la democracia, como estilo de convivencia y forma de gobierno mundialmente aceptada, para vivir pacíficamente. Se forma en la civilidad, porque los jóvenes asumen normas, creencias, usos y costumbres, que les permite como personas transhumanas, contribuir para que la comunidad viva en PAZ y armonía.”¹¹ Por eso en el perfil axiológico se busca el desarrollo de los valores que debe construir la sociedad para tener una paz duradera, y que pueda empoderar los Derechos Humanos en las Poblaciones Resilientes, especialmente los valores de “la vida, la dignidad humana, la naturaleza, la otredad, la solidaridad, la fraternidad, la felicidad, el amor, la diversidad y pluralidad, el respeto, el bien común, la convivencia, la autonomía, la libertad, la responsabilidad, la civilidad y la construcción dialógica y formativa.”¹²

11 Adriano Muñoz Barrera, Medit, 2019: 4.

12 Idem, 5.

10 Idem, 1-2

Las Pedagogías críticas del Sur y de la sensibilidad, las Pedagogías del Aprendizaje Ancestral (Correa-Alfonso, 2019) han incorporado esa nueva mirada que buscan recuperar los discursos ocultos en la cultura de resistencia. En este sentido, y a partir de nuestro estudio, la resiliencia puede considerarse como un potencial que tienen las comunidades vulnerables, diversas, indígenas, afrodescendientes, entre otras, para vencer las dificultades en un contexto de adversidad significativa. Pero sobre todo, buscamos conectar la resiliencia con los andamios mentales, por ser el reservorio donde se hace fecunda las manifestaciones culturales y valores que tienen las comunidades, y que componen la base de una resiliencia colectiva.

En este punto la Resiliencia y los andamios mentales se conectan. En América Latina, con una raíz de historia violentada es determinante para poder encontrar la capacidad de superación de la mentalidad de la violencia. La paz requiere la construcción de andamios mentales para la paz, y eso significa que se necesita no sólo la expresión de una buena voluntad sino la construcción de un discurso pedagógico Geomental (Mora-García, 2018) para la paz.

La Paz Transmoderna propone como primer emprendimiento la mejora de la calidad de vida del sector de la población que ha sido víctima de los conflictos político-sociales. Pero también para sensibilizar a la población sobre un tema especialmente neurálgico que atañe a la región y a la nación colombiana. Desde la Línea de Investigación de Paz, se estaría fortaleciendo los niveles de igualdad y equidad social, pues la garantía de la Paz.

En nuestra línea de investigación de Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes en el Doctorado de Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca, queremos impactar socialmente para seguir

mejorando el índice de Gini, pues hay una relación entre el índice de Gini y la superación de la violencia. En el caso de Cundinamarca, puede interpretarse como la menos desigual y con menos con índice de pobreza en el promedio nacional; y en consecuencia, como la mejor estadística en relación a la superación del índice de violencia; “Con 390 casos en 2018, hubo una disminución cercana al 11 % en comparación con 2017. En lo corrido de 2019, hasta febrero, la tendencia se mantiene, con una reducción del 20 %. En materia de homicidios, se podría decir que Cundinamarca es uno de los departamentos con mejores indicadores, al contar con una tasa de homicidios diez puntos por debajo del promedio nacional. Mientras en 2018 en Colombia fue de 24 personas por cada 100.000 habitantes, en el departamento fue 14, siendo la más baja en 43 años. El dato, que hoy celebra la administración departamental, no parece producto del azar. Según la Gobernación, hace parte de una estrategia de años.”¹³

El portal oficial de la Gobernación, señala que Cundinamarca resultó ser la más favorecida a nivel nacional:

“El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) ratificó a Cundinamarca como el departamento con menores niveles de pobreza monetaria del país desde el año 2011, al alcanzar en 2018 un nivel de 16,4% de la población, mientras que el total nacional se encuentra en niveles cercanos al 27% del total de hogares (...) Cundinamarca alcanzó una cifra de población de 2’750.601 personas. Este nivel representa un aumento del 25% del total entre 2005 y 2018. Es decir, se dio un crecimiento promedio

13 Manuela Valencia Gómez, 14 Mar 2019, “Cundinamarca tiene la tasa de homicidios más baja en 43 años”, <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/cundinamarca-tiene-la-tasa-de-homicidios-mas-baja-en-43-anos-articulo-844961>

anual de 1,92%, mientras que Bogotá creció un 0,38% y el total nacional un 0,23% promedio anual.

Desde el último censo de 2005 se duplicó la cantidad de municipios que cuentan con más de 100.000 habitantes, pues estos municipios pasaron a concentrar más de 1 millón trescientas mil personas. Siete municipios, de los 116 del departamento, alcanzan a tener el 50% de la población de Cundinamarca.

De los 116 municipios, 35 presentan un crecimiento mayor al 10% respecto a 2005, mientras que 42 municipios presentan una menor variación, pues su crecimiento se dio entre -10% y 10%. 39 municipios presentan una reducción de su población mayor al 10%. El municipio de Soacha concentra la mayor cantidad de población del departamento, pues aumentó su población en casi 250.000 personas, 62,11% más que en 2005. De los 15 municipios con mayor crecimiento poblacional entre los dos censos, 12 se encuentran en las provincias de Sabana Centro, Sabana Occidente y Soacha.”¹⁴

Se trata de profundizar la paz a partir de garantizar la equidad y en temas que coadyuvan a la superación de la violencia estructural, con impacto en la salud, inclusión social y vivienda, y en especial, la educación. En este sentido, la Línea Institucional Translocal de la Universidad de Cundinamarca, denominada CREATIVIDAD, INNOVACIÓN Y TECNOLOGÍA le apuesta a esta visión: “la construcción de sistemas sostenibles de paz”.¹⁵ Por eso, no obstante tener un buen Cundinamarca del índice de Gini respecto del nivel nacional, se necesita profundizar las políticas educativas de inclusión de las

poblaciones vulnerables; a manera de ejemplo, la necesidad de una política de inclusión en la educación del adulto mayor (donde hay más de 15 mil que no han logrado culminar los estudios de básica primaria, media y media secundaria), las poblaciones con necesidades especiales, las comunidades étnicas, las comunidades LGBT+, y las mujeres como lo manifiesta la Federación de Mujeres Campesinas de Cundinamarca (Fedemucc). Debemos diseñar a un plan educativo que le apueste a la inclusión de la educación en la diversidad. Si bien no hay un lenguaje común mínimo para definir la educación diversa e inclusiva, convenimos que éstas se maceran al amparo del desarrollo de los Derechos Humanos, dentro de la comprensión del Estado Social de Derecho, con el fin de garantizar la educación a sectores de inequidad, desigualdad social o desventajas en zonas rurales o barriales en donde se observan diversidad de género, físicas o cognitivas.

La principal fortaleza del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolumbia es el fortalecimiento de la investigación desde las regiones. Por eso nos interesa destacar la particularidad que debe tener este programa en Cundinamarca. Para Diana Soto Arango (2009), “Los principios fundantes de la Red los hemos tomado de RUDECOLOMBIA y la dimensión de la Red está dada por el compromiso, en la construcción de nación desde la región desde la perspectiva de trabajo en red en el contexto nacional e internacional.”¹⁶

Sin duda el impacto del Doctorado en el desarrollo regional es determinante. No sólo en los perfiles académicos sino en el perfil de desarrollo humano, tal como manifiesta el MEDIT, en donde se afirma: “con el fin de enfocarse a formar una persona transhumana, para la vida, los valores de-

14 “Cundinamarca, el departamento con menores niveles de pobreza y desigualdad del país”, Cundinamarca, 22 de julio de 2019. <http://www.cundinamarca.gov.co/Home/prensa2018/asnoticias/prensa/cundinamarca+el+departamento+con+menores+niveles+de+pobreza+y+desigualdad+del+pais>

15 Líneas Translocales, Universidad de Cundinamarca. 2019

16 Diana Elvira Soto Arango, “Redes universitarias en Colombia. Nueva concepción histórica para la universidad.” *Rev. hist. edu. latinoam.* Vol. 15. Año 2010, P. 244

mocráticos, la civilidad y la libertad. Esto significa, (...), a una educación para el ser. Se busca un sujeto que además de alcanzar su desarrollo personal, se convierta en un agente transformador que le aporte de manera significativa a su entorno, a la sociedad y a la naturaleza.”¹⁷

Es necesario superar la visión economicista de los programas educativos, y más en una institución pública, pues todavía hay sectores que sólo ven el interés crematístico de los mismos. Estamos acostumbrados a pensar en una tasa de retorno fundamentalmente económica, y nos olvidamos que en los doctorados en educación trabajamos con el SER HUMANO; en la inmediatez economicista pareciera poco substantiva, pero en la valoración que se hace en el escalonamiento social y mental de una sociedad es incalculable. Es necesario insertar en las políticas educativas que se debe invertir en investigación social y educativa, todavía se invierte muy poco y se paga menos por la producción del conocimiento. Los baremos mundiales, nacionales apuntan en esa dirección, y desde la Universidad de Cundinamarca es inminente.

2. La paz duradera y la mentalidad

Los supuestos epistemológicos en los que se funda la mentalidad de la Paz Emancipatoria (Habermas), a nuestro modo de ver, son los siguientes: en primer lugar, la Paz Duradera sólo puede ser sostenible si se funda en los valores de la mentalidad de los pueblos, y por estar anclada en la mentalidad se construye en el tiempo de larga duración. Eso implica, redefinir la historia de la violencia en Colombia, más allá de los mitos contruidos por la inmediatez del discurso anclado en la historia inmediata. En segundo lugar, La Paz insertada como ideal del Utillaje Mental colombiano se convierte en un elemento fundante que potencia la resiliencia, y en este sentido, se convierte

en agente de transformación (emancipación) de la sociedad.

La comprensión de esos supuestos epistemológicos los desarrollamos iniciando por la redefinición del concepto de violencia, el cual se ha reducido fundamentalmente a un proceso histórico casi exclusivo de los últimos 60 años, a partir de la emergencia de los grupos armados, fundamentalmente de la FARC. Hay que sacar la comprensión histórica de la violencia más allá de los mitos contruidos por la inmediatez en la cultura masmediática. Como muy bien lo afirma Marquardt (2017), todavía se maneja que el “conflicto armado comenzó en 1964 con la fundación de la guerrilla denominada Fuerzas Armadas revolucionarias de Colombia (FARC).”¹⁸ Cuando en verdad la historia del conflicto armado, aunque por razones políticas y actores diversos, es anterior a las FARC, incluso se remonta a la lucha entre los sectores radicales que invocaron que la divergencia política se saldaba con la muerte. Los casos de Mons. Builes, (Miguel Ángel Builes Gómez 1888 - 1971)¹⁹ en Antioquia y de

18 Marquardt, Bernd, *Ius contra Bellum* (La promoción del potencial humano a la paz mediante el derecho público interno e internacional) Recorrido del último milenio. Bogotá: grupo Editorial Ibáñez. 2017, 471

19 Alejandro García Gómez, 2 junio de 2018, “Matar liberales no es pecado”, <https://www.elmundo.com/noticia/-Matar-liberales-no-es-pecado-/371759> (Consultado octubre 2019) “Al parecer hay muchas anécdotas por el estilo relacionadas con quien afirmaba desde su púlpito y en sus pastores que matar liberales no era pecaminoso. Vea también: Los pecados de la Iglesia en Colombia. Apegado a una manipulada por él, filosofía tomista –mezclada con su particular interpretación bíblica– aseguró que el liberalismo era “esencialmente malo” y que, en consecuencia, lo malo había que combatirlo hasta eliminarlo. Que “los obispos que no defenestran desde el púlpito la apostasía roja no son más que unos perros echados”, les recriminaba a sus colegas. Que “un campesino colombiano debe ser un soldado de Dios encargado de combatir el ateísmo liberal”. Idem.

17 Muñoz, Medit, 2019:1)

ideólogos como Silvio Villegas²⁰ son emblemáticos.

El estudio de la mentalidad es fundamental para conocer cómo se ha fraguado esa mentalidad de la violencia en Colombia; aspecto que hemos definido en nuestra propuesta de Pedagogía Geomental (2018).²¹ La conformación del Estado del Arte que sirve de sustrato epistemológico al concepto Geomental fue incorporado en la comunidad científica con la tesis doctoral,²² y se ha desarrollado en múltiples trabajos y artículos macerados en 20 años,²³ y que hoy presentamos a la comprensión de la mentalidad de la violencia en el marco del Postacuerdo. Nos satisface que al interno de las Pedagogías del Sur se hayan incor-

porado trabajos que siguen esta misma dirección.

El estudio del Utillaje Mental nos permite indagar en nuestro inconsciente colectivo, porque la violencia también ha sido inducida culturalmente desde las prácticas pedagógicas; la escuela tiene gran responsabilidad en ese proceso. En las prácticas pedagógicas coexisten también la enseñanza de la discriminación, la descalificación e infravaloración de la mujer, la intolerancia a la diversidad, y la dialéctica de la negación. Es un proceso que se inserta en la lógica cultural del Eurocentrismo y se repite escalonadamente en la Anglobalización. La inducción a la xenofobia, la discriminación étnica y la infravaloración de la mujer tienen una raíz en el patriarcalismo occidental. Para nosotros, en América Latina esas clases para la inserción del complejo de vasallaje (Alfonso Reyes) se iniciaron desde el proceso de Conquista y Colonización. Por eso están instaladas en la mentalidad colectiva y se reproducen históricamente. La mentalidad de la violencia, una vez que pasa a formar parte de los engramas cognitivos, es lo último que cambia; y esa ha sido una de las razones por las cuales es muy difícil cambiar una mentalidad. Por eso es que la Repedagogización social es una de las tareas que nos proponemos desde la línea de Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes en el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca.

En Colombia, por ejemplo, resulta una paradoja que siendo un país con más de 3600 fiestas al año (González, 1998),²⁴ sea al mismo tiempo el país que ha sufrido la guerra más larga del siglo XX y XXI en América Latina. Por eso no es suficiente pensar en que la firma del Acuerdo de Paz nos permita recuperar la Mentalidad de la Paz, sino que es necesario trabajar en el es-

20 Silvio Villegas Mejía, No hay enemigos a la derecha. Colombia: Zapata, 1937. El grupo fué bautizado por Augusto Ramírez Moreno como Los Leopardos.

21 La comprensión del término Pedagogía Geomental fue presentado a la comunidad científica a partir de la Conferencia Inaugural de la XI Cohorte del Doctorado de Ciencias de la Educación, RUDE-COLOMBIA, Cade UPTC-Tunja, el 24 de agosto de 2018; y luego, a nivel internacional, en Temuco-Chile, en el XII Congreso Internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA). Cfr. José Pascual Mora García, "Pedagogía geomental en la construcción de nación, estudio de caso: la maestra afrodescendiente Luz Marina Castillo Vallecilla (1964-), Barbacoas, Nariño, en el pacífico colombiano", ponencia presentada en IV Coloquio de Maestras Afrodescendientes en el marco del XII Congreso Internacional de la SHELA, Temuco, Chile, 17-19 de octubre de 2018.

22 José Pascual Mora García, La Dama, el Cura y el Maestro en el siglo XIX. Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes: Mérida, 2004. Y tiene su referencia inicial en la Tesis Doctoral en Historia, Historia de las Mentalidades y de la Educación en la Vicaría Foránea de La Grita, en el Tiempo Histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo. 2001.

23 José Pascual Mora-García (1998) "La Historia de las Mentalidades: ¿Una Alternativa Metodológica para la Historia de la Educación en Venezuela.?" En Libro de Resúmenes del IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana., Santiago de Chile.

24 Marcos González Pérez. Fiesta y nación, Bogotá: Urdimbres y Tramas, Editorial Magisterio, 1998

tudio del utillaje geomental para superar en el inconsciente colectivo la mentalidad de la violencia.

El proceso de REPEDAGOGIZACIÓN SOCIAL requiere del estudio de los diversos fenómenos que han logrado insertar esa violencia en la mentalidad, desde el estudio de las prácticas pedagógicas hasta los engramas cognitivos que se reproducen en las patologías sociales. Nada está descartado en esta lucha.

Y uno de los puntos neurálgicos que debe ser analizado y superado es la violencia estructural; por que el principal garante de la Paz es la justicia social, es decir, aquella que garantice no sólo la igualdad sino la equidad, y por supuesto, la superación de la pobreza que se encuentra como uno de los retos del Postacuerdo. La paz sostenible y profunda sin la superación de la violencia estructural es una entelequia. A nivel de los índices macroeconómicos es necesario la superación de los altos índices de Gini que ubican a Colombia con “en uno de los peores Coeficientes de Gini del mundo –de 53,5 en 2015- con una redistribución de los ingresos excesivamente fuera de todo estándar de justicia material que el promedio mundial está dispuesto a aceptar. Se trata de uno de los puntos más ciegos en el actual proceso de paz (...) Los acuerdos de paz como tales no van a disminuir dicha desigualdad. (...)”²⁵ Por eso resulta inminente que el Estado desarrolle políticas públicas no sólo para adaptarse a los requerimientos de la OCDE sino que pueda dar respuestas a las necesidades básicas de los sectores vulnerables, a fin de ser redimidos como poblaciones resilientes. Entre esas políticas se debería “financiar la educación pública de alta calidad y gratuita desde el pregrado hasta el doctorado como el camino modélico para promover optimistas pacíficos en vez de jóvenes iracundos, pero también se deben posibilitar políticas ef-

caces de empleo, la financiación subsidiaria de los excluidos del mercado laboral, sistemas de salud sin vacíos, programas de viviendas dignas o espacios públicos no deprimentes.”²⁶

Un ejemplo de esas políticas de Estado que deben ser reconocidas como una buena señal de lo que debería ser la demostración del Estado bienestar que empodere los sectores vulnerables es el actual apoyo a la formación a nivel doctoral, con el plan de Becas de Excelencia Doctoral del Bicentenario, denominado PROGRAMA DE CAPITAL HUMANO DE ALTO, promovido por COLCIENCIAS. Destacamos en particular el acompañamiento como Director de Tesis del estudiante Gustavo Zuluaga,²⁷ en el CADE – UPTC, intitulado “Prácticas de Educación en Emergencia en el Contexto del Conflicto Armado Colombiano: Un Abordaje desde la Hermenéutica y la Ontología de las Políticas Educativas Nacionales para el posacuerdo en San José del Guaviare.” San José del Guaviare es un municipio colombiano capital del departamento de Guaviare, en 1976 recibió el estatus de

26 Marquardt, 489-490

27 Como lo expresamos en la Carta de Compromiso. Estimado Gustavo Zuluaga. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación Cade UPTC. Me dirijo a Ud., en oportunidad a fin de estar a su disposición en lo que necesite, según la solicitud del oficio DCE-AC- 201, que emana de la Coordinación del Doctorado; en cumplimiento de exigencias como Becario de Excelencia Doctoral del Bicentenario, denominado PROGRAMA DE CAPITAL HUMANO DE ALTO, PROMOVIDO POR COLCIENCIAS. Especialmente, en lo que atañe a la programación temporal del mismo, la Pasantía, Artículo y Ponencia; así como el desarrollo de la Tesis doctoral: Prácticas de Educación en Emergencia en el Contexto del Conflicto Armado Colombiano: Un Abordaje desde la Hermenéutica y la Ontología de las Políticas Educativas Nacionales para el posacuerdo en el departamento del Guaviare. De mi mayor consideración, José Pascual Mora García, PhD. Postdoctorado Cade UPTC. Investigador categoría Asociado. Grupo Hisula-UPTC. Investigador del Doctorado en la Universidad de Cundinamarca.

municipio. El departamento se convirtió en uno de los epicentros del conflicto armado directo y los cultivos ilícitos; y como sector resiliente sus habitantes se concentran cada vez más en actividades agrícolas y pecuarias. La investigación permite diagnosticar que el problema de la Paz pasa por la comprensión de la educación en los sectores más vulnerables y resilientes del país, en especial, la educación rural, rural dispersa, rural indígena (Nasa 2019); poblaciones LGBTI, desplazada por la violencia y/o desertora del sistema educativo que han estado sitiadas por el conflicto armado, casi desde el mismo momento de la independencia hasta el proceso de Paz. A pesar de que no se ha logrado la Paz en toda su extensión, sí se abriga una esperanza-esperante (Dussel); y por ende, es necesario desarrollar políticas de Estado en Educación en Emergencia en las cuales surjan pedagogías de la resiliencia, de la tolerancia, de la esperanza, en el marco de las Pedagogías Alternativas. Por eso le apostamos desde el proyecto de Doctorado en Ciencias de la Educación, desde la línea de investigación “Pedagogía Paz y poblaciones resilientes” en la Universidad de Cundinamarca.

El sistema de justicia también es fundamental para la superación de la violencia estructural. En este sentido, Revéiz (2015) señala;

“En las últimas décadas hemos tenido tres visiones morales de la justicia y tres justicias territoriales, que deben ser corregidas.

- En la primera se consintió, de manera ad hoc, la violencia en nombre de la justicia social. Fue el periodo épico revolucionario de los años 60 del siglo pasado, que no tuvo respuesta ni sanción contundente del Estado, pero sí aceptación implícita de grupos de la población.

- En la segunda, ante el aluvión de la violencia, se imploró por la administración de justicia influenciada por la

ideología neoliberal de despreciar y aceptar los privilegios. Muchos de los jueces estaban dedicados a proteger las coerciones de los banqueros contra los usuarios, al tiempo que los tres poderes cerraron los ojos frente a las acciones ilícitas que se hacían en defensa de la seguridad ciudadana.

- En la tercera, al registrar elevados costos humanos y fiscales, se recurrió a la justicia transicional, la impunidad calculada para los señores de la guerra, que permitiera perdonar sin límites a todas las fuerzas de ocupación de la democracia (políticos corruptos, narcotraficantes, paramilitares, guerrilleros, Bacrim.), como lo ha propuesto el expresidente César Gaviria. Esto permitirá permanecer en el poder a dichas fuerzas, en vez de dar espacio a otras fuerzas honestas, en otro ciclo político del eterno retorno en la historia de la cooptación nacional. El sistema territorial de justicia deja de lado el espíritu republicano de universalidad de la justicia, es un pacto entre el antiguo orden y el nuevo orden. Con la violencia inercial han coexistido tres sistemas territoriales, que es necesario modificar: el sistema institucional universal cooptado, que atraviesa fuerte crisis de legitimidad y eficiencia; la justicia indígena más estable; y la ‘justicia’ ilegal- criminal con sus pactos económicos y botines consigue con el desplazamiento forzoso, las masacres, el robo de tierras y el narcotráfico, recordar las estructuras mentales de la conquista.”²⁸

Las propuestas en IUS CONTRA BELLUM (Marquardt, 2017) son muy importantes para la superación de la mentalidad de la violencia. En ese sentido retomamos algunas de las ideas claves:

28 Edgar Revéiz. La transgresión moral de las Élités y el sometimiento de los Estados. Bogotá: Academia Colombiana de Ciencias Económicas. 2016, 71.

1. Superar el discurso del odio y la ideología de la venganza.
 2. Superar la debilidad del poder estatal. Teniendo cuidado de los grupos disidentes “de los ex actores violentos que salen de la paz territorial y llenan vacíos de poder –como a partir de 2006 los *Urabeños* y *Rastrojos* del posparamilitarismo.”²⁹
 3. Es importante que se analice el postconflicto en el marco de la superación de la violencia estructural, entre ellas tocar las “dimensiones socioeconómicas de la violencia colombiana.”³⁰ Se debe articular las tres grandes estructuras de la violencia física en Colombia: la violencia política-rural, la violencia urbana-social, y la anarquía en el tránsito vial.
 4. La superación de la “inseguridad en la titularidad de la propiedad a raíz de las zonas de colonización reciente.”³¹ Restituir las tierras expropiadas de manera ilegal y violenta.
 5. Apertura de la competición democrática.
 6. Inclusión eficaz de las mujeres. La superación del paradigma patriarcal es imperante, y la superación de la negación de los valores de la femineidad, Colombia curiosamente parece estar todavía con valores casi propios de países musulmanes en materia de participación parlamentaria, ya que “comparte el rango mundial núm. 96 con Arabia Saudita, mientras Pakistán alcanza el rango mejor de 87; *INTER PARLIAMENTARY UNION (ED), Women in national parliament*, [http:// www.ipu.org/wmn-e/classif-arc.htm](http://www.ipu.org/wmn-e/classif-arc.htm). (31.1.2017)”³²
- A manera de excusus final, queremos

señalar que la Paz Transmoderna se convierte en una herramienta fundamental para la consolidación del Acuerdo Final de Paz. Entre otras razones, porque la transmodernidad propone la mirada crítica del pensamiento descolonial (Maldonado-Torres) y le apuesta a la PEDAGOGIZACIÓN SOCIAL para la recuperación de las culturas ancestrales. La mirada contrahegemónica que alimenta la transmodernidad es fundamental en la construcción de una paz duradera. Los fundamentos del MEDIT se insertan en la línea de investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes de la Universidad de Cundinamarca.

Bibliografía

- Gobernación de Cundinamarca. “Cundinamarca, el departamento con menores niveles de pobreza y desigualdad del país”, Cundinamarca, 22 de julio de 2019. <http://www.cundinamarca.gov.co/Home/prensa2018/asnoticiasprensa/cundinamarca+el+departamento+con+menores+niveles+de+pobreza+y+desigualdad+del+pais>
- García Gómez, Alejandro. 2 junio de 2018, “Matar liberales no es pecado”, <https://www.elmundo.com/noticia/-Matar-liberales-no-es-pecado-/371759> (Consultado octubre 2019)
- González Pérez, Marcos. *Fiesta y nación*, Bogotá: Urdimbres y Tramas, Editorial Magisterio, 1998
- Marquardt, Bernd, *Ius contra Bellum* (La promoción del potencial humano a la paz mediante el derecho público interno e internacional) Recorrido del último milenio. Bogotá: grupo Editorial Ibáñez. 2017, 471
- Mora García, José Pascual “Pedagogía geoespiritual en la construcción de nación, estudio de caso: la maestra afrodescendiente Luz Marina Castillo Vallecilla (1964-), Barbacoas, Nariño, en el pacífico colombiano”, ponencia presentada

29 Marquardt, Bernd, *Ius contra Bellum* (La promoción del potencial humano a la paz mediante el derecho público interno e internacional) Recorrido del último milenio. Bogotá: grupo Editorial Ibáñez. 2017, 489.

30 Ibidem.

31 Ibidem

32 Marquardt, Bernd, *Ius contra Bellum*, 489

- en IV Coloquio de Maestras Afrodescendientes en el marco del XII Congreso Internacional de la SHELA, Temuco, Chile, 17-19 de octubre de 2018.
- Mora García, José Pascual - La Dama, el Cura y el Maestro en el siglo XIX. Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes: Mérida, 2004. Tesis Doctoral en Historia, Historia de las Mentalidades y de la Educación en la Vicaría Foránea de La Grita, en el Tiempo Histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo. 2001.
- Mora-García, José Pascual (1998) "La Historia de las Mentalidades: ¿Una Alternativa Metodológica para la Historia de la Educación en Venezuela?" En Libro de Resúmenes del IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana., Santiago de Chile.
- Muñoz, Adriano. 2019. MEDIT (Modelo Educativo Digital Transmoderno. Fusagasugá: Universidad de Cundinamarca.
- Revéiz, Edgar. La transgresión moral de las Élite y el sometimiento de los Estados. Bogotá: Academia Colombiana de Ciencias Económicas. 2016, 71
- Soto Arango, Diana Elvira, "Redes universitarias en Colombia. Nueva concepción histórica para la universidad." Rev. hist. edu. latinoam. Vol. 15. Año 2010, P. 244
- Valencia Gómez, Manuela. 14 Mar 2019, "Cundinamarca tiene la tasa de homicidios más baja en 43 años", <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/cundinamarca-tiene-la-tasa-de-homicidios-mas-baja-en-43-anos-articulo-844961>
- Villegas Mejía, Silvio. No hay enemigos a la derecha. Colombia: Zapata, 1937.



JOSÉ PASCUAL MORA GARCÍA

C.C. 667394

Participó como:

Panelista

En el panel titulado:

PEDAGOGÍAS, PAZ Y DERECHOS HUMANOS

Código de autenticidad: 20190200100056-102185

en el

V Congreso Internacional de
**Investigación
y Pedagogía**
Escuela, Maestro y Estudio
Perspectivas contemporáneas
la educación y la pedagogía en
el bicentenario de la independencia

OCTUBRE
7 al 11
2019
TUNJA, BOYACÁ, COLOMBIA

Maura Corcini Lopes
UNISINOS

JULIO ALDEMAR GÓMEZ C.
Decano Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia



Maestría en
**GESTIÓN
EDUCATIVA**



APRENDER DE LA ANCESTRALIDAD¹

Alfredo Enrique Caicedo Cantor

Introducción

¿Dónde estás mente?-pregunté

- *Sin demora, respondió en voz baja desde mi interior.*

La mente no está. Todo es la mente.

Las ideas que abordan esta chifladura, sobre la cual ahora posa su mirada, emergieron como resultado de un sentipensar que he venido tejiendo en mi mente acerca de lo que significa aprender para aquello que posee vida. Esta decisión de averiguar y escribir acerca del aprendizaje consiente e inconsciente en diferentes etapas de la vida tomó mayor importancia desde el momento en que me acerqué a este doctorado, porque de la mano de mentes brillantes descubrí muchas cosas sobre el aprendizaje que ignoraba, revisé otras que me hacían dudar y ordené unas cuantas que al final he logrado comprender.

Poco a poco con las ideas de estos hombres y mujeres, re-construí mi mundo y la idea que tenía de él. Ahora que lo describo y lo pinto entre las líneas de este documento, espero que sirvan para que otros y otras recreen el suyo cuando lo acaben de leer.

Para quienes conecten sus pensamientos con los hilos de esta urdimbre de palabras, les serán familiares algunos momentos de su aprendizaje, ya que estos volverán a pasar por sus corazones y mediante algún

gesto asentirán que los recuerdan¹ porque sé que de alguna manera, medió en su momento la emoción, con la cual y sin la cual no hubiera sido posible su aprendizaje.

Por otra parte, abrigo la esperanza de que este encuentro cuántico no local entre usted y yo, atemporal pero personal, tenga al menos tres propósitos significativos para su vida: el primero, que sirva para evocar aquellos aprendizajes que hemos vivido por nuestra propia cuenta y riesgo, sin influencia de nada más que la atenta mirada y complicidad del mismo cosmos. Recordar viene del latín *recordis*; re que significa volver a pasar; y *cordis*, relativo al corazón. El segundo, para invitar amorosamente a cada quien a que empiece su viaje en busca de sus propias verdades. Un proceso que toma toda una vida, el cual está lleno de satisfactores propios y ajenos sin los que el camino de la vida se volvería estéril y sin sentido. Y tercero, el de abrir una ventana a la realidad implicada, no explicada, con el propósito de desconfiar con inteligencia de todo lo que aquí se dice, como única manera de encontrarle explicación a la vida. Cada quien forjará su criterio y su camino para encontrarla y construirla con su propia mente, hasta que regrese a la matriz de donde vino.

Lo digo, con el convencimiento de que somos una síntesis de sabiduría encarnada y unamente holográfica de un todo. ¿Será que siempre hemos sido la misma energía, encarnando otros cuerpos? Reconozco que en este viaje de develar mi experiencia, he descubierto por un lado, que el aprendizaje florece solo por senderos de felicidad; y por otro lado he confirmado que el camino del miedo, es tortuoso y estéril. La felicidad es la esencia de la vida y esta se da cuando lo

1 Extractos de la Tesis Doctoral intitulada: APRENDIZAJES ENACTIVOS, Lo natural es aprender. Doctorado en Educación con Especialidad en Mediación Pedagógica. Alfredo Enrique Caicedo Cantor. Universidad De La Salle, San José, Costa Rica. 2015. Aportes para la Línea de Investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes del Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Cundinamarca.

que se experimenta tiene un significado real para quien aprende.

He sabido además, acerca de cómo se aprende y la finalidad del aprendizaje. Sé que esto va mucho más allá de repeticiones sugeridas y de respuestas obligadas a preguntas no solicitadas. Sueño con que mañana estas ideas re-suenen en las mentes de quienes nos suceden; en medio de sus juegos, risas y recuerdos, como emergencias cognitivas de esas que le llegan a uno así de repente....

2. Aprender de la ancestralidad

*La montaña habla, se queja y grita.
No soporta más barbarie, depredación e indolencia. Clama por no ver la aniquilación a la que nos estamos acercando. Pero no la entendemos. Quienes la escuchamos somos la boca de sus voces.*

Alfredo Caicedo

Nuestra ancestralidad son las montañas que tienen magia y significado valioso para las formas de vida que se dieron y se dan en este planeta desde hace miles de millones de años.

Las primeras plantas acuáticas, las cianobacterias o arqueobacterias, parientes de los árboles, empezaron a producir oxígeno desde lo profundo de los mares, mucho antes de que se pudiera habitar la superficie terrestre.

Cuando la atmósfera fue rica en oxígeno, pudo albergar vida. Las primeras especies que habitaron este espacio fueron los árboles, que buscando al sol erigieron sus troncos desafiando la gravedad para la obtención de su alimento.

No hemos tenido la suficiente consideración, por decir lo menos, con nuestros hermanos del bosque, los árboles. La supervivencia de la especie humana depende en gran medida de la salud que tengan nues-

tros ecosistemas, en especial los bosques. Esto es algo que no parece tener mucho peso para quienes toman decisiones, pues optan por avanzar ciegamente por el camino del desarrollo salvaje en vez de garantizar la habitabilidad digna en este planeta a aquellos a quienes nos importa la vida y la de quienes nos sucederán.

El poema con el que Boff (2007), agradece a la montaña, sirve para comprender su grandeza e importancia en el sustento de la especie humana tan indolente con quien nos lo han dado todo. Apartes de la cita:

*"Dedico este librito a la montaña que visita siempre mi ventana.
A veces el sol la calcina.
Otras la acaricia suavemente.
Frecuentemente la lluvia la castiga.
No es raro que la niebla la envuelva mansamente.
Nunca le he oído quejarse a causa del calor o del frío.
Nunca ha exigido nada a cambio de su majestuosa belleza.
Ni siquiera el agradecimiento.
Simplemente se da.
Gratuitamente".*

L. Boff

2.1 Cuando la tierra llama

Cierta tarde contemplando la vida a través de mi ventana, sentí la necesidad de visitar la montaña, aquella que en el horizonte, a veces gris a veces verde, se yergue ante la mirada de quienes a diario caminamos por su vientre. Como si llamara a gritos, la escuchaba en las noches de silencio con el aire que bajaba desde su interior. Pronto entendí su mensaje y sin demora acudí a su llamado.

Conté mi sueño a un grupo de amigas y amigos y pronto preparamos la visita a nuestra misteriosa compañera. Con ansiedad de escuchar su verdadera historia y de paso entender por qué somos como somos y no de otra manera, nos dejamos guiar por

sus encantos, entre matorrales y caminos fuimos abriendo paso hasta llegar a la cima de su cuerpo, luego de caminar dos horas desde el pueblo, a expensas de un sol implacable y castigador.

Lenguaajeando ascendimos todo el camino encantado. Entre risas y sofoco vimos emerger multitudes de formas de vida adosadas en árboles, en aves e insectos. Agradecemos su recibimiento y aprovechamos para pedir su permiso y hospitalidad.

Psi- Fabula

Conciencia no local

«De mi experiencia...

surge dogmáticamente una

conclusión fija... que nosotros

y nuestras vidas somos

como islas en el mar, o como

árboles en el bosque. El

arce y el pino se susurran el

uno al otro con sus hojas...

pero los árboles también

mezclan sus raíces en el

oscuro subsuelo y las islas se

unen a través del fondo del

océano. De la misma manera

hay un continuo de conciencia

cósmica, contra la cual cada

individualidad construye

sus vallas y en el que cada

mente se sumerge como

en la madremer...».

William James

“Evidentemente hay cognición implicada y selección realizada en la generación de las estrategias expresivas con que los seres vivos inciden en la conducta de quienes las perciben; también en sus adaptaciones y cambios estructurales, y consiguientemente en la construcción del entorno que producimos todos los seres vivos en interacción”. (Cerdas, 2006.)

Las Bromelias

El fuego prendió en el bosque,

las bromelias apuradas

amarradas a sus gotas de agua,

a sus raíces sin piernas,

al árbol que siempre habían amado

suplicaban a la nieblina

que saliera de ese río

que en verano las poseía,

y le dijera:

el viento tu rival

no estará allí

para ahuyentarme.

Con el sol, haz tu oficio

de subir la nubes

de regalarnos la lluvia

de cada madrugada

y esa tranquilidad

de cada noche.

Pero el río no oía...No oía...

No oyó

Gonzalo Escobar Téllez

Es indefectible e impronunciable la sensación que produce ver desde la montaña las formas del paisaje natural, cómo se entrelazan y conjugan formando un solo ser alimentado por el río Magdalena, inmenso, torrencial, enseñoreándose por el gran valle, llevando vida, movimiento, color, sonido, alimento e inspiración; recordándonos que es la sangre de la tierra, que todo lo moja, que todo lo permea. Ese río que es madre de muchas culturas de nuestro país, que llega hasta el mar y luego se evapora para observarnos desde las nubes, dejándose llevar por su hermano el viento nuevamente hasta la cordillera, para luego precipitar su manto de vida en forma de lluvia, granizo, neblina y brizna, sobre estas tierras privilegiadas del Sumapaz.

Con cada paso que avanzábamos hacia la cima, nos sentíamos parte de la mente de este bello caos de vida. Nuestros sentidos exaltados por los colores, olores, sabores y

texturas de esta compleja poiesis², se sincronizan con las sinfonías de riachuelos que resuenan en armonía con el trinar de los pájaros haciendo eco en nuestros campos mórficos, en lo que todo parecía estar cantándole a la vida.

Cada sensación percibida reflejaba compleja armonía en plena autopoiesis y casi de inmediato, nuestra curiosidad innata requería de una explicación. Ya no era suficiente la teoría del Big Bang, ni los descubrimientos hechos por Margulis y Sagan, quedaba claro que nuestras células nucleadas de mamíferos no sólo descienden de bacterias, sino que, literalmente “son amalgamas de cepas bacterianas diversas”, (Margulis & Sagan, 2005, p.9). Combinaciones que ya suponían creaciones de vida armónicas en la naturaleza, reflejadas en un tejido estético de sus componentes.

2.2. Chía: Alimento y Vida, Diosa y Luna

Esperando encontrar secretos de la deidad Quininí, la in-formación emergió de donde menos lo esperábamos, una mano amiga se extendió a nuestro paso y nos ofreció algo de tomar. Agua que baja re-creando formas de vida, abriéndose paso por entre las rocas, fresca y pura, lista para atender a aquellos neófitos visitantes que andan merodeando entre sus entrañas de senderos vivos. Pero aunque el agua si nos llegó como caída del cielo, mejor dicho brotada del suelo, el aprendizaje que obtuvimos en esa corta estancia fue un alimento que nos dio a probar este extraño pero atento campesino.

Unas semillitas que puso sobre nuestras manos, las mismas que iba sacando entre cascarilla seca que frotaba suavemente con sus dedos gruesos y pesados. Con un gesto

callado y desconfiado agradecemos la generosidad de aquel amable anfitrión.

-Vamos llévenla a la boca y prueben-dijo el campesino.

¿A que sabe esto? -preguntamos ingenuos por una parte, y desconfiados por otra, pues con el sorbo de agua ya estábamos más que agradecidos, pero a estas pepitas, no estábamos seguros de querer probarlas.

-Son semillas de Chía -dijo. Con tono amigable y sonriente a la vez, como para que bajáramos la guardia y dejáramos la pendejada esa con la que cargamos a diario y a la que nos hemos acostumbrado por la porquería de “chatarra” que consumimos y por la que además pagamos en esta cultura moderna.

Sin mediar más palabras, llevamos un puñado de granos a la boca. Mientras se iba incorporando tanta in-formación en nuestro pequeño universo bucal, aquel hombre nos fue contando lo bien que nos haría hacernos amigos de esta especie, si la incorporamos a nuestra dieta personal y familiar.

Son de una planta amiga, -dijo- refiriéndose a todos por igual, mientras él mismo hacía lo propio con las diminutas amiguitas en su boca. Nos relató las propiedades alimenticias que de memoria se sabía e ilustraba y sorprendía a sus visitantes.

Primero déjenlas mojar un buen rato en la boca antes de que se las bajen o las mastiquen, -dijo-. Ellas absorben mucho líquido, se vuelven una baba y quitan el hambre.

Sin embargo, -continuó- son originarias de México en donde sus ancestros las cargaban entre una mochila para ir comiendo durante el día -concluyó sonriendo con naturalidad y seguro de que su mensaje nos haría sentir mejor y las comeríamos con tranquilidad.

Esas palabras nos caían como un balddado de agua fría lleno de sabiduría. Toda una lección de vida, tan escueta como bellamente contada que nos llegó al corazón. Historia que jamás imaginamos escucharla

2 Poiesis es una palabra de origen Griego que significa “hacer” (creación, de *poiein*, hacer). Esta palabra, raíz de la moderna, “poesía”, fue primero un verbo, una acción transformadora y continuadora del mundo.

de los labios de un humilde labriego. Nuevamente, otro menosprecio infundado por el saber campesino. Asentimos con un leve movimiento de cabeza, mientras nos cruzábamos las miradas.

El descanso no duró mucho, la lección había terminado. El hombre debía seguir en su labor y nuestro grupo no había coronado aún la montaña. Mientras ascendíamos y mascábamos los granos, sus palabras seguían resonando en nuestras memorias imaginando a la gente de antes haciendo lo mismo, en los tiempos de grandeza de los imperios indígenas.

Días después, indagando en la red de información, supimos que la semilla que puso en nuestras manos aquel sencillo y misterioso campesino “es una semilla saciante, por su capacidad de aumentar hasta 12 veces su volumen al absorber líquido, por otro lado es rica en ácidos grasos por su alto contenido de omega 3 que favorece el transporte de nutrientes al organismo ayudando a mejorar el metabolismo, lo que en definitiva permite eliminar las grasas y con ello el exceso de volumen corporal”.³

Aprendimos también que la memoria de la Chía se remonta a la época de la colonia, los famosos conquistadores conocieron los beneficios que brindaba a la salud de la población nativa y mediante sus correrías se encargaron de esparcirla por todo el territorio de Abya Yala (tierra gestante), como nombran las tribus Kuna de Panamá a todo este continente. “Los mayas y aztecas usaban la chía en distintos preparados nutricionales y medicinales, como también en la elaboración de ungüentos cosméticos. Era fuente de energía para travesías prolongadas y alimento para los guerreros, combinada con el maíz. La harina de chía tostada se utilizaba en la preparación de una popular bebida refrescante y nutritiva,

costumbre que, con variantes, hoy persiste en Centroamérica y se denomina “chía fresca” (agua, limón y chía). Ceramistas, pintores y pintores utilizaban el aceite de chía para la preparación de barnices y pinturas, que se destacaban por su brillo y resistencia al envejecimiento dado su alto poder antioxidante.”⁴

“En nuestro territorio se sabe que Chía es un pueblo circunvecino de la capital de Colombia. Lo que poco se sabe es el origen de la palabra, para los Muiscas Chía en lengua Chibcha significaba luna, la misma deidad de nuestros ancestros Panches, sólo que aquí en su lengua era Quininí. Todo esto es aprendido de un lenguaje con un territorio vivo, una manera de aprender con la que estamos enamorados” (Caicedo Cantor, Correa Alfonso, Fernández Aguilar, & Corredor V, 2014).

El lenguaje del bosque

El lenguaje del bosque está en sus hojas, que como labios silenciosos cuentan sin hablar los secretos de largos días de colores y de noches frías sin temores.

Su memoria y sus palabras, otoño tras otoño se despiden del follaje, como letras que ya han sido leídas y aprendidas por el viento y por el sol, o quizá por taciturnos caminantes, que sin afares leyeran su futuro en la belleza del paisaje, esperando haber llegado a la tierra prometida.

Una a una, sílaba tras sílaba van cayendo apeñuscadas bajo la sombra de quien otrora le sirviera de sustento. Palabras completas y cortadas son recibidas y degustadas por bacterias

3 Tomado de <http://www.saludesencial.org/blog/semilla-de-chia-para-adelgazar-o-bajar-de-peso/> el 22 de septiembre de 2014.

4 Revista agromensajes de la facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario Argentina. Tomada de <http://www.fcagr.unr.edu.ar/Extension/Agromensajes/24/3AM24.htm>, el 20 de febrero de 2014.

*diminutas que disueltas entre agua
como magia se vuelven alimento.
Mañana, con el aire y el calor abra-
zador, volverán a ser parte del paisaje
encantador, pero si el día fuera poco,
en las noches estrelladas con ayuda
de la luna querrán ser divisadas, es-
cuchadas y nombradas ante la atónita
mirada del miope husmeador.*

2.3. El secreto en lo alto de la montaña

*“Las rocas grabadas a lo largo y an-
cho de nuestra geografía, han perma-
necido abiertas durante siglos, como
textos que abstraen un enorme cúmu-
lo de conceptos mágicoreligiosos.”*

Suárez, 2004

En la cima de la Quininí la montaña se erige impetuosa. Y en su ladera, forjado en piedra emerge el gran guerrero Panche que parece cuidar con su mirada el extenso territorio de la cuenca del río Magdalena.

Allí la naturaleza hace un ritual mágico y simbólico de nuestra ancestralidad. Esto nos retrotrae a los orígenes en estos campos morfo-genéticos. Es la huella suma que nos informa y nos conecta con el cosmos.

En el camino se siente el aprendizaje, con cada insecto, con cada planta y con cada una de las formas vivas representadas en los petroglifos que son el vestigio de la cultura de un pueblo guerrero.

Imágenes que terminan en espiral, dan cuenta de la conexión con el cosmos y su valor para la vida como parte del todo. Están talladas en la piedra que con su silencio lo dice todo. El tiempo pasó de largo pero ellas quedaron serenas y tranquilas esperando la llegada con los niños y las niñas que de inmediato, se conectaron como si de viejas amistades se tratara.

Rápidamente, un joven ansioso transcribe la carta que por años, ha sido labrada

en la ruda piel de la roca amiga. Reparte copias y cada quien lee y hace suyo el mensaje que ha estado ahí guardado para cada mente.

Habiéndose hecho uno infinito -mensajero-, se activa la conciencia de pertenencia, hermandad y solidaridad, en una simbiosis característica de los seres vivos. Toda una energía morfo-genética presente desde siempre, atenta para cuando se requiera el cuidado de la vida.

En estos lugares recuperamos parte de nuestra historia sagrada. Al mirar con nuevos ojos se tiene la sensación de estar en medio de un ritual sincronizado con voces chamánicas. En la región, aún encontramos chamanes que realizan rituales en los que se logran estados alterados de conciencia y se pueden tener experiencias complejas que evocan el significado que estas piedras guardan.

*“La espiral de petroglifos colombia-
nos en muchos casos, puede simbo-
lizar un chamán, sus actividades, u
otra persona en un estado de trance,
o en gran concentración, durante un
ritual sagrado y formal. (...) Cuando
se utiliza para representar un animal
tal como una serpiente, o parte de un
animal, tal como la cola de un mono,
la espiral puede haber indicado que es
un espíritu chamánico o el chamán, así
mismo transformado en ese animal”.*

Marriner, 2002

2.4. Aprender de la sabiduría ancestral Andina

*El verdadero aprendizaje consiste en
entregar las herramientas para que
cada persona construya sus propias
respuestas a partir de la experiencia.*

Sabiduría Chamánica

La sabiduría ancestral de nuestros pueblos andinos no ha sido re-conocida como

se merece en el entorno académico de escuelas ni de universidades en este, su territorio. En realidad, la mayor parte de las personas pasamos la vida haciendo lo que otras personas han dicho que es importante, o porque está en los libros, pero no es lo que nos apasiona y motiva. En este nuevo bucle, quiero aprender de esta comunidad mediante plumazos de reflexiones, elaborados por hombres y mujeres dedicadas a recuperar las memorias en el campo del saber de las culturas que habitaron este continente, mucho antes de la invasión euroasiática de hace varios siglos. Lo anterior, con el objeto de entender una realidad no explicada, que haría bien al pensamiento de esta generación para re-conocer nuestra propia identidad, y profundizar en el legado que nos ha sido oculto. Para la cultura andina, todo objeto real o conceptual tiene su par; de esta manera el paradigma principal de esta civilización Andina es que “Todo y Todos” hemos sido paridos (Lajo, 2002, p. 20) es decir, a diferencia de la cultura occidental en que la Unidad es la esencia y origen del Ser; para la cultura amerindia es la Paridad. Definitivamente como dice Morin (2003), “La cultura es lo que permite aprender y conocer, pero es también lo que impide aprender y conocer fuera de sus imperativos y sus normas”.

Con el propósito de recuperar memoria, vale la pena retomar los métodos geométricos elaborados por el ingeniero Carlos Milla, para la aproximación de π (π) sobre la Cruz del Sur:

*Recordando las caminatas
con mi abuelo en alpargatas,
le preguntaba por la vida
pa' ver que tanto se sabía:
y entre más me respondía
más preguntas me salían.
¿Qué mueve al árbol? –Pregunté-,
el viento –dijo-,
él es el espíritu que lo anima
y lo pone en movimiento.*

*¿Y al pez qué lo mueve, abuelo?
el agua, que para él es su cielo.
¿Y a nosotros que nos mueve?
Nos mueve lo que somos.
¿Y qué somos abuelo?
Somos hojas que lleva el viento
y somos viento a la vez.
Somos el agua, que da vida al pez
y somos peces también.
Somos sol que alimenta al árbol
que a diario vemos crecer,
somos tierra, somos fuego,
somos aire y agua a la vez.
Yo soy tú y en ti vivo también,
Somos lo que vemos
y lo que no vemos también,
mas aún, si crees ver,
no eres solo lo que vez,
Y si te crees lo que eres,
eres más de lo que crees.*

*Tomado del Rizoma Puragua Holón
10 Colombia ¿Qué nos creemos ser?*

... Reconociendo no sólo el fino trabajo algebraico y geométrico (visto bajo nuestro dogma conceptual) sino la profundidad con la que estos pueblos lo contextualizaban con su existencia. Con la Chakana (escalera en lengua Aymara), por ejemplo, más allá de encontrar el valor de π , lo que se devela es el apareamiento entre el círculo (el espíritu) y el cuadrado (la materia) como expresión de integridad de un todo y no como dualidad. Es esa interrelación la que les permitió conectar y re-crear sus vidas con su territorio y con el cosmos. De ahí que la relación simbólica de la pareja primordial Pachatata (o padre-cosmos) y Pachamama (o madre-cosmos), correspondan al cuadrado y al círculo respectivamente (Lajo, 2002, p. 74).

Una de las cuatro lenguas andinas (Quechua, Aymara, Puquina y Kallawaya) de las comunidades amerindias entre Perú,

Bolivia y Ecuador Pakarina, significa lugar donde nace la vida, viene de la raíz PÁKA, que significa oculto, misterioso, secreto. (Lira A, 1982).

Las comunidades indígenas no crean opuestos excluyentes, ni los necesitan, lo que funciona, y muy bien, son los pares complementarios y proporcionales. Esta sabiduría indígena que no está fundada en la razón, funciona como una estima o cariño, una preocupación que puede coincidir con lo que Heidegger llama *sorge* (o preocupación en alemán). Esto es una forma estética, una forma del «devenir lúdico» que surge en el hacer juntos al existir como eficacia o «hacer bien las cosas» del Qhapaq Runa (Lajo, 2002, p. 48).

Construyeron un cuadrado como patrón de medida, tomando como unidad el lado.

Llamando brazo menor al trazo del lado de un cuadrado y a su diagonal brazo mayor. Esta diagonal llamada Cheqaluwa: cheqaq= lo verdadero, luwa= camino, línea (Lajo, 2002), tiene como valor la raíz cuadrada de dos. A esta relación entre los dos brazos se conoce como la proporción cuadrada (Milla V, 2008).

La idea de hacer esta reflexión de complemento o proporcionalidad de la pareja primordial, es de suma importancia para que el aprendizaje sea significativo y no se convierta, como advierte Lajo, en un objeto teórico exclusivamente producido por un cuadrado y su diagonal.

Ya que al profundizar en la arquitectura de sus obras se encuentra el génesis de su cultura.

2.5. La Cruz Cuadrada de la cultura Aymara

La emoción más hermosa y más profunda que podemos experimentar es la sensación de lo místico. Es el legado de toda ciencia verdadera.

Albert Einstein

La cruz andina o cruz de Tiwanacu (cruz cuadrada) surge de la relación simbólica de Pachamama y Pachatata. Esta cruz andina significa cruz-puente, o vínculo entre uno y el otro cosmos; dado que el mundo andino vive en un cosmos Par, o lo que es lo mismo, un Duo-verso o Pari-verso que hace que sea un concepto diferente al uni-verso⁵ de la cultura occidental. La Cruz Cuadrada, inscrita en el círculo mayor, tiene su mismo perímetro. Su nombre es TAWA que en lengua Quechua significa <Cruz> (Burns, 2002, pág. 40, citado por Lajo, 2002). La operación geométrica que define su construcción conlleva a la aproximación del número PI, de manera hermosa y sutil.

De manera que si hacemos una reproducción hacia afuera del cuadrado unitario en las cuatro direcciones de los ejes horizontal y vertical, tendremos una cruz cuadrada. Tal que al trazar la diagonal de un rectángulo formado con tres cuadrados unitarios y adyacentes, se tendrá una medida igual a raíz cuadrada de diez (aplicando métodos algebraicos), el valor de “Katari” (el PI para los amautas⁶).

En la cultura Aymara, Amauta es una persona que vive en el plano de la dedicación a la verdad, un sabio al cual solo le interesa propagar el bien común sin interés personal o sectario. Ya que su propósito es servir de guía externa a la búsqueda interna que todo ser humano sigue.

En la cultura occidental, fue tratado por ingeniosos y reconocidos matemáticos en el siglo XVII, de ahí su trascendencia para nuestra civilización como herencia cultural, poder citar y recordar estos legados de vida

⁵ Lajo, 2002, p. 79

⁶ Es esta diagonal [3.16...] una explicación adelantada de lo que siglos más tarde se llamará el valor de Pi [3.14...] para los occidentales...La palabra Universo de entrada presupone el origen del individualismo, del egoísmo, de toda actitud excluyente y por tanto de la guerra y la depredación del hombre por el hombre.

para construir un mundo diferente con niñas y niños en los colegios que realmente estén interesados permitir un aprendizaje integral.

Se cree que el método utilizado por los Aymara para construir la línea de la vida, mediante sus proporciones rectangulares y su diagonal, podría estar relacionado con la Cruz del Sur, símbolo iconográfico de la cultura andina, ya que construyeron con este número todo un sistema geométrico matemático y un mundo regido por la ley del amor y la solidaridad humana.

Es claro que la idea de la separación es la base del pensamiento occidental, y que es a partir de los los descubrimientos de Newton, y Descartes que se desmontó la estructura del universo como un todo global y se creó el modelo de maquinaria de relojería en el que la mente está separada del cuerpo, y por consiguiente la razón del corazón (Mc Taggart, 2007). Ahora es tiempo de recordar que la vida es la que sostiene la vida, como lo afirma Lajo (2002), y que para trascender debemos sentirnos uno infinito en el gran cosmos...

2.6. Breve cuento de la cultura Aymara

El diálogo se da entre un abuelo y su nieto en la que cuentan sobre sus vidas y la de sus raíces como pueblo originario de Chile.⁷ Algo que hemos perdido como humanidad y que estamos en disposición de recuperar de la mano con las nuevas generaciones vivas de estos territorios.

NA: Ha cha tata, nosotros los Aymaras ¿por qué pensamos distinto a los demás?

HA: Porque los Aymara seguimos comprendiendo la vida de la misma manera, en torno a procesos circulares. Donde todo lo que nace, muere. Nuestra forma de pensar es biológica desde nuestro cuerpo, porque entiende

al mundo y a la pacha mama como seres vivos, todos dependemos de ella y a fin de cuenta todo gira en torno al pacha-cuti que significa un eterno retorno a la pacha o tierra. Gracias a este pensamiento los andinos vivimos en armonía con la vida y la naturaleza y nuestras divinidades sagradas están simbolizadas en ella como el sol la tierra, las plantas, las montañas, los ríos. De tal manera, se sintetiza la cosmovisión cíclica del pueblo Aymara.

Nuestra cultura ha utilizado un calendario propio que los Aymara llamamos ciclo anual. Este se divide en tres grandes estaciones: Jallu pacha timpu: tiempo de lluvia, el Thaya pacha timpu: tiempo helado, seco y de vientos, el Yapu-sat pacha timpu: tiempo de siembra que comprende los meses de marzo y mediados de agosto.

A través de los milenios hemos conservado muchas costumbres y manifestaciones.

Nuestra religiosidad no se expresa en forma de creencias y adoraciones a lo abstracto e invisible, podemos definir que tenemos una religiosidad viviente, donde lo vivo y lo muerto no dejan de existir, es decir sólo cumplen ciclos de vida para volver nuevamente al comienzo.

Para nosotros las divinidades son energías superiores que tienen que ver con nuestra supervivencia, por lo tanto, el tata Inti o dios sol como la pacha mama o madre tierra son los principales puntos de partida para todo, por eso, todas nuestras ceremonias o ritos siempre se inician mirando al sol hacia el oriente con la dispersión del humo del incienso al sol y los aromas de la cupala para la pacha mama, luego se paga, se evoca con hojitas de coca para poder pedir y recordar y finalmente regar aspersión de licor agradeciendo la bondad de

⁷ Tomado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=182242>

toda nuestra naturaleza a los ancestros o tatas.

En nuestras comunidades todo es agradecido no por obligación sino porque somos parte de la naturaleza. Como el tata Inti y la pacha mama son sagrados todo lo que existe a nuestro alrededor merece el mismo respeto.

NA: Abuelo, cuéntame todo lo que sabes de nuestro idioma.

HA: Durante muchos siglos nuestra cultura y nuestro idioma se nos estaban yendo. Los dirigentes Aymara y gobierno de esa época estaban preocupados de traer escuelas y maestros a los pueblos. Los niños tendrían que aprender la lengua castellana para poderse desenvolver. Pero la educación que se entregaba no consideraba el respeto a nuestra costumbre ni al idioma Aymara. Tuvimos que aprender el español e incorporar formas de vida distintas a la nuestra.

NA: ¿Abuelo, por qué hay tantos pueblos sin gente?

NA: Por la búsqueda de trabajo, ventas de productos y educación de los hijos. Pero los hijos y los hijos de los hijos están volviendo están renaciendo.

Plegaria Indígena

*No te acerques a mi tumba sollozando
No estoy allí. No duermo allí.*

Soy como mil vientos soplando.

*Soy como un diamante en la nieve,
brillando.*

Soy la luz del sol sobre el grano dorado.

*Soy la lluvia gentil del otoño esperado,
cuando despiertes en la tranquila mañana,
soy la bandada de pájaros que trinan,
soy también las estrellas que titilan,
mientras cae la noche en tu ventana.*

*Por eso, no te acerques a mi tumba sollozando.
No estoy allí. Yo no morí.
(...)*

Así como Lynn Margulis y Dorion Sagan escribieran desde el punto de vista biológico en el libro *¿Qué es la vida?* medio siglo después de que lo hiciera Erwin Schrödinger, la tribu de los Indios Hopi, asentados en Norteamérica, con su sabiduría, lucidez e inteligencia dan a este interrogante respuestas sencillas pero contundentes que nos hacen resonar y estar alertas por la cruda realidad nos espera según sus profecías.

Salvajes

Los pemones de la Gran Sabana llaman al rocío Chiriké-yeetakuú, que significa Saliva de las Estrellas; a las lágrimas Enú-parupué, que quiere decir Guarapo de los Ojos, y al corazón Yewán-enapué Semilla del Vientre.

Los waraos del delta del Orinoco dicen: Mejokoji (El Sol del Pecho) para nombrar al alma. Para decir amigo dicen Ma-jokaraísa: Mi Otro Corazón.

Y para decir olvidar, dicen Emonikitane, que quiere decir Perdonar.

Los muy tontos no saben lo que dicen: Para decir tierra, dicen madre. Para decir madre, dicen ternura.

Para decir ternura, dicen entrega.

Tienen tal confusión de sentimientos que con toda razón las buenas gentes que somos les llamamos salvajes.

Gustavo Pereira.

Cuenta el poeta sudafricano, Ntli Pkita que en algunas regiones de Nigeria, Ghana y Sudáfrica, el cordón umbilical de los bebés no se corta: se espera hasta que cae en la tierra y allí su familia planta un árbol. Ese es el vínculo entre el ser humano y el mundo natural, es la interconexión, la interdependencia de todo lo que hay; algo de la física cuántica que ya sabían nuestros ancestros indígenas.

2.7. Mi limpieza Chamánica

Según culturas ancestrales de diferentes lugares del mundo, nuestro cuerpo es sintiente y pensante. En el caso de los ancestros de las tribus australianas, cuando una persona ha estado enferma o ha sido herida, la tribu entera se reúne a su alrededor y le canta pidiéndole perdón a la herida o a la parte afectada la cual automáticamente entra en remisión y se dan curaciones milagrosas. Lo mismo ocurre en las asombrosas curaciones de los Kahuna o médicos magos hawaianos, estos entran en comunicación directa con la parte afectada pidiendo perdón en un acto de oración en el que se involucran con el paciente y todas las vidas durante las cuales se han encontrado e involucrado con esa persona, dándose curaciones consideradas milagrosas.

En el conocimiento ancestral Inca todo es reciprocidad, uno enferma cuando se llena de energía pesada o lucha por tener actitudes egoístas y no dejar fluir el san o energía ligera, por ello, en las curaciones se pide a la parte del cuerpo que armonice con la pachamama, la madre tierra y permita que el bloqueo se equilibre y la persona sane. En el caso de nuestro rizoma, pedimos a un taita que nos hiciera una limpieza como parte de nuestro bio-aprendizaje enactivo. En esta ceremonia se le habla al cuerpo para comunicarle que una medicina va a curarlo. A la medicina también se le informa el propósito para el cual será utilizada, y por supuesto las personas sanan. Desde la ancestralidad se han aceptado las partes de nuestro cuerpo como un solo ser inteligente y autónomo del cerebro.

Las pequeñas tribus aborígenes que aún quedan, consideran el universo como un todo.

Las culturas aborígenes no hacen las divisiones normales entre piedras, aire y humanos; todo está lleno de espíritu, de energía invisible.

(Lipton, 2005)

2.8. Aprender del tiempo ancestral

¡Que los dioses maldigan al primer hombre que descubrió cómo señalar las horas! Y que maldigan también a aquel que en este lugar erigió un reloj de sol para cortar y despedazar de modo tan infame mis días en pequeños trozos. Cuando yo era un niño, mi vientre era mi reloj; más seguro, más fiel y más exacto que cualquier otro. Este reloj me decía cuándo era hora de ir a cenar, cuándo yo debía comer. Pero en nuestros días, aunque yo tenga hambre no puedo comer hasta que el (reloj de) sol no lo permite.

Tito Maccio Plauto.

Nos resulta trivial en la mayoría de los casos, expresarnos con términos comunes como no tengo tiempo, el tiempo vale oro, o lo mató el tiempo. Al ser expresiones tan cotidianas, vale la pena reflexionar sobre ellas ya que sin darnos cuenta aprendemos a usarlas. Pues bien, ni son del todo ciertas, ni tampoco son algo que debamos despreciar. Algunas de ellas resultan ser una introducción cultural que nos preocupa y distrae, pendientes de lo que marque un mecanismo y no del significado real que pueda tener para nuestra existencia el tiempo. En el mundo que soñamos el tiempo no existe... En el mundo que soñamos, ser libres implica vivir un eterno presente en el que cuerpo y mente encuentran el camino de la felicidad pues venimos al mundo a ser felices.

El tiempo que hemos conocido, lineal e infinito, es un pensamiento exclusivamente occidental. En la cosmovisión indígena el tiempo tiene dos momentos u oscila en dos sentidos, dos esencias que tienen como características la de ser complementarias y proporcionales y lo componen dos cosmos paralelos pero combinados donde la unidad no existe. El tiempo es, según nuestros ancestros, el mero flujo de la vida (Lajo, 2002).

“La larga duración que caracteriza al ‘tiempo ecológico’ se opone al corto plazo en el que se desarrolló la vida política, por no hablar del carácter instantáneo del tiempo comercial.”⁸

Durante años, a muchas personas les ha preocupado el tema del tiempo. El Ser y Tiempo, obra de Heidegger se ha convertido en algo muy difícil de sostener como concepto firme (Lajo, 2002). El concepto del tiempo crea una lógica, en la cual la vida vista como una línea temporal del nacimiento a la muerte solamente se puede pensar dentro del parámetro de la muerte (Heidegger) en el cual «el vivir es para morir» (Lajo, 2002).

Las comunidades indígenas del sur andino no necesitan de estos conceptos porque piensan la vida como un «proceso» o «flujo» que incluye la vida y la muerte en el «Wiñay» como el flujo eterno que «va y viene», además de la presunta «materia inerte», las montañas, cerros, lagos, árboles, etc., como elementos «vivos» de ese flujo oscilatorio (Lajo, 2002, p. 53)

Entre tanto, en el norte andino de Colombia, para los Emberá-Katio del alto Sinú, el tiempo tiene una connotación bastante particular. Para esta cultura el pasado no está atrás, sino que va adelante. Así mismo, el futuro no es lo que está al frente, es lo que viene de atrás (Luis Vasco U, citado por Wilches, 2006). Es decir, todas aquellas personas que ya vivieron en este mundo van adelante, marcando el sendero por donde hay que caminar; mientras que, las del futuro están por venir, vienen atrás. Esta forma cíclica de concebir el tiempo significa para la antropología, que no hay historia. Pero puede compararse con las vueltas de la espiral de un resorte que si se las mira de frente pareciera que son las mismas en todo

momento; pero si se miran de lado, cada vez que dan una vuelta no retornan al mismo punto de partida, sino que están en un lugar diferente. El pasado siempre está presente pero de manera distinta.⁹ El pasado es recreado en función del presente, por eso si se presenta una situación inesperada y se necesita tomar una decisión, se acude al pasado o mejor a la memoria de quienes ya pasaron pero que están presentes porque así encuentran la fuente de continuidad de su manera de ser, descubren los hilos que atan lo que ha ocurrido y lo que está ocurriendo con lo que va a ocurrir mañana y conforme se dé el recuerdo de esta memoria, se procederá. En cambio en nuestra cultura vivimos en constante ruptura con el pasado, nos desligamos y nos aterra la incertidumbre que nos depara el destino, lo que hacemos es acudir a adivinos o al horóscopo. Por tanto, según Vasco estamos condenados ahora sí, a vivir el eterno presente.

“Somos hijos de los días, somos hijos del tiempo”

Eduardo Galeano

2.9. La huella del tiempo Panche

En el territorio del Sumapaz contamos quizá con el vestigio más significativo de la cultura Panche que habitó estas tierras hasta su exterminio a manos de los colonizadores euroasiáticos, quienes irrumpieron sin consideración en la evolucionada comunidad ancestral. El vestigio al que me refiero es el petroglifo La Piedra del Sol de los Panches, encontrado en la vereda la Fragua, declive del cerro del Quininí, en el municipio de Nilo, Cundinamarca. Al respecto, personas idóneas han intentado dar algunas explicaciones según su morfología y ubicación entre las cuales se conocen las siguientes: la figura consta de varios círculos concén-

8 Gilbert Rist, El Desarrollo: historia de una creencia occidental, Los Libros de la Catarata, Madrid 2002, p. 226. Citado por Jorge Riechmann en Tiempo para la vida. Ed. Montes, Málaga 2003.

9 Luis G. Uribe. El tiempo y la historia entre los indígenas Embera. Tomado de <http://www.luguiva.net/articulos/detalle.aspx?id=31>

tricos tallados sobre piedra alrededor de un punto. El círculo más externo se encuentra dividido por 26 ganchos que representan los 26 días del mes Panche, enseguida aparece otro círculo interno que está dividido por 14 ganchos que representan los 14 meses del año y cambio de luna. De manera que al multiplicar los ganchos de estos dos círculos (26x14) da como resultado 364 días del año Panche; según cuenta don Álvaro Agudelo, oriundo de la región (Fierro Cortés, 2011).

3. Aprender con la música

“En ningún lugar de nuestro planeta se encontrará un pueblo sin música y danza”

George Leonard

¿Somos música? Sí, también somos música. Música encarnada en miles de millones de células que vibran sincronizadas con el Todo, en una sinfonía armónica y afinada con la vida y el todo, en la gran composición del cosmos. En resonancia sincrónica con las energías más sutiles de la naturaleza de la que hacemos parte. Una nota musical que nos deleite nos puede arrancar sonrisas, lágrimas, incluso suspiros del fondo del alma y hasta evocar momentos de nuestras vidas pasadas. El Instituto Schiller en Alemania, pide un cambio de tono de La 440 Hz a La 432 Hz de nuevo, ya que el 432 Hz está profundamente entrelazado con la naturaleza. El reciente re-descubrimiento de la verdadera naturaleza vibratoria de la energía, indica que el uso de sintonía a 440 Hz genera un efecto intencional insalubre en el medio ambiente y en los seres vivos. Esto produce un cambio fuera de tono con la naturaleza (8 Hz), en cómo pensamos y cómo nuestro ADN regula nuestra constitución genética. El cerebro y el ADN están profundamente conectados al 432 a través de la procesión de los equinoccios y frecuencias cósmicas de 8 Hz.

No hay vida suficiente para escuchar toda la música que se ha compuesto en el mundo.

Aún si para mantenernos con vida, seguimos componiendo canciones para quienes vienen, para quienes que ya se fueron y para quienes están. En la isla Togo del sur de África, una comunidad compone una canción nueva a los recién nacidos, se le canta en cada ocasión especial de su vida, es única y propia de cada persona. Cuando es mayor se le enseña que esa es su canción para que no la olvide pues con ella trazará su vida y todo su comportamiento será ajustado a lo que ella le dicte. Si alguna vez comete alguna falta el pueblo se reunirá, no para ajusticiarlo, sino para recordarle quién es por medio de su canción.

La canción de los hombres (cuento Africano)

“Cuando una mujer, en algunas tribus de África, sabe que está embarazada, va al bosque con algunas amigas y juntas oran y meditan hasta que pueden oír la canción del niño concebido. Saben que cada alma tiene sus propias vibraciones y éstas expresan el sabor y la finalidad del nuevo niño. Cuando las mujeres sintonizan la melodía de la canción la cantan y la cantan. Después vuelven a la tribu y se la enseñan a todos sus miembros.

Cuando el niño nace, la comunidad se reúne y le canta su canción. Más tarde, cuando el niño comienza su educación, el pueblo se reúne y canta la canción del niño. Cuando pasa los ritos de iniciación a la vida adulta y cuando contrae matrimonio la persona oye su canción. Finalmente cuando el alma va a dejar este mundo, la familia y el pueblo se reúnen por última vez alrededor de su cama y le cantan su canción.

En esta tribu africana hay otra ocasión en la que todos cantan al niño.

Si a lo largo de su vida esta persona comete un crimen o un acto antisocial, el individuo es llamado al centro del pueblo y todos formando un gran círculo le cantan su canción.

La tribu reconoce que la corrección por la conducta antisocial no tiene que ser un castigo sino un acto de amor y el recordatorio de su identidad.

Cuando uno reconoce su propia canción, no tiene deseo ni necesidad de hacer nada que perjudique a los otros”.

Tolba Phanen, 2007.

Muchos ejemplos demuestran que en nuestro interior se mantiene un ritmo armónico responsable del sustento vital, tal como lo expresa Francisco Gutiérrez¹⁰ en sus reflexiones motivadas por el libro *El pulso silencioso* de George Leonard, una de esas citas es toda una joya: En el año 2800 antes de Cristo, el filósofo Pitágoras decía a sus discípulos que una piedra no era sino música petrificada. La física cuántica ha demostrado que es verdadera esa intuición del filósofo griego.

Ahora bien, cuando tomamos entre nuestras manos una pequeña piedrecita, difícilmente podríamos escuchar su música. Pero si juntamos otra y luego una más hasta formar una hilera, nos daremos cuenta de que pese a sus diferencias todas llevan ocultas la historia de sus orígenes. Todas en algún tiempo rodaron en algún río y se hicieron fuertes al ritmo de su propia música. Tal como ellas, nos hemos hecho materia dura, también venimos del agua, las piedras nos lo recuerdan. Así que, como se dijo antes: somos música. Una onda musical vibrando armónicamente con la sinfonía de la vida. Una respuesta que ha esperado más de

dos mil años, desde cuando los griegos se preguntaron de qué estaba hecha la materia.

3.1. Si vibra, vive

“Si el verbo se hizo carne, somos dicho sonido encarnado.”

Mauricio Puerta

Parte de nuestra ignorancia acerca de lo que subyace en este mundo obedece a que nos hemos desconectado de lo que es verdaderamente importante para nuestras vidas. Creemos ver lo que nuestros sentidos nos dictan, pero ¿qué tanto dejamos de ver?

La ciencia determinista enseña que todos tenemos en nuestras moléculas de ADN dos hebras entrelazadas en forma de espiral de doble hélice, como una escalera de mano enroscada, esta configuración es la base de nuestro código o impronta genética. De esta diminuta parte de materia se forma la estructura de nuestros cuerpos, nuestros cerebros, incluso gran parte de nuestra personalidad. Pero, parece ser que las partículas fundamentales del universo no son realmente partículas, sino más bien una especie de bucles de cuerda que vibran a frecuencias específicas y actúan como una minúscula goma elástica que si es golpeada vibra de modos diferentes y cada nota corresponderá a una partícula subatómica diferente (Kaku, 2010). Este concepto corrobora la proposición de que, en última instancia, no hay ninguna diferencia entre la materia y la energía. Todo es uno y todo es un tipo de música, y el contenido del universo entero está determinado por las frecuencias vibratorias del núcleo de cada átomo, de cada partícula.

¡Vaya, que esto re-suena familiar! Sí, así es, este concepto ha sido comprendido por la mística y la espiritualidad durante siglos. Ahora, la física cuántica corrobora lo que ya sabía nuestra cultura ancestral: que el universo no es la construcción de cuatro

¹⁰ Tomado de <https://blogdefranciscogutierrez.wordpress.com> el 20 de junio de 2015.

dimensiones que estamos acostumbrados a percibir y habitar -largo, ancho, profundo y tiempo-, también allá afuera hay n dimensiones quizás 12, muchos mundos tocando el nuestro a nivel de cuerdas (Pearl, 2002).

Quizás nuestras vidas estén hechas de música, de millones de notas que vibran resonando en cada célula, notas que se entonan armoniosamente con otros seres y con los latidos del cosmos. Nuestras palabras también son música para nuestros oídos, aquellas pronunciadas desde el sentimiento. Somos palabras encarnadas que nos cuentan entre cantos la esencia de lo que somos.

Para nadie es un secreto que la música es capaz de emocionarnos con mayor efectividad que otros tipos de arte. ¿A quién no se le eriza la piel cuando escucha las notas musicales con las que canta nuestra mente? ¿se han preguntado por qué?

“Las jóvenes generaciones en las calles y esquinas pueden estar demostrando que la sabiduría está encerrada en una canción o en un tema o metáfora improvisada.”

Antonia Nemeth

4. Aprender a lenguajear

Las únicas palabras que merecen existir son las mejores que el silencio.

Juan Carlos Onetti

El diálogo se puede convertir tanto en una limitación como en una ventaja. Aprender a lenguajear ayuda y permite relacionarnos, construir ideas y compartirlas con otras personas, es una experiencia que perdura en el tiempo y nos hace felices.

No tanto por el hecho de que pudimos disfrutar el momento, sino porque pudimos también haber hecho feliz, así sea por un instante, a esa otra persona que nos escu-

chó. Aunque la palabra es el acto que nos caracteriza como civilización, en esta modernidad notamos que se está perdiendo la habilidad de con-versar, dialogar y deleitar con la palabra.

Esta modernidad nos está matando lentamente, estudios juiciosos han demostrado que de seguir presentándose la pérdida de la capacidad de dialogar y de con-versar, muy pronto las nuevas generaciones difícilmente entablarán conversaciones, podrán identificar las señales del lenguaje corporal, mantendrán o sostendrán posiciones encontradas, y ante la imposibilidad de poder argumentar y demostrar lo defendido, recurrirán a las acciones de hecho.

Como mamíferos usamos los sonidos para hacernos entender. Desde la cuna, los bebés gimen y la madre de una manera especial traduce dichas expresiones y comprende lo que la criatura está manifestando. La comunicación sin palabras, que también es válida por medio de gestos o mimos, se está deteriorando porque no se realiza de cuerpo presente. Los medios tecnológicos han remplazado el contacto visual por el contacto electrónico. Nos acostumbramos a estar pero nos olvidamos de vivir, sin aprendizaje no hay vida que valga.

El profesor estadounidense Clint Smith autor del poema, El peligro del silencio, reconoce que en la palabra y con más precisión, en la poesía de sus estudiantes está el poder de expresar lo íntimo que merece ser compartido y vivido con las y los demás.

Curiosamente, creemos que en el proceso del aprendizaje, acallar al otro y a la otra para aprender mejor es la forma correcta de crecer en la construcción del conocimiento. Equivocadamente los maestros y maestras exigimos silencio para que los demás escuchan nuestras voces, que muchas veces no son más que repeticiones obsoletas, que nadie quiere escuchar.

Nuestra participación enactiva debería consistir en propiciar esos espacios y

momentos de lenguaje auto-organizativo para que el aprendizaje fluya, permitiendo a niñas y a niños brillar con luz propia para que adquieran confianza y encuentren el elemento que los caracteriza como seres únicos.

Conocernos y re-conocernos para querernos y respetarnos es lo primordial en la relación entre personas de una sociedad con el entorno. Nos hemos acostumbrado a menospreciar nuestros territorios, los vendemos al mejor postor, preferimos lo extranjero a lo endémico.

Pero ni lo uno ni lo otro, porque lo extranjero es tan nuestro como del otro y la otra. Lo que se quiere decir, es que a todo le hemos puesto precio en un mercado de cosas en las que la vida pierde su valor intrínseco, ese que permite la vida de todo cuanto lo rodea.

Algunas tribus indígenas colombianas no llevan sus hijos e hijas a la escuela tradicional, y cuando se les pregunta el por qué, afirman: “la escuela del blanco es un lugar para morir.”¹¹

... “el escritor uruguayo Eduardo Galeano, quien en alguna ocasión escuchó la siguiente frase de Juan Carlos Onetti que decía: “Las únicas palabras que tienen derecho a existir son aquellas que son mejores que el silencio”, a lo que Galeano enseguida comentó “por eso, cada vez que escribo, me pregunto si lo que está en el papel es mejor que el silencio. Si no es mejor, lo rompo y lo mando a la basura. Ese es el desafío que yo siento a la hora de escribir”.

Ubuntu - que significa “yo soy porque todos somos” - Es un juego en el que nadie derrota a nadie, nadie gana ni pierde, todos juegan y se divierten. Este juego rescata la idea de que no

hacemos nada de manera aislada, un concepto que es el polo opuesto de la noción de individualismo que ha caracterizado a Occidente desde la época del Renacimiento. El juego responde a la idea de que todos estamos estrechamente ligados unos a otros y formamos parte de una red infinitamente compleja de otros seres humanos (Stengel, 2010).

Con amor comparto este tejido poético de palabras que brotaron de mi piel mientras las buscaba entre los libros, sabiendo bien que se escondían. Sin palabras no hay quien pueda escuchar lo que otras mentes aprendieron de otras voces para contar.

4.1. Volver a encontrarnos

Tecno-demencia, podría ser el término perfecto para caracterizar una sociedad enferma por causas no naturales debido al uso excesivo de audífonos y aparatos electrónicos que zumban en los oídos de quienes viven en conexión con la nueva onda. Estos dispositivos causan adicción tanto por su sonido como por el despliegue de colores; lo mismo que sucede con el dulce o las grasas. Este hecho garantiza a las empresas satisfacción, ya que tienen clientes asegurados de por vida.

*Hay palabras por los vientos
y deambulando por la mar.
visitando los pensamientos
de quien sueña por amar .
Hay palabras que acompañan
más que mil voces de coral
son ángeles que se bañan
en tu mente celestial
Hay palabras recortadas
que es preferible no enunciar
dejan gentes engañadas
que es mejor dejar de usar.
Hay palabras tan precisas
que son como una piedra angular
se sufre mucho en su pesquisa
cuando un amor hay que cuidar*

11 Tomado de internet en: [www.magica-mente.net/
www...co/.../27_Paradigma_Socio_Cultural.html](http://www.magica-mente.net/www...co/.../27_Paradigma_Socio_Cultural.html).
Subido el 27/4/2013

*Hay palabras que recuerdas
que no debes nombrar
hacen que tus labios muerdas
para así una herida sanar
Hay palabras que se guardan
en la mente con pesar
son historias que se borran
y no vuelven a pasar
Hay palabras que se enredan
y no dejan avanzar
quitan tiempo y tergiversan
lo que quieren expresar
Hay palabras que se enredan
entre labios al hablar
dicen tanto que no expresan
lo que quieren revelar.
Hay palabras que te abrazan,
y te hacen levitar
son momentos que se trazan
y no los puedes evitar.
Hay palabras que entre besos
se te salen sin pensar,
pues no pasan por los sesos
tienen prisa por amar.
Hay palabras que recoges
por la vida y al azar
son historias de otras mentes
que se quieren repasar.
Hay palabras.*

Aunque estamos en la era de las comunicaciones, paradójicamente es cuando menos disponibles nos encontramos para dialogar con las personas allegadas. Hoy en día cuando en casa coinciden los tiempos de encuentro de padres y madres con sus hijos e hijas, es muy probable que no hablen entre sí, lo que implica que a pesar de estar en compañía no hay hogar, porque no hay calor humano, abrigo, contacto visual mientras se habla; algunos están pegados a la televisión mientras el resto se encuentran embelesados con el celular, otra pequeña caja con distractores que aíslan y atomizan cualquier reducto de relación que pueda quedar en la familia.

“Según mediciones referenciadas por expertos como Yarce y Castro Caycedo, un niño colombiano ve 27 horas de televisión en promedio a la semana, es decir, más de 1.404 horas al año. Si relacionamos con el tiempo de asistencia a clase, para lo cual debemos descontar muchos días de descanso, festivos, vacaciones, etc., un niño realmente asiste a 32 semanas efectivas de clase lo que reduce su asistencia al salón a 6 horas diarias lo que multiplicado por 5 días hábiles nos da como resultado 30 horas semanales y 960 anuales, lo que es 444 horas menos de lo que ve televisión en el mismo año. Como vemos, es más el tiempo viendo tele que aprendiendo cosas nuevas junto con otros de su edad.”¹²

Por todo esto, disponemos de una tecnología mal usada que conlleva a que la gente viva más sola, a pesar de contar con más de quinientas amistades en las redes sociales con las que hablan cada día y sin embargo no se conocen entre sí. El problema está entre mirar a los ojos o mirar un nombre en una pantalla. Porque al levantar la mirada nos damos cuenta de que estamos aislados y aisladas emocionalmente y que no está el mundo social ficticio, excepto cuando encendemos nuestras pantallas y con ello cerramos nuestras puertas, al despertar vemos un mundo de confusión. Un mundo en el que nos esclaviza la tecnología que dominamos.

Somos felices cuando compartimos una experiencia, cuando físicamente estas ahí para tus amigos y amigas y ellos y ellas estarán ahí para ti. Pero no habrá felicidad ni nadie que te mire a los ojos si se trata de una reunión por mensajes.

Albert Einstein, en cierta ocasión advirtió la desastrosa dependencia de la huma-

¹² Tomado de: <http://www.unisabana.edu.co/nc/la-sabana/campus-20/noticia/articulo/la-television-en-casaestrategias-efectivas/>, el 28 de abril de 2014.

nidad con los aparatos tecnológicos, a los que se refirió en los siguientes términos: “temo el día en que la tecnología sobrepase nuestra humanidad. El mundo solo tendrá una generación de idiotas.” Por lo visto, parece que esa profecía se cumplió, vivimos en una generación de idiotas con teléfonos inteligentes.

Para propiciar un ambiente el aprendizaje enactivo, la comunicación debe ir cargada de una intención, una pasión o una emoción, ya sea de alegría o de tristeza. En el intento no solo debemos dar palabras sino también emociones. Que la otra o el otro sientan que nos duelen sus equivocaciones y nos hacen felices sus logros. La comunicación debe ir acompañada de sentimientos, solo así resulta más agradable aprender a vivir.

Volver a tener tiempo para encontrarnos es vital para nuestra existencia. Nos hemos negado a vivir, si no tenemos tiempo para nuestro propio cuidado, mucho menos para darnos a las y los demás para que puedan compartir y disfrutar de nuestra presencia. Hemos perdido vida, experiencia y aprendizaje en comunidad. El mundo cambia en cada instante de tiempo, y un instante es la posibilidad de vivir toda una vida para infinitos seres, el tiempo se contrae y se dilata, todo depende de la frecuencia de resonancia de la mente con el cosmos.

En el lenguaje cotidiano es común escuchar a quienes tienen organizaciones, empresas o que viven de algún tipo de negocio del que se lucran con el tiempo de vida de las y los demás, decir que el tiempo es oro. Pero eso no es cierto, es sólo una forma de materializar la vida, de poner precio a todo, hasta lo intangible, y la forma de hacerlo es subyugando y esclavizando a quienes disfrutan de la vida sin apuros haciéndoles creer que si no se resuelve una tarea en determinado lapso de tiempo entonces se pierde dinero, dinero que dicho sea de paso, no existe. En este sentido, el

expresidente Uruguayo José “Pepe” Mujica en su discurso ante las Naciones Unidas en el año 2014 dijo: “cuando compramos algo, estamos comprando con el tiempo de vida que tuvimos que gastar para tener esa plata. Lo que quiere decir, que cuando tú gastas, en el fondo lo que estás gastando es tiempo de vida que se te fue”. Lo que nos plantea el expresidente uruguayo es la sobriedad en el gasto para tener el mayor tiempo posible para vivir la vida de acuerdo a los factores de motivación, que no necesariamente son los del trabajo. Seguramente en términos financieros el consumo mueve la economía, pero no desarrolla nuestras vidas.

Por otro lado, otra pérdida de tiempo se observa en el nivel de irracionalidad sustantiva del sistema de transporte que prevalece en las sociedades industrializadas (basado en el uso del automóvil privado). Para visibilizar este problema cabalmente se requiere hacer el cómputo total en términos de tiempo (Riechmann, 2003). Ivan Illich (1974) realizó dicho cómputo y lo escribió en su libro *Energía y equidad*, demostrando que:

“un norteamericano promedio dedicaba más de 1.500 horas al año a su automóvil: sentado dentro de él, trabajando para pagarlo, para pagar la gasolina, los seguros, los peajes, las infracciones y los impuestos para la construcción de carreteras y aparcamientos (y eso sin contar el tiempo que pasa en los hospitales, en los tribunales o viendo publicidad automovilística en el televisor). Estas 1.500 horas anuales le sirven para recorrer un promedio de 10.000 km., es decir, 6 km/h: la velocidad del peatón. Con la salvedad –puntualizaba Illich– de que el estadounidense promedio destina a la circulación la cuarta parte del tiempo social disponible, mientras que en las sociedades no motorizadas

se destina a este fin sólo entre el 3 y el 8%.”

(Illich, Energía y equidad, 1974)

¿Habrá que hacer otra investigación como la que hizo en su tiempo Ivan Illich para conocer cuántas horas de vida al año destina inoficiosamente una persona pegada a la red, en lugar de dedicarlos en ella misma o a su familia?

“Todo hace pensar que el impacto ambiental crece desproporcionadamente cuando intentamos apurar los últimos minutos, no con una relación lineal, sino exponencial.”

Jorge Riechmann

Si aprendemos a manejar el tiempo y a detener nuestra mente lograremos observarnos y re-conocernos como una unidad integrada con el cosmos. Hecho esto, recuperaremos la sensibilidad que nos permite transformarnos y trascender en esta vida....

Bibliografía

- Akerel, O. (1993). Las plantas medicinales: Un tesoro que no debemos desperdiciar. (Vol. 4). Ginebra, Suiza: Foro Mundial de la Salud. Ginebra: OMS.
- Assmann, H. (2002). Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente. Madrid, España: Ed. Narcea, S.A.
- Bateson, G. (1972). Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires, Argentina: Lohlé-Lumen.
- Boff, L. (2002a). Ecología: Grito de la tierra, grito de los pobres. Buenos Aires, Argentina: Ed. Trotta.
- Boff, L. (2002b). El Cuidado Esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra. Madrid, España: Trotta S.A.
- Boff, L. (2007). Los sacramentos de la vida. Y la vida de los sacramentos. México, D.F.: Ed. Ediciones Dabar.
- Boff, L. (2012). El Cuidado Necesario. Madrid, España: Trotta.
- Caicedo C, A. E., Correa A, J. D., Fernández A, V. M., & Corredor V, L. P. (Abril de 2014). Rizoma Puragua-Puravida Holón 10. San José, Costa Rica.
- Calvo Muñoz, C. (2007). Del mapa escolar al territorio educativo. Santiago de Chile: Ed. Nueva Mirada.
- Capra, F. (1992). El punto crucial. Buenos Aires, Argentina: Ed. Troquel S.A.
- Emoto, M. (2006). Los Secretos Ocultos del Agua. México, D.F: Ed. Alamah.
- Fierro Cortés, A. (Septiembre de 2011). Nosotros los Panches. Guerreros indómitos de sangre. Recuperado el 16 de noviembre de 2014, de Calameo: <http://es.calameo.com/read/0043648429f041e2486fa>
- Foucault, M. (1991). Tecnologías del yo. Barcelona, España: Paídos.
- Foucault, M. (20 de enero de 1984). La ética del cuidado de uno mismo como práctica de libertad. Revista Concordancia. (R. Concordancia, Entrevistador)
- Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Barcelona, España.: Ed. Fondo de Cultura Económica de España.
- Goleman, D. (2009). Inteligencia emocional. México: Kairos.
- Gordon, R. (2010). El toque cuántico. El poder de curar. Barcelona, España.: Ed. Sirio.
- Goswami, A. (2008). La Ventana del Visionario. Física cuántica para la iluminación espiritual. Madrid, España: Palmyra.
- Gutiérrez Pérez, F., & Prieto Castillo, D. (2002). Mediación Pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. San José, Costa Rica.: Universidad De la salle.
- Hathaway, M., & Boff, L. (2014). El Tao de la liberación. Una ecología de la transformación. Madrid, España: Editorial Trotta.

- Ilafrancesco, G. M. (2004). La evaluación integral y del aprendizaje: Fundamentos y estrategias. Serie Escuela Transformadora .
- Illich, I. (1971). Hacia el fin de la era escolar (Vol. 65). Cuernavaca, México: Centro Intercultural de Documentación-CIDOC.
- Illich, I. (1974). Energía y equidad. Barcelona, España: Barral.
- Illich, I. (2008). H2O y las Aguas del Olvido. En I. Illich, Obras Reunidas (Vol. 2, págs. 334-419). México D.F., México: Fondo de Cultura.
- Kaku, M. (2010). Física de lo imposible. Bogotá, Colombia: Random House Mondadori, S.A.
- Lajo, J. (2002). La Ruta Inka de la Sabiduría. Cusco, Perú: Grano de Arena.
- László, E. (2004). La ciencia y el campo akásico. Una teoría integral del todo. Madrid, España.: Ed. Nowtilus.
- Lipton, B. (2005). La biología de la creencia: La liberación del poder de la conciencia, la materia y los milagros. (G. ediciones, Ed.) Palmyra.
- Margulis, L. (2005). ¿Qué es la vida? Barcelona, España: Ed. Tusquets Editores.
- Matthiu, R. (2013). Biólogo molecular y Budista. Redes. Ciencia. Compasión. (E. Punset, Entrevistador)
- Mc Taggart, L. (2007). El Experimento de la Intención. (Sirio, Ed.)
- Milla V, C. F. (2008). Génesis de la Cultura Andina (5ª edición ed.). Lima, Breña, Perú: Editorial Amaru Wayra.
- Morin, E. (2006). El método 5. La humanidad de la humanidad (Segunda ed.). Madrid, España: Cátedra.
- Mu Shik, J. (2009). El puzzle del agua y la clave hexagonal. EcoHabitar.
- Nemeth B, A. (1993). Macrometanoia. Un nuevo orden. Una nueva civilización. Santiago, Chile: Sudameriicana.
- O'Connor, T., Garza, J., Beveridge, M., Golding, J., & Glover, V. (2002). La ansiedad prenatal materna y problemas de comportamiento en la primera infancia.
- Pearl, E. (2002). La Reconexión. Barcelona, España.
- Riechmann, J. (2003). Tiempo para la vida, La crisis ecológica en su dimensión temporal. Málaga, España: Genal.
- Robinson, K. (2009). El Elemento. México D. F, México: Grijalbo.
- S. Payán, S., & Monsalvo, J. (2009). Salud de los ecosistemas.
- Segovia, A. (2012). Biología, cuerpo y autoconciencia. Reflexiones desde la fenomenología y la neuropsicología de la acción. Revista de Filosofía de las ciencias de la vida , 20 (38), 99-121.
- Stengel, R. (2010). El legado de Mandela. Bogotá, Colombia: Ed. Planeta.
- Suárez, C. (2004). El contenido simbólico de los petroglifos en Venezuela.
- Tinoco, C. (2015). Estrategias lúdicas para la enseñanza de la matemáticas en los niños y niñas de la escuela primaria Antonia Santos del municipio de Fusagasugá. Fusagasugá. UNAB - TEC
- Toro, B. (2005). La educación desde las éticas del cuidado y la compasión. Bogotá, Colombia: Javeriana.
- Varela, F. (2000). El Fenómeno de la Vida. (D. ediciones, Ed.) Santiago, Chile.
- Varela, F., Thomsom, E., & Rosch, E. (1991). La mente encarnada: la ciencia cognitiva y la experiencia humana. Cambridge, MA, EE.UU: MIT Press.
- Vasco U, L. G. (10 de diciembre de 2011). El tiempo y la historia entre los indígenas emberas. Recuperado el 11 de diciembre de 2014
- Volpi, J. (2011). Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción. México D.F., México: Alfaguara.
- Wagensberg, J. (2004). La rebelión de las formas. O cómo perseverar cuando la incertidumbre aprieta. Barcelona, España: Tusquets Editores.

- Wilches Chaux, G. (2006). Brújula, Bastón y Lámpara. Para trasegar los caminos de la educación ambiental. Bogotá, Colombia: Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial .
- Zuno, A. A. (2009). ¿Qué cura la saliva y por qué? Sialoterapia Sialopuntura. México. D.F., México: Berbera.

APORTES DE UNA EXPERIENCIA DE DISEÑO CURRICULAR: ADECUACIÓN AL DECRETO 1330 DE LA PROPUESTA DE MAESTRÍA PEDAGOGÍAS, PAZ Y POBLACIONES RESILIENTES¹ (UPTC-Tunja)

José Pascual Mora García²

El concepto de Calidad según el Decreto 1330: “Artículo 2.5.3.2.1.1. Concepto de calidad. Es el conjunto de atributos articulados, interdependientes, dinámicos, contruidos por la comunidad académica como referentes y que responden a las demandas sociales, culturales y ambientales. Dichos atributos permiten hacer valoraciones internas y externas a las instituciones, con el fin de promover su transformación y el desarrollo permanente de sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión.”³

El concepto de calidad se aleja de la visión instrumental⁴ que apostaba a la calidad por el modelo de competencias, en nuestro caso, el programa de Maestría se conecta con la visión contextualizada, con especial preferencia de las necesidades de las comunidades vulnerables, la pedagogía intercultural para hacer contrapeso a la anglobalización con la visión emergente de la ALTERANGLOBALIZACIÓN,⁵ y

la preservación del ambiente sustentable; “Intentar entonces estudiar el complejo naturaleza-sociedad⁶ implica empezar a construir una mirada dialéctica sobre la realidad desde una perspectiva integradora y articuladora del conocimiento -abandonando la especialización alienante- que comience superando el proceso de cosificación y homogeneización científica vigente para recién así poder comprender y superar los mecanismos de alienación social, cultural, económica y política de nuestra sociedad con predominio absoluto del mercado, que no se limita a (aunque se construye desde) una simple explotación económica.”⁷

La lucha en Boyacá contra el neoextractivismo se convierte en uno de los objetivos en términos de ambiente, incorporando la conciencia ética y bioética social.⁸ Porque sólo una comprensión de le ecología humana⁹ nos podrá salvar de destrucción del planeta. Cfr. “Artículo 2.5.3.2.1.2. Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Es el conjunto de instituciones e instancias definidas por el marco normativo vigente, que se articulan por

1 El Decreto 1330, 2019. DECRETA. Artículo 1. *Sustituye el Capítulo 2, Título 3, Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015.* Sustitúyase el Capítulo 2, Título 3, Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015.

2 Postdoctorando UPTC-Tunja. Documento para Uso Didáctico de los antecedentes del Proyecto de Investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes. UPTC-Tunja. 2019. Dirección. Dra. Diana Soto Arango.

3 Decreto 1330, de 2019. P. 4

4 Horkheimer, M. (1969). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.

5 SANTOS REGO, M.A. Y LORENZO MOLEDO, M. (EDS.) (2012). *Estudios de Pedagogía Intercultural*. Barcelona: Octaedro”, en Revista Educación XX1. Facultad de Educación. UNED. 17.1, 2014, pp. 369-387.

6 Galafassi, G. (2004). *Naturaleza, sociedad y alienación*. Ciencia y desarrollo en la modernidad. Montevideo. Recuperado de: [http://theomai.unq.edu.ar/Naturaleza_sociedad_yalienacion_\(GG\).pdf](http://theomai.unq.edu.ar/Naturaleza_sociedad_yalienacion_(GG).pdf)

7 Federico Moreno, *Ambiente y desarrollo sustentable: miradas diversas*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, 2017. P. 17

8 Leopold, A. (2007). La ética de la tierra. *Revista Chilena de Historia Natural*, 80, 521-534. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-078X2007000400012&script=sci_arttext

9 McKenzie, R. (1974). *El ámbito de la ecología humana*. En *Estudios de Ecología Humana*, G.A. Theodorson. Barcelona: Labor

medio de políticas y procesos diseñados, con el propósito de asegurar la calidad de las instituciones y de sus programas... contribuyendo al avance y fortalecimiento de su comunidad y sus resultados académicos, bajo principios de equidad, diversidad, inclusión y sostenibilidad ”

Igualmente, en esa comprensión de la calidad en función de las demandas sociales, retomamos con Santos Guerra (1999) la crítica a los conceptos de calidad instrumental, para apostar por una calidad comprometida con la sustentabilidad y los valores emergentes; “El individualismo, la obsesión por la eficiencia, la productividad, la competitividad, el pragmatismo, el eclecticismo, son los ejes sobre los que se sustenta la cultura hegemónica actual. Pero la escuela ha de estar basada en la superación de las desigualdades, el espíritu de justicia, el respeto a la diversidad, el desarrollo de la comprensión, de la crítica y del análisis.”¹⁰

La propuesta de Maestría PEDAGOGÍAS, PAZ Y POBLACIONES RESISTENTES cónsona con las exigencias del decreto 1330 sobre los programas de Postgrado, “Artículo 2.5.3.2.6.4. Programas de maestría. Los programas maestría tienen como propósito ampliar y desarrollar los conocimientos, actitudes y habilidades para la solución de problemas disciplinares, interdisciplinarios o profesionales y/o dotar a la persona con los instrumentos básicos que la habilitan como investigador.” Por eso en el perfil del egresado se buscar presentar el rol de investigador, que se conecta con los planes de acción del Grupo Hisula UPTC, traducido en el trabajo investigativo de los proyectos de investigación, y trabajos en red, exponiendo en los Congresos Internacionales de Historia de la Educación Latinoamericana. La experiencia desde 1992 permite una socialización

de los avances de las investigaciones en los eventos académicos,¹¹ lo que fue conformando un corpus teórico que guio otras publicaciones representadas en colecciones de libros únicas en su género en Latinoamérica, como hemos indicado, en temáticas como “La Ilustración en América Colonial”, “Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana”; “Educadores Latinoamericanos”, Actas de los congresos y el Boletín de Historia de la Educación Latinoamericana. Además, del apoyo que da a las publicaciones especiales del Doctorado de Ciencias de la Educación de Rudecolombia, que nace con el apoyo de Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA). Desde el punto de vista de la cultura de redes académicas, en la sociedad del conocimiento, SHELA socializa las investigaciones, con pares académicos, en simposios, congresos y otros eventos, en diferentes lugares del mundo que los grupos organizan, de ahí la internacionalización de este grupo de académicos.

Desde el punto de vista epistemológico, fue fundamental la recuperación del campo intelectual de la Pedagogía, impulsado el Grupo HISULA en los congresos vinculados con la Historia de la educación y la Pedagogía; pivote fundamental para el presente programa. Ese proceso se puede reconstruir desde 1991, apoyados en la política

11 A manera de ejemplo podemos citar los eventos realizados en: Córdoba (Argentina); Berlín (Alemania); Viena (Austria) Sao Paulo, Ouro Preto, Campinas (Brasil); Bogotá, Cartagena, Popayán, Pasto, Manizales, Tunja (Colombia); Macau (China); Santiago de Chile (Chile); Bratislava (Eslovaquia); Busán (Corea del Sur); Quito, Cuenca (Ecuador); Sevilla, Valencia (España); San Salvador (El Salvador); Ciudad de Guatemala (Guatemala); Piura (Perú); Liverpool y Bristol (Inglaterra); Kingston (Jamaica); Tamaulipas, Guadalajara, San Luis de Potosí, Puerto Vallarta (México); Varsovia (Polonia); Lisboa (Portugal); Moscú (Rusia); Barquisimeto y San Cristóbal (Venezuela), San Luis Potosí, (México) en el 33 ISCHE; Ginebra, (Suiza) en el 34 ISCHE, entre otros

10 Miguel Santos Guerra, “Las Trampas de la Calidad”, Acción Pedagógica, Vol. 8, No. 2 / 1999, p. 78

que impulsaba COLCIENCIAS de promover y consolidar poblaciones académicas en las diferentes áreas del conocimiento, se elaboró una propuesta que se presentó al rector de la Universidad Pedagógica Nacional, y al rector del Gimnasio Moderno, para realizar en Santafé de Bogotá este I Congreso Iberoamericano. El citado proyecto fue apoyado por estas instituciones y en una primera etapa, se vincularon docentes colombianos de las universidades de Cauca en Popayán, Javeriana, Santo Tomás y Andes de Bogotá. También, formaron parte del Comité Científico Internacional, desde un primer momento, profesores de la Universidad de La Habana, del Colegio de México, de la Universidad Autónoma de México, de la Universidad Central de Caracas, de la Universidad de la República de Uruguay, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, la Universidad de Barcelona en España y de la Universidad Francesa de Tours.

Posteriormente, se logró constituir una red de coordinadores Internacionales para el Congreso, con la vinculación de 20 países latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Cuba, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, El Salvador, Uruguay, Venezuela) y tres europeos (España, Francia y Portugal), que promovieron la organización y difusión del evento.¹² Fue un congreso que congregó a 210 investigadores que presentaron 190 ponencias, en 15 simposios, 5 paneles, y una mesa redonda. La relevancia de este primer congreso es que se puso en la palestra un campo de estudio relegado, en los diferentes países latinoamericanos, como era el de la histo-

ria de la educación latinoamericana. A una década de finalizar el siglo se había perdido el empuje y emprendimiento de la unión de los académicos en áreas concretas como la Pedagogía. Estaban en el olvido los Congresos Pedagógicos de inicio del siglo XX y pareciera que la historia y la educación fueran por caminos paralelos sin lograr entrecruzarse en los proyectos de investigación. En la evaluación que realiza Soto en los 10 años de la sociedad indica “la prospectiva de SHELA se localiza en los proyectos de investigación y publicaciones que realicen en conjunto sus miembros”¹³. Precisamente, este objetivo fue el central de la convocatoria del primer congreso: establecer un estado del arte y organizar grupos de trabajo que tuviesen permanencia en el tiempo. En esta época, Colombia estrenaba una nueva constitución (1991) después de casi un siglo y se planteó una reforma en la educación con la Ley 30 de 1992, vigente hasta la actualidad.

Dentro de los convenios internacionales, desde la Oficina de Internacionalización de la UPTC, nos suministra la información la Dra. Claudia Milena Díaz, podemos citar los que aparecen en las tablas incluidas en las páginas siguientes.

En el campo de las Tic'S se aprobó en reunión del 21/03/2019, Grupo Hisula UPTC el desarrollo del MUSEO DIGITAL DE LA PEDAGOGÍA PARA LA PAZ “GUILLERMO HOYOS VÁSQUEZ”, el mismo tiene como antecedente las experiencias realizadas en América Latina y Europa,¹⁴ es especial el Museo Pedagógico de la Universidad de Los Andes-Táchira (1973) del cual Hisula hace parte a través

12 Diana Soto Arango, “Presentación”, en *Libro de resúmenes del I Congreso Iberoamericano de Docentes e Investigadores en la Historia de la Educación Latinoamericana* (Santafé de Bogotá: Universidad pedagógica Nacional, 2- 5 de septiembre de 1992), 5.

13 Diana Soto Arango, “Balance de una experiencia asociativa-académica. Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana.”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, no., 4, (2002), 263-272.

14 Cfr. José Pascual Mora García, (2007) Museo Pedagógico “Temístocles Salazar” en la ULA Táchira, Heurística.

Institución	Tipo de Convenio	País	Programa Beneficiado	Objeto	Comunidad Beneficiada
Universidad de Heidelberg	Convenio Marco	Alemania	Maestría en Lingüística	Fomentar la cooperación en el campo de la lingüística hispánica y los estudios de traducción dentro de la igualdad de derechos y reciprocidad y profundizar las relaciones y el entendimiento mutuo entre las dos instituciones	Estudiantes, Docentes y Personal Administrativo
Universidad de Heidelberg	Convenio Especifico	Alemania	Maestría en Lingüística	Las instituciones cooperantes tienen como objetivo mejorar la educación y la investigación en el campo de los estudios avanzados de lingüística hispánica y los estudios de traducción. La cooperación puede extenderse a otros ámbitos por consentimiento mutuo	Estudiantes Posgrado Maestría y Doctorado, Investigadores, Docentes
Universidad Técnica de Berlín	Convenio Marco	Alemania	Facultad de Ciencias Agropecuarias	Con el propósito de fomentar y profundizar las relaciones de amistad entre la universidad técnica de berlín y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Tunja, se realiza entre los representantes de ambas universidades el presente convenio. Se busca ayudar a desarrollar el potencial de investigación y enseñanza de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y concretar la cooperación científica entre las dos universidades	Profesores, Docentes Visitantes, Doctorantes, Practicas Estudiantes Semestres Superiores
Municipalidad del Rosario	Convenio Marco	Argentina	Afines	La cooperación mutua, con la finalidad de incrementar el desarrollo en la formación y perfeccionamiento de su miembros, profesores, profesionales, licenciados y estudiantes, de ambas partes.	Profesores, Profesionales, Investigadores Estudiantes, y Licenciados
Universidad Nacional de Tucumán	Convenio Marco	Argentina	Afines	La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Tunja y la Universidad Nacional de tucumán, fomentarán la colaboración entre ambas con el fin de desarrollar actividades conjuntas en las áreas científicas, técnica, docente, académica y de investigación en beneficio mutuo	Docentes, Investigadores, Estudiantes Pregrado y Posgrado, Personal de Administración y Servicios

Universidad Nacional de Tucumán	Convenio Especifico	Argentina	Área de Historia (Escuela de Ciencias Sociales, Maestría en Historia y Doctorado en Historia)	El objeto del presente convenio es establecer mecanismos de colaboración e intercambio académico relacionados con el doctorado de humanidades de la facultad de humanidades de la UNT y el área de historia: escuela de ciencias sociales, maestría en historia y doctorado en historia, de la UPTC, con el propósito de vincular el trabajo que realizan ambas instituciones en materia de investigación, edición, publicación, docencia y divulgación.	Docentes, Investigadores, Estudiantes Posgrado (Pasantía Área de Historia)
Universidad Nacional de Tucumán	Convenio Especifico	Argentina	Doctorado en Lenguaje y Cultura	El objeto del presente convenio es establecer mecanismos de cooperación e intercambio académico relacionados con el instituto de investigaciones sobre lenguaje y cultura, unidad ejecutora de doble dependencia CONICET/UNT y, el doctorado de lenguaje y cultura de la UPTC, con el propósito de vincular el trabajo que realizan ambas instituciones en materia de investigación, formación de recursos humanos, edición, publicación, docencia y divulgación.	Docentes, Investigadores, Estudiantes Posgrado (Pasantía Doctorado Lenguaje y Cultura)
Universidad Nacional de Villa María	Convenio Marco Renovado	Argentina	Afines	Asociar sus esfuerzos para desarrollar en forma conjunta proyectos de carácter cultural, científico y educativo para beneficio de docentes, investigadores, gestores y estudiantes, y del conjunto total de la comunidad.	Docentes, Investigadores y Estudiantes
Universidad de Congreso	Convenio Marco	Argentina	Afines	Este acuerdo se establece para desarrollar programas de estudios conjuntos, intercambio y cooperación en el campo de la docencia, formación de estudiantes e investigación.	Docentes, Estudiantes Pregrado-Posgrado e Investigadores
Universidad Nacional de La Plata	Convenio Marco	Argentina	Afines	El presente convenio va destinado a facilitar la cooperación interinstitucional en los campos de la docencia y la investigación en la enseñanza de nivel superior universitario	Docentes, Investigadores, Estudiantes

Universidad Nacional La Plata- Centro de Investigación y Desarrollo en Ciencias Aplicadas, Dr. J.J. Ronco (Cindeca)	Convenio Especifico	Argentina	Grupo de Investigación Catálisis	El presente convenio específico tiene por objeto precisar las metas, los objetivos, los recursos humanos y financieros, las fuentes de los mismos y los mecanismos de seguimiento y evaluación a fin de garantizar el convenio específico de cooperación conjunta entre el cindeca y el grupo de catálisis de la UPTC	Investigadores
Universidad Nacional de Lanús	Convenio Marco	Argentina	Afines	Es la promoción de acciones conjuntas tendientes a crear lazos de colaboración recíproca en los campos académico, científico y cultural	Docentes, Investigadores, Estudiantes
Universidad Nacional de Lanús	Convenio Especifico	Argentina	Facultad Ciencias de La Salud	Las partes acuerdan mediante el presente convenio, realizar intercambio y movilidad de docentes y de estudiantes de pregrado y posgrados de la facultad de ciencias de la salud, con el financiamiento que cada universidad consignará en conjunto, con el fin de integrar redes que fomenten la investigación científica, publicaciones y compartir experiencias académicas y de proyección social, entre el departamento de salud comunitaria de la una y la facultad de ciencias de la salud	Docentes, Estudiantes (Pregrado-Posgrado) Investigadores
Universidad Nacional del Litoral	Convenio Marco	Argentina	Afines	La Universidad Nacional del Litoral y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Tunja. Se comprometen a colaborar en actividades de formación de personal docente, de investigación científica y desarrollo tecnológico, al intercambio de profesores y estudiantes y en la utilización y comercialización a terceros de tecnologías desarrolladas por ambas instituciones, mediante la suscripción de convenios específicos	Profesores, Estudiantes, Investigadores

Universidad Nacional de Santiago del Estero	Convenio Marco	Argentina	Afines	Establecer cooperación entre ambas instituciones a través de: programas tecnico-científicos; proyectos conjuntos de enseñanza e investigación; acceso y uso de la infraestructura disponible en ambas instituciones; promoción del intercambio de personal docente, técnico, estudiantes e investigadores, para desarrollar programas y proyectos de interés mutuo y atender las necesidades de la comunidad a través de la firma de convenios específicos, que quedaran vinculados a este acuerdo de cooperación	Personal Docente, Técnico, Estudiantes e Investigadores
Universidad Nacional Tres de Febrero	Convenio Marco	Argentina	Afines	Las partes convienen en establecer relaciones de complementación, cooperación y asistencia recíproca de carácter académico, cultural, tecnológico y de servicio, dichas relaciones se efectivizarán mediante la adopción de medidas de coordinación y de acción en común en todas las áreas propias de su incumbencia, toda vez que las circunstancias lo aconsejen y permitan para lo cual deberán formalizarse un acuerdo específico	General
Universidad Nacional Tres de Febrero	Convenio Especifico	Argentina	Afines	Promover el desarrollo de la colaboración académica, científica y cultural en cualquiera de las disciplinas o áreas de conocimiento que sean de mutuo interés, por medio de las siguientes actividades: a). Intercambio de profesores entre la UNTREF y la UPTC, b). Intercambio de estudiantes de licenciatura y posgrado, c). Actividades conjuntas de investigación, d). Participación en seminarios y reuniones académicas y e). Otras formas de cooperación que puedan acordarse entre ambas instituciones.	Profesores, Estudiantes, Investigadores

Universidad de Buenos Aires	Convenio Marco	Argentina	Afines	A. Promover la movilidad de estudiantes de pregrado y posgrado, b. Promover estancias de profesores y docentes por periodos cortos, con el propósito de dictar conferencias, llevar a cabo investigaciones en colaboración participar en cursos de pregrado y posgrado c. Realizar en forma conjunta estudios, proyectos de investigación proyectos de publicación conjunta en temas de interés común pudiendo en tales casos, recurrir a fuentes de financiamiento externo para el desarrollo de los mismos, previo acuerdo de ambas partes.	Estudiantes Pregrado y Posgrado, Profesores e Investigadores
Universidad de Buenos Aires	Convenio Especifico	Argentina	Facultad de Medicina	El propósito del presente convenio es concretar un programa de intercambio, con el objetivo de promover la paz y la amistad internacional, estimulando y apoyando actividades interculturales y proyectos entre los estudiantes de argentina y colombia.	Estudiantes de Medicina Avanzados (Programas Clínicos, Investigación de Pregrado o Internado)
Universidad Privada de Santa Cruz de La Sierra	Convenio Marco	Bolivia	Afines	El convenio entre ambas universidades tiene como finalidad contribuir a la integración académica, a un mejor conocimiento mutuo de las culturas que les son propias, afín de desarrollar vínculos de amistad y colaboración recíprocas	Profesores, Investigadores, Estudiantes Pregrado y Posgrado
Universidad de Brasilia	Carta de Intención	Brasil	Afines	Promover el intercambio cultural, educativo y académico; la colaboración y el intercambio técnico entre las partes involucradas como aliados educativos.	Personal Académico, Técnico y Administrativo, Estudiantes Pregrado, Investigadores
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp	Convenio Marco	Brasil	Afines	El objeto de este acuerdo, la amplia cooperación entre los participantes en las áreas de interés mutuo, por los medios siguientes: 1. Intercambio de profesores investigadores; 2. Ejecución de proyectos conjuntos de investigación; 3. Promoción de eventos científicos y culturales; 4. Intercambio de información y publicaciones académicas; 5. Intercambio de estudiantes	Profesores, Investigadores, Estudiantes

Universidade Estadual de Campinas Unicamp	Convenio Especifico	Brasil	Afines	Para participar en este programa de intercambio, el estudiante debe: 1. Estar matriculado como estudiante regular de la universidad de origen; 2. Tener un dominio suficiente del idioma del país de la universidad de destino, a menos que usted esta asistiendo a un programa de estudio de ese idioma; 3. Cumplir con los requisitos específicos establecidos por la universidad de origen y la universidad de destino; 4. Tener buen expediente académico; 5. Cumplir con todos los requisitos específicos establecidos por la universidad de origen y la universidad acogida	General (Estudiantes Pregrado)
Universidade Estadual de Campinas Unicamp	Convenio Especifico	Brasil	Área de Educación	El objeto de esta adenda no 2, ejecución de proyectos y actividades o contenidos en la clausula 3	Programas de Posgrado (Ambientales) e Investigación
Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos- Unisinos	Convenio Marco	Brasil	Afines	Ambas instituciones se comprometen mutuamente a desarrollar esfuerzos y a movilizar recursos con el propósito de asegurar la expansión cuantitativa y cualitativa de sus actividades de enseñanza, investigación y extensión a través de mutua cooperación y del intercambio técnico-científico y cultural, intentando desarrollar en conjunto acciones de mutuo interés	Profesores, Estudiantes, Técnicos Activos
Universidade Do Vale Do Taquari -Univates	Carta de Intención	Brasil	Afines	Promover el intercambio cultural, educativo y académico; la colaboración y el intercambio técnico entre las partes involucradas como aliados educativos. Tras el mutuo consentimiento de las partes, incluida la gestión académica relevante dentro de las universidades, sujeto a la disponibilidad de fondos	Personal Académico, Investigadores, Estudiantes de Pregrado

Universidade Do Vale Do Taquari -Univates	Convenio Marco	Brasil	Afines	Manifiestar formalmente el interés de las instituciones signatarias de cooperar, reciprocamente, en el incentivo y factibilidad de las relaciones académicas interinstitucionales de enseñanza, investigación extensión, promoviendo el intercambio de conocimiento técnico, tecnológico, científico, cultural y estudiantil.	Estudiantes
Universidade Federal de Ouro Preto	Convenio Marco	Brasil	Afines	Establecer el intercambio de docentes, estudiantes y funcionarios tecnico-administrativos en actividades relacionadas a la enseñanza investigación, extensión otra actividad que venga a considerarse como adecuada por la Universidade Federal de Ouro Preto y la UPTC	Docentes, Estudiantes y Funcionarios Técnico-Administrativos
Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte	Convenio Marco	Brasil	Afines	El objeto del presente término es establecer una cooperación mutua y amplia entre la UFRN y la UPTC, intentando desarrollar en conjunto acciones de mutuo interés.	Profesores, Estudiantes, Técnicos Activos
Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte	Convenio Especifico	Brasil	Afines	Facilitar y promover el intercambio reciproco de estudiantes de pregrado, estudiantes de postgrado y/o académicos de la UFRN y la UPTC, con el objeto de contribuir a la formación integral de los estudiantes de la universidad y facilitar la realización de actividades con reconocimiento académico en universidades extranjeras	Estudiantes Pregrado , Estudiantes de Postgrado y/o Académicos
Universidade Federal Do Triangulo Mineiro	Convenio Marco	Brasil	Afines	El objeto del presente termino es establecer una cooperación mutua y amplia entre la UFTM y la UPTC, con el propósito de desarrollar en conjunto acciones de mutuo interés.	Profesores, Estudiantes y Técnicos Activos
Universidade Federal Fluminense	Convenio Marco	Brasil	Afines	Se establece a fin de desarrollar el programa de intercambio y cooperación en cualquiera de las áreas académicas ofrecidas por las instituciones	Estudiantes Posgrado y Pregrado, Profesores, Investigadores y Personal Técnico Administrativo de Nivel Superior

Instituto de Tecnología de Conestoga College	Convenio Marco	Canadá	Programas de Inmersión Para el Mejoramiento del Dominio de Lengua Extranjera	Con el fin de promover iniciativas de mutuo interés para la educación internacional, las cuales incluyen, mas no limitan, las siguientes: movilidad académica estudiantil y profesional, 2. Desarrollo conjunto de proyectos de investigación 3. Desarrollo de programas de inmersión examinados al mejoramiento del dominio de una lengua extranjera (español, ingles, francés)	Estudiantes, Profesores
Universidad Católica del Maule	Convenio Marco	Chile	Afines	Fomentar la colaboración en los campos de la docencia, investigación, extensión y difusión entre la UCM y la UPTC.	Estudiantes, Profesores e Investigadores
Universidad Católica de Temuco	Convenio Marco	Chile	Afines	Las instituciones comparecientes, expresan por este acto su interés en planificar, ejecutar y evaluar conjuntamente actividades en los ámbitos de docencia, investigación, extensión y vínculo.	Docentes, Investigadores y Estudiantes
Universidad Central de Chile	Convenio Marco	Chile	Afines	Fomentar el intercambio de experiencias y personal en los campos de la formación, la investigación y la transferencia de tecnología, dentro de aquellas áreas en las cuales ambas tengan interés manifiesto	Estudiantes, Docentes e Investigadores
Universidad de Los Lagos	Convenio Marco	Chile	Afines	El presente convenio pretende desarrollar acciones conjuntas entre la ULAGOS y la UPTC, con el fin de potenciar la docencia de pre y postgrado, el desarrollo de proyectos , producción académica, el intercambio de profesores y estudiantes, y la realización de acciones de vinculación internacional dentro de aquellas áreas que manifiesten interés.	Profesores - Estudiantes
Universidad de Los Lagos	Convenio Especifico	Chile	Afines	El presente convenio pretende desarrollar acciones conjuntas entre la ULAGOS y la UPTC, con el fin de potenciar la docencia de pre y postgrado, el desarrollo de proyectos , producción académica, el intercambio de profesores y estudiantes, y la realización de acciones de vinculación internacional.	Estudiantes

Universidad del Bio Bio	Convenio Marco	Chile	Afines	Colaborar reciprocamente en el desarrollo de actividades académicas, científicas e investigativas, que contribuyan al perfeccionamiento de su profesorado y de los estudiante, en materia docente e investigadora y aumentar la calidad de los servicios educativos que ofrecen a sus respectivas poblaciones, las instituciones intervinientes creen conveniente establecer una alianza académica	Profesores, Estudiantes, Investigadores
Universidad del Deporte de Beijing	Memorando de Entendimiento	China	Educacion Fisica, Recreacion y Deportes	Cooperacion sobre la base de igualdad, beneficio mutuo: 1). Enviar personal docente y administrativo y estudiantes entre si bajo las mismas condiciones para estudiar más a fondo, entrenar o dar clases en la universidad de la otra parte. 2). Cooperarse en investigaciones científicas en los campos de interés mutuo. 3). Intercambiar publicaciones académicas y otra información. 4). Llevar a cabo intercambios amistosos y visitas mutuas, en principio una vez cada año.	Estudiantes, Investigadores, Personal Docente y Administrativo
Universidad de Hankuk de Estudio Extranjero	Convenio Especifico	Corea del Sur	Áreas de Estudios Ambientales	La UPTC en Colombia y la HUFS en Corea, se comprometen a unir esfuerzos con miras a acrecentar su cooperación científica y técnica	Académicos, Estudiantes de Postgrado e Investigadores
Universidad de Costa Rica	Convenio Marco	Costa Rica	Afines	El objeto de este convenio es fomentar la colaboración en los campos de la docencia, investigación, extensión y difusión entre la ucr y la UPTC	Profesores, Investigadores Estudiantes de Pregrado y Posgrado
Fundacion Justicia y Género	Carta de Intención	Costa Rica	Derecho	Conformar una red interuniversitaria, con el apoyo de la fundacion justicia y género, que permita el intercambio de conocimientos, produccion de material academico y reproduccion de buenas practicas para erradicar la violencia machista en los espacios universitarios y en extension a los distintos ambitos sociales.	Investigadores

Universidad de Costa Rica	Convenio Especifico	Costa Rica	Afines	El objeto del presente convenio consiste en establecer las bases de cooperación que regirán las condiciones de los intercambios de docentes y estudiantes entre las escuelas de enfermería de la UPTC y la UCR, sin dejar de lado otras áreas académicas o de investigación de ambas universidades.	
Universidad de La Habana	Carta de Intención	Cuba	Psicología	Deseo de cooperar en docencia, investigaciones científicas y extensión	Docentes, Investigadores
Universidad de La Habana	Convenio Marco Renovado	Cuba	Afines	Promover el desarrollo y difusión de la cultura, y en particular, el desarrollo de la enseñanza superior y la investigación científica y tecnológica	Docentes, Estudiantes Investigadores y Personal Administrativo
Universidad de Holguín	Convenio Marco	Cuba	Afines	Fomentar relaciones de cooperación entre la UHO y la UPTC mediante la realización de acciones conjuntas, en cualquiera de las ramas de interés común de ambas instituciones	Estudiantes, Investigadores, Académicos y Administrativos
Universidad Central de Ecuador	Convenio Marco	Ecuador	Afines	El desarrollo de relaciones académicas, culturales y científico-técnicas entre ambas partes, así como el establecimiento de las bases generales de colaboración en materia de preparación de profesionales y especialistas	Estudiantes, Profesores e Investigadores
Universidad Tecnológica Equinoccial	Carta de Intención	Ecuador	Posgrados Ciencias Biológicas	Manifiestar el interés para celebrar un convenio específico de cooperación académica para promover el intercambio cultural, educativo y académico; la colaboración y el intercambio técnico entre las partes involucradas como aliados educativos.	Docentes, Investigadores y Estudiantes de Postgrado.
Universidad Ute (Universidad Tecnológica Equinoccial)	Convenio Marco	Ecuador	Unidades Académicas de Posgrado	Establecer las bases de una mutua cooperación para la elaboración, desarrollo y puesta en marcha de proyectos de formación, investigación, extensión, divulgación, capacitación, pasantías e intercambio de experiencias en temas de interés recíproco para cada una de las partes, que permitan el cumplimiento de los objetivos institucionales.	Docentes, Investigadores y Estudiantes de Postgrado.

Universidad de El Salvador	Convenio Marco	El Salvador	Afines	Aunar esfuerzos entre la UES y la UPTC en las áreas de formación, investigación científica, proyección social, difusión e intercambio del conocimiento y la movilidad académica de estudiantes y profesores en los cursos de pregrado y posgrado.	Estudiantes (Pregrado y Posgrado), Profesores e Investigadores
Centro Tecnológico Forestal de Catalunya	Convenio Marco	España	Afines	Fomentar el intercambio de experiencias y personal en los campos de la formación, la investigación y la transferencia de tecnología, dentro de aquellas áreas en las cuales ambas tengan interés manifiesto	Estudiantes, Profesores e Investigadores
Colegio de América, Centro de Estudios Avanzados Para América Latina y El Caribe de La Universidad Pablo de Olavide	Convenio Marco	España	Afines	Fomentaran la colaboración entre ambas a fin de que se desarrollen actividades conjuntas en las diferentes áreas del conocimiento relacionadas con la formación, la investigación, así como en actividades practicas dirigidas a investigadores y docentes de ambas instituciones y alumnos universitarios	Docentes, Investigadores y Estudiantes
Fundación Centro de Estudios Políticos y Sociales – Ceps	Convenio Marco	España	Facultad de Derecho	El presenta acuerdo va destinado a facilitar la cooperación interuniversitaria en los campos de la enseñanza y de la investigación en los tres ciclos de la enseñanza superior en el campo jurídico, económico, científico y humanístico	Docentes. Estudiantes Pregrado y Posgrado
Fundación Hospital de Palamos	Convenio Especifico	España	Medicina	Se ajusta dentro del proceso educativo y su contribución al desarrollo del hombre y por tanto de la sociedad, por medio de un acuerdo de cooperación académica, científica y tecnológica de investigación, practica de aplicación de los conocimientos teóricos impartidos, con el objeto de fortalecer las relaciones del hospital de Palamos con la universidad para desarrollar de manera concertada procesos y acciones que afiancen la experiencia académico practica de los estudiantes matriculados en la universidad.	Estudiantes

Fundación Index	Convenio Específico	España	Enfermería	El principal objetivo de este convenio es fomentar el desarrollo de relaciones científicas y culturales de colaboración entre fundación Index y la universidad, a través de su escuela de enfermería, estableciendo un intercambio de información sobre recursos, programas de formación y proyectos de investigación y desarrollo en salud	Docentes, Investigadores y Estudiantes
Fundación Imdea Agua	Convenio Marco	España	Maestría y Doctorado en Ciencias de La Tierra de La Facultad Seccional Sogamoso	Aunar esfuerzos y recursos humanos, tecnológicos y físicos para adelantar acciones conjuntas en temas de interés recíproco para cada una de las partes, en las áreas de investigación, extensión, internacionalización, asistencia técnica, administrativa y académica, y en todas las demás formas de acción universitaria	Estudiantes Posgrado, Investigadores
Instituto Tecnológico Metalme-cánico, Mueble, Madera, Embalaje y Afines - Aidimme	Convenio Marco	España	Afines	Se ajusta dentro del proceso educativo y su contribución al desarrollo del hombre y por tanto de la sociedad, por medio de un acuerdo marco de cooperación académica, científica y tecnológica de investigación, práctica de aplicación de los conocimientos teóricos impartidos por la universidad, con el objeto de fortalecer las relaciones de AIDIMME con la universidad.	Docentes, Estudiantes de Pregrado y Posgrado
Instituto Derechos Humanos Bartolomé de Las Casas Madrid	Convenio Marco	España	Filosofía del Derecho y Los Derechos Humanos	Con intención de colaborar recíprocamente en el desarrollo de actividades académicas, científicas y culturales que contribuyan al perfeccionamiento de su profesorado y estudiantes sobre materia docente e investigadora y aumentar la calidad de los servicios formativos que se presentan a sus respectivas poblaciones, ambas instituciones creen conveniente establecer alianzas académicas y desarrollar relaciones de cooperación con el propósito de ofrecer a sus miembros, profesores, estudiantes y licenciados, los beneficios de un intercambio académico	Docentes, Estudiantes Pregrado y Posgrado, Pasantes e Investigadores

Instituto Superior de Estudios Psicológicos , S.L.-Isep	Convenio Marco	España	Psicología	Por el presente documento, ISEP y la UPTC acuerdan cooperar en el logro de los objetivos comunes que sus respectivos estatutos fundacionales establecen, manteniendo su propia personalidad jurídica y su capacidad de obrar	Docentes, Estudiantes, Investigadores
Organización de Estados Iberoamericanos Para La Educación, La Ciencia y La Cultura (OEI)	Convenio Marco	España	Posgrados Ciencias de La Educación	Construir las bases en que las partes van a colaborar en las siguientes iniciativas: a). Propuesta de investigación "maestras indígenas, africanas y afro descendientes en Colombia, Jamaica, Brasil, Guatemala, Venezuela, San Salvador y Guinea Ecuatorial siglo XX a XXI", b). Propuesta de formación docente titulada diplomado, especialización y maestría: pedagogías, conflictos y poblaciones resilientes" para realizar en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Tunja (UPTC) en Tunja (colombia) con docentes provenientes , inicialmente de Guatemala, El Salvador y Colombia.	Estudiantes Posgrado y Docentes
Unión Deportiva de Barbadas	Convenio Marco	España	Educación Física, Recreación y Deportes	Aunar esfuerzos y recursos humanos, tecnológicos y físicos para adelantar acciones conjuntas en temas de interés reciproco para cada una de las partes, en las áreas de investigación y académicas. La cooperación abarca el programa de educación física, recreación y deportes de la UPTC	Estudiantes
Unión Deportiva de Barbadas	Convenio Especifico	España	Educación Física, Recreación y Deportes	Fortalecer las relaciones de la entidad con la universidad para desarrollar de manera concertada practicas pedagógicas investigativas, que consideren procesos y acciones que afiancen la experiencia académico-practica de los estudiantes matriculados en la universidad, bajo la orientación de un profesor asesor de practica designado por la universidad y un asesor titular delegado por la entidad.	Estudiantes

Universidad Autónoma de Madrid	Convenio Marco	España	Afines	Establecer el marco de colaboración entre las partes, para la realización de actividades conjuntas en cualquier área que redunde en el desarrollo y el fortalecimiento de su relación de cooperación inter-institucional	Profesores, Investigadores, Estudiantes Pregrado y Posgrado
Universidad Católica San Antonio de Murcia	Convenio Marco	España	Afines	Facilitar y desarrollar el intercambio de personal docente, personal investigador y alumnos entre las dos universidades y desarrollo de intercambios de estudiantes de tercer ciclo, con la convicción mutua de que tales intercambios fomentan la amistad y comprensión internacional, así como el conocimiento global de ambas instituciones participantes por los estudiantes que realicen las actividades reseñadas	Docentes, Estudiantes, Investigadores
Universidad Católica San Antonio de Murcia	Convenio Especifico	España	Maestría en Innovación y Marketing Turístico en Modalidad Semi-presencial	Fortalecer las relaciones de colaboración mutua entre las instituciones intervinientes, con el fin de planificar, programar y desarrollar de manera conjunta actividades de carácter académico, científico y cultural, para impartir el programa de master en innovación y marketing turístico de la UCAM (ANECA) y la maestría en innovación y marketing turístico de la UPTC previo tramite de registro calificado ante el ministerio de educación nacional.	Estudiantes Posgrado
Universidad de Alcalá	Carta de Intención	España	Afines	Deseo de cooperar en los campos de la investigación, docencia y de actividades culturales, incluyendo el intercambio de profesores, estudiantes y personal administrativo, teniendo además en cuenta las iniciativas bilaterales de cooperación entre el reino unido de España y Colombia y las multilaterales en el marco de la unión europea, a las cuales se desea aportar una colaboración concreta en el ámbito universitario y cultural	Estudiantes, Profesores y Personal Administrativo

Universidad de Alcalá	Convenio Marco	España	Afines	La universidad de Alcalá y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Tunja, UPTC se comprometen a promover acciones conjuntas encaminadas a fomentar la investigación en común, la formación de estudiantes, la movilidad de profesores y alumnos y cualquier otro programa que se pueda considerar de beneficio mutuo para ambas instituciones	Estudiantes, Profesores
Universidad de Extremadura	Convenio Marco	España	Doctorado Derechos Humanos	Facilitar la cooperación interuniversitaria en los campos de enseñanza y de la investigación en los tres ciclos de la enseñanza superior en el campo jurídico, económico, científico y humanístico	Docentes, Investigadores, Estudiantes Posgrado
Universidad de Girona	Convenio Marco	España	Afines	El presente convenio va destinado a facilitar la cooperación interuniversitaria en los campos de la enseñanza y la investigación en los tres ciclos de la enseñanza superior	Profesores, Estudiantes, Investigadores
Universidad de Jaen	Convenio Marco	España	Afines	Ambas partes emprenderán acciones para el desarrollo de los planes de estudio, niveles académicos e investigaciones conjuntas en las esferas de las disciplinas y temas que sean de interés mutuo	Profesores, Especialistas, Estudiantes)
Universidad de Jaen	Anexo Al Convenio Marco	España	Afines	Las partes acuerdan el establecimiento de un programa de intercambio de personal docente/ investigador y de estudiantes.	Docentes, Investigadores, Estudiantes Pregrado y Posgrado
Universidad de Salamanca	Convenio Marco	España	Afines	La colaboración proyectada debe ser desarrollada en el marco de este convenio básico, de acuerdo con los programas que deberán ser elaborados en común entre ambas instituciones, y abarcando el ámbito general de la investigación, la docencia y las actividades culturales y deportivas.	Profesores, Investigadores, Estudiantes Pregrado y Posgrado

Universidad de Sevilla	Convenio Marco	España	Afines	Las instituciones que suscriben conviene intercambiar sus experiencias y personal en los campos de la docencia, la investigación y la cultura, dentro de aquellas áreas en las cuales tengan interés manifiesto	Posgrado , Investigadores, Profesores y Becarios
Universidad de Sevilla	Convenio Especifico	España	Doctorado en Historia	Establecer mecanismos de colaboración e intercambio académico relacionados con el cuerpo académico, fuentes, documentos y representaciones del posgrado en historia del dha de us y la asociación centro de estudios regionales, región conflictos sociales siglo xx y el doctorado en historia de la UPTC con el propósito de vincular el trabajo que realizan ambas instituciones en materia de investigación, difusión, docencia y divulgación	Estudiantes Pregrado y Posgrado, Profesores e Investigadores
Universidad de Valencia	Convenio Marco	España	Afines	Colaborar recíprocamente en el desarrollo de actividades académicas, científicas e investigativas, que contribuyan al perfeccionamiento de su profesorado y de los estudiantes, en materia docente e investigadora y aumentar la calidad de los servicios educativos que ofrecen a sus respectivas poblaciones, las instituciones intervinientes creen conveniente establecer una alianza académica y desarrollando relaciones de cooperación con el propósito de ofrecer a sus miembros, profesores y estudiantes, los beneficios de un intercambio académico	Profesores, Estudiantes Pregrado y Posgrado e Investigadores
Universidad de Vigo	Convenio Marco	España	Afines	Concrite en regular la colaboración entre la universidad de vigo y la UPTC, realizar actividades y proyectos en forma conjunta en todo tipo de asuntos que resulten de interés para las instituciones que representan	Profesores, Investigadores y Estudiantes
Universidad de Zaragoza	Convenio Marco	España	Ingeniería Agronómica	Facilitar la cooperación interuniversitaria en los campos de la enseñanza superior y la investigación	Profesores, Investigadores y Estudiantes

Universidad de Zaragoza	Convenio Especifico	España	Ingeniería Agronómica	Aprobar un programa de movilidad entre la universidad de zaragoza y la UPTC que facilite el intercambio de estudiantes de ambas, garantizando a los beneficiarios de estos intercambios la calidad académica y el reconocimiento de los estudios realizados y en beneficio de las universidades que lo promueven.	Estudiantes
Universidad Jaume I de Castello	Convenio Marco	España	Afines	La Universitat Jaume I y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Tunja se comprometen a establecer mediante protocolos incorporados a este convenio, las modalidades concretas de intercambio de experiencias dentro de aquellas áreas en las que ambas universidades tengan interés manifiesto. Así mismo, se comprometen a propiciar el desarrollo de proyectos de interés común en régimen de colaboración.	Estudiantes, Profesores y Administrativos
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla	Convenio Marco	España	Doctorado en Derechos Humanos	Presente convenio va destinado a facilitar la cooperación interuniversitaria en los campos de la enseñanza y la investigación en los tres ciclos de enseñanza superior en el campo jurídico, económico, científico y humanístico	Estudiantes Posgrado, Docentes
Universidad Politécnica de Valencia-Instituto Intercultural para la Autogestión y la Acción Comunal	Convenio Marco	España	Facultad de Derecho y Doctorado en Derechos Humanos y Dih	La conformación, apoyo y colaboración entre los miembros de ambas universidades con el fin de desarrollar, fomentar e impulsar trabajos conjuntos de investigación en el área de ciencias jurídicas, sociales y humanidades	Estudiantes Posgrado Derecho
Universidad Rovira I Virgili	Convenio Marco	España	Afines	Destinado a facilitar la cooperación interuniversitaria en los campos de enseñanza y la investigación en los tres ciclos de la educación superior	Docentes y Estudiantes

California State University San Bernardino	Carta de Intención	Estados Unidos	Afines	Promover el intercambio cultural, educativo y académico; la colaboración y el intercambio técnico entre las partes involucradas como aliados educativos. Tras el mutuo consentimiento de las partes, incluida la gestión académica relevante dentro de las universidades; sujeto a la disponibilidad de fondos	Personal Académico, Técnico y Administrativo
California State University San Bernardino	Convenio Marco	Estados Unidos	Afines	Llevar a cabo cooperación en las áreas de investigación, docencia e intercambio de estudiantes y personal académico entre las dos partes. Adicionalmente, las partes de este convenio buscarán cooperación administrativa para guiar y desarrollar las actividades de intercambio y para definir los tramites requeridos para tales fines.	Docentes y Estudiantes
Florida Global University	Convenio Marco	Estados Unidos	Afines	Desarrollar líneas de colaboración entre las dos instituciones, en beneficio de ambas, en las áreas y modalidades que se indican en las clausulas siguientes, o mediante el desarrollo de actividades y proyectos académicos concretos que sera objeto del correspondiente acuerdo especifico encada caso.	Pregrado y Postgrado (Presencial y Virtual)), Diplomado Internacional
Florida Global University	Convenio Especifico	Estados Unidos	Doble Titulación Programa de Administración de Empresas y Posgrado Mba en Administración.	El presente acuerdo tiene como objetivo colaborar con el desarrollo educativo y mejoramiento profesional de los colombianos y latinoamericanos, ofreciéndole mediante la florida global university una oferta académica de calidad, con la posibilidad de obtener un titulo universitario de licenciatura y/o postgrado	Estudiantes de Licenciatura y/o Postgrado, Docentes, Investigadores

Florida Global University	Convenio Especifico	Estados Unidos	Escuela de Posgrados de La Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas	Fortalecer las relaciones de colaboración mutua entre las instituciones intervinientes, con el fin de planificar, programar y desarrollar de manera conjunta actividades de carácter académico, científico y cultural, para desarrollar el master mba en dirección y administración de empresas con énfasis en marketing de la FGU y para la UPTC se denominaría "Maestría en MBA en Dirección y Administración de Empresas con énfasis en marketing" previo trámite de registro calificado ante el ministerio de educación nacional con énfasis en profundización y modalidad virtual, la cual en adelante se llama el programa.	Estudiantes Posgrado
Florida Global University	Convenio Especifico	Estados Unidos	Ingeniería de Sistemas y Computación	Fortalecer las relaciones de colaboración mutua entre las instituciones intervinientes, con el fin de planificar, programar y desarrollar de manera conjunta actividades de carácter académico, científico y cultural, para desarrollar el master alta gerencia de la tecnología de la información énfasis en seguridad informática de la FGU y para la UPTC se denominaría "maestría en alta gerencia de la tecnología de la información énfasis en seguridad informática" previo trámite de registro calificado ante el ministerio de educación nacional con énfasis en profundización y modalidad virtual, la cual en adelante se llama el programa.	Estudiantes Posgrado
Foundation For Youth Peace And Prosperity Inc	Convenio Marco	Estados Unidos	Afines	Desarrollar actividades conjuntas de cooperación académica, científica e investigativa, tendientes a la optimización de los recursos de la universidad mediante acciones de promoción e intermediación por parte de la fundacion, con el propósito de establecer relaciones nacionales e internacionales para fortalecer la comunidad académica de la universidad e incluirlo en el contexto global.	Comunidad Academica

Mechanical Integrity Institute Houston	Convenio Marco	Estados Unidos	Afines	Ambas emprenderán acciones para el desarrollo de planes de estudio, niveles académicos e investigadores conjuntas esferas, disciplinas y temas que sena de interés mutuo	Estudiantes, Docentes e Investigadores
Universidad de Angers	Convenio Marco	Francia	Afines	Acuerdan realizar acciones de desarrollo de programas de interés común, de enseñanza e investigaciones, para los cuales proporcionan los medios necesarios para realización de objetivos planteados en el presente acuerdo	Estudiantes, Profesores , Investigadores
Escuela de Minas de Ales	Convenio Marco	Francia	Afines	Establecer vínculos académicos y mecanismos de cooperación cultural, científica y técnica, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Tunja y la escuela de minas de ales francia, acuerdan establecer el presente convenio-marco de cooperación mutua.	Personal Académico, Docentes, Investigadores y Estudiantes Postgrado
Instituto Bioforce Developpement (Bioforce)	Convenio Marco	Francia	Idiomas	Establecimiento de un marco de actuación para la colaboración entre la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Tunja UPTC y bioforce, en formación de profesionales para la solidaridad internacional en las áreas de administración, logística, saneamiento ambiental, gestión de proyectos en situación de emergencia y actividades de formación personal local- formación de formadores. Facilitar el intercambio de estudiantes y profesores en el ámbito de la formación internacionaly las pertinentes de investigación y extensión	Estudiantes y Profesores
L'Ecole Nationale Supérieure Agronomique Montpellier	Convenio Marco	Francia	Ingeniería Agronómica (Viticultura y Enología)	Establecimiento de un marco de colaboración y actuación entre la UPTC y l'ensa. Montpellier. Conciene a la formación tecnológica principalmente en la viticultura y la enología, el intercambio de estudiantes, investigadores y profesores en programas de especialización, maestría, doctorado y posdoctorado	Estudiantes, Investigadores, Docentes (Maestría, Doctorado, Posdoctorado y Especialización)

Universidad de Poitiers	Convenio Marco	Francia	Áreas de Interés Común	Busca desarrollar la colaboración entre la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Tunja y la universidad de poitiers, en las áreas de la enseñanza y/o la investigación declaradas de interés común para las dos partes	Personal Docente, Estudiantes en Programas de Pregrado y Doctorado
Universidad de Poitiers	Clausula Adicional Convenio Marco - Doble Titulación	Francia	Maestría en Docencia de Idiomas	Comprometerse a favorecer la cooperación universitaria bilateral que se derive de la puesta en marcha de los respectivos planes operativos	Estudiantes Pregrado y Posgrado , Docentes e Investigadores
Universidad de Poitiers	Renovación Convenio Marco - Doble Titulación	Francia	Áreas de Interés Común	El acuerdo entre las dos instituciones se dirige al desarrollo de la colaboración entre la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Tunja y la universidad de poitiers, en los campos de formación y/o investigación declarados de interés común por las dos partes.	Estudiantes , Docentes e Investigadores
La Embajada de Francia en Colombia -Universidad de Poitiers	Convenio Especifico	Francia	Para Desarrollo de Dobles Titulaciones - Idiomas	La UPTC pondrá en marcha de manera experimental, a partir del primer semestre académico de 2010 las secciones francófonas en sus escuelas de pre y postgrado con fines a formalizar los programas de doble titulación con ies de francia.	Escuelas Pregrado y Postgrado
Universidad de San Carlos de Guatemala	Convenio Marco	Guatemala	Afines	Aunar esfuerzos para establecer relaciones de cooperación en los campos de la docencia, la investigación y la cultura, con el fin de intercambiar profesores, investigadores, estudiantes de pregrado y posgrado, a través de la organización de encuentros educativos, congresos, seminarios, talleres, mesas de intercambio académico, entre otros, así como el desarrollo de proyectos de investigación de mutuo interés.	Estudiantes (Pregrado y Posgrado), Docentes, Investigadores
Universidad de Liverpool	Convenio Especifico (Contrato)	Inglaterra - Reino Unido	Proyecto de Investigación Docente Escuela de Sociales	El líder ha recibido una subvención del consejo de investigación de artes y humanidades (el "financiador") con respecto a un proyecto titulado "memoria, víctimas y representación del conflicto colombiano".	Docente Investigador

Sapienza Università Di Roma	Convenio Especifico	Italia	Escuela de Filosofía	Este acuerdo esta firmado por la facultad de letras y filosofía de la sapienza universita di roma (italia) y la UPTC con el objetivo de mejorar el currículo de los estudiantes a través de experiencias de estudio en el extranjero y de reglamentar los procedimientos de intercambio de estudiantes	Estudiantes, Investigadores
Ayuntamiento Municipal de Tapachula Chiapas	Convenio Marco	México	Afines	Ambas partes manifiestan su compromiso de cooperar mutuamente para fortalecer las relaciones que permitan planificar, programar y desarrollar de manera conjunta actividades de carácter científico, docente de investigación, de divulgación en temas de interés común.	Docentes, Investigadores
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Convenio Marco	México	Afines	Establecer las bases, mecanismos y criterios a través de los cuales la buap y la UPTC realizaran acciones conjuntas de cooperación y colaboración académica, científica y cultural para el beneficio de las funciones educativas que desempeñan.	Estudiantes, Personal Docente, Investigadores
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Convenio Especifico Estudiantil	México	Afines	Establecer las bases de colaboración y cooperación para llevar a cabo el intercambio de estudiantes de nivel licenciatura (pregrado) y postgrado de las universidades firmantes.	Estudiantes Pregrado y Postgrado
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Convenio Especifico Docente	México	Afines	Establecer las bases de colaboración y cooperación entre las partes para llevar a cabo acciones de intercambio y movilidad académica	Personal Docente y Administrativo
Instituto de Ecologiaa.C.	Convenio Marco	Mexico	Afines	El presente convenio establece las bases y mecanismos de colaboración entre la "UPTC" y el "inecol", para lograr el máximo aprovechamiento de sus recursos humanos, materiales y financieros en el desarrollo conjunto de proyectos, programas, acuerdos y otras acciones de interés y beneficio mutuo, en las áreas académicas, científicas y de investigación.	Estudiantes, Investigadores y Docentes

Instituto Politécnico Nacional de Los Estados Unidos Mexicanos	Convenio Marco	México	Afines	Establecer el marco jurídico de referencia entre las partes, con base en el cual se realizarán actividades de cooperación en áreas de interés común	Estudiantes, Investigadores y Docentes
Instituto Politécnico Nacional de Los Estados Unidos Mexicanos	Convenio Especifico	México	Afines	Establecer las bases bajo las cuales las partes llevara a cabo el intercambio de estudiantes de pregrado y posgrado en las áreas de interés común, para desarrollar estancias académicas y estancias de investigación, según corresponda	Estudiantes Pregrado y Posgrado
Instituto Politécnico Nacional de Los Estados Unidos Mexicanos - Cinvestav	Convenio Marco Renovado	México	Afines	El presente acuerdo tiene como objetivo establecer el marco jurídico de referencia entre las partes, con base en el cual realizarán actividades de cooperación en áreas de interés común, de conformidad con su legislación aplicable.	Estudiantes de Posgrado, Investigadores y Docentes
Multiversidad Mundo Real Edgar Morín	Convenio Marco	México	Afines	Desarrollar líneas de colaboración entre las dos universidades, en beneficio de ambas, en las áreas y modalidades que se indican en las clausulas siguientes, o mediante el desarrollo de actividades y proyectos concretos que serán objeto del correspondiente acuerdo específico en cada caso	Estudiantes (Pregrado y Posgrado), Investigadores
Universidad Autónoma de Baja California	Convenio Marco	México	Afines	El presente convenio tiene por objeto llevar a cabo cooperación en las áreas de investigación, docencia e intercambio de docentes y estudiantes de pregrado y posgrado entre las dos instituciones. Adicionalmente, las partes de este convenio buscaran cooperación administrativa para guiar y desarrollar las actividades de intercambio y para definir los tramites requeridos para tales fines. Aplica para todas las unidades académicas de la UPTC y la UABC	Docentes, Estudiantes (Pregrado-Posgrado) Investigadores

Universidad Autónoma de Baja California Sur	Convenio Marco	México	Afines	Ambas partes convienen que el objeto del presente convenio general de colaboración consiste en establecer las bases de una mutua cooperación entre las instituciones a nivel de pregrado y posgrado para realización de actividades académicas, docentes, de investigación, de consultoría, de difusión de la cultura y extensión de servicios en todas aquellas áreas de interés recíproco propias de su objetivos y funciones, con miras al logro de sus fines y aprovechamiento racional de los recursos	General (Estudiantes (Pregrado y Posgrado), Docentes, Investigadores)
Universidad Autónoma de Chiapas	Convenio Marco	México	Afines	Ambas partes emprenderán acciones para el desarrollo de los planes de estudio, niveles académicos e investigaciones conjuntas en las esferas de las disciplinas y temas que sean de interés común.	Especialistas, Estudiantes Pregrado y Postgrado, Profesores e Investigadores
Universidad Autónoma de Chiapas	Convenio Especifico	México	Afines	Establecer las condiciones que regirán los intercambios de estudiantes de pregrado y posgrado, y para cursar asignaturas, realizar practicas, pasantías y trabajos de investigación entre la universidad pedagógica y tecnológica de Colombia y la universidad autónoma de Chiapas	Estudiantes (Pregrado y Posgrado).
Universidad Autónoma de Chiapas	Convenio Especifico	México	Escuela de Contaduría Pública - Maestría y Doctorado en Gestión Para El Desarrollo	Establecer las bases de cooperación en el ámbito de la docencia, investigación y difusión de la cultura, para definir las acciones de movilidad académica estudiantil y la docente entre la UNACH y la UPTC contemplado sus niveles de maestría y doctorado en gestión para el desarrollo, en sus modalidades presencial y a distancia	Estudiantes, Docentes, Investigadores (Maestría y Doctorado en Gestión Para El Desarrollo)
Universidad Autónoma de Nuevo León	Convenio Marco	México	Afines	La meta principal de este acuerdo es incrementar la cooperación académica y cultural entre la UANL y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Tunja	Estudiantes (Universitarios y Posgrado), Docentes, Investigadores

Universidad Autónoma de Nuevo León	Convenio Especifico	México	Afines	Las partes intercambiarán alumnos de pregrado y de posgrado por periodos de tiempo determinados, como forma de contrastar la experiencia propia y de adquirir una visión mas rica y universalista de la realidad. Así mismo, bajo el principio de reciprocidad se acordará otorgar apoyo a los docentes que realicen actividades académicas en alguna de las dos universidades, de acuerdo a las necesidades de cada caso y a lo establecido en la normatividad de cada institución.	Estudiantes (Pregrado-Posgrado) y Docentes.
Universidad Autónoma de Querétaro de Los Estados Unidos Mexicanos	Convenio Marco	México	Afines	Establecer las bases para la cooperación y la colaboración en el ámbito académico, formación académica (maestría y doctorado), movilidad (pasantías e instancias cortas), promover la docencia, la investigación en conjunto, extensión y difusión de la cultura y promoción de intercambios estudiantiles entre México y Colombia..	Estudiantes (Pregrado y Posgrado), Docentes e Investigadores
Universidad Autónoma de Querétaro de Los Estados Unidos Mexicanos	Convenio Especifico	México	Facultad Sogamoso - Doctorado en Administración	El presente acuerdo tiene como objetivo establecer los términos y condiciones conforme a los cuales las partes llevarán a cabo la impartición en la modalidad virtual (no presencial).	Estudiantes Posgrado, Docentes (Sede Sogamoso)
Universidad Autónoma de San Luis de Potosí	Carta de Intención	México	Afines	1. Apoyar con la participación de sus profesores e investigadores las actividades docentes compartidas, tutorías y asesorías en programas de posgrado de ambas universidades; 2. Fomentar la movilidad de sus profesores e investigadores y promocionar la realización de estancias temporales; 3. Fomentar la movilidad de sus estudiantes para la realización de estancias de investigación, tomar cursos curriculares y participar en actividades académicas, bajo previo acuerdo.;	Estudiantes, Docentes e Investigadores

Universidad Autónoma de San Luis de Potosí	Convenio Marco Pro-rroga	México	Afines	Establecer un programa de cooperación académica, uniendo esfuerzos y recursos, compartiendo conocimientos e información para complementar y reforzar áreas de interés común, asegurando el firme desarrollo de las actividades entre ambas instituciones.	Estudiantes (Pregrado y Posgrado), Docentes, Administrativos.
Universidad Autónoma de San Luis de Potosí	Convenio Especifico	México	Afines	Establecer las bases de colaboración y cooperación para llevar a cabo el intercambio de estudiantes de las universidades firmantes	Estudiantes
Universidad Autónoma de Yucatán	Convenio Marco Pro-rroga	México	Afines	Establecer las bases generales a las que deberán sujetarse en el futuro las relaciones de colaboración entre ambas instituciones, respecto a la organización y desarrollo de actividades en las áreas académicas, científica y cultural, así como programas y otras acciones de interés institucional y de beneficio mutuo.	General (Estudiantes Pregrado y Posgrado, Especialistas, Profesores Invitados)
Universidad Autónoma de Zacatecas	Convenio Marco	México	Afines	El presente convenio tiene como objetivo establecer el marco jurídico de referencia que permita a las partes realizar actividades de cooperación en ámbitos identificados de interés común para la promoción cultural, la investigación científica y tecnológica y actividades académicas de interés común	Especialistas y Estudiantes, Profesores, Posgrados e Investigadores
Universidad Autónoma de Tamaulipas	Convenio Marco	México	Afines	Ambas instituciones emprenderán una relación de trabajo en el desarrollo de los planes de estudio, niveles académicos e investigaciones conjuntas en las esferas, disciplinas y temas que sean de interés mutuo	General (Especialistas, Estudiantes Pregrado y Posgrado)
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Convenio Marco	México	Afines	El presente convenio tiene como objeto establecer las bases y criterios sobre los cuales "la UAEH" y la "UPTC" realizarán acciones de colaboración de interés común	Estudiantes, Personal Académico e Investigadores

Universidad Autónoma del Estado de México	Convenio Marco Renovación	México	Afines	Establecer las bases para la realización de actividades conjuntas encaminadas a la superación académica; la formación y capacitación profesional; el desarrollo de la ciencia y la tecnología; y la divulgación del conocimiento, en todas aquellas áreas de coincidencia de sus finalidades e intereses institucionales, mediante la planeación, programación realización de las acciones de colaboración, intercambio y apoyo mutuo que beneficien a las partes y a la sociedad	Alumnos, Pasantes, Personal A Su Servicio, Docentes, Investigadores
Universidad Autónoma del Estado de México	Convenio Especifico	México	Afines	Establecer el funcionamiento del programa de movilidad en adelante "PM" para el intercambio de estudiantes de licenciatura (pregrado) o posgrado entre ambas universidades	Estudiantes Pregrado y Posgrado
Universidad Autónoma Metropolitana	Convenio Marco	México	Afines	Celebran este convenio general de cooperación con el propósito de establecer un programa de intercambio y colaboración en áreas de interés para ambas instituciones	Estudiantes (Pregrado y Posgrado), Docentes, Investigadores
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa	Convenio Especifico Renovación	México	Facultad de Ciencias Básicas y Centro de Investigación y Extensión - Duitama (Cifad)	Desarrollar investigación científica original básica y aplicada de interés común en el área de los materiales y el desarrollo de procesos de transformación	Investigadores, Estancias Pregrado y Posgrado, Profesores
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco	Convenio Especifico	México	Programa de Doctorado en Derechos Humanos Con Énfasis en Dih	El presente acuerdo va destinado a facilitar la cooperación interuniversitaria entre la uam-x y la UPTC en los campos de la enseñanza y de la enseñanza y de la investigación en los tres ciclos de la enseñanza	Docentes, Estudiantes Posgrado
Universidad de Camagüey	Convenio Marco	México	Afines	El objeto del presente convenio consiste en fortalecer las relaciones de colaboración mutua entre las instituciones intervinientes, con el fin de planificar, programar y desarrollar de manera conjunta actividades de carácter académico, científico y cultural.	Profesores, Investigadores y Estudiantes Posgrado (Maestría y Doctorado)

Universidad de Guanajuato	Convenio Marco	México	Afines	Ambas partes convienen que el objeto del presente convenio general de colaboración consiste en establecer las bases de una mutua cooperación entre las instituciones para la realización de actividades académicas, docentes, de investigación, de difusión de la cultura y extensión de servicios en todas aquellas áreas de interés recíproco propias de sus objetivos y funciones, con miras al logro de sus fines y aprovechamiento racional de los recursos	Docentes, Investigadores, Estudiantes
Universidad de Occidente Antes Universidad Autónoma de Occidente	Convenio Marco	México	Afines	La colaboración proyectada debe ser desarrollada en el marco del presente convenio, de acuerdo con los convenios específicos que deberán ser elaborados en común entre ambas instituciones y abarcaran el ámbito general de la investigación y la docencia	Investigadores, Personal Docente y Estudiantes
Universidad de Quintana Roo	Carta de Intención	México	Posgrados en Geografía	La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Tunja y la universidad de quintana roo suscriben la presenta carta de intenciones de colaboración proponiéndose formalizar y fortalecer contactos académicos	Profesores, Investigadores y Estudiantes Posgrado (Maestría y Doctorado)
Universidad de Quintana Roo	Convenio Marco	México	Afines	El presente convenio establece las bases y mecanismos de colaboración entre la "UPTC" y "la UQROO", para lograr el máximo aprovechamiento de sus recursos humanos, materiales y financieros en el desarrollo conjunto de proyectos, programas, acuerdos y otras acciones de interés y beneficio mutuo, en las áreas académicas, científicas y de investigación.	Estudiantes (Pregrado, Pasantes, Posgrado), Profesores, Investigadores
Universidad de Sonora	Convenio Marco	México	Afines	Ambas partes emprenderán acciones para el desarrollo de planes de estudio, niveles académicos e investigaciones conjuntas en las esferas, disciplinas y temas que sean de interés mutuo	Estudiantes (Pregrado y Postgrado), Profesores e Investigadores

Universidad Nacional Autónoma de México	Convenio Marco	México	Afines	El objeto del presente convenio es la colaboración entre las partes en los campos de la docencia, la investigación, la extensión y difusión de la cultura y los servicios de apoyo técnico y tecnológico	Estudiantes de Posgrados, Movilidad de Licenciatura, Docentes, Investigadores y Cursos A Distancia
Universidad Nacional Autónoma de México	Convenio Especifico	México	Facultad de Ciencias de La Salud	Es la colaboración entre fila UPTC a través de la facultad de ciencias de la salud y la unam a través de la facultad de medicina, en los programas de posgrado, específicamente en lo relacionado a la especialidad de medicina familiar y atención primaria de la salud	Estudiantes Posgrado
Universidad Nacional Autónoma de México	Convenio Especifico	México	Afines	La unam y la UPTC establecen un programa de intercambio de estudiantes (programa de intercambio) que permita al alumno inscrito en una universidad (universidad de origen) cursar materias en la otra (universidad huésped) para que le sean acreditadas como parte de los requisitos necesarios para obtener un grado académico en la universidad de origen	Estudiantes Pregrado y Posgrado, Docentes e Investigadores
Universidad Nacional Autónoma de México	Convenio Especifico Prorroga	México	Instituto de Investigación en Materiales	El objeto del presente convenio es desarrollar investigación científica original básica y aplicada de interés común en el área de los materiales, a través del siguiente proyecto: obtención de andamios de nanofibras por electrohilado a base de quitosano/fibra del gusano de seda (<i>bombyx mori</i>) nativa, como nanotextiles.	Estudiantes Posgrado, Profesores, Investigadores.
Universidad Tecnológica de Querétaro	Convenio Marco	México	Afines	Fomentar relaciones de cooperación entre la universidad promotora y la universidad receptora mediante la realización de acciones conjuntas, en cualquiera de las ramas de interés común de ambas instituciones	Estudiantes Pregrado, Docentes

Universidad Tecnológica de Puebla	Convenio Marco	México	Afines	Conviene las partes que el presente convenio general de colaboración cooperación institucional tiene por objeto establecer las bases y lineamientos para promover el desarrollo conjunto de programas y proyectos de investigación, intercambio de información, práctica profesional, servicio social y en general.	Docentes, Estudiantes e Investigadores
Universidad Tecnológica de Puebla	Convenio Especifico	México	Afines	El objeto de este convenio específico en el cual ambas instituciones se comprometen mutuamente, a desarrollar esfuerzos académicos, tecnológicos, investigativos y financieros, con el propósito de asegurar la expansión cuantitativa y cualitativa de sus actividades de enseñanza, investigación y extensión a través de mutua cooperación y del intercambio tecnológico, académico, investigativo, científico y cultural	Estudiantes (Pregrado y Posgrado), Docentes, Investigadores, Becarios, Semilleros de Investigación
Universidad Veracruzana	Convenio Marco	Mexico	Afines	Establecer el marco jurídico de referencia entre las partes, con base en el cual realizara actividades de cooperación en áreas de interés común, de conformidad con su legislación aplicable en cada institución.	Docentes, Estudiantes e Investigadores
Universidad Veracruzana	Convenio Especifico	Mexico	Afines	Establecer las bases de colaboración y cooperación para llevar a cabo el intercambio de estudiantes de las universidades firmantes	Estudiantes
Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial -Unge	Convenio Marco	Nueva Guinea Ecuatorial	Afines	El presente convenio constituye un instrumento jurídico que permite a ambas partes establecer las bases de cooperación, coordinación e interacción para la realización de investigaciones con juntas, prácticas o pasantías que contribuyan a la formación del recurso humano de las dos instituciones firmantes	Docentes, Estudiantes e Investigadores

Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial -Unge	Convenio Especifico	Nueva Guinea Ecuatorial	Afines	El presente convenio específico tiene como objetivo facilitar y promover el intercambio recíproco de estudiantes de pregrado, estudiantes de postgrado y/o académicos de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (Unge) y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Tunja (UPTC), con el objeto de contribuir a la formación integral de los estudiantes de la universidad y facilitar la realización de actividades con reconocimiento académico en universidades extranjeras	Estudiantes Pregrado, Postgrado y/o Académicos
Universidad Nacional Agraria La Molina	Convenio Marco	Perú	Afines	Establecer el marco jurídico de referencia entre las partes, con base en el cual realizarán actividades de cooperación en áreas de interés común de conformidad con su legislación aplicable en cada institución.	Docentes, Investigadores y Estudiantes
Universidad Nacional Agraria La Molina	Convenio Especifico	Perú	Afines	Establecer las bases de colaboración y cooperación para llevar a cabo el intercambio de estudiantes de las universidades firmantes.	Estudiantes, Investigadores
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Convenio Marco	Perú	Afines	Que con el ánimo de colaborar recíprocamente en el desarrollo de actividades académicas, científicas e investigativas que contribuyan al perfeccionamiento de su profesorado y de los estudiantes, en materia docente e investigadora y aumentar la calidad de los servicios educativos que ofrecen a sus respectivas poblaciones, las instituciones intervinientes creen conveniente establecer una alianza académica y desarrollando relaciones de cooperación con el propósito de ofrecer a sus miembros, profesores y estudiantes, los beneficios de un intercambio académico.	Docentes, Investigadores y Estudiantes (Pregrado y Posgrado)

Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Convenio Especifico	Perú	Afines	Establecer un programa de intercambio de estudiantes, con el propósito de permitir a los estudiantes regularmente matriculados en la universidad de origen realizar cursos en la universidad de destino con la finalidad de cumplir parte de los créditos académicos requeridos en su universidad de origen.	Estudiantes Pregrado
Universidad Ricardo Palma	Convenio Marco	Perú	Afines	Establecer y desarrollar mecanismos e instrumentos de mutua colaboración y beneficio, sumando esfuerzos y recursos disponibles, a efectos de brindar un mejor servicio a la comunidad, promover el desarrollo y la difusión de la educación y la cultura, así como la investigación científica y tecnológica.	Docentes, Estudiantes (Prácticas Pre-Profesionales)
Universidad de Aveiro	Convenio Marco	Portugal	Afines	El interés común de mantener, profundizar y desarrollar actividades académicas científicas y técnicas conjuntas, la conveniencia mutua de promover acciones de intercambio de académicos y de estudiantes que coadyuven al avance científico y el fortalecimiento de sus recursos humanos especializados, el deseo que los programas y proyectos de investigación conjunta produzcan una efectiva complementación para el avance y el desarrollo de ambas instituciones.	Estudiantes, Docentes e Investigadores
Universidad de Lisboa	Convenio Marco	Portugal	Afines	El interés común de mantener, profundizar y desarrollar actividades académicas científicas y técnicas conjuntas, la conveniencia mutua de promover acciones de intercambio de académicos y de estudiantes que coadyuven al avance científico y el fortalecimiento de sus recursos humanos especializados, el deseo que los programas y proyectos de investigación conjunta produzcan una efectiva complementación para el avance y el desarrollo de ambas instituciones.	Estudiantes, Docentes e Investigadores

Universidad del Sur de Bohemia	Convenio Marco	Republica Checa	Afines	Teniendo en cuenta la necesidad de fomentar los vínculos entre nuestros países y universidades y, considerando los intereses de ambas partes en la promoción de la cooperación de beneficio mutuo en el campo de la educación y la investigación	Docentes y Estudiantes
Saratov State University	Convenio Marco	Rusia	Afines	El objeto del presente acuerdo es la alianza de las partes, que regulan las relaciones en las siguientes áreas de cooperación: intercambio de estudiantes, intercambio de personal académico, intercambio de personal administrativo	Estudiantes, Personal Académico y Administrativo
Universidad de Ginebra	Carta de Intención	Suiza	Afines	Promover el intercambio cultural, educativo y académico; la colaboración y el intercambio técnico entre las partes involucradas como aliados educativos. Tras el mutuo consentimiento de las partes, incluida la gestión académica relevante dentro de las universidades; sujeto a la disponibilidad de fondos	Estudiantes, Docentes e Investigadores

de las alianzas del Grupo HEDURE-ULA-Táchira, y el Archivo Digital del Táchira (2011).¹⁵ Entre los objetivos se encuentran insertarnos en el Proyecto de la Memoria Digital de la Humanidad de Unesco, para incorporar todo lo relativo a los mártires de la educación del conflicto armado en Colombia, a las maestras y maestros, instituciones educativas, o los que han sido víctimas del Desplazamiento Forzado, las historias de las Familias; las poblaciones resilientes: nuevas Masculinidades, Femenidades y comunidad LGBT; nuevas Ciudadanías de los no-lugares, entre otros.

En esta dirección los insumos los hemos reportado desde el año 2015, cuando

se realizó el Seminario Pedagogía del Postconflicto,¹⁶ Orientado al análisis de la Interacción y la Convivencia Humana y la Pedagogía del Conflicto en Boyacá, con invitados nacionales e internacionales de cinco Países: Dr. Oscar López, Universidad San Carlos de Guatemala, Guatemala; Dr. Armando Martínez, Universidad de Guadalajara, México; Profesora Martha Corbett, Ministerio Educación Nacional de Jamaica; y Dr. Pascual Mora, Universidad de Los Andes Táchira, Venezuela; por Colombia participaron el Dr. César Zabaleta y Prof. Yules Alejandro Espinosa de la Universidad de Cundinamarca, Dr. Jorge

15 Cfr. José Pascual Mora García, (2011) “El Libro y los Archivos en la Era Digital (Una experiencia en la Universidad de los Andes-Táchira)”, conferencia en el marco del Congreso Internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, Memorias del evento en Manizales.

16 José Pascual Mora García (Conferencista Invitado) (2015) “Retos de la Pedagogía en Postconflicto. Docente de la ULA participa en jornada sobre formación de educadores en Iberoamérica”. Revista Heurística, Enero - Diciembre 2015, N° 18. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/42053/art23.pdf?sequence=1&isAllowed=y> <http://www.redalyc.org/pdf/869/86945261016.pdf>

Quintero de la Universidad del Cauca. Por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia las profesoras Celina Trimiño, Claudia Figueroa, Luisa Amézquita y Gladys Martín Novoa. El evento estuvo coordinado por la Dra. Diana Elvira Soto Arango con el apoyo de la Profesora Sandra Bernal, el joven investigador Diego Naranjo y la colaboración del semillero Richard Colmenares e investigadores de los grupos HISULA-ILAC.

Lo propio se realizó con los proyectos de investigación en donde se analizaron las poblaciones resilientes, como es el caso del proyecto de MAESTRAS AFRICANAS Y AFRODESCENDIENTES EN COLOMBIA, BRASIL, GUATEMALA, VENEZUELA, GABON, GUINEA ECUATORIAL. Siglo XX a XXI. Del cual se han realizado 6 seminarios internacionales: Brasil, México, Guatemala, Jamaica, y Colombia además, de IV Coloquios Internacionales, siendo el último en Temuco- Chile, 17-19 octubre de 2018.

La revista Rhela, dedicó un número a las experiencias sobre las maestras Afrodescendientes, entre las que destacamos a la Maestra Argelia Laya.¹⁷ La firma de acuerdos interinstitucionales con el Grupo Justicia Social Primo Levi de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales nos aporta una vinculación de alianza estratégica con la Maestría de DDHH. También con las redes de los grupos que integran el Centro Internacional Vendimia ha sido un verdadero reservorio, ya que en los VIII Seminarios internacionales realizados se han publicados libros y resultados relativos a este programa.

17 José Pascual Mora García. "La Maestra Argelia Mercedes Laya López. Aportes al imaginario afrodescendiente venezolano (1926 - 1997)". Revista de Historia de la Educación Latinoamericana, (Rhela), Vol 18, núm 27 (2016), julio-diciembre. UPTC, Tunja. ISSN 0122-7238. Categoría A2 Colciencias. pp. 13-34. http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican.

En Colombia se identificaron varias Universidades con Registro Calificado para ofertar Maestrías en temáticas afines. En el oriente se encuentra la Maestría en Paz, Desarrollo y Resolución de Conflictos que desarrolla la Universidad de Pamplona; en el sur las Universidades del Tolima y Sur colombiana desarrollan la Maestría en Territorio, Conflicto y Cultura, Antioquia, con la Universidad del Oriente ofrece la Especialización y Maestría en Educación Rural y Derechos Humanos; la Pontificia Universidad Javeriana de Cali ofrece la Maestría en Derechos Humanos y Cultura de Paz, y el programa que presentamos impulsado por el Grupo Hisula y en el marco del Postdoctorado UPTC, intitulado: Maestría Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes.

Además de estos programas nacionales la UPTC tiene la Maestría de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho y de Ciencias Sociales, con varias sedes. Programa con el cual HISULA ha firmado alianzas estratégicas a través del Grupo Primo Levi (Derecho- UPTC) y el Grupo HEDURE (Universidad de Los Andes-Táchira), en el marco del Convenio HISULA-HEDURE, 2011.

A nivel internacional también se encuentra oferta con temas afines. En Suramérica encontramos dos Maestrías en Argentina, una en Perú, dos en Ecuador, y tres Maestrías¹⁸ y una especialización¹⁹ y maestría en Venezuela.²⁰ En Centroamérica, específicamente en Costa Rica, el programa

18 José Pascual Mora García (2014) LA Maestría de Historia de la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Educación en Emergencias: una experiencia académica y humanitaria en la ULA-Táchira. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/40148/1/pedagogicas1.pdf>

19 Universidad Nacional Abierta, <http://dip.una.edu.ve/ddhh/moodle/>

20 En la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), <http://www.ubv.edu.ve/content/maestr%C3%ADa-en-derechos-humanos>

piloto de Naciones Unidas lleva adelante la Maestría en Resolución de Conflictos, Paz y Desarrollo, la Maestría in International Peace Studies with specialization in Media, Peace and Conflict Studies (IPS-MPCS), y la Maestría in Peace Education, en la University for Peace.²¹

En Europa, la presencia de programas en Paz, DDHH y resolución de Conflictos, los podemos ubicar en: Alemania (Berlín),²² Australia, Austria, Bélgica, España,²³ Finlandia,²⁴ Francia, Reino Unido, República Checa,²⁵ entre otras; que proponen una respuesta a los desafíos emergentes en los conflictos, la diversidad, la exclusión social, la migración,²⁶ las violaciones de los derechos humanos y la explotación humana.

En la tabla que se presenta a continuación, incluimos algunos de los países comentados:

21 <https://www.upeace.org/academic/academic-departments/peace-and-conflict-studies>

22 Máster en Gestión de Conflictos Interculturales, Alice Salomon University of Applied Sciences Berlin.

23 Máster Universitario en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo, Jaume I University (Universitat Jaume I)

24 Master's Programme in Peace, Mediation and Conflict Research, M.Soc.Sc., University of Tampere.

25 Master in Conflict and Democracy Studies, Masaryk University Faculty of Social Studies.

26 José Pascual Mora García (2018) "Para una pedagogía de las migraciones en Colombia", Conferencia en el marco del Simposio Pedagogía y Migración. En los 84 años de la Facultad de educación de la PUTC. Tunja. (En proceso de edición).

Tabla 1. Oferta de programas similares

Entidad	Ubicación	Programa
Universidad Nacional del Nordeste	Argentina	Maestría en Administración y Resolución de Conflictos para la Formación de Negociadores y Mediadores.
Universidad Nacional de Lomas de Zamora	Argentina	Maestría en Sistemas de Resolución de Conflictos.
Universidad Nacional de Australia	Australia	Maestría en Estudios de Paz y Conflicto.
Universidad de Innsbruck	Austria	Maestría en Estudios de Paz.
Universidad Católica de Lovaina	Bélgica	Maestría en Conflicto y Paz Sostenible.
University for Peace	Costa Rica	Maestría en Resolución de Conflictos, Paz y Desarrollo. MA in International Peace Studies with specialization in Media, Peace and Conflict Studies (IPS-MPCS) MA in Peace Education (PE)
Universidad Técnica de Ambato	Ecuador	Mediación Arbitraje y Solución de Conflictos.
Universidad del Ecuador	Ecuador	Maestría en Negociación y Mediación.
Universidad de Los Andes-Táchira	Venezuela	Maestría de Historia de la Educación para la Paz, DDHH y Educación en Emergencia
Universidad Abierta de Cataluña	España	Máster en Conflictología.
Universidad de León	España	Máster en Resolución de Conflictos y Mediación.
Universitat Jaume I	España	Máster en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo.
Universidad de Barcelona	España	Máster en Gestión y Resolución de Conflictos.
Universidad de Granada	España	Maestría en Estudios de Paz.
Universidad de Lancaster	Gran Bretaña	Maestría en Estudios de Paz.
Universidad Albert Einstein	México	Maestría en Educación para la Paz.
Universidad Autónoma del Estado de México	México	Maestría en Estudios para la Paz y el Desarrollo.

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	Perú	Máster en Resolución de Conflictos y Mediación.
Universidad de Pamplona	Colombia	Maestría en Paz, Desarrollo y Resolución de Conflictos
Universidad del Tolima	Colombia	Magíster en Territorio, Conflicto y Cultura
Universidad Sur Colombiana	Colombia	Magíster en Territorio, Conflicto y Cultura
Pontificia Universidad Javeriana de Cali	Colombia	Maestría en Derechos Humanos y Cultura de Paz

En Estados Unidos la oferta en el tema es la siguiente:

Entidad	Ubicación	Programa
Columbia University,	New York, NY	MS in Negotiation and Conflict Resolution
Teachers College, Columbia University.	New York, NY	MA in Social-Organizational Psychology
American University	Washington, D.C	MA in International Peace and Conflict Resolution, MA Ethics, Peace, and Global Affairs
University of Baltimore	Baltimore, MD:	MS in Negotiation and Conflict Management
Brandeis University	Waltham, MA	MA in Coexistence and Conflict
California State University	Carson, CA.	MA in Negotiation, Conflict Resolution and Peace building
Cambridge College	Cambridge, MA.	Master of Management, Concentration in Business Negotiation & Conflict Resolution
Champlain	College Burlington, VT	MS in Mediation and Applied Conflict Studies
City University of New York, John Jay. College of Criminal Justice	New York, NY	MA in International Crime and Justice
Columbia College	Columbia, SC	Masters in Human Behavior and Conflict Management
Cornell University	Ithaca, NY	Peace Studies and Peace Science Minor Graduate Field
Creighton University	Omaha, NE	Masters in Negotiation and Dispute
Dallas Baptist University	Dallas, TX	MA in Management, Concentration in Conflict Resolution Management

University of Denver	Denver, CO	MA International Human Rights, MA in Peace Studies and Conflict Resolution
Duquesne University	Pittsburgh, PA	MA Concentration in Conflict Resolution and Peace Studies
Eastern Mennonite University	Harrisonburg, VA	MA in Conflict Transformation
George Mason University	Fairfax, VA	MS in Conflict Analysis and Resolution, MS in Peace Operations
George Washington University	Washington, D.C	MA Program in Conflict Resolution
Harvard Law School, Harvard University	Cambridge, MA	Program on Negotiation
University of Hawai'i at Mānoa, Honolulu, HI	Mānoa, Honolulu, HI	MS Political Science, Conflict Resolution Specialization
Kennesaw State University	Kennesaw, GA	MS in Conflict Management
Lipscomb University	Nashville, TN:	MA in Conflict Management
University of Maine	Orono, ME	MA Peace and Reconciliation Studies, Interdisciplinary Studies Program
Marquette University	Milwaukee, WI	Masters in Dispute Resolution, MA in Public Service, Dispute Resolution Specialization
University of Massachusetts Boston	Boston, MA	MA Conflict Resolution
University of Massachusetts Lowell	Lowell, MA	MA in Peace and Conflict Studies
Montclair State University	Montclair, NJ	MA in Legal Studies, Concentration in Dispute Resolution
University of New Haven	West Haven, CT	MA Industrial/Organizational Psychology, Concentration in the Psychology of Conflict Management
University of North Carolina at Greensboro	Greensboro, NC	MA Conflict Resolution and Peace Studies
University of Notre Dame	South Bend, IN	MA in International Peace Studies
NOVA Southeastern University	Fort Lauderdale, FL	MS in Conflict Analysis and Resolution
University of Oregon	Eugene, OR	Masters in Conflict and Dispute Resolution
Portland State University,	Portland, OR	MA/MS in Conflict Resolution
Salisbury University	Salisbury, MD	MA in Conflict Analysis & Dispute Resolution

Entidad	Ubicación	Programa
University of San Diego	San Diego, CA	MA Peace and Justice Studies
School of International Training	Brattleboro, VT	MA in Conflict Transformation
Southern Methodist University	Dallas, TX	MA in Dispute Resolution
Texas State University - San Marcos	San Marcos, TX	MA Legal Studies, Alternative Dispute Resolution Specialization
University of Utah	Salt Lake City, UT	MA in Communication, Conflict Resolution, Peace and Conflict Studies Emphasis
Utah State University	Logan, UT	MA Political Science, Concentration in International and Comparative Studies: Conflict and Co-operation
University of Waterloo, Conrad Grebel University College	Waterloo, Ontario	Master of Peace and Conflict Studies
Wayne State University	Detroit, MI	MA in Dispute Resolution

LÍNEA DE FORMACIÓN Y DE INVESTIGACIÓN PEDAGOGÍAS, PAZ Y POBLACIONES RESILIENTES: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN-UPTC RUDECOLOMBIA¹

Diana Elvira Soto Arango² / José Pascual Mora-García³

Sinopsis

La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, a través de su Facultad de Ciencias de la Educación y el Doctorado en Ciencias de la Educación considerando la emergencia del tema del *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*, Firmado a los 24 días del mes de noviembre de 2016 en Bogotá, Colombia; por Juan Manuel Santos Calderón Presidente de La República de Colombia; Timoleón Jiménez, Comandante del Estado Mayor Central de las FARC-EP⁴ y la responsabilidad social de los programas con las Poblaciones Resilientes, hemos convenido en presentar la Línea de Formación y de Investigación: PEDAGOGÍAS, PAZ Y POBLACIONES RESILIENTES. En vista de que contamos con el capital intelectual de alta calidad probada en las convocatorias, en la que sus grupos de investigación, en especial el Grupo de Investigación Hisula e Ilac han sabido demostrar esa jerarquía a

través de una maduración intelectual que se remonta a 1992, cuando se fundaron y en el año 2001, se coordinó la Red Iberoamericana que coordinó el Simposio Internacional sobre “Universidad paz y derechos humanos”, Archivo General de la Nación, Bogotá, 26 a 28 de noviembre del 2.001. Igualmente, cuenta con una red internacional, cual es: la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA)⁵, y una red nacional como es Rudecolombia que han dado aportes substantivos en este sentido. También con una red de grupos de investigación que conforman el Centro Internacional Vendimia, que han servido para presentar el estudio a nivel internacional, en el que participan redes académicas de investigadores en: Guatemala, Brasil, España, Guatemala, El Salvador, México, Venezuela y Colombia que dan sustento a la presente propuesta y que lleva 11 eventos académicos con publicaciones.

El Acuerdo Final de Paz y las implicaciones del postacuerdo requieren de un tratamiento especial para el manejo de la Paz y el empoderamiento de las Poblaciones Resilientes, razón por cual la comprensión de las PEDAGOGÍAS a la luz de los pa-

1 Documento resultado del Postdoctorado, UPTC, Tunja. 2019. Ajustado según recomendaciones de la Dra. Celina Trimiño, profesora del CADE-UPTC. celinatrimino@hotmail.com

2 Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación, CADE UPTC. 2019. dianaelvirasoto@gmail.com.

3 Postdoctorando UPTC-Tunja. pascualmoraster@gmail.com.

4 Gobierno Nacional - FARC-EP. *Acuerdo final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz estable y duradera*. Edición Gente del Común, Centro de pensamiento y diálogo político, Centro Cooperación para la Paz, Bogotá. 2018.

5 José Rubens Lima Jardimino, Diana Soto Arango, José Pascual Mora García (2017) “La historia de la educación en América Latina: contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (Shela) (1994-2015)”. Revista história da educação / history education journal, issn online: 2236-3459, vol. 21, n° 51, enero/abril, 2017, pp. 351- 375.

radigmas pedagógicos emergentes⁶ se hace necesaria; y trata de consolidar estrategias de repedagogización social en aras de formar docentes, líderes y lideresas⁷ sociales, y personal gubernamental y no gubernamental, así como el personal de las ong's humanitarias para trabajar por una paz sostenible.

En el marco constitucional retomamos de la Carta de 1991 y las políticas de Estado como resultado del *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. El concepto de Paz, lo asumimos en principio desde la óptica del Documento Fundamental del Acuerdo Final de Paz,⁸ como un derecho universal que se convierte en “el derecho fundamental de todos los ciudadanos (y) es condición necesaria para el ejercicio y disfrute de todos los demás derechos..., permitirá garantizar la cultura de legalidad, el libre debate de las ideas, la participación efectiva de los ciudadanos y ciudadanas, y sus organizaciones en la toma decisiones, el respeto por quienes piensan distinto y por el ejercicio de la oposición, la profundización de la cultura de los derechos humanos, la protección de la diversidad y autonomía cultural, el fomento de la resolución pacífica de conflictos, el fortalecimiento del acceso a la justicia en condiciones de igualdad, la justicia social, la superación de la pobreza, la protección el medio ambiente, y

el enfoque territorial en la implementación de las políticas públicas.”⁹ Pero al mismo tiempo, lo acompañamos epistemológicamente con las miradas laterales, como aquellas que abordan la Paz con una visión crítica del escenario supranacional; apostamos en ese sentido, a la paz en Colombia pero a una visión de la Descolonización de la Paz,¹⁰ o la paz como emancipación,¹¹ o la Paz sostenible,¹² o la paz como disenso social,¹³ como esencia del modelo democrático; en fin se trata de abordar la paz como imaginario social en un contexto intercultural, pluricultural y pluriétnico.¹⁴

La pedagogía se emparentó más con la adaptación a la sociedad (Durkheim) que

9 Idem, 329

10 Victoria Fontan, “Replanteando la epistemología de la Paz: El caso de la descolonización de paz”, *Perspectivas internacionales. Ciencia política y relaciones internacionales*, Vol 8, No 1 (2012). <http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/perspectivasinternacionales/article/view/839/1364>

11 José Pascual Mora García (Conferencista) (2014) “José Pascual Mora invoca la paz como emancipación”, La conferencia inaugural de la LXIV Convención Anual de AsoVAC. <http://prensa.ula.ve/2014/11/20/jose-pascual-mora-invoca-la-paz-como-emancipacion> (Consultado 10 octubre 2018)

12 José Pascual Mora García, Diana Soto Arango y Sandra Liliana Bernal, “Pedagogías de la resiliencia y la construcción de una paz sostenible. (Una mirada desde la Reforma de Córdoba a las tendencias actuales de las Pedagogías de la Alteridad), Mimeo. Artículo en proceso de edición. Grupo Hisula- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2019

13 José Pascual Mora García (2017) “El disenso como esencia de la libertad de expresión en la democracia, una mirada histórica sobre la fragilidad de la democracia en américa latina.” congreso internacional de derecho “construcción democrática para la paz”, Universidad Santo Tomás, Tunja, 24, 25 y 26 agosto 2017. <http://www.ustatunja.edu.co/noticias-derecho/item/2337-congreso-internacional-de-derecho-construccion-democratica-para-la-paz> (Consultado, 1 noviembre de 2018)

14 José Pascual Mora García (2019) “La crisis de la universidad venezolana y el imaginario de la Paz”, *Revista UNIVERSIDADES, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, Mexico, nro 80, abril-junio 2019.

6 Diana Elvira Soto Arango, José Pascual Mora García, José Rubens Lima Jardimino, “Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 19, No. 29 (2017), (35-66).

7 Celina de Jesús Trimiño Velásquez, *Las mujeres protagonistas en el proceso de construcción de la paz. Aproximaciones al caso de Colombia*. Tunja: UPTC, 2018.

8 Gobierno Nacional - FARC-EP. *Acuerdo final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz estable y duradera*. Edición Gente del Común, Centro de pensamiento y diálogo político, Centro Cooperación para la Paz, Bogotá. 2018.

con la capacidad vencer la adversidad. Las pedagogías críticas y de la sensibilidad han incorporado esa nueva mirada que buscan recuperar los discursos ocultos en la cultura de resistencia de los sectores más resilientes. En nuestro caso, nos proponemos presentar el entronque entre resiliencia y estructuras geomentales¹⁵ de esas comunidades, para demostrar que en el zócalo de la memoria colectiva se encuentra el capital social y cultural que hace posible la historia de la resiliencia de los pueblos. Como consecuencia de ello, surgen múltiples definiciones sobre lo que qué es resiliencia. Se requiere de integrar todas las miradas posibles. En este sentido, y a partir de nuestro estudio, la resiliencia¹⁶ puede considerarse como un potencial que tienen las comunidades para vencer las dificultades en un contexto de adversidad significativa. Pero sobre todo, buscamos conectar la resiliencia con los andamios mentales, por ser el reservorio donde se hace fecunda las manifestaciones culturales y valores que tienen las comunidades, y que componen la base de una resiliencia colectiva.

En este punto la Resiliencia y los andamios mentales se conectan. En América Latina y el Caribe, con una raíz de historia violentada es determinante para poder encontrar la capacidad de superación de la mentalidad de la violencia. La paz requiere la construcción de andamios mentales para la paz, y eso significa que se necesita

no sólo la expresión de una buena voluntad sino la elaboración de un discurso pedagógico para la paz.

En consonancia con lo anterior, “la reflexión desde la universidad debe articularse con las experiencias de amplios sectores de la población que han aportado al proceso de construcción de paz y puede ser, en la práctica, una muestra del compromiso social de la universidad del siglo XXI”¹⁷, asunto en el que se han comprometido varios programas de pregrado y de posgrados de la UPTC.

Desde el Grupo HISULA se han diseñado estrategias con miras a acercar la brecha humanitaria, y a propiciar una tasa de retorno social en sus investigaciones a fin de generar una ética de responsabilidad social (Gadamer) en el investigador social. En este sentido, también el Grupo de estudios en “Feminismos, géneros y derechos humanos” GIEPEG-UPTC, viene realizando la investigación “Memoria, Víctimas y Representación del Conflicto Colombiano”, dentro del Acuerdo de Colaboración 2018 entre la Universidad de Liverpool y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia¹⁸.

A manera de síntesis podemos decir que la propuesta se justifica:

1. Es pertinente por el hecho de establecer trabajos conjuntos (grupos e instituciones) desde el análisis de las pedagogías emergentes, la paz, y las poblaciones resilientes, para mejorar la

15 La categoría geomental (José Pascual Mora García, 2001) fue presentada a la comunidad científica en José Pascual Mora García, *La Dama, el Cura y el Maestro en el siglo XIX*. Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes: Mérida, 2004. Y tiene su referencia inicial en la Tesis Doctoral en Historia, *Historia de las Mentalidades y de la Educación en la Vicaría Foránea de La Grita*, en el Tiempo Histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo. Universidad Santa María, Caracas, 2001.

16 Liliana Paternina Soto (2011) “El texto escolar sustentado en la resiliencia para poblaciones vulnerables. Fusagasugá 2008-2011.” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 16 (2011).

17 Celina Trimiño Velásquez y Luisa Amézquita Aguirre, “Reflexiones desde la universidad sobre educación en derechos humanos y para la paz”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 20 No. 31 (2018): 120.

18 En este marco, se desarrolla la tesis doctoral titulada “Pedagogía de la memoria. Voces de mujeres víctimas del conflicto armado en Boyacá – Colombia, 2005-2018”, de William Ernesto Condiza Plazas, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-Rudecolombia, dirigida por Celina Trimiño Velásquez, profesora de la Escuela de Ciencias Sociales de la UPTC.

calidad de vida del sector de la población que ha sido víctima de los conflictos político-sociales. Pero también para sensibilizar a la población sobre un tema especialmente neurálgico que atañe a la nación colombiana y marco supranacional.

2. Teniendo el capital intelectual formado en el área en la UPTC, a través del Doctorado en Ciencias de la Educación, proyectará esas competencias para la formación del personal, tanto de las instituciones educativas como de las instancias gubernamentales y no gubernamentales, locales, regionales y nacionales. Esta situación se desprende de los planteamientos realizados en las declaraciones del Ministerio Educación Nacional, políticas públicas educativas, autoridades locales y regionales.

A raíz del proceso y firma del Acuerdo de Paz, se estima una demanda de las instituciones educativas de personal capacitado para atender la educación en emergencia,¹⁹ conflictos sociales-culturales y políticos en las IES y en la región. Por lo tanto, se hace necesario la estructuración de los currículos y las prácticas de investigación de las IES para construir una lógica de funcionamiento interno que les oriente a la solución de los problemas reales de la sociedad, para impactar el desarrollo integral de las sociedades donde están

ubicadas. En este aspecto, la propuesta de investigación se propone plantear en el nivel de postgrado la formación de personas expertas en solución de conflictos, en materia de cooperación, por constituirse así una de las tareas más significativas y específicas de la contribución de la Universidad a los *Objetivos del Desarrollo Sostenible 2030* (ODS)²⁰. Es así, que vinculada a la formación postgraduada se fomentará la investigación como función de las IES para promulgar y desarrollar el conocimiento científico sobre los métodos de la cooperación, los objetivos y los procesos de desarrollo.

3. La necesidad de establecer relaciones más estrechas con el sector externo a las IES y por una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que la educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico local. De tal manera, que la equidad y la cohesión social se configuran como los retos más importantes de las IES para una nueva organización y un espacio común en la inter-relación con las comunidades locales que garantice el desarrollo social, económico y político.
4. Frente a la situación de desigualdad y de exclusión establecida históricamente, se hace oportuno que las IES de la Región asuman un papel decisivo en la búsqueda de la equidad y la cohesión social. Tal esfuerzo es posible si se forjan al unísono alternativas y proyectos que promuevan la inclusión y la perspectiva de desarrollo de las poblaciones vulnerables víctimas de los conflictos político-sociales. Junto con ello, la educación se identifica como uno de los indicadores más preponderantes

19 Actualmente, desde el Doctorado en Ciencias de la Educación se realiza la tesis doctoral de Gustavo Zuluaga, "Prácticas de Educación en Emergencia en el Contexto del Conflicto Armado Colombiano: Un Abordaje desde la Hermenéutica y la Ontología de las Políticas Educativas Nacionales para el posacuerdo en Tame Arauca." Director José Pascual Mora García, marzo 2019. Antecedentes en esta investigación pueden ser: José Pascual Mora García y Arnaldo D' Yongh Sosa (2014) "Educación en Emergencias (EeE): Una realidad que promete desarrollo. Experiencias en Haití; México, caso Ayotzinapa." *Heurística* 2014, Número 017. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/40105>

20 Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). *Objetivos del Desarrollo Sostenible 2030*: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

de desigualdad y exclusión social. En esta perspectiva, las Instituciones de Educación Superior (IES) se han de encargar de establecer, de una parte, los criterios pertinentes a la inclusión de estos grupos poblaciones al sistema y, de otro lado, permitirles acceder a las tendencias que se perfilan en lo relacionado con la ciencia, la técnica, la

tecnología y las innovaciones de todo orden.

En definitiva, los grupos de investigación que soportan el Doctorado Ciencias de la Educación y sustentados en las redes internacionales con las cuales se han desarrollado proyectos con retorno social, hacen que esta línea de investigación pueda pasar a desarrollarse como línea de formación.

MEMORIA DE UN ESTUDIANTE, CASO: JOSÉ JOAQUIN VILLAMIZAR MOLINA. (De Estudiante en San Cristóbal a Médico egresado en Psiquiatría en la Universidad de Londres.)

José Pascual Mora García (Compilador)

La historia de los Estudiantes es una deuda que tiene la Historia de la Educación, en el presente trabajo se inicia esa mirada de la historia de la educación “desde abajo” de la historia de la cotidianidad, y por supuesto, desde la historia de las mentalidades. Ya lo decía Jacques Le Goff “cuando a la historia de los fieles se le dé la misma importancia de la historia de los obispos” podemos decir que estamos recuperando la mentalidad. En ese sentido, cambiando lo cambiante, proponemos esa lectura con la narración autobiográfica del Dr. José Joaquín Villamizar Molina. Sin ambages, es el último de los genios renacentistas que ha superado la ruina del tiempo en la región andina tachirense. Es una historia de encantos y desencantos, pero por encima de todo, como dijera el más grande de los poetas de la generación fundadora de las letras andinas de Trujillanos en el Táchira, Pedro Pablo Paredes. Es ejemplo heredero de la vocación del primer alquimista que supo decantar oro del barro, el oro de la formación intelectual renacentista. Al Dr J.J. Villamizar Molina podría aplicarse la frase “Homo sum, nihil humani a me alienum puto”, del autor latino Marco Terencio Varron nacido en el 116 a c. Porque es sin duda una de las personalidades más enciclopédicas en el sentido Greco romano, cuyo ideal era la formación enciclica; en el que “no le es ajena nada de lo humano.” Seguramente pasará a la historia por ser un intelectual que no solo se dedicó al cultivo en los secretos de Hipócrates, Asclepio, Galeno, Versalio y Freud. Sino porque cultivó por igual los ideales de la diosa Clío, la historia. Su impresionante

memoria lo faculta para recitar de memoria la Antígona del Edipo Rey de Sófocles o La Cabalgata de las Valquirias, la segunda ópera de la tetralogía El anillo del nibelungo, compuesta por Richard Wagner. Por igual nos puede resaltar la admiración de la cultura griega, caminando entre las columnas del Paternon en Atenas o describiendo las ruinas de la antigua civilización Micénica. Por igual nos puede declamar la Silva la Agricultura de la Zona Tórrida del gran Andrés Bello o el Canto I de la Peste y la Cólera de la Ilíada de Homero; en donde el adivino Calcante, vaticina que la peste no cesará hasta que Criseida, esclava de Agamenón, sea devuelta a su padre Crises. La cólera de Aquiles se origina por la afrenta que le inflige Agamenón, quien al ceder a Criseida, arrebatada a Aquiles su parte del botín, la joven sacerdotisa Briseida. A lo mejor hoy el Covid19 es el castigo que impone la naturaleza por haber maltratado a la Criseida de la modernidad, la Pachamama. Por igual puede evocar su experiencia en uno de los teatros de San Petersburgo o en el teatro Bolshói en Moscú Rusia, recreando el ballet y la ópera, que han sido algunas de sus pasiones; disfruta y vibra con “Carmen” o “Giselle”, o bien, con La traviata de Giuseppe Verdi; pero no solo la narraría sino que nos indicaría los fundamentos a partir de la novela de Alexandre Dumas (hijo). Hay anécdotas sorprendentes, como una en las clases de Latín en el Liceo Simón Bolívar, donde pudo recitar en la lengua de Horacio, las Catilinarias de Marco Tulio Cicerón. Es un ideal reencarnada en el Han Giebenrath de Hermann Hesse, en la

novela Bajo las ruedas, 1906. Gracias a mi profesor de castellano en el Santo Tomás de Aquino, la leí en mi bachillerato. Pero dejemos que nos hable en directo el propio autor.

José Pascual Mora García¹

A continuación el documento:

El Dr. José Pascual Mora, Profesor Titular de la Ilustre Universidad de los Andes me ha sugerido que escriba algunas de mis impresiones estudiantiles para su publicación en la destacada Revista Heurística. En un comienzo me sentí confundido, dada la altísima importancia de este órgano divulgativo y mi vacilación para introducirme en ese calificado medio de proyecciones. No me sentí merecedor de tan alto honor, pero ante la insistencia, seriedad y alta personalidad cultural en los campos pedagógicos del solicitante, me pareció una descortesía no atender a las postulaciones de tan sincero y esclarecido amigo. Creí que la mejor manera de contribuir a la demanda, era enfocar mi vida de estudiante durante todo el largo lapso que han tomado mis estudios, durante el cual he estado lleno de avatares y dificultades pero siempre animado por la indeclinable persistencia de seguir adelante. Cuento actualmente con noventa años de edad y siento y comprendo que mi etapa estudiantil está en pleno escenario de mis emociones y posibilidades. Ordenaré mi trabajo de acuerdo a las etapas que se me ha obligado a cumplir en mis peldaños de estudio.

Etapta tachirense

Provengo de una familia modesta de Santa Ana del Táchira. Mis ancestros paternos están en la ciudad de Pamplona (Norte de Santander, Colombia) y en los campos

de Santa Ana por la línea de mi señora madre. Fue mi familia materna, cuyo patriarca apareció con mi abuelo Don Felipe Molina Huérffano la que se ocupó de mi educación. Tuve la suerte de realizar mi Educación Primaria Elemental en la Escuela Federal Graduada “Pestalozzi” que para su época de los años treinta y cuarenta del siglo pasado era una de las más famosas, útiles y novedosas de Venezuela. Su nombre lo define todo. Supe quién era José Antonio Pestalozzi cuando en 1967, al salir de mi Hotel en la ciudad suiza de Zurich, me encontré con la monumental estatua de Pestalozzi rodeado de niños en el parque que lleva su nombre. Efectivamente, la Escuela Federal Graduada “Pestalozzi” de Santa Ana, fue fundada a lo largo de 1936. Sus Fundadores fueron el Dr. José Agustín Peñaloza, nieto del fundador de Santa Ana en 1860, Timoteo Chapón, Doctor en Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Él tuvo el acierto de rodearse del Dr. Amenodoro Rangel Lamus, de su hermano, el Br. Senador Carlos Rangel Lamus y de la memoria del aclamado maestro, Dr. Abel Santos Stela y del célebre pedagogo Rafael Álvarez, Fundador de la Escuela Villafañe, primera Escuela Federal Graduada del Táchira. El nombre de Pestalozzi fue sugerido por el Dr. Amenodoro Rangel Lamus, amigo de mi casa. Mi familia había tenido un pasado económicamente muy holgado, pues mi abuelo fue alto comerciante del Café y otras industrias durante el apogeo del boom cafetalero, cuando Santa Ana ocupó altos sitios en la producción de este fruto. Pero mi abuelo murió muy joven y comenzaron las penalidades económicas en mi hogar. Mi madre doña Ángela Molina Palma de Villamizar, para dar educación a mi hermano Ángel Edecio y a mí, tuvo que ingresar de maestra municipal en los campos de Santa Ana. Pero ella había disfrutado de una Educación Primaria selectísima en la Escuela Federal de las señoritas Mora-

1 Director/Editor fundador. Revista Heurística.
<https://saber.ula.ve/handle/123456789/46847>.

les Quiñones, maestras procedentes de To-var que fueron Carmen Luisa, la Directora, Francisca, Florencia y Rita. Esa Escuela había funcionado en Santa Ana de 1905 a 1916 y dio unos resultados excepcionales y sobresalientes, quizá superiores a los que se podía esperar en esos tiempos en una población con menos de media centuria de existencia. Por ello mi madre fue una gran maestra. De niño me llevaba a los campos y me hacía participar de sus clases. Se estudiaba en esos años por los magníficos Libros de Lectura de Alejandro Fuenmayor, que eran tres. Ella recomendaba leerlos mientras duraban sus clases. Estas insinuaciones pedagógicas de mi madre tuvieron una consecuencia muy favorable, por proceder de un ser tan querido. Yo me iba con el Libro Tercero de Lectura de Alejandro Fuenmayor, contentivo de trozos literarios, poemas, discursos, cuentos, coplas, composiciones folklóricas y con otros textos y folletos a los rústicos y largos brocales de los patios de extender el café, y me aprendía de memoria El “Canto a España” de Andrés Eloy Blanco, los poemas del padre Carlos Borges como Lámpara Eucarística, el bello poema de Rubén Darío a Margarita Debayle, el Discurso del padre Borges sobre lo que es la Patria; la “Vuelta a la Patria” de José Antonio Pérez Bonalde, el cuento del Ratón Pérez y la Hormigueta, la tragedia de “Antonino fue por vino, quebró el vaso en el camino...”. Era muchísimo lo que podía aprender y retener en la memoria ya por innato impulso vocacional del que derivaba muchas satisfacciones psicológicas. Era muy remunerador el constatar y saber que podía mantener memorizado todo este acopio literario ameno y aleccionador. Felizmente Dios me había dotado de una memoria excepcional, lo que corroboraba considerando que podía retener los Salmos de David de la Biblia en latín sin gran esfuerzo todo cual me afianzaba un gran sentimiento de seguridad en mí mismo. ¿Qué más podía

pedir un niño de ocho años de edad? Concomitantemente era monaguillo del Pbro. Bernabé Vivas cuando salía del campo e iba a Santa Ana. Mi maestra de Educación Primaria Elemental Señorita Ana Elvia Varela, discípula de la educadora doña Regina Mujica de Velásquez y el poeta y doctor Luis Alfonso Vivas, sobrino del padre Bernabé Vivas nos ponían a los alumnos sencillos problemas de cálculo matemático; la señorita Ana Elvia Varela, y la bellísima y dulce Señorita Sarita Rangel Romero de Táriba, nos hablaba de las Siete Maravillas del Mudo y de los sabios filósofos de la Grecia antigua. Así con mi educación primaria selecta en la Escuela Pestalozzi y en la Escuela Rural Campesina me iba formando una estructura de aprendizaje lo más completa para mi edad y para el mundo precario donde había nacido. En la estadía con mi madre en los campos sentía en mi interior la definitiva influencia de la naturaleza sobre mi psicología infantil. Aportadores a mi educación conceptúo la influencia de brujos, curiosos, charlatanes, rezanderos del “Mal de Ojo”, tumbadores de brujas, conversaciones con elementos que pactaban con el Diablo mediante tenebrosos y espeluznantes conjuros; con sujetos a los que se les aparecían muertos en el camino a la media noche, y otro acúmulo de personas y cosas inverosímiles, pues en las estadías de mi madre en los campos de Santa Ana fue mucho el contacto y observación como amigo de estos charlatanes y curiosos que me enseñaron a rezar “El Mal de Ojo”, La Picada de Arco, La Mordida de Culebra, Las Doce Palabras y los Conjuros. Me atraían mucho todas estas cosas y aprendí a recitarlas y a usarlas, por supuesto sin obtener resultados positivos, lo que no me hacía abandonar estas brujerías supersticiosas. Tal es la fuerza persistente e histérica que ejercen estas prácticas en las mentalidades rurales, pues a pesar de los fracasos yo no desistía de su repetida ejecución. Desilusiones que no

bastaban para eliminar estas sutiles charlatanerías, aun cuando en estas contradictorias frustraciones, por supuesto, siempre la pena de la nulidad no afectaba su continuación en la espera de un mágico resultado. Si se presentía éxito en el proyecto, se potenciaba, la idea de lograr un resonante triunfo y mis deseos y persistencias se mantenían entre estas absurdas enseñanzas. Al llegar a mis doce años se presentó el problema de la continuación de mis estudios. La amistad y el aprecio que me tenía el Pbro. Bernabé Vivas, hicieron que yo ingresara al Seminario Santo Tomás de Aquino de San Cristóbal regido por los padres Eudistas, procedentes de la Bretaña Francesa. La estadía de dos años en el Seminario me ganaron el aprecio de los padres y del Excelentísimo Mons. Dr. Rafael Arias Blanco, Obispo de San Cristóbal, amistad que me reportó muchos beneficios para mis estudios posteriores. El Seminario me enseñó a seguir un método ordenado, constante y bien orientado en el estudio. Como la lengua madre de los padres era el Francés, ellos en los paseos mantenían sencillas conversaciones con los Seminaristas en ese idioma. Por ello después de dos años de Seminario salí a mis catorce años con costumbres captadas allí, por ejemplo, como la lectura frecuente que era una de ellas, porque mientras estábamos almorzando, un Seminarista leía en voz alta un libro seleccionado, con sumo cuidado, porque al menor desliz resonaba el timbre del Rector. El latín aprendido en el seminario me ayudó mucho en mis estudios de Medicina. Salí con alguna orientación en Francés, y con muy buena disposición de constancia obligada de leer libros de diferentes tópicos Yo a los catorce años volví a Santa Ana cantando por las calles La Marsellesa en francés de Claude Joseph Rouget de Lisle.

Al salir del seminario a los dos años, se presentó el problema de la continuidad de mis estudios. El Jefe de la Casa que era tío,

el que suplía las funciones de padre en la familia, no me quería, dizque porque yo era muy antipático, pues su preferido en muchos aspectos era mi hermano. Se presentó el gravísimo problema psicológico del “Complejo de la Rivalidad de Hermanos”, y la ausencia de padre con quien identificarme. Tío opinó que a mí no se me debía dar estudio, porque yo no serviría para nada. En cambio él seleccionó a mi hermano. Lo inscribió en el Liceo Simón Bolívar de San Cristóbal y le buscó allí una buena residencia. (En Santa Ana no había en esos tiempos ningún Instituto de Educación Secundaria). Mi madre se iba muriendo de dolor. A espaldas de tío, fue a San Cristóbal y me inscribió en Segundo Año de Bachillerato en el selectísimo Colegio La Salle, donde estudiaban los jóvenes de las familias más acomodadas económicamente de San Cristóbal. Eso fue un gran estímulo para mí por parte de mi madre. Los Hermanos Cristianos me recibieron con mucho aprecio y me distinguieron. El Profesor de Castellano y Literatura era colombiano, perteneciente a la Escuela Gramatical, Filosófica, Política y Académica de Miguel Antonio Caro, Rufino José Cuervo y Marco Fidel Suárez. El era llamado “El Maestro de la Juventud Bumanguesa”. El Dr. José Fulgencio Gutiérrez tuvo muchas manifestaciones de reconocimiento para conmigo, lo que equivalía a aparecer como como una figura paterna buena con quien identificarme en la vida. Pero allí solo permanecí el año 1947, pues por problemas económicos de la Congregación el Colegio fue clausurado.

Me trasladé al Liceo Simón Bolívar. Allí encontré muy buenos profesores: los de Ciencias Biológicas, los de Castellano y Literatura, los de Historia Universal e Historia de Venezuela, y el de Filosofía. No quiero insinuar que los restantes no eran buenos, sino que las materias nombradas eran las de mi preferencia. Los profesores de Ciencias Biológicas y Química se me an-

tojaban con el cariz de sabios. El de Historia Universal era para mí, fundamentalmente, un gran analizador y crítico personal muy comprensivo de los aconteceres mundiales que se consideraban; el de Filosofía era un deleite para mí. El año 1949 gané un concurso, Premio Único de Poesía, abierto por la Diócesis de San Cristóbal sobre el Papa. El Profesor de Filosofía dedicó una hora de clase para que yo leyera mi poema, escrito en cincuenta Octavas Italianas, seguida la lectura de comentarios. Esa decisión, gesto del Profesor, me sirvió de gran aliciente para la continuidad de mis trabajos e investigaciones humanísticas y significó para mí un gran empuje en la continuación de mis estudios. No recuerdo nunca haber sacado en un examen parcial o final una nota por debajo de quince puntos. Se avecinó el 20 de julio de 1950. Era el día del grado. La Promoción se denominó “Manuel Felipe Rugeles”. El panegírico del poeta lo haría el Br. Camilo Balza Donatti. El grupo de alumnos de esa promoción me eligió para que yo pronunciase el Discurso de Orden a nombre de los Graduados. El general Pérez Jiménez inauguró en la tarde la nueva y modernísima sede del Liceo “Simón Bolívar” de San Cristóbal, y en la noche ocurrió el solemne y elegante Acto de Graduación. Mi Diploma llevó la Calificación de “Clase A-Sobresaliente.

Primera etapa en Caracas

Antes de finalizar Julio estaba entrando en Caracas. Lo hice por la carretera vieja La Guaira, Caracas. Estaba lloviendo. Entré con esta molestia por Catia. Las calles eran ríos que arrastraban toda clase de inmundicias, Mi descontento fue horrible. Creí encontrar una capital moderna como las que observaba en las revistas europeas. Ese año fue de mil sacrificios, especialmente por cuestiones de residencia. Tenía que viajar desde Catia a la Ciudad Universitaria, pero me daba el lujo de pasar estudiando horas

y horas en la Modernísima Biblioteca de la recién aparecida Ciudad Universitaria, Anatomía Humana, Histología y Fisiología en libros franceses. De una residencia de mis propios familiares me iban expulsando “por llevar a la casa para los estudios de anatomía calaveras y otros huesos”. La dueña de Casa proclamaba en voz alta a las visitas delante de mí que “desde que José Joaquín ha traído muertos a esta casa han aparecido toda clase de enfermedades”. Sufría mucho para trasladarme desde Pro Patria a la Ciudad Universitaria. Pero había logrado aprobar el Examen de Admisión en el cual fracasaron muchos estudiantes y me compensaba con la compañía de algunos compañeros del Táchira como el Br. Walter Oliver Luengo y el Br. Francisco Antonio Chacón que estudiaba Economía. Dormía de siete a diez de la noche, y a esa hora me bañaba y para no gastar luz eléctrica, salía con un cartón de leche y un manojo de cambures a las escaleras de los bloques de Casalta, que mantenían toda la noche la ilumi-



nación y así podía estudiar hasta las cuatro de la madrugada sin molestar a nadie. Pero amé la Ciudad Universitaria y sentía adoración por mis magistrales Profesores. El Dr. Pepe Izquierdo dibujaba en la larga pizarra negra del Anfiteatro pedazos topográficos del cuerpo humano en colores, con un arte y una sabiduría tales que se podía ver por debajo de las transparentes aponeurosis los nervios, las arterias, los músculos y las venas. También el Dr. Alejandro Izaguirre realizaba esta clase de dibujos. Los domingos a las once de la mañana jamás dejaba de asistir a la Biblioteca Nacional para oír un gran concierto, un buen recital de piano, una conferencia de cualquier tópico o una exposición de pintura. Cuando se estrenaba en una buena sala cinematográfica una escogida película, histórica, bíblica o de arte, yo agotaba todos los recursos para poder asistir. Así llegó el fin del año, temible porque era el tiempo en que desaprobaban muchos alumnos, los cuales desistían de seguir estudiando medicina. Yo aprobé mi curso con muy buenas notas. Eximí Anatomía Humana. Oí decir que desde hacía 17 años nadie eximía esa materia. Tan pronto finalicé mis exámenes salí desesperado a mi pueblo de Santa Ana del Táchira. El Sargento Técnico José Escalante Ibarra siempre tenía la amabilidad de ofrecerme los pasajes aéreos en avión militar. La alegría de mi casa fue muy gozosa. En ese tiempo La Junta Comunal de Santa Ana ofrecía unas Becas para estudiante a razón de Bs. 30 por individuo. Yo solicité una de esas becas y presenté mis calificaciones de Primer Año de Medicina. La Junta Municipal me negó la Beca. En cambio el Presidente de esa Junta a la que yo había hecho solicitud, bécó a cada uno de sus tres hijos. Sentí un hondo dolor. No tanto por que no se me concediera la Beca, sino por constatar la inmensa ingratitud de mi pueblo y su falta de visión justiciera. No cito el nombre de ese Presidente de la Junta Comunal de San-

ta Ana por no hacer ruborizar a su familia, pues él ya está muerto. Pero quien quiera saber que estoy diciendo la verdad, puede trasladarse a la Municipalidad de Santa Ana y consultar las Actas de las Sesiones de esa Junta en los meses de agosto y septiembre de 1951. Cumplidas mis vacaciones regresé a Caracas en Octubre de 1950. El día 13 de Noviembre de 1950 ocurrió en Caracas el magnicidio del Coronel Carlos Delgado Chalbaud. Este trágico acontecimiento ocasionó repercusiones políticas y seguidos movimientos en los estudiantes de la Universidad Central de Venezuela. Las cosas con los estudiantes llegaron a tal extremo que el Coronel Marcos Pérez Jiménez cerró la Universidad. Con mucha angustia quedé en Caracas con los brazos cruzados.

No sabía qué hacer y entré en un estado de verdadera neurosis de fatalidad depresiva. Se barajaron muchas posibilidades pero en todas se presentaban inconvenientes. Sin embargo sucedió que al comenzar el año 1951 conocí en Caracas un matrimonio chileno-peruano. Era el de Don Gabriel Bazaes, casado con doña Magdalena Velar de Bazaes. Doña Madalena trató de conformarme y me comunicó que el Rector de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, al conocer las dificultades de los universitarios de Caracas, había ofrecido a los mismos toda clase de ayuda. Que ella podía escribir a su hermana Mercedes Velarde de Prieto, residente en Lima y con una posición económica y social muy aceptable, para que interviniera en mi caso. Inmediatamente Doña Mercedes respondió en el sentido que le parecía muy justo que yo recibiese ayuda, y prometió abrir operaciones en mi caso para que yo pudiera viajar a Lima y ser residente en su propia casa. Así se hizo, y el día 21 de abril de 1951 a las cinco de la tarde yo estaba aterrizando en el aeropuerto de Limatambo de Lima. Una señora muy elegante, vestida con un gusto exquisito acompañada de su hija

Merceditas y de su hijo Rafael, pianista, me estaba esperando en el Aeropuerto.

Etapas de estadía en Lima

Doña Mercedes estuvo pendiente de la llegada y recolección de mi equipaje y de las demás tramitaciones aeroportuarias. Luego me dijo: José, contigo venía en el avión un amigo tuyo que pernoctará en Lima, rumbo mañana a Buenos Aires donde continuará estudios de Medicina. Invita a ese tu amigo a tomar Té en nuestra casa, y luego tú con Rafo, mi hijo el pianista lo llevarán al centro de Lima, al Hotel “Bolívar” donde pasará esta noche. Así se hizo y tomamos un taxi rumbo a la casa Prieto Velarde. Ella continuó. Me informó sobre la distancia a su casa. Después de la zona del aeropuerto nos enrumbaremos a la urbanización Barranco, donde está nuestra casa a las orillas del Pacífico. Entraremos por la Plaza de la Municipalidad. Luego tomaremos nuestra avenida, que es la Pedro de Osma. La reconocerás porque en ella verás muchos Escudos de Embajadas pues allí están instaladas esas representaciones diplomáticas. Así se hizo. Como al cabo de una media hora estábamos en Barranco. Ella señaló: Aquí es. Nos bajamos al frente del Chalet N° 429 que forma parte del gran Museo Virreinal Pedro de Osma. Entramos directamente: Un salón muy amplio, adornado elegantemente pero con sobriedad. Se nos invitó a sentarnos hasta llegar el momento del Té, cuando continuaríamos al comedor. Hablamos de Venezuela. En eso llegó de la Notaría el Jefe de la casa, Don Octavio Prieto Morla. Se hicieron las presentaciones y la charla de rigor. A golpe de siete Rafael dijo que el Té estaba servido. Pasaríamos todos al comedor. Doña Mercedes indicó el puesto de cada quien. El mío estaba al frente de Don Octavio, en medio de él y Doña Mercedes. Ella continuó: José, este es el puesto tuyo y será siempre el mismo mientras tú vivas en el Perú. Nadie lo



usará. Incluso cuando haya invitados será siempre ese puesto únicamente para ti. En ese momento llegaron Pocho y Cucho, los otros dos hijos de doña Mercedes y don Octavio. Hubo las presentaciones y ellos ocuparon sus sitios. Tomamos Té charlando sobre las novedades. Como a la media hora Doña Mercedes dijo: José, es tiempo para que tú vayas con mi hijo Rafo, el pianista, a llevar a tu amigo al centro de Lima, al Hotel “Bolívar”. El tren pasa exactamente por el frente de la casa. Y después regresarán para seguir hablando de cosas necesarias antes de tomar la Cena. El amigo se despidió y los tres salimos a tomar el tren. A los 20 minutos estábamos en el centro de Lima, frente al Hotel “Bolívar”. Quedé estupefacto ante la grandiosa majestuosidad de la Plaza “San Martín”. Amplísima, toda rodeada uniformemente de altos edificios armónicos de Piedra Tallada. En el centro se imponía la soberbia estatua del general San Martín, sobre altísimo pedestal, y rodeado de victo-

rias en el momento de atravesar Los Andes para llegar a proclamar la independencia del Perú el 28 de Julio de 1821. Dije a Rafo que desearía conocer la Plaza Bolívar. Noté la turbación del joven cuando expresé ese deseo. Regresamos a Barranco. Nos esperaban para la cena. Después de ésta, doña Mercedes me invitó a la Sala de Música para explicarme lo indispensable. Me dijo que esta era mi casa y no otra hasta que yo durase en el Perú.

Pero que ella comprendía que ese no era un ambiente para un estudiante, porque Rafo se lo pasaba todo el día tocando piano. Que por eso ella me había alquilado una habitación allí mismo en Barranco, en casa de la familia Bustamante Cornejo, para que en ella yo me desayunase, y fuera a estudiar cuando quisiese, pero que después del desayuno me iría para su casa a la Avenida Pedro de Osma. Que inmediatamente saldría Rafo a llevarme a la habitación de la familia Bustamante Cornejo. Que al día siguiente seguiríamos hablando. Así lo hicimos. Don Pedro Bustamante y Doña Mercedes Cornejo de Bustamante me estaban esperando. Hablamos no muy largo por lo avanzado de la hora. Don Pedro Bustamante era hijo de un político peruano nacido en 1894, José Luis Bustamante y Rivero, Presidente de la República de 1945 a 1948. Derribado por un pronunciamiento, sería Presidente del Tribunal Internacional de la Haya en 1967. La esposa de Don Pedro Bustamante era hija del político peruano Mariano H. Cornejo, Abogado Jurista, Historiador, Sociólogo y Diplomático peruano. Fue Ministro de Gobierno y Presidente del Consejo de Ministros durante el Gobierno del Presidente Augusto B. Leguía, y fue el Fundador de la Filosofía Positivista del Perú. Nació en 1866 y murió en 1942. Yo estaba atolondrado por los acontecimientos del día. Comprendí que la brújula de mi destino había dado un giro de 180 grados en la circunferencia de mi porvenir. En esta casa

Bustamante Cornejo de la Avenida Sánchez Carrión de Barranco, vivía como estudiante residente de Ingeniería Agronómica el venezolano Armando –Sánchez Osorio. A las 7 de la mañana del día siguiente subió Don Pedro Bustamante a mi habitación a llevarme el desayuno. Después de charlar un rato con él, me vestí y me fui para la Casa Prieto Velarde. Doña Mercedes me volvió a llevar a la Sala de Música a explicarme muchas cosas, me enseñó el valor y el manejo de la moneda peruana. Hablamos de mi ingreso a la Universidad. Me preguntó cuánto sería la remesa en dinero que me enviarían de Venezuela mensualmente. Yo le respondí cuánto sería, lo cual no representaba mucho. Me dijo que no me preocupase. Que si la remesa enviada desde Venezuela se retardaba, allí en su casa tendría todo y no me faltaría nada.

Una excursión por Lima

Antes de iniciar la vida universitaria, Doña Mercedes opinó que debíamos realizar un recorrido por Lima para conocer la ciudad y sitios de interés. Estábamos al Sur, en un antiquísimo balneario que luego se incorporó a la ciudad metropolitana. Al Norte teníamos la hermosa y opulenta Urbanización Miraflores, donde vivía la amiga de la Casa Prieto Velarde Antonia Scherot Anauc. Miraflores es una de las zonas más bellas y amplias de Lima. Al Sur llegábamos a Chorrillos, donde está la Escuela de Guerra, al Este aparecía la antigua región de Surco con la carretera que lleva a las partes interioranas del país. Y al Oeste está el océano Pacífico, en cuya distante lejanía está el Puerto de El Callao y La Punta. Desde el lujoso Miraflores parte una gran Avenida hacia el Noroeste y al centro de Lima. Es la Avenida Arequipa, muy larga y bordeada de lujosos palacetes con espléndidos jardines. Es una delicia a los ojos recorrerla. A llegar al Centro de Lima tenemos el núcleo de la Old Town, representado por

la Plaza de Armas o Plaza Mayor con la Catedral, el Palacio de Gobierno o Palacio de Pizarro, El Palacio Arzobispal, la Municipalidad de Lima y el Club de la Unión. En esta plaza fue fundada Lima por Francisco Pizarro el 18 de Enero de 1535. En el centro de la Plaza está la antigua Pileta de Lima. En la diagonal, a mano derecha se encuentra inmediatamente la Catedral. Lo primero que se observa al entrar en ella es la Capilla de los Siete de la Fama, Capilla que contiene en una urna de cristal los restos de Francisco Pizarro. Diagonal a la Catedral se ubica el Palacio de Pizarro, o Palacio del Gobierno Ejecutivo, de estilo Neo Barroco Francés, con una fachada lateral de Estilo Neocolonial con atisbos Neo platerescos. Detrás del Palacio de Pizarro corre el Río Rimac, y mucho más distante del río surge la Alameda de los Descalzos, importantísimo Parque de estilo Colonial con muchas estatuas históricas, hoy completamente casi destrozadas, así como han sido demolidas casi todas las antiquísimas casas coloniales de estos lugares. Diagonal al Palacio de Pizarro, entre éste y la Catedral se levanta el bellísimo y majestuoso Palacio Arzobispal, de estilo Neo Colonial con inmensos ventanales de arte que son elementos decorativos del Barroco. En el espacio que hay frente al Palacio Arzobispal se yergue

la monumental estatua de Pizarro. El costado occidental aparece con los bellísimos edificios de la Municipalidad y del Club de la Unión, también de estilo Neo Colonial. Detrás de la Plaza de Armas se observa el gran Cerro San Cristóbal, con antecedentes de beligerancias incaicas. De la Plaza de Armas, dirigiéndose al Oriente, discurre el “Jirón de la Unión”, la calle más famosa y lujuriosa de Lima, provista de multitud de comercios de plata martillada, lujosísimas y costosas pieles de Llama, de Alpaca o de Vicuña, animal característico del Perú, perteneciente al género de los Camélidos. El “Jirón de la Unión” es lugar propio para la compra de regalos de la época incaica, de pieles y de adornos diversos. Allí también está La iglesia de Nuestra Señora de las Mercedes, Patrona del Perú, cuya devoción data del mismo año 1535 de la Fundación de Lima, puesto que los frailes de su Iglesia conventual llegaron con los Conquistadores. La Virgen de las Mercedes está declarada Mariscala del Ejército Peruano, y su procesión junto con la Procesión del Señor de los Milagros por la Avenida Tacna es la más solemne y concurrida del Perú. El Jirón de la Unión que une la Plaza de Armas con la Plaza San Martín es el lugar más *chic* de Lima. Posee innumerables Restaurantes y Salones de Café y Té. Todas las Damas de



Lima, de todas clases sociales, se atavían en las tardes con vistosos trajes, pieles y sombreros y se van al Jirón de la Unión, así no tengan nada qué hacer, para exhibirse y exhibir su lujosa indumentaria con el pretexto de ir a tomar el Té o el Café. El “Jirón de la Unión” termina por su extremo oriental en la Plaza San Martín, lujosísima y majestuosa, rodeada por todos sus costados de altos e inmensos edificios de varios estilos, de piedra tallada, pero en los cuales predomina el Barroco. Tiene cuatro bellísimas fuentes con jardines, y está dominada por el monumental conjunto escultórico del general San Martín, sobre altísimo pedestal, y rodeado de Victorias, representando el momento de cruzar Los Andes para llegar a declarar la Independencia del Perú en la Plaza de Armas el 28 de Julio de 1821. Los principales edificios de esta Plaza son el Gran Hotel “Bolívar” y el antíguísimo teatro Colón. Un poco al norte de esta Plaza está la Universidad Mayor de San Marcos de Lima, la más antigua de América, fundada el 12 de mayo de 1551. El Centro de Lima contiene monumentos y edificaciones de gran interés. Uno es la gran Biblioteca Nacional, visitada por todos los personajes importantes que llegan a la ciudad a dictar sus Conferencias y donde se disponen exposiciones de arte y pinturas; en el Centro también aparece la antigua e importante Iglesia de San Pedro, verdadero Museo Colonial, donde reposan gran cantidad de cuadros y murales. Una edificación muy visitada es el antiguo Palacio Torre Tagle, de bellísima y curiosa arquitectura del Barroco Andalúz, con pórticos y arcos de piedra tallada, y con artísticos balcones moriscos. Es la sede del Ministerio de Relaciones Exteriores. La apreciación de la ciudad de Lima es incompleta, si en la Ciudad de los Reyes no se toma una romántica jornada desde el maravilloso Miraflores en una noche lunar, por la orilla del Océano Pacífico hasta el Puerto del Callao. La descripción de la Ciudad de

los Reyes se puede captar entonces en toda la pujanza de su belleza insólita. Es la visualización de uno de los panoramas más embrujadores que nos pueden hechizar en la capital del Perú. Es el viaje nocturno, en una noche lunar, desde Miraflores hasta El Callao por las orillas del Océano Pacífico. Si uno logra tomar un vehículo para apreciar esta ruta, quedará estupefacto al ver los centenares de automóviles estacionados en la vía contemplando el paisaje nocturno. Qué paz y subyugante belleza se aprecia en este panorama. El viaje es bien largo. Pero uno no se cansa de contemplar los maravillosos atractivos de los cielos estrellados sobre el inmenso océano y la multitud de palacetes que aparecen en la ruta. Al llegar al Callao la recreación ofrece muchas posibilidades, una de las cuales es lograr subir a bordo de un Barco Anclado. El viaje no es completo si no se prolonga hasta el poblado de La Punta en cuya Iglesia puede escucharse el Órgano quizá más sonoro y antiguo del Perú.

Mis estudios de Medicina se efectuaron principalmente en el Hospital Nacional “Dos de Mayo”, que es el Primer Centro Hospitalario del Perú, que está ubicado en el Parque “Historia de la Medicina”, en la Avenida Miguel Grau. Contiene todas las especialidades Médicas y Quirúrgicas. También recibí clases médicas en el Hospital Arzobispo Loayza, fundado por el Arzobispo Jerónimo Loayza en la Avenida Alonso Ugarte. En Lima cursé parte de los comienzos del Pensum Médico, en lo que se refiere al arte descriptivo y semiológico de la Medicina. Pero nada de la parte Clínica, ni de la Clínica Médica ni de la Clínica Quirúrgica. Esas partes las cursaría en mi segunda Etapa estudiada en Caracas. Tuve Profesores muy eruditos, algunos de los cuales tuvieron amables deferencias para conmigo. Entre ellos recuerdo a Aurelio Peralta, Augusto Mispireta, Ricardo Palma, hijo del Célebre autor de las

Tradiciones Peruanas, y quien me regaló una Embriología en Francés. Igualmente el Dr. Ricardo Palma, Profesor de Anatomía Humana, fue quien descubrió una pequeña fosita ubicada en la parte inferior del hueso occipital, a la que se le llamó “La Fosita del Dr. Ricardo Palma”. El Dr. Augusto Mispireta, Médico Cardiólogo muy admirador de los autores franceses, acostumbraba invitar un grupo de alumnos a su casa de habitación en la lujosa urbanización San Isidro para enseñarnos mejor la auscultación del corazón. El Profesor de Farmacología nos enseñó prácticas de drogadicción con perros adictos a la morfina y a la cocaína. Preparaba un lecho de madera ubicado en una parte muy alta del laboratorio. Ponía un pedazo de carne sustanciosa en frente del animal y soltaba al perro. El perro adicto, que estaba en ayunas, despreciaba la ración de carne y hacía un esfuerzo para subir a su lecho alto. Se acostaba, ponía su cuello en posición de recibir una inyección, y mientras la inyección seguía el curso intravenoso, el animalito batía la cola de contento. Todos los sábados, a las 11:00am yo tenía la costumbre de ir a la Federación Médica Peruana a oír al eminente Dr. Carlos Augusto Segúin pronunciar una Conferencia de Psicoanálisis. La Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima había tenido un gran Maestro de Clínica Psiquiátrica antes de mi llegada a esa Capital en 1952. Él tenía un gran acopio de sus clases recogidas en un voluminoso paquete de Tesis. Cuando yo arribé en 1952, el Dr. Honorio Delgado ya se había retirado de la docencia de la Universidad en la Capital del Perú. Pero él había logrado reunir en un voluminoso paquete, todas sus clases de Psiquiatría dictadas anteriormente. Aunque yo vería Clínica Psiquiátrica a los finales de mis estudios de Medicina, para mi época de estudiante en Lima, y él ya no ejercía la Docencia Psiquiátrica, tuve la

oportunidad de reunir sus tesis en un gran volumen y traérmelas a Venezuela. Esas tesis reposan en mi Gabinete de Estudio aquí en Valle de la Pascua. En Septiembre de 1956 tuvo lugar en la Ciudad de Madrid el cuarto Congreso Mundial de Psiquiatría. Allí tuve la oportunidad de volver a ver a los hermanos Dr. Ramiro y Dr. Renato Castro de La Mata, lejanos parientes de Doña Mercedes Velarde de Prieto que estudiaron Psiquiatría y que fueron asistentes al Congreso. Ya después de mi retorno a Caracas, hubo en la capital venezolana un Congreso de Psiquiatría. Allí volví a ver al Dr. Carlos Alberto Segúin, quien fue un ponente del Congreso. No le veía desde mis tiempos de la Federación Médica Peruana, a cuyas conferencias también iban los hermanos Castro de la Mata.

En los últimos meses del año 1953, llegó una carta de mi hermano Ángel Edecio. Decía que la Universidad Central de Venezuela se había reabierto. Que tío Ernesto y él habían resuelto que yo retornase a continuar mis estudios en mi país. La noticia cayó como una bomba. Pero todo el mundo calló la boca y no quiso comenzar nada. Pero yo, por supuesto comencé a hacer gestiones para el regreso. Llegó la fecha del retorno. Fue el 25 de diciembre de 1954. Había permanecido tres años fuera de mi casa, fuera de Santa Ana. En ausencia de mi madre. El avión debía despegar del Aeropuerto de Limatambo a las 2 de la tarde de ese día, 25 de diciembre de 1954. Los Prieto Velarde me acompañaron hasta el Aeropuerto de Limatambo. Cuando llegamos allí estaban las esposas de los militares despidiendo a alguien. Yo llevaba los ojos llorosos. Una de ellas me dijo: ¡Um! ¿Llorando porque va a regresar a su patria? Don Octavio Prieto Morla me abrazó y se despidió de mí diciéndome: “José si por alguna circunstancia algún día no puedes vivir en Venezuela, aquí está tu casa. Seguro que aquí tienes tu casa.

Segunda etapa en Caracas

El avión aterrizó en Maiquetía y ya era hora de la noche. Allí estaban mi hermano Ángel Edecio, mi tío Ernesto y Don José Antonio Delgado. Se había dispuesto que yo llegaría a hospedarme en casa de Don José Antonio Delgado, Quinta “Lucina” del Barrio Militar de Pro Patria, donde vivía en su Quinta “Santos” mi tío el coronel Fernando Sandoval Molina. Encontré a Caracas muy distinta. Era la primera vez que iba a recorrer la Autopista Caracas-La Guaira, y me deslumbré de su majestuosidad, sus portentos de ingeniería, sus túneles, las múltiples edificaciones modernas de diversos pisos en los Cerros. Fue una llegada a Caracas muy diferente a la del Año 1950. Don José Antonio Delgado no se cansaba de elogiarme las obras gigantescas que estaba haciendo el General Marcos Pérez Jiménez. Desde el día siguiente comencé a hacer mis ocupaciones universitarias. Por cuestiones de diferencia de Pensum yo perdería un año. Pero no me preocupaba eso. Todo lo que había cambiado mi vida en Lima compensaba la pérdida de ese año académico. Al día siguiente mi primera visita fue al Palacio Arzobispal, acompañado de tío Ernesto y mi hermano. El Excelentísimo Mons., Dr. Rafael Arias Blanco se sintió muy contento al volver a verme. Nos recibió en la Sala del Trono. Al día siguiente salimos para Santa Ana. Abracé a mi madre con mucha efusión después de tan larga espera. Visité inmediatamente al Pbro. Bernabé Vivas. De inmediato caímos en la Historia de Santa Ana. Me mostró el único retrato de Timoteo Chacón existente que fue enviado de la casa Rodrigo. Me señaló la urgencia de escribir la Historia de Santa Ana. Me dijo que yo era el candidato para ello. Que me ponía a la orden el Archivo Eclesiástico, pero que era imperioso interrogar a unos ancianos antes que se murieran, porque esas personas tenían datos precisos del pasado de Santa Ana. Concretamente me

mandó entrevistar a Don Lorenzo Martínez y a Don Martín León. Yo añadí a esos informantes a doña Máxima Chacón Méndez de Patiño y le prometí que escribiría la Historia de Santa Ana. No le dije nada de mi libro “Ana Lys”, del cual tenía ya escritos algunos capítulos, contando otros que se me quedaron en Lima. Regresé a Caracas a ocuparme formalmente de mi ingreso a la Universidad. De ahí en adelante yo tendría que cursar las materias más fundamentales y difíciles: Bioquímica, Patología Médica, Patología General, Patología Quirúrgica, Fisiopatología, Medicina Tropical, Anatomía Patológica, Clínica Médica, Clínica Quirúrgica, Historia de la Medicina, Obstetricia y Ginecología, Pediatría, Clínica Psiquiátrica y otras. Comencé a ordenar todas estas cosas. Entablé amistad con la familia de Don Adolfo Rosas en Guatire, con su hija la Laboratorista Alicia Rosas, con el Dr. Omaña del Hospital de Guatire, con el Dr. Eleazar Fígalo Espinel Médico encargado del Hospital de Guarenas, y me hice asiduo visitante de esos centros asistenciales que visitaba casi todas las semanas y donde efectuaba prácticas médicas preparatorias. Ingresé como Interno Residente a la Maternidad Concepción Palacios de Caracas. En las vacaciones me iba a Santa Ana a ocuparme de la redacción de mi libro sobre la Historia de esa ciudad y sobre la escritura de mi libro “Ana Lys” que repasaba todas las semanas. Comencé a Estudiar detenidamente los Archivos Civiles y Religiosos de Santa Ana y San Cristóbal, Táriba, Capacho y Rubio. En agosto de 1956 fui nombrado Cronista de la Ciudad de San Cristóbal. Esa nueva posición me abrió puertas intelectuales y sociales. Pero me trajo enemigos con el seudónimo “Encarnación Portillo, cuyo hijo me ha ofendido mucho en la Academia de Medicina. Quizá lo que más me impresionó en esta etapa de mis estudios en Caracas fue la Clase Inaugural de Patología Médica dictada por el Dr. R. Hernández

Rodríguez, al que llamaban “Bambarito” el día 10 de Octubre de 1955 en la Escuela de Medicina del Vargas. Dijo así, según el texto que está tomado en mi cuaderno de apuntes ese día:

“Señores, la profesión que habéis elegido es sumamente difícil y compleja. Tan difícil y compleja como el material por ella manejado. Porque hasta ahora no sabemos lo que es el hombre. El hombre es la integración del Universo. Y si el hombre es la integración del Universo, el Médico tiene por delante el Universo entero. El espíritu que encarna en la materia es una partícula divina. Conocer por tanto al hombre es conocer a Dios. La única acción perfecta y absoluta del hombre es la acción divina y espiritual, aquella que se caracteriza por su interés desinteresado. Estamos viviendo una etapa de deshumanización y de eufemismo. Dios se va quedando atrás y su palabra se va perdiendo en el olvido. Todo hombre tiene una energía interna latente y lo importante del Médico es desarrollar esa energía latente en todo ser humano. Pero la humanidad se ha vuelto egoísta. Hoy no se identifica el objeto con el sujeto. Lo ideal es que el fin salga del sujeto y se quede en el objeto, ¡ah! pero a hoy el fin sale del sujeto, va al sujeto, egoístamente vuelve al sujeto. Hoy el objeto existe por el sujeto y no el sujeto por el objeto.

Necesitamos corazón. Necesitamos alma. No debemos considerarnos como científicos sino como sacerdotes. La Medicina implica religión. Que el enfermo se introyecte en el alma del médico y éste se proyecte en el alma de aquel. Debemos recordar la frase de Goethe. “Si tratamos a los hombres tales como son, los volvemos peor de lo que son. Los hombres tales como son, son naturaleza; como debieran ser son espíritu. Un filósofo dijo; “Es muy peligroso hacer saber al hombre que es solamente tierra; y es también peligroso hacer saber al hombre que es solamente cielo. Lo impor-

tante es hacerle saber que el hombre es una mezcla de tierra y cielo. Ser Médico es ser hombre. Ser hombre es ser consciente y responsable. Si un ser humano es consciente y responsable, ¡Qué pocos hombres hay en la Humanidad! La gran filosofía del hombre es el humanismo. Y el humanismo en la cima de su excelencia solo se encuentra en la divina religión de Cristo. En el centro del humanismo se halla el luminoso Crucifijo, representación simbólica del amor y la verdad. Su brazo derecho señala hacia donde nace el cosmos, hacia donde está el ladrón bueno con la verdad y el amor. Su brazo izquierdo, el siniestro, muestra hacia el ocaso, hacia el ladrón infame que simboliza la vanidad del mundo. La extremidad superior de la Cruz se eleva hacia el cielo, hacia lo divino, hacia Dios. Y la extremidad inferior está clavada en la tierra. Por eso el Crucifijo es lo propiamente humano. Es todo lo que está integrado en el hombre bipolar. El *yin* y el *yang* de los Filósofos chinos. El Eros y el Tanathos del Psicoanálisis. La vida y la muerte. El amor y el odio. Lo importante es armonizar los dos polos, poner lo negativo al servicio de lo positivo. Neutralizar lo malo con lo bueno. Sin el mal no existe el bien. Sin la sombra no nace la luz. Sin la muerte no existe la vida. Recordemos:

De la sombra nace el bien,
Del dolor nace la luz;
Más vale Cristo en la Cruz
que entrando a Jerusalén.

El Homo Sapiens se está desintegrando progresivamente. Es la última conclusión de la Antropología Moderna. Se está desarrollando un tremendo estado patológico en el hombre que es necesario ponerle fin. Por ello es necesaria la colaboración de todos. La colaboración del amor. El amor es el fundamento de la vida y el único camino que lleva a la inmortalidad”. Me gradué de Médico Cirujano el 22 de agosto de 1958,

un poco retardado, porque el general Castro León había tenido al país en jaque con su intontona. Mi maestra de 4to grado de Educación Primaria Elemental Sarita Rangel Rosales asistió a mi grado jubilosa. Me obsequió el premio a la persistencia obstinada del estudiante. El Dr. Luis Erasmo Maldonado Gutiérrez, por largo tiempo Médico Rural de Santa Ana del Táchira, y ahora Director de la División de Higiene Mental, me consiguió una plaza de Médico Residente del Hospital Central de San Cristóbal a inaugurar. Era un segundo premio a la Persistencia Obsesiva de un Estudiante. El Hospital Central de San Cristóbal era el décimo en modernas construcciones e instalaciones científicas en la América Latina.

Tercera etapa de estadía tachirense

Llegué a San Cristóbal con gran optimismo. Me inicié con júbilo y vigor en el trabajo en el que se me había colocado. Sentía un gran orgullo de ser Médico del Hospital Central de San Cristóbal. Fui adscrito al Servicio de Medicina Interna del Hospital bajo la Jefatura del eminente sabio Dr. Gonzalo Vargas Zúñiga. Los Médicos Residentes éramos: Paul Guido Babczynski, Gonzalo Balza La Cruz, Alejandro Becerra Paz, Jesús Felipe Calderón, Héctor Chalita, José Camero Ávila, Juan Bautista Carrero, Gustavo Roberto Díaz, Hernán González Valecillos, José Nicolás Lugo Arias, Enrique Martínez Escarbasiere, Libia Moreno Guerrero, Fulvia Olivares, Guillermo Rangel Rodríguez, Alba Marina Romero, José Ramón Rosales Parilli, Nerio Rubio Villasmil, Carlos Esteban Sánchez, Casimiro Sarosick, Ángel Edecio Villamizar Molina, José Joaquín Villamizar Molina, Camilo Vivas Jaimes. Era el triunfo y premio a la obsesión constante de un estudioso. Era el año 1958. El año 1962 surgieron dificultades en el Servicio del erudito, anciano y honorable Dr. Gonzalo Vargas Zúñiga. Dicho Galeno que se había colmado de méritos

en los tres Hospitales que había conocido la ciudad de San Cristóbal y ostentaba una entrega invalorable al pueblo del Táchira, fue retirado de su servicio en una asamblea tormentosa de la Sociedad Médica. Tomaron la palabra para defender al Dr. Gonzalo Vargas Zúñiga en esa borrascosa asamblea los Doctores Roberto Villasmil Candiales, Francisco Ramírez Espejo, Antonio Vicente Ramírez Calderón y José Joaquín Villamizar Molina. Fue la primera amarga lección de la ingratitud contra un Apóstol, y su persistencia en la educación médica que yo viera en un hombre que había dado todo a la Medicina durante su vida. El Año 1960 se había celebrado el Primer Centenario de la Fundación de Santa Ana del Táchira de cuya Junta Pro Celebración yo había sido el Presidente. Mi trabajo en ese menester había sido agotador. Sufrí muchos desengaños y me hice a muchos enemigos en mi propio pueblo. Probé las amarguras de los desconocimientos y las injusticias ante un trabajo intelectual y material hecho con amor y sinceridad. Trabajando de Médico Residente del Hospital Central de San Cristóbal y rotando por los diferentes Servicio de Medicina y Cirugía me anexé al Hospital Psiquiátrico de San Cristóbal, lo que podría considerarse como un acto heroico. Efectivamente, para aquella época de la mitad del siglo pasado, la Psiquiatría era una especialidad despreciable en el campo de la Medicina. El concepto que prevalecía en la mayoría de las poblaciones y en la mayoría de los médicos, era que la Psiquiatría representaba una rara especialidad no científica. El enfermo mental era considerado como un loco, como un estorbo, como un agresor de sus semejantes, al que solo podía tratarse con castigos, con camisas de fuerza con cepos, con golpes, con choques eléctricos, y con métodos de severa contención. Y en forma de chiste el Psiquiatra era considerado tan loco como los enfermos de los cuáles se ocupaba. Era

inconcebible que la Psiquiatría fuese una disciplina científica, humanística, cultural y filosófica. Se requería ser una persona muy culta, fuera de lo ordinario, para saber a fondo quienes habían sido en el mundo sabios como Sigmund Freud, Carlos Gustavo Jung, Alfred Adler, Víctor Franck, Carl Rogers, Erich Fromm, Ludwig Binswagner. Los gobiernos no se ocupaban de adecuar los sitios de reclusión de estos pobres enfermos. Las erogaciones presupuestarias para las Casas de Salud Mental eran ridículas. En San Cristóbal un Subdirector del Hospital Central ordenó quemar todos los Archivos de la “Casa de Salud Mental”, deteniendo el avance de la Psiquiatría y privando la ciudad del privilegio de conocer el origen de esta especialidad médica. Por ello he dicho que escoger la Psiquiatría en esos tiempos era como un acto heroico. En medio de esas asquerosas calamidades yo ingresé a la llamada “Casa de Salud Mental de San Cristóbal”, que con toda devoción y aspiraciones había sido fundada a mitad de Siglo por el Dr. Humberto Caballero. Pero fui más adelante: al ir finalizando mi Residencia en el Hospital Central, solicité al Ministerio de Sanidad, por intermedio de la Comisión Técnica del Hospital Central, una beca para ir a especializarme en Psiquiatría en la Universidad de Londres. Mis enemigos que ya habían comenzado a surgir y a sufrir, dieron el grito al cielo y trataron por todos los medios de interrumpirme el paso ambicioso en tan prometedor proyecto. Obtuve la Beca. Cuatro días antes de tomar el avión para volar al Reino Unido, repicó el teléfono en mi casa. Era, el Jefe de los Servicios Cooperativos de Salud Pública. Me ordenó que suspendiera mi viaje a Londres hasta nuevo llamado. Yo comprendí que mis enemigos habían triunfado y que los Servicios Cooperativos no me volverían a llamar jamás. Resolví ir inmediatamente a Caracas a ver si podía hablar con el Ministro. Por una casualidad en el Aeropuerto de

Maracaibo, haciendo el trasbordo para el avión de Caracas, me encontré con el Dr. Ramón J. Velásquez. En cosa de tres minutos le expliqué todo mi problema. El apuntó el teléfono del Hotel en Caracas donde yo llegaría y me prometió ayudarme. Le llamé a las 6:00 am. Cumpliendo sus órdenes y me respondió que me llamaría en el curso de la mañana, pues se iba a ocupar de mí. Que no me moviera del Hotel. A las once de la mañana me llamó el Doctor Velásquez y me dijo: Dr., “váyase al Ministerio, que el Ministro le espera. Así lo hice y el Ministro me ordenó “ Doctor váyase a Londres el jueves como tenía previsto y le deseo muchos éxitos en sus estudios”.

La etapa de Londres

La denominación del “ Institute of Psychiatry University of London” comprende “The Betlem Royal Hospital and The Maudsley Hospital y muchos Hospitales Asistenciales más de Londres que están adscritos a la Universidad. El Betlem es el Hospital Asistencial más antiguo (proviene desde la Edad Media) y El Maudsley es el Centro Principal de los estudios y las investigaciones. Para la época de mi estadía el Maudsley Hospital contaba con 32 Departamentos de Docencia e Investigación. Mis estudios se realizaron principalmente en el Maudsley Hospital y sus Departamentos de Docencia como el “Day Hospital” bajo el tutelaje del Dr. Douglas Bennett, y en el Sprigfield Hospital de Tooting Bec donde tenía pacientes bajo mi responsabilidad, con el tutelaje del Dr. Lodge Patch. También estaba incluida en mi estudio la Brixton Child Guidance Unit, Clínica Infantil, bajo la Tutela del Dr. J. Graham. De igual modo estudié Psiquiatría Forense en la Grendon Underwood Prison, para Sociópatas, siendo el Jefe de la Cátedra el Dr. Peter Scott. En el Nacional Hospital había enseñanza muy especializada en Neurología. Quedaba el Nacional Hospital en Queen Square, cerca

del British Museum, en Queen Square. Las Conferencias Magistrales eran dictadas en el Maudsley Hospital. Estudié Psiquiatría General de Adultos, Psiquiatría Infantil, Psiquiatría Forense y Psiquiatría de la Comunidad. Todos estos Profesores eran muy formales ejerciendo su Jefatura de Cátedra o pronunciando sus Conferencias, pero ello no obstaba para que fuesen atentos y cordiales con los Médicos que seguían los Post Grados. Pondré algunos ejemplos. El Decano o Dean David Devis del Maudsley Hospital distinguió mucho al Dr. Fernando Valarino, brillantísimo Psiquiatra que fue al Maudsley con anterioridad a mí. Siempre en los pasillos acostumbraba preguntarme por Valarino y su prodigiosa memoria, especialmente al referirse a la Historia de Venezuela y a las fechas de las Batallas de Bolívar. Valarino lo invitó una vez a Venezuela. El aceptó. Y su discípulo lo condujo a lo largo de la Carretera Panamericana. El Dean Davis siempre me interrogaba por su apreciado discípulo, y recordaba con horror -acostumbrado a los inviernos de Londres-, un lugar de Venezuela que se llama “Agua Viva”. Valarino escribió un interesante trabajo con el título de “La Anti Psiquiatría”. El Dean Devis me expresó su gran preocupación cuando supo que Valarino había muerto en Venezuela por un accidente de tráfico. El Dr. Mikel Roussel, Secretario del Maudsley Hospital viajó conmigo a Madrid al IV Congreso Mundial de Psiquiatría en Septiembre de 1966. Fue en esa oportunidad cuando yo obtuve del Ayuntamiento de Salamanca el honor para Juan Maldonado que su efígie fuese colocada en la “Galería de Reyes de España y Conquistadores de América”. Un personaje importante de San Cristóbal que supo en Madrid lo que yo había obtenido del Ayuntamiento de Salamanca al regreso de Europa, aprovechando mi ausencia en Londres, me quitó la idea ante la Municipalidad y la Ciudad de San Cristóbal e hizo ver al Concejo Municipal que la

idea era suya y se dirigió a Salamanca con una gran comitiva de historiadores y ex diplomáticos y en un Acto muy Solemne colocó el Medallón en la Galería de Reyes de España y Conquistadores de América. Pero resulta que en la Biblioteca de la Universidad de Salamanca reposan mis libros y mis epistolarios a Salamanca, y en tal Forma un Tesista de la Universidad de Salamanca, el Dr. Carlos Eduardo Salinas Alvarado descubrió que yo había sido el único autor de ese honor a Juan Maldonado, y después de cincuenta y un años de humillaciones mías, publicó la verdad en Europa, e incluso, por medio del Doctor José Pascual Mora Gacía, hizo llegar lo cierto a Venezuela y de modo especial a la Universidad de los Andes en Mérida con la sentencia “Dios tarda pero no olvida”. Para recordar la correcta actitud de estos Profesores, comentaré que -en un momento en que yo me encontraba angustiado en Londres- le solicité al Dr. Denis Liegh, Secretario de la Sociedad Mundial de Psiquiatría, que me indicase un buen terapeuta para hacerme un tratamiento de acción corta. Me indicó al Dr. Richard de Alarcón. Así fue como en mis momentos de preocupación, me surgieron dos amigos inesperados e inmejorables que logré en Londres. El Dr. Peter Scott nos llevó a Grendon Underwood que es una moderna Ciudad Cárcel, como con trescientas unidades habitacionales solo para presidiarios delincuentes. Allí al ingreso de un preso le hacen un estudio completo Médico, Psicológico y Vocacional. De este modo llegan a saber para qué clase de ocupación tiene más aptitud y es más cónsono el individuo cuando ha terminado la condena. Seguras estas facultades ya saben los directores del penal en qué clase de trabajo debe emplearse. El Servicio Social se encarga por toda Inglaterra de lograrle un empleo suficiente de acuerdo a sus aptitudes vocacionales y habilidades que ha desarrollado. De delincuente que era se convierte ahora en

un sujeto rehabilitado y útil a sí mismo y a la Sociedad.

Mi mejor profesor y amigo fue el Dr. Douglas Bennett, Profesor de Psiquiatría de la Comunidad y Fundador de la Liga Mundial de la Salud Mental. Le debo muchas distinciones en la larga estadía de varios meses que duré en su Servicio del “Hospital Día” en el Maudsley Hospital. Al venirme me dio una elogiosa recomendación. Después de haber yo regresado a Venezuela, me llegó una carta de él donde me informaba que los Gobiernos de Chile y Argentina le habían solicitado una planificación de la Salud Mental. Que por tanto iba a tener el placer de conocer dos países de Sur América. Pero que en realidad iba a conocer tres países, pues había resuelto modificar su itinerario y entrar a Venezuela para visitarme en San Cristóbal, Palmira y Santa Ana. Pero que solo haría eso si yo le confirmaba que él no llegaría a ningún Hotel que de seguro el Gobierno le ofrecería al saber que estaba en Venezuela, sino que su residencia en Venezuela era mi propia casa de habitación como huésped. Así se hizo, y de regreso del Sur yo fui de San Cristóbal a Maracaibo para recibirle en el Aeropuerto el 24 de abril de 1969 para que él cumpliera una estadía con su discípulo hasta el 28 de abril. Los dos nos trasladamos en mi automóvil a Palmira. Al día siguiente de la llegada él dictó una Conferencia sobre Psiquiatría de la Comunidad en el Hospital Central que yo se la traduje y asistió a un almuerzo que le ofreció el Colegio de Médicos bajo la Presidencia del Dr. Humberto Gutiérrez Redondo. En la noche de ese día hubo una elegante recepción que le ofrecimos mi esposa y yo en nuestra Casa de Palmira, a la cual asistieron todos los Jefes de Servicio del Hospital Central. Al día siguiente asistió a la Sesión Nocturna que le ofreció el Concejo Municipal de Santa Ana, y a un agasajo en mi casa de Santa Ana. El último día fue a Cúcuta y al día siguiente partimos

a Caracas y nos hospedamos en el Hotel Ávila, para dirigirnos en la mañana del otro día a Maiquetía donde tomó el Avión de regreso a Londres. Al volver a estar en mi país me incorporé nuevamente al Hospital Central como Psiquiatra y al Seguro Social, y donde desempeñé por más de treinta años la Jefatura de Higiene Mental de la Unidad Sanitaria. Debo decir con dolor que no encontré la debida colaboración en mis Colegas. Mi oposición a las precarias situaciones que veía en el Enfermo Mental para el cual yo solicitaba un decente Hospital me trajeron muchos enemigos. El año 1973 hubo por ello una grave crisis de la Salud Mental en el Táchira. Pero no es mi intención tomar estas líneas para desacreditar a mis colegas, pero ellos me obstaculizaron la Cátedra de Psiquiatra en el Hospital Central de San Cristóbal. Debieron estar muy defraudados porque fracasaron en su anterior intentona de anularme mi Post Grado en Londres, lo que no pudieron realizar gracias al Dr. Ramón J. Velásquez que intervino a mi favor. Sospecho que actuaron en esa forma hostil porque quizá aspiraban a fundar en el Hospital Central una Escuela de Psiquiatría perteneciente a otra corriente que no fuese la del Maudsley Hospital de Londres. Yo había ganado el Concurso de credenciales para la Jefatura del Servicio de Psiquiatría del Hospital Central. La gané con una calificación de 85,5 puntos que me dio el Jurado según está escrito en el Acta del resultado del Concurso cuya copia la puedo publicar. Eso me convertía a mí en el Médico que en toda la Historia Médica del Táchira en cualquier especialidad médica o quirúrgica había ocupado el primer puesto en una calificación para Jefe de Servicio Hasta entonces el Médico que en toda la historia del Táchira ocupaba el primer puesto, había sido un colega que anteriormente a mí fue calificado con 65, 5 puntos. La situación fue como para elaborar una Depresión Melancólico de Hipócrates. Pero

ocurrió lo diferente. Gran parte de mi energía intelectual la derivé en mi condición de Cronista de la Ciudad de San Cristóbal, cargo que ejercía desde Agosto de 1959. Refiriéndome a este apoyo en mi condición intelectual, diré que para el año 2014 tenía tres mil Crónicas escritas computadas, y algunos libros publicados, había elaborado trabajos científicos para las Jornadas Hospitalarias “Alfredo J. González”, las Convenciones de Cronistas y los Congresos de Psiquiatría a los cuales asistía, con participación en Foros, Mesas Redonda y Discursos. Había pronunciado más de cien discursos y gran cantidad de Conferencias Médicas, Históricas de San Cristóbal, Santa Ana, el Táchira y Venezuela sobre muchos tópicos. Entre esas Conferencias puedo citar La Filosofía Existencial y la Clínica Psiquiátrica, Cien años de Psicoanálisis, Vivencias Personales del Médico Enfermo, Del Nirvana de Buda a la Psicoterapia de Insight. Psicopatología del Libertador Simón Bolívar, “El Mal de Ojo”, Psicología del Hombre Andino, El Salón de Lectura de San Cristóbal, San Cristóbal vista a través de la Educación, Recorrido por el Mundo Cultural de Europa, Las Psicosis Sintomáticas, Higiene Mental y Psicología Industrial. La Cirugía, el Hombre y La Mente. Una de mis últimas preparaciones fue para el Discurso de Orden, como Decano de Ancov, en las Bodas de Oro de la Asociación Nacional de Cronistas Oficiales de Ciudades de Venezuela en San Diego de Valencia. Tal ha sido la persistencia obsesiva de un estridente con la vista puesta en todos los conocimientos, especialmente en el auxilio del enfermo mental.

Es reconfortante, a esta edad mía, cuando nos resta muy poco tiempo por vivir, hacer un recorrido por nuestros años pasados. Mi querido amigo, el Dr. José Pascual Mora García, me obligó a realizar una larga excursión a lo largo de todos mis años a través de mi historia de estudiante. Yo, al

cumplir mis noventa años, hice un fatigoso viaje por los países del mundo que he visitado, larga excursión que publiqué en la red social Facebook. Por eso ahora, nadie me puede impedir que haga un recorrido por el camino de mi vida intelectual. Para ello tengo que guiarme por algunas páginas de mi currículum.

Algunas conferencias que he dictado

- 1) La Filosofía Existencialista y su aplicación a la Clínica Psiquiátrica. Hospital Central de San Cristóbal. Servicio de Medicina 1. 1964.
- 2) El Alcohologismo. Hospital Central de San Cristóbal. 1964.
- 3) Aspectos Culturales de la Psiquiatría. Rotary Club de San Cristóbal. 1968.
- 4) “El Mal de Ojo”. Trabajo presentado a las Jornadas Científicas Hospitalarias Alfredo J. González. San Cristóbal. Hospital Central. 23 de Noviembre de 1972.
- 5) El Retardo Mental. Conferencia dictada en Andipane. San Cristóbal. 1969
- 6) Aspectos Psicológicos de las Enfermedades Venéreas. Escuela de Educación de la Universidad de los Andes, San Cristóbal. 1970.
- 7) Las “Psicosis Sintomáticas” Conferencia dictada en el Hospital Central de San Cristóbal en 1970.
- 8) La Esquizofrenia en el Hospital Central de San Cristóbal. Año 1971.
- 9) La Unidad Psiquiátrica en el Hospital General. Hospital Central de San Cristóbal. 1971.
- 10) Un viaje por el Continente Asiático. Rotary Club de San Cristóbal. 1971.
- 11) Diversas Bases de la Psiquiatría. Hospital Central de San Cristóbal. 1971.
- 12) Higiene Mental y Psicología Industrial. Departamento de Orientación, Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación de la Universidad de los Andes. Octubre de 1973.

- 13) El Alcoholismo. Conferencia dictada en el Liceo Francisco Javier García de Hevia en Lobatera. en 1973.
- 14) Identidad Sexual, Conferencia dictada en el Centro Interamericano de Educación Rural de Rubio en 1973.
- 15) Prevención Médico psicológica. Conferencia dictada en el Colegio “María Montessori” de San Cristóbal y repetida en el Colegio de Abogados del Táchira en 1975.
- 16) Aspectos Psiquiátricos para los efectivos del Cuerpo de Bomberos. Cuerpo de Bomberos de San Cristóbal 1975.
- 17) Capítulos de Psiquiatría, Colegio “Horbacán” para Trabajadoras Sociales. San Cristóbal. Enero de 1976 (Dos Conferencias).
- 18) Historia de San Cristóbal vista a través de la Educación. Departamento de Educación Cultural. Universidad Nacional Experimental del Táchira. San Cristóbal 22 de marzo de 1976.
- 19) “La Psicología del Hombre Andino”. Conferencia dictada en el Hospital Central de San Cristóbal y repetida en diversos lugares, entre ellos la Brigada de Infantería en San Cristóbal.
- 20) Diversas Bases de la Psiquiatría. Hospital Central de San Cristóbal. 3 de Noviembre de 1772.
- 21) Fisonomía del Hospital Psiquiátrico de San Cristóbal. Rotary Club de San Cristóbal. 1970.
- 22) Traducción del Inglés de la Conferencia dictada por el Dr. Douglas Bennett, Fundador de la Liga Mundial de la Salud Mental y Profesor del Dr. J. J. Villamizar Molina en la Universidad de Londres, sobre Psiquiatría de la Comunidad. Hospital Central de San Cristóbal. 24 de abril de 1969.
- 23) Un recorrido por el mundo cultural de Europa. Liceo Bernabé Vivas de Santa Ana.
- 24) “Cien Años de Psicoanálisis”. Trabajo de Incorporación a la Academia de Medicina del Estado Táchira. 1992.
- 25) El Centenario del nacimiento del Dr. Francisco Romero Lobo. Academia de Medicina del Estado Táchira.
- 26) Bienvenida a los Miembros Honorarios Hugo Murzi y Ernesto Santander. Academia de Historia del Táchira.
- 27) Bienvenida al Dr. Francisco Ramírez Espejo como Miembro Honorario. Academia de Historia el Táchira.
- 28) Bienvenida al Dr. Alberto Rico Dávila como Individuo de Número de la Academia de Medicina del Táchira.
- 29) Bienvenida a la doctora Saida Zambiano como Miembro Correspondiente de la Academia de Medicina del Táchira.
- 30) Los primeros Veinticinco años de la Academia de Medicina del Táchira Academia de Medicina del Táchira.
- 31) Los ochenta Años del Dr. Hugo Murzi, Presidente de la Academia de Medicina del Táchira.
- 32) La Masonería, ponencia. Primer Congreso de Historia del Táchira.
- 33) La Revolución Liberal Restauradora, Conferencia dictada en la Asamblea conjunta de las Academias de Medicina del Táchira y la Academia de Medicina del Departamento Norte de Santander en el Club de la Guardia Nacional el Día Nacional de San Antonio, año 2002.
- 34) El General Cipriano Castro y la Restauración. Conferencia dictada en el Hospital de Fundahosta en Tárriba en 1999, Centenario de la Restauración.
- 35) La Cirugía, La Mente y el Hombre, Conferencia dictada en las Jornadas Quirúrgicas del Capítulo Tachirense de Cirugía de la Sociedad Venezolana de Cirugía en 1990.
- 36) La Batalla de San Cristóbal. Conferencia dictada en la Academia de Medicina del Táchira en julio de 1901.

- 37) Psicopatología del General Eustoquio Gómez, Conferencia dictada en la Academia de Medicina del Táchira en 2004.
- 38) Psicopatología del Libertador Simón Bolívar, Conferencia Dictada en el Hotel El Tamá de San Cristóbal, en la apertura de las XXXIX Jornadas de Cirugía de la Sociedad Venezolana de Cirugía en San Cristóbal en 1983.
- 39) Vivencias Personales del Médico Enfermo. Academia de Medicina del Estado Táchira en el Hospital Central de San Cristóbal, en 2002. La Dra, Nelly Núñez de Araujo, Presidenta del Colegio de Médicos del Estado Táchira hizo repetir esta Conferencia en visita de la Academia de Medicina a la localidad de Peribeca.
- 39) Sociedades intencionadas de San Cristóbal. Museo del Táchira. Año 2009.
- 40) El Alcoholismo y los Doce Pasos de su Tratamiento en Alcohólicos Anónimos. (Ateneo del Táchira, Salón de Lectura.)
- 41) El Espectro de la Psicoterapia. Del Evangelio de Buda la Psicoterapia de Insihgt.

CON EL GRAN NERUDA EN EL MUSEO DE LOS FERROCARRILES (Experiencias académicas en TEMUCO-Chile)

José Pascual Mora García

Nuestra participación en el XII Congreso Internacional de la Shela, octubre 2018, nos llevó a visitar el Museo Ferroviario. El museo Ferroviario de Temuco alberga las más preciadas joyas de los ferrocarriles de Chile. Lleva el epónimo de Neruda, quizá por la “Oda a los Trenes del Sur”, nos recibió en medio de una torrencial lluvia; escenario para reunirnos con el Burgomaestre de Temuco, para darnos la bienvenida. Fue una velada para el compartir de los miembros de la red Shela con los colegas hispanoamericanos. El Museo Nacional Ferroviario Pablo Neruda fue inaugurado el 24 de febrero de 2004, en la Capital de la Novena Región de La Araucanía, Temuco.

Es una memoria que recupera la historia de las comunicaciones ferroviarias en la historia de Chile, en el que pareciera

haberse detenido el tiempo. Es un verdadero escenario que reivindica los tiempos en que el gigante del vapor atravesaba los cimientos de la geografía chilena. Está ubicado en al noreste de Temuco, en el sector denominado estación, que fuera propiedad de la Empresa Ferrocarriles del Estado de Chile hasta el 2001, año en que fue traspasado a la Municipalidad de Temuco. Desde entonces la cámara edilicia impulsó el proyecto del Museo Nacional Ferroviario y hoy es un atractivo de la ciudad, no sólo para turistas sino que sugiere la recuperación de las memorias de los hombres y mujeres que fueron coetáneos a ese transporte, como fue el flujo de Ferrocarriles, del cual el propio Pablo Neruda fue testigo, siendo acompañante del padre vivió la experiencia del tren lastrero, y donde recreó muchas de sus inspiraciones poéticas. El poeta Pablo Neruda, Neftalí Ricardo Reyes Basoalto, nombre auténtico de Pablo Neruda, nació el 12 de julio de 1904 en Parral, Chile. Fue hijo de ferroviario, de manera, que fue parte de sus querencias están reflejadas por la historia de los rieles, y sirvió para encubar las ideas del Premio Nobel de Literatura 1971. La madre de Neruda, Rosa Basualto, murió al mes de nacido Neftalí. Su padre José del Carmen Reyes Morales se trasladó a Temuco, al Centro Ferroviario de Temuco y allí se casó en Segundas Nupcias con Trinidad Candia Marverde, la que sería la madrastra del genio de las letras. Confiesa Neruda que nunca la pudo llamar madrastra sino Mamadre, a la que le dedica justo un poema con ese nombre:

*“Oh dulce mamadre
Nunca pude*





En la gráfica con colegas de Chile; José Cortéz, Guatemala; Armando Martínez Moya, México; José Rubens Lima Jardimino, Brasil; y José Pascual Mora García, Venezuela.

decir madrastra,
ahora
mi boca tiembla para definirte,
pero apenas
abrí el entendimiento
vi la bondad vestida de pobre trapo
oscuro,
la santidad más útil:
la del agua y la harina,
y eso fuiste...”

“La mamadre”, Neruda.

El monumento contiene varios escenarios, la Casa de Máquinas, hoy Museo de Sitio, y del Edificio de Administración, además de la restauración de parte importante de los coches y locomotoras existentes en el complejo.

I. Los Mapuches: migrantes en su propio territorio ancestral (Una mirada desde la Línea de Investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes)

La presente experiencia pedagógica la registramos para entroncar dos procesos: por un lado, motivar el estudio de la cultura

de resistencia como ejemplo de resiliencia en región de la Araucanía mapuche; y por otro, vincular su estudio con la línea de investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes en el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca. La inquietud nació luego de nuestra visita al territorio Mapuche en la Araucanía chilena, específicamente a la ciudad de Temuco, en octubre de 2018, a propósito del XII Congreso Internacional de la red Shela. Desde entonces estamos ganados a la idea hacer ese acercamiento a la comprensión del proceso que vive la comunidad mapuche y ahora la queremos destacar como parte fundamental en nuestra línea de Investigación pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes que desarrollamos en las maestrías (UPTC) y doctorados (UPTC y UdeCundinamarca) en Colombia.

Una de las curiosidades que me sorprendió en la visita a Temuco fue la prohibición a los mapuches para acceder al centro de la ciudad a vender sus productos. Más aún sorprende el minusvalorativo con

el cual se les llama, “los rotos”: el 20 de enero de 1889 se instituyó la celebración del Día del Roto Chileno. Supuestamente es una las reivindicaciones simbólicas, pero en verdad es el retrato de una marginalidad del bajo pueblo, que incluso se refleja en el acto pedagógico. La pedagogía de la obediencia se practicó para inducir al mapuche a la chilenización; “el funcionamiento de internados de niños y niñas en el territorio de la Araucanía administrado por misioneros capuchinos, entre 1900 y 1935, periodo en el cual se consolidó la política reduccional del pueblo mapuche ejercida desde el Estado de Chile (...) choque cultural chilenización/evangelización/mundo mapuche en el internado, infancia mapuche encerrada según género, infancia mapuche reglamentada: formalización de rutinas, visitas controladas internados por parte de familias, justificación ideológica/presencia del internado; pérdida del mapuzungun y, agentes de la vigilancia y el control.”¹

El imaginario social del roto chileno, “dotado de patriotismo”, constituyó un debate intelectual y político que llega hasta hoy, demostrando con ello que las élites, a pesar de las reivindicaciones simbólicas como los símbolos autóctonos en la plaza central, se sigue mirando a estos naturales con recelo, con una desconfianza generada por prejuicios y exclusiones que a la larga impedirían a los rotos escapar de la subalternidad, es la historia de una invasión que impuso sus cánones y ahora los niega en sus DDHH. Ese proceso se inició con las políticas de Estado que apostaban a la chilenización de los mapuches, “Al norte de la Araucanía presentaba un orden distinto del institucional central. El principal pensador

y promotor de esta idea fue el multiministro Antonio Varas de la Barra (1817-1886), quien planificó diversas estrategias para incorporar la Araucanía a Chile. La educación aparece como una de las apuestas más complejas y fundamentales para lograr tal cometido.”² La exclusión contra los naturales mapuches sigue viva cuando ni siquiera tienen derecho a vender sus verduras en el centro de la ciudad. Otra forma de negar sus derechos, y la prendida “limpieza de razas” y la execrable discriminación que pretende ocultarlos para presentar la hegemonía invasora occidentalizada. Las miradas descalificadoras hacia quien tiene rasgos indígenas mapuches son notables, y lo pudimos constatar caminando la ciudad. Las misiones llevadas por los capuchinos sirvieron para el proceso de domesticación del natural mapuche, intentando eliminar a toda costa los valores autóctonos, “La tarea de las misiones sería, entonces, “civilizar” mediante la conversión a los mapuches, pues si no se modificaban las creencias no se cambiaban las conductas y, sin esta transformación, la civilización no es más que una ‘quimera’. En este sentido, la escuela chilena como agencia, de la cual forma parte el internado, no ha sido un espacio de desarrollo personal y reafirmación identitaria para niños y niñas mapuche de zonas rurales. Una de las razones puede ser que la escuela no ha desarrollado un curriculum culturalmente situado que permita una construcción desde los propios indígenas, émicamente.”³ Ese proceso le apostó a lo que se conoce como intelectualización de la etnización pero no a la reivindicación de las culturas indígenas. Brubaker (2004),⁴ denomina ese proceso como “etnicidad como cognición”; a la forma como algunos no indígenas conciben la categoría étnica y, en particular, las

1 Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda, Claudia Andrea Huaiquién BillekeI & Gabriel Alfonso de Dios Pozo Menares (2018) “Infancia mapuche encerrada: internados de las escuelas-misiones en la Araucanía, Chile (1900-1935)”, Revista Brasileira de Educação v. 23 e230046 2018. (Recuperado enero 2019)

2 Idem.

3 Idem

4 Brubaker, R. (2004). *Ethnicity without groups*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

culturas indígenas. Es una manifestación de la forma aculturada como se trató a las culturas ancestrales; Amselle (2013)⁵, destaca que algunos sectores de la cultura dominante utiliza la construcción de un campo intelectual para hablar en nombre de los pueblos originarios, o bien, para expresar los intereses de las élites indígenas, y que muchas veces han servido para legitimar la dominación. Son las formas como se revisite la nueva dominación, especializando la dominación desde el campo pedagógico. A la región mapuche le sucede lo mismo que acontecía a las comunidades indígenas en otros contextos, pues mientras se idealizaba la imagen del indio, en la historia patria se evangelizaba en el aula para la dominación; el indígena era negado y explotado en su lar natural. Estas ideas románticas transmitidas desde el aula y que glorificaban al indio recreando un pasado más bien imaginario circulaban al mismo tiempo que los indígenas eran menospreciados o vistos como “salvajes”, por eso se legitimaba la tutela de las misiones católicas. En las últimas décadas un número importante de historiadores y antropólogos han contribuido a explicar el llamado “conflicto mapuche.” En el marco del XII Congreso Internacional de la Red Shela es oportuno reivindicar el derecho legítimo que tienen los naturales a su cultura ancestral; desde la Guerra de Ocupación de La Araucanía para el pueblo mapuche ha sido una negación de sus raíces fundacionales. Es innegable que la Guerra modificó sustancialmente el Wallmapu y sus costumbres ancestrales, imponiendo una comunidad imaginada que no es la suya sino la inventada por los blancos y criollos; una comunidad imaginada que sirve para legitimar la exclusión y subordinación cultural y política, además de la pérdida de vidas y el saqueo de ganados y de la rica platería

mapuche. La llamada chilenización de los mapuches se funda en el emergente interés patriótico y nacionalista, conocido como la representación colectiva de la nación; sin embargo, es de advertir que para los mapuches ese interés nacionalista no significaba lo mismo, pues los condena a ser migrantes en sus propios territorios. Los mapuches vivían sus comunidades reales, y en parte a eso se debió su resistencia. Ellos, construyeron su propia Modernidad alternativa, y en el tiempo de larga duración esa resistencia se conecta con la resistencia actual. Todos ellos fácilmente sumaban miles de personas y en su mayoría entraron al nuevo orden territorial sin el goce de la propiedad privada de las tierras que les pertenecían, su llanto sigue vivo en el siglo XXI.

5 Amselle, J.-L. (2013). En nombre de los pueblos: primitivismos y poscolonialismos. *Revista Colombiana de Antropología*, 49(2), 207-221.

MISCELÁNEAS

EL DÍA DEL MAESTRO SE CELEBRÓ CON LA PRODUCTIVIDAD ACADÉMICA DEL GRUPO HEDURE ULA-TÁCHIRA (15 de enero 2019)

Ana María Zambrano Labrador¹ / Fotografía: José Armando Vivas

El éxito o el fracaso económico de una nación ya no van a depender de la tecnología o de la maquinaria que posee, sino, de lo que se haga en materia educativa; por tan tanto, las universidades son los espacios llamados a generar investigación, en el entendido de que en estos convergen personas experimentadas en su ciencia o disciplina específica para generar producción intelectual, cuyo fin ulterior debe estar orientado en la divulgación del acervo de conocimientos, así como en ayudar a elevar la calidad de vida de las comunidades, a través de la implementación de proyectos.

En consecuencia, para el profesor Omar Pérez Díaz, coordinador de Docencia de la Universidad de Los Andes Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”-Táchira; sin duda, en todos los niveles se debe entender que la Educación Superior y la investigación van de la mano hacia el progreso y desarrollo mundial, toda vez que, “a pesar de las adversidades y dificultades por las cuales se pueda estar atravesando en materia presupuestaria y financiera, siempre, el capital humano que hace vida en estos espacios del saber, debe estar comprometido en cumplir la honrosa misión de ser luces que orienten el conocimiento; entendiendo de que fungen como elemento vital para el posicionamiento de las universidades a partir de en indicadores como la excelencia y aportes para la sociedad”.

Las referidas premisas esgrimidas por el profesor Omar Pérez Díaz, fueron rea-



lizadas en el marco del bautizo y presentación de publicaciones realizadas en Colombia, en representación del GRUPO DE INVESTIGACIÓN HEDURE, a través de diferentes instituciones como la Academia Boyacense de Historia y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC-Tunja), por parte del Profesor Titular Emérito José Pascual Mora García, coordinador fundador del grupo Hedure. El profesor Mora-García es un destacado docente e investigador ulandino: filósofo, magister en educación, y con dos doctorados; uno, en historia, y otro, en Innovación y Sistema Educativo. Actualmente adelanta el Postdoctorado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en Tunja, con anuencia del Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes. Al tiempo que, cuenta en su haber el haber sido Primer Accesit al Premio Nacional de los CDCHT en productividad (2014) que lo avala con libros y artículos de investigación, cuyos resultados y experiencias

1 Periodista de la ULA-Táchira. Vicerrectorado.

ha divulgado y compartido en Congresos, Talleres y Seminarios tanto en el ámbito nacional como internacional.

En ese orden de ideas, destaca el profesor Pérez Díaz, que estos aportes evidencian como la universidad es la casa que vence las sombras, y es indiscutible la labor llevada adelante por el Dr. José Pascual Mora García, toda vez que, a pesar de las adversidades ha sido un constante luchador en pro de mantener en vigencia la investigación; así como, para ofrecer textos de calidad y pertinencia. El Dr. Mora García es el director/editor de *Heurística* y Coordinador del Grupo Hedure, ratificado en el Programa de Apoyo Directo a Grupos.

En esa ocasión, se hace referencia de manera concreta a cinco obras presentadas en los espacios del Museo Pedagógico de la ULA-Táchira; estas son: el Número 20 de la Revista *Heurística*; el volumen 20 de la Revista de la Educación Latinoamericana de Historia de la Educación --dedicada a la reforma de Córdoba--; La obra intitulada la Reconquista Española: ¿una guerra civil o una guerra entre estados? (Bicentenario 1816-2016), libro del cual es coautor el Dr. Mora García; la obra intitulada Juan Nepomuceno Toscano “Un Prócer en el olvido”; y un libro sobre La Masonería en

el proceso de Independencia, del cual es miembro coeditor y coautor el Dr. Mora García.

Estos aportes en producción intelectual son significativos para la universidad venezolana, en el entendido de que generan la capitalización del conocimiento, y contribuyen para seguir sumando en el tema de la excelencia a través de los rankings con los cuales se mide el desarrollo de las instituciones de educación superior. De esta manera, se plasma la enorme importancia que tiene para los universitarios mantenerse vigente en materia de investigación, a pesar de las limitaciones que se están viviendo hoy en todo lo inherente al tema de la producción científica a través de textos y revistas.

Visión de las producciones intelectuales

Para las universidades, sin duda, el tema de la construcción de conocimiento y la publicación de productos son puntos neurálgicos, toda vez que, forman parte importante de su razón de ser, de su posicionamiento y excelencia a nivel mundial. En consecuencia, el Dr. José Pascual Mora, expresó su beneplácito porque se ha podido mantener vigente en cuanto a la difusión y calidad de los resultados de las investigaciones presentadas a través de libros, seminarios, publicaciones periódicas, entre otras vías, en pro de mantener vigente la producción intelectual universitaria; “No obstante, debo señalar que ha sido un trabajo arduo, puesto que, las dificultades presentes en materia presupuestaria han limitado tan importante tarea; no obstante, hemos hecho



alianzas estratégicas con destacadas instituciones ubicadas en la hermana República de Colombia, especialmente, con la UPTC, donde realizó el post doctorado”.

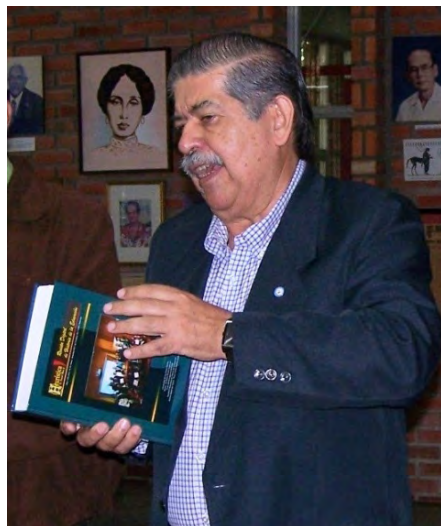
En ese sentido, se presenta a continuación una visión de las producciones intelectuales presentadas en esta ocasión, y en las cuales el profesor José Pascual Mora García, lideró y realizó en mancomunidad con la comunidad científica internacional. En primera lugar, es preciso referirse a la Revista Heurística, producción del Grupo HEDURE y la fundación Amihedure, alojada en el repositorio institucional de la ULA, editada desde el año 2001, y fundada por el Dr. Mora García; en este número 20 cuenta con 822 páginas, el lector puede encontrar un destacado abanico de investigaciones desde artículos científicos hasta reseñas de las tesis de maestrías y doctorados en diversas universidades de Colombia. Participan investigadores de 5 países: “se cuenta Rusia, España, México, Bolivia, y por supuesto, Venezuela, con aportes académicos de la ULA-Táchira, entre ellos, nos satisface mucho que el doctor Omar Pérez Díaz, forma parte del Consejo Editorial, y nos haya acompañado en la evaluación de contenidos”.

Ahora bien, los lectores que deseen consultar esta revista, pueden ingresar al sitio web www.saber.ula.ve/heuristica, allí, es posible disfrutar de un interesante contenido, entre ellos, más de 30 trabajos de investigación realizados en 5 países; con temas diversos desde historia de la educación hasta Derechos Humanos; es una importante contribución que hace el Dr. Mora García, como presidente del Instituto de Estudios Humanitarios (IEH) Nodo San Cristóbal, adscrito a la ULA-Táchira.

En segundo lugar, fue presentada la Revista de la Red Latinoamericana de Historia de la Educación. En este volumen 20 N°30, dedicada a la reforma de Córdoba, los artículos se ocupan de acontecimientos es-

tudiantiles en diferentes épocas y países del Continente Latinoamericano, tales como: Argentina, Colombia, Brasil, Perú y México; en general, señala el profesor José Pascual Mora que, “este número está dedicado también en pro de hacer un reconocimiento al movimiento estudiantil, porque ellos son la savia de nuestra generación y razón de ser de la universidad”, por tal motivo, quienes se interesen en este tipo de temas pueden consultarlo ingresando al sitio web: https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana.

En tercer lugar, también fue oportuna la ocasión para presentar la obra intitulada: La reconquista española: ¿una guerra civil o una guerra entre estados? Bicentenario 1816-2016. En este aporte a la investigación, se cuenta con el trabajo de Javier Ocampo López, Carlos Barrera Martínez, José Pascual Mora García, Armando Suescum, Jorge Enríque Patiño Rojas y Humberto Caspa. En el texto se hace referencia al proceso de construcción de la nación venezolana y su anclaje en la campaña admirable, analizada desde el territorio tachirense.



En cuarto lugar, fue exhibida la obra intitulada, Juan Nepomuceno Toscano. Un prócer en el olvido, cuya autoría corresponde al Doctor Jorge Enrique Patiño Rojas, y en la cual el Doctor José Pascual Mora García realizó la prenentación de la obra en la contraportada. En este libro, se subraya la obra de Juan Nepomuceno Toscano, a partir de una mirada crítica y reflexiva sobre los aportes de la historia olvidada, y se enfatiza la importancia de los imaginarios sociales en la construcción de la nación.

En quinto lugar, se conoció del libro que es resultado de la investigación de años sobre la Historia de la masonería en América Latina, especialmente, para destacar los procesos de independencia. Explicó el profesor José Pascual Mora que “es un libro editado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), en el cual participan como editores la Dra. Diana Soto Arango, decana de Educación de la Universidad Experimental de Colombia; el Dr. Miguel Ángel Puig Samper, del CSIC España; y el Dr. José Pascual Mora García, Postdoctorando UPTC., es el resultado del Coloquio Internacional sobre la Masonería en el Proceso de Independencia, realizado en Cartagena, y que congrega investigadores de alto nivel de Iberoamérica, para presentar la labor que hizo la masonería en los procesos de independencia; no podemos olvidar que Bolívar fue masón y los grandes líderes de la independencia venezolana y neogranadina también fueron masones”.

De manera macro, es preciso señalar que estos trabajos son referente de la producción intelectual que renueva siempre los procesos académicos llevados adelante en las instituciones de educación superior, a

pesar de la destrucción del capital intelectual en Venezuela, por lo cual, el profesor José Pascual Mora insta a los investigadores a seguir produciendo trabajos en pro del realce institucional y del enriquecimiento intelectual de cada uno, siempre apostando a la educación como punta de lanza para el desarrollo de las sociedades.

En ese orden de ideas, quienes deseen transitar por este interesante camino, cuentan con la revista Heurística, la cual tiene su sección de artículos científicos; pero además, desde el año 2010 dispone de segmentos para trabajar las experiencias humanitarias, experiencias pedagógicas y reseñas de libros; también, una sección sobre reseñas de tesis doctorales y de maestría. Por ello, los interesados en publicar en tan destacada revista pueden enviar sus trabajos a los siguientes correos electrónicos: pascualmoraster@gmail.com y amihedure@gmail.com.

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, se motiva a los investigadores a los fines de seguir construyendo universidad, a través de sus aportes intelectuales, puesto que, esta institución tiene que seguir siendo referente para producir obras que impulsan el conocimiento y los saberes, en el entendido de que aun cuando las dificultades estén presentes éstas no van a desaparecer, puesto que, en sus bases está presente el pensamiento crítico. Al tiempo que, existe la esperanza de tiempos promisorios para Venezuela, a partir de los cuales renacerá la nación, y, por ende, instituciones como estas se verán fortalecidas, por lo cual, este tipo de logros, es un vivo ejemplo que, sobre la base de la identidad y la que-rencia, sí se pueden hacer cosas buenas.

REINALDO ROJAS EN LA ACADEMIA

Tomás Straka

El día de ayer, 21 de Noviembre de 2019, se incorporó Reinaldo Rojas como Individuo de Número a la Academia Nacional de la Historia. Un reconocimiento merecido al esfuerzo constante, tesorero, humilde, de un investigador que ha trabajado por más de treinta años desde Barquisimeto.

Teniéndola como epicentro creó una amplísima red de historiadores por todo el país, fundó postgrados, ha editado multitud de libros y lleva años liderando los congresos más grandes de historia de Venezuela, con invitados internacionales y en algunos momentos convocando a más de trescientos participantes.

Sus estudios sobre la encomienda son una referencia, que lo han hecho merecedor de premios como el Silvio Zavala; profesor invitado en numerosas universidades latinoamericanas y francesas, que le hacen compartir su tiempo entre Duaca, (aunque nacido en Caracas), París, Quito o Bogotá. Su ensayo sobre el Negro Miguel es de lo mejor que he leído de crítica histórica. Fue uno de los primeros en trabajar la historia empresarial desde el ámbito de la historiografía.

Discípulo de Brito Figueroa, ha tomado de él uno de sus mejores consejos: que los problemas sean globales, que la escala de la investigación sea local, al menos inicialmente. Por eso es un historiador que problematiza, que teoriza, que va más allá de la delimitación escueta de un tema, por muy documentada que sea.

La Academia Nacional de la Historia con esto también rompe el centralismo. Tierra de grandes historiadores (Gil Fortoul, Lisandro Alvarado, Guillermo Morón,

Manuel Caballero), Barquisimeto por lo general los ha visto nacer, pero no escribir sus obras allí. Con Reinaldo eso ha cambiado y ahora son muchos los que puján por desarrollar sus regiones, que desde ellas contribuyen a una nueva visión de lo nacional y lo global. Y eso hay que apoyarlo y reconocerlo.

Oí hablar de él por primera vez, en los tiempos en los que era asistente de Vladimiro Ríos en un proyecto de historia territorial de Baruta, pasantía por la historia colonial donde aprendí el oficio.

El proyecto se insertaba dentro de uno grande que coordinaba Brito Figueroa en la Universidad Santa María.

Vladimiro aseguraba que de todos los que participaban, Reinaldo era el que estaba haciendo lo mejor con la región de Barquisimeto sería, de lejos, lo mejor, y que sin duda estábamos ante un gran historiador.

Por aquella época salió el libro de la Encomienda de Duaca, que me mandó a leer, y que me dejó asombrado. Aún lo considero modélico. Fue una escuela importante, por mucho que en otros aspectos, mil cosas me distancien de Brito.

Pero baste decir que además de Reinaldo, por aquella época, aunque en otros equipos, Brito Figueroa formaba a Catalina Banko, Luis Ugalde y Nikita Harwich Vallenilla.

¡Bienvenido a la Academia Don Reinaldo Rojas!

NORMAS ACTUALIZADAS PARA LOS AUTORES

A partir del año 2015 migramos a la nueva forma de citación. Se citan con números consecutivos según “Chicago Manual of Style”, en su versión “Humanities Style”. Algunos artículos están normas APA, pero será superado en los próximos números, en el proceso de adaptación que estamos siguiendo.

HEURISTICA (ISSN 1690-3544) es una revista anual, arbitrada e indizada, categoría A, adscrita al Grupo de Investigación Historia de la Educación y Representaciones (HEDURE), fundada en el año 2001; con una política editorial interdisciplinaria. Desde el punto de vista legal el © de la Revista Heurística pertenece a la Fundación Amihedure y está indizada en las siguientes redes: Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología Código de REVENCYT: RVH006; DIALNET; Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN); LATINDEX-Directorio; e IRESIE, Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, especializada en educación iberoamericana.

Acreditada por la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, afiliada a la Revista de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (RHELA) mediante convenio suscrito con HISULA refrendado por la Dra. Diana Soto Arango en Manizales-2011; Red Historia a Debate (Universidad Santiago de Compostela, España); International Standing Conference for The History of Education (ISCHE).

Se encuentra alojada en el repositorio institucional: www.saber.ula.ve/heuristica, y ha recibido reconocimientos por estar entre las siete (7) revistas más descargadas (Factor de Impacto) del total de 67 del repositorio institucional (RI):

a. Reconocimiento a la revista Heurística, por divulgación de documentos con

54.794 descargas (octubre 2011-septiembre 2012);

- b. Reconocimiento a la revista Heurística, por estar ubicada entre las 10 revistas con mayor promedio de descargas a sus documentos con 497,47 descargas (octubre 2011- septiembre 2012);
- c. Reconocimiento a la revista Heurística, por divulgación de documentos con 52.334 descargas (octubre 2012 - septiembre 2013).
- d. Reconocimiento del Consejo de Desarrollo Científico Humanístico Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) – de la Universidad de Los Andes, el 28 de nov de 2016.

Ficha de catalogación de la revista con los siguientes datos:

- Nombre de la revista: Heurística, revista digital de historia de la educación y representaciones.
- Editorial o entidad editora: Grupo de Investigación HEDURE adscrito a la Universidad de Los Andes-Táchira y Fundación Amihedure.
- Editor/Director actual: José Pascual Mora García
- Año de fundación: 2001
- Frecuencia: anual
- Idiomas admitidos: español, portugués, próximamente francés e inglés.
- Impresa y/o electrónica: electrónica e impresa.
- Política de acceso: gratis
- Indexación: ISSN 1690-3544; REVENCYT: RVH006; DIALNET; REBIUN; LATINDEX-Directorio, IRESIE México.
- URL: www.saber.ula.ve/heuristica
- Twitter: @pascualmoraster

Otros social media: Workshop de Revistas de Historia de la Educación, Connecting History of Education. Scien-

tific Journals as International Tools for a Global World, <http://www.fahrenheit.com/fh/downloads/connecting-history-of-education-scientific-journals-as-international-tools-for-a-global-world/>; <http://educ.queensu.ca/sites/webpublish.queensu.ca/educwww/files/files/Research/Connecting%20History%20of%20Education.pdf>; https://www.academia.edu/14745311/Connecting_History_of_Education_Scientific_Journals_as_International_Tools_for_a_Global_World

NORMAS ÉTICAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS Y ARTÍCULOS

1.- Se publicarán en esta revista artículos, ensayos, reportes de investigaciones, reseñas de libros, experiencias pedagógicas, experiencias humanitarias y aspectos relacionados con los núcleos temáticos y líneas de investigación del Grupo de Investigación Historia de la Educación y Representaciones (HEDURE) de la Universidad de Los Andes. Los artículos deben cumplir con las normas de ética y deberán respetar los derechos de autor, por tanto el PLAGIO será sancionado con la eliminación del artículo y la suspensión del autor para futuras ediciones. Los conflictos de interés serán sometidos al Consejo Editorial y se dará respuesta en los tres meses inmediatamente posteriores a la solicitud.

Desde el punto de vista técnico la revista sigue la misma clasificaciopnes de la revista RHELA, en un esfuerzo por homologar los criterios internacionales en el marco del convenio firmado en 2011. En tal sentido, a saber:

“Artículo de investigación científica y tecnológica. Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada con-

tiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

Artículo de reflexión. Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

Artículo de revisión. Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 52 referencias.”

2.- La selección de los materiales para ser publicados, será realizada por un comité de arbitraje, conformado por especialistas y doctores de reconocida trayectoria profesional en el área a evaluar. **Al menos el 50% de los trabajos publicados deben provenir de autores externos a la entidad editora. En el caso de las revistas editadas por asociaciones se considerarán autores pertenecientes a la entidad editora los que forman parte de la directiva de la asociación o figuran en el equipo de la revista. (Cfr. Latindex)**

3.- Los trabajos podrán ser enviados a la dirección de la revista o al e-mail: amihedure@gmail.com. Cada trabajo irá precedido de una hoja, donde se incluirá el resumen del Currículo Vitae del autor. Se incluye: Nombre, lugar de trabajo, dirección, E-mail, tel, fax, título profesional, línea de investigación y publicaciones de los últimos cinco años de Libros y Revistas. En las publicaciones incluir ISBN ó el ISSN.

4. El título, el resumen y las palabras claves se deben presentar en español, in-

glés y/o francés, o portugués. Resumen analítico en español 150 a 250 palabras. Indicar, claramente, hipótesis, objetivo, metodología y conclusión.

- 5.- La versión digital se presentará con extensión.doc, el texto, los gráficos, tablas y cuadros.
- 6.- Los artículos deben ser inéditos. Tendrán una extensión máxima de 20 folios incluidos cuadros, gráficos, notas, imágenes relacionadas con el tema, apéndices y bibliografía, en Microsoft Word, tamaño carta, a doble espacio, tipo de letra Times New Roman, tamaño 12 con márgenes superior e inferior de 3 cm y márgenes derecho e izquierdo de 2.5 cm. Los trabajos serán compuestos de: Introducción, Desarrollo de contenidos sobre la temática solicitada, Conclusiones y Bibliografía. Las notas pie de página, en letra Times New Roman tamaño, 10 y espacio sencillo.
- 7.- Las citas deben realizarse a pie de página, siguiendo el modelo de la Revista de Historia de la Educación Latinoamericana (RHELA): www.rhela.rudecolombia.edu.co, rhela@rudecolombia.edu.co
- 8.- Referencias bibliográficas y de citación. (A partir del año 2015 migramos a la nueva forma de citación) Se citan con números consecutivos según “Chicago Manual of Style”, en su versión “Humanities Style”. Ejemplos de citación para la bibliografía:

Libro:

De un solo autor:

Apellido(s), Nombre. Título completo. Ciudad: Editorial, año.

Soto Arango, Diana. La Universidad en el Periodo colonial. Educadores criollos Neogranadinos. Tunja: Doce Calles, 2011.

Dos autores:

Apellido(s), Nombre, y Nombre Apellido(s). Título completo. Ciudad: Editorial, año.

Soto Arango, Diana, y María Isabel Lafuente Guantes. Autonomía y Modelos Universitarios en América Latina. España, Tunja: Universidad de León, Búhos Editores, 2007.

Cuatro o más autores:

Apellido(s), Nombre, Nombre Apellido(s), Nombre Apellido(s) y Nombre Apellido(s). Título completo. Ciudad: Editorial, año.

Soto Arango, Diana, Jesus Paniagua, Jose Rubens Lima Jardilino, Maria Cristina Vera. Educadores en América Latina y el Caribe de la Colonia al siglo XIX – XX. Tunja: Ediciones Doce calles, 2011.

Artículo en libro:

Apellido(s), Nombre. “Título artículo”. En Título completo, editado por Nombre Apellido(s) y Nombre Apellido(s). Ciudad: Editorial, año, 45-90.

Puing Samper Miguel Ángel y Dolores González María, “Criollismo y ciencia ilustrada en Cuba”. En Científicos Criollos e Ilustración, editado por Diana Soto Arango, Miguel Ángel Puing Samper y María Dolores González. Madrid: ediciones doce calles, COLCIENCIAS, RUDECOLOMBIA, 1999, 13 – 28.

Artículo en revista:

Apellido(s), Nombre. “Título artículo”. Título revista Vol: No (año): 45-90.

Torres Aguilar, Morelos. “Antoni Caso, educador universitario”. Revista Historia de la Educación Latinoamericana Vol 13 No 17 (2011): 287 – 291.

Artículo de prensa:

Apellido(s), Nombre. “Título artículo”. Título periódico, Ciudad, día y mes, año.

El Espectador, “Gobierno aún no define si va o no reforma la Educación Superior”, El Espectador, Bogotá, 23 julio, 2012.

Tesis:

Apellido(s), Nombre. “Título tesis”. Tesis pregrado/Maestría/Doctorado en, Universidad, año.

Martínez Ávila, Jorge Arturo. “Forma-

ción de ingenieros de minas en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia 1961 - 2001". Tesis Doctoral en Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia, 2012.

Fuentes de archivo:

Nombre completo del archivo (sigla), Ciudad-País. Sección(es), Fondo(s).

Archivo Histórico Nacional de España (AHNE), Madrid- España. Consejo, leg. 21249, f. 3.

Entrevistas:

Entrevista a Apellido(s), Nombre, Ciudad, fecha completa.

Entrevista a Orozco, Claudia, Tunja, 04 de mayo de 2012.

Publicaciones en internet:

Apellido(s), Nombre, y Nombre Apellido(s), eds. Título completo. Ciudad: Editorial, año. Información del DOI o URL.

Soto Arango, Diana, La expedición botánica en los textos escolares de Colombia 1974-2008. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – RUDE-COLOMBIA- SHELA - HISULA, 2011. <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhela/issue/view/112/showTocEn> la primera página incluir el título (no exceder de 60 caracteres), nombre del autor(es), institución, lugar, un resumen no mayor de cien (100) palabras y al menos tres (03) palabras claves sobre el tema, tanto en español como en inglés.

9.- El Consejo de Redacción y Estilo se reserva el derecho de publicar el trabajo en la edición que considere más conveniente. El cuerpo editorial está conformado por el Director general/ Editor responsable, Dr. José Pascual Mora García; Asistente editorial y/o ejecutivo, TSU Mauricio Mora Pérez (Fundación Amihedure); Vocales: Prof. Gabriel A. Carvajal Mantilla (ULA-Táchira), Dr. Omar Pérez Díaz (ULA-Táchira), Dr. Diana Soto Aran-

go (UPTC-Tunja-Colombia), Dr. Juan Manuel Santana (Universidad de Las Palmas de Gran Canarias-España), Dr. Luis Valero Iglesias (Universidad Rovira i Virgili-España), Dr. José Rubens Lima Jardimino (Universidad Federal de Ouro Preto-Brasil), y Dr. Reinaldo Rojas (UPEL-IPB).

10.- Las opiniones expresadas en los artículos serán de exclusiva responsabilidad de los autores. Y deben enviar la carta de compromiso y/o exclusividad para el Copyright, en el cual confirme que según las normas bioéticas el escrito no contiene material cuya publicación viole algún Copyright u otro derecho personal o de propiedad de cualquier persona o entidad.

*Dr. J. Pascual Mora García
Director-Editor.*

CÓDIGO DE ÉTICA DE LA REVISTA HEURÍSTICA

1. Las declaraciones de ética se basan en las Pautas de mejores prácticas para editores de revistas desarrolladas por el Comité de Ética de Publicaciones (COPE).
2. **Deberes de los Editores.** Juego limpio. Un editor debe evaluar los manuscritos por su contenido intelectual sin tener en cuenta la raza, el género, la orientación sexual, las creencias religiosas, el origen étnico, la ciudadanía o la filosofía política de los autores.
3. Confidencialidad. El editor y el personal editorial no deben revelar ninguna información sobre un manuscrito enviado a nadie que no sea el autor correspondiente, revisores, posibles revisores, otros asesores editoriales y el editor, según corresponda.
4. Decisiones de publicación. El editor de HEURÍSTICA es responsable de decidir cuál de los artículos enviados a la revista debe publicarse. El editor puede guiarse por las políticas del consejo editorial de la revista y estar limitado por los requisitos legales que se aplicarán en relación con la difamación, la infracción de los derechos de autor y el plagio. El editor puede consultar con otros editores o revisores para tomar esta decisión.
5. Divulgación y conflictos de intereses. Los materiales no publicados divulgados en un manuscrito enviado no deben usarse en la propia investigación de un editor sin el consentimiento expreso por escrito del autor.
6. **Deberes de los Árbitros.** Contribución a las decisiones editoriales. La revisión por pares ayuda al editor a tomar decisiones editoriales y, a través de las comunicaciones editoriales con el autor, también puede ayudar al autor a mejorar el documento.
7. Confidencialidad. Cualquier manuscrito recibido para su revisión debe ser tratado como documentos confidenciales. No deben mostrarse ni discutirse con otros, excepto según lo autorice el editor.
8. Estándares de objetividad. Las revisiones deben realizarse de manera objetiva. La crítica personal del autor es inapropiada. Los árbitros deben expresar sus puntos de vista claramente con argumentos de apoyo.
9. Reconocimiento de fuentes. Los revisores deben identificar trabajos publicados relevantes que no hayan sido citados por los autores. Cualquier declaración de que una observación, derivación o argumento se haya informado previamente debe ir acompañada de la cita pertinente. Un revisor también debe llamar la atención del editor sobre cualquier similitud sustancial o superposición entre el manuscrito en consideración y cualquier otro documento publicado del que tenga conocimiento personal.
10. Divulgación y conflicto de intereses. La información privilegiada o las ideas obtenidas a través de la revisión por pares deben mantenerse confidenciales y no utilizarse para beneficio personal. Los revisores no deben considerar los manuscritos en los que tienen conflictos de intereses como resultado de relaciones o conexiones competitivas, colaborativas u otras con cualquiera de los autores, compañías o instituciones relacionadas con los documentos.
11. **Deberes de los Autores.** Normas de reporte. Los autores que informan los resultados de la investigación original deben presentar una descripción precisa del trabajo realizado, así como una discusión objetiva de su importancia. Los datos subyacentes deben representarse con precisión en el documento. Un documento debe contener suficientes detalles y referencias para permitir que

- otros reproduzcan el trabajo. Las declaraciones fraudulentas o deliberadamente inexactas constituyen un comportamiento poco ético y son inaceptables.
12. Originalidad y plagio. Los autores deben asegurarse de que el trabajo presentado sea original y no se haya publicado en otro lugar en ningún idioma, y si los autores han utilizado el trabajo y / o las palabras de otros, esto se ha citado o citado adecuadamente.
 13. Se deben seguir las leyes y convenciones de copyright aplicables. El material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras o citas extensas) debe reproducirse solo con el permiso y el reconocimiento apropiados.
 14. Publicación múltiple, redundante o concurrente. En general, un autor no debe publicar manuscritos que describan esencialmente la misma investigación en más de una revista o publicación primaria. Enviar el mismo manuscrito a más de una revista al mismo tiempo constituye un comportamiento de publicación poco ético y es inaceptable.
 15. Reconocimiento de fuentes. Siempre se debe dar un reconocimiento adecuado del trabajo de los demás. Los autores deben citar publicaciones que hayan sido influyentes para determinar la naturaleza del trabajo informado.
 16. Autoría del artículo. La autoría debe limitarse a aquellos que han hecho una contribución significativa a la concepción, diseño, ejecución o interpretación del estudio informado. Todos aquellos que han hecho contribuciones significativas deben figurar como coautores. Cuando haya otros que hayan participado en ciertos aspectos sustantivos del proyecto de investigación, deben ser reconocidos o enumerados como contribuyentes.
 17. El autor correspondiente debe asegurarse de que todos los coautores apropiados y ningún coautor inapropiado estén incluidos en el documento, y que todos los coautores hayan visto y aprobado la versión final del documento y hayan aceptado su presentación para su publicación.
 18. Peligros y sujetos humanos o animales. Si el trabajo involucra productos químicos, procedimientos o equipos que tienen riesgos inusuales inherentes a su uso, el autor debe identificarlos claramente en el manuscrito.
 19. Divulgación y conflictos de intereses. Todos los autores deben revelar en su manuscrito cualquier conflicto de intereses financiero u otro conflicto de intereses sustantivo que pueda interpretarse para influir en los resultados o la interpretación de su manuscrito. Deben divulgarse todas las fuentes de apoyo financiero para el proyecto.
 19. Errores fundamentales en trabajos publicados. Cuando un autor descubre un error significativo o inexactitud en su propio trabajo publicado, es obligación del autor notificar de inmediato al editor o editor de la revista y cooperar con el editor para retractarse o corregir el documento.
 20. **Confirmación del Editor.** En casos de presunta o probada mala conducta científica, publicación fraudulenta o plagio, el editor, en estrecha colaboración con los Editores, tomará todas las medidas apropiadas para aclarar la situación y modificar el artículo en cuestión. Esto incluye la publicación inmediata de una errata o, en los casos más severos, la retracción completa del trabajo afectado. El editor y la revista no discriminan en función de la edad, el color, la religión, el credo, la discapacidad, el estado civil, el estado de veterano, el origen nacional, la raza, el género, la predisposición genética o el estado de portador, ni la orientación sexual en sus programas, servicios de publicación. y actividades.



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
TACHIRA VENEZUELA