

# ENCUENTROS

REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO  
UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL RAFAEL MARÍA BARALT  
CENTRO DE ESTUDIOS GEO-HISTÓRICOS Y SOCIO-CULTURALES



Universidad Nacional Experimental

"Rafael María Baralt"

UNERMB



Centro de Estudios  
Geo-Históricos y Socio-Culturales



SEGUNDA ÉPOCA  
AÑO 06. Nro. 08  
AGOSTO-DICIEMBRE  
2018

ENCUENTROS. REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO

© 2018. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt

ISSN: 2343-6131

Depósito Legal: pp 201202zu4143

revistaencuentrosve@gmail.com

**Portada:**

Régulo Rincón

“Extensiones”. Tinta sobre papel. 32x26

**Impresión:**

Maracaibo – Venezuela

**Página web / Edición electrónica:**

<https://www.encuentros.unermb.web.ve>

El Comité Editorial y el Comité Editorial Asesor cumplen la función de **Árbitros**. Todos los artículos y ensayos de ENCUENTROS. REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO son evaluados bajo el sistema **doble ciego**.

**Indizada, registrada y/o catalogada electrónicamente en las siguientes base de datos:**

- *Red de Bibliotecas Virtuales del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).*
- *Directorio de Revistas Descoloniales y de Pensamiento Crítico de Nuestro Sur (Deycrit-Sur)*
- *Instituto Internacional de Investigación Organizada (I2OR)*

ENCUENTROS. REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO.

ISSN: 2343-6131 / DEP. LEGAL: PP 201202ZU4143

AÑO 6. N° 8. AGOSTO-DICIEMBRE 2018

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL RAFAEL MARÍA BARALT

**Director**

Rafael LÁREZ PUCHE  
*larezrafael@gmail.com*

**Editoras**

Oriana RINCÓN  
Kenya BARROSO

*Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt*

**Comité Editorial**

Álvaro MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ

*Universidad del Zulia*

Gregorio VALERA-VILLEGAS

*Universidad Central de Venezuela*

Edward GOVIA OMAÑA

*Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt*

Germán PIRELA PINEDA

*Universidad de los Andes*

**Comité Editorial Asesor**

Alba CAROSIO

*Universidad Central de Venezuela*

Reyber PARRA

*Universidad del Zulia*

Oneida CHIRINO

*Universidad Católica Cecilio Acosta*

Alejandro LÓPEZ

*Centro Nacional de Estudios Históricos*

Mariano ALÍ

*Grupo de Investigación sobre los derechos del pueblo Palestino (Argentina)*

Isneira HUERTA

Jorge VIDOVIC

Miguel VILORIA

*Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt*

# ENCUENTROS

REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO

ISSN: 2343-6131

Dep. legal: pp 201202ZU4143

ENCUENTROS. REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO es una revista auspiciada por el Centro de Estudios Geo-Históricos y Socio-Culturales de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Su publicación es periódica (semestral). Es una revista que se define como un medio alternativo que asume el compromiso de analizar y reflexionar sobre los procesos, dinámicas y coyunturas históricas que viven y sienten nuestras sociedades. También es un proyecto que acompaña los aportes a nuevas teorías para re-interpretar nuestro devenir histórico. De manera que es una revista crítica y decolonial. Sus áreas temáticas abordan las CIENCIAS HUMANAS (Filosofía, Historia, Educación, Letras) TEORIAS SOCIALES (Antropología, Sociología,) Y EL PENSAMIENTO CRITICO ALTERNATIVO (Interculturalidad, Epistemologías del sur, Filosofía de la Liberación, Decolonialidad) fundado en Latinoamérica.

El Centro de Estudios Geo-Históricos y Socio-Culturales es un centro afiliado al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. ENCUENTROS, REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO está avalada por CLACSO como revista adscrita a un Centro afiliado.



Centro de Estudios  
Geo-Históricos y Socio-Culturales



**CLACSO**

## Sumario

Presentación ..... 7

### ARTICULOS

Revueltas universitarias en Nuestra América. Giro decolonial ..... 11  
University revolts in Our America.; Decolonial turn  
**Gregorio Valera-Villegas**

Educación y modernidad en la sociedad civil colombiana ..... 27  
Education and modernity in colombian civil society  
**Juan Carlos García Lozano**

Liberalismo y prácticas pedagógicas ..... 51  
Liberalism and pedagogical practices  
**Oriana Rincón**

Los Derechos Humanos y la educación superior. Expresiones curriculares,  
desafíos pendientes ..... 71  
Human Rights and Higher Education. Curricular expressions, pending  
challenges.  
**Fiorella Paola Nesta**

### ENSAYOS

La Universidad como espacio del sentido común. ¿posibilidad en la  
Venezuela actual? ..... 95  
The University as a space of common sense.; Possibility in the current  
Venezuela?  
**Oneida Chirino**

Una educación posible en Venezuela, tras los pasos de Mariátegui y  
Freire. .... 107  
A possible education in Venezuela, following the steps of Mariátegui and  
Freire  
**Yajaira Machado Barrios.; Elizabeth Prieto Chacín.**

## INVESTIGACIÓN

Movimientos feministas en la era digital. Las estrategias comunicacionales del movimiento Ni Una Menos..... 117  
Feminist movements in the digital era. The communication strategies of the Ni Una Menos movement.

**Romina Accossatto; Mariana Sendra**

Componentes estructurales y coyunturales que determinan la opción del voto en blanco y su significación en el sistema político-electoral de Colombia..... 137  
Structural and conjunctural components that determine the option of blank voting and its significance in the political-electoral system of Colombia

**Shirley Soracá Becerra**

Análisis del cumplimiento de los diarios La Hora y Centro de Santo Domingo de la Ley de Comunicación en el Ecuador ..... 165  
Analysis of the compliance of the diaries La Hora and Centro of Santo Domingo of the Law of Communication in Ecuador

**Johanna Cedeño**

## RESEÑA

Revista FAIA- Programa Internacional de Investigación en Filosofía Intercultural de la Liberación. .... 183

**José Javier Capera Figueroa;**

Directorio de Autores y Autoras ..... 186

Instrucciones para los autores ..... 187



ENCUENTROS. REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO.

ISSN: 2343-6131 / DEP. LEGAL: PP 201202ZU4143

AÑO 6. N° 7. ENERO-JULIO 2018

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL RAFAEL MARÍA BARALT

## Presentación

El patrón mundial impuesto por Europa para la ciencia, la tecnología, la economía y las relaciones sociales en general, continúa siendo desde esa racionalidad el único referente válido para organizar la vida en todos sus aspectos constitutivos; aunque ello no supone la ausencia de gestos y manifestaciones combativas de dicha lógica. Evidencia de importantes luchas contra el eurocentrismo y la colonialidad, lo representan en buena medida las Revueltas universitarias del siglo XX en América Latina, el pensamiento pedagógico de Freire y Mariátegui, así como otras acciones más recientes del Movimiento feminista “Ni una menos” en Argentina, cuyo propósito es la representación del descontento social frente a la violencia machista, consecuencia directa del discurso de la modernidad que otorgó supremacía al hombre blanco heterosexual como único sujeto de derechos. Estos temas lacónicamente mencionados, así como otros trabajos que reflexionan sobre la persistencia de prácticas educativas de corte liberal, la necesidad de pensar y construir una universidad otra, cuya dinámica asuma como principio el bien común y la enseñanza de los derechos humanos, así como la manifestación política contra-hegemónica del voto en blanco, hacen parte de esta edición de Encuentros, Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, espacio para debatir, cuestionar, dignificar experiencias y prácticas obliteradas históricamente por la arrogancia eurocéntrica. Se presenta a continuación un esbozo de los trabajos que constituyen este número.

Valera-Villegas en *Revueltas universitarias en Nuestra América. Giro decolonial*, presenta una propuesta interpretativa, hermenéutica filosófica en torno a las luchas emancipatorias universitarias latinoamericanas, específicamente sobre la Reforma de Córdoba y el Movimiento de la Renovación Universitaria, hechos que en buena medida tuvieron elementos que si bien, tímidos y aproximativos, pueden considerarse parte del giro decolonial, puesto que plantearon importantes saltos epistémicos al cuestionar y pretender transformar las concepciones de una universidad cimentada en la colonialidad; sin embargo, este autor concluye que ambas, se quedaron atrapadas

en buena parte en la llamada Hybris del punto cero, expresión epistémica negadora de todo conocimiento que no sea el de las epistemes dominantes.

Por su parte, García-Lozano en la investigación titulada: *Educación y modernidad en la sociedad civil colombiana*, reflexiona sobre la formación ciudadana como proceso que se gesta a partir de la relación directa entre la educación y lo que él considera una modernidad postergada, consecuencia en buena medida del influjo de la iglesia católica y la ausencia de un proyecto democrático con la sociedad civil.

Rincón en *Liberalismo y prácticas pedagógicas*, aborda dicha gubernamentalidad como racionalidad que recurre a diversos dispositivos, entre ellos, las prácticas pedagógicas, para tratar el que es uno de sus problemas fundamentales, la conducción de la población. El trabajo procede con una revisión documental sobre el liberalismo, más allá de su interés en la utilidad social, la ganancia económica y el equilibrio del mercado, no obstante aborda su influjo en la definición de las prácticas pedagógicas como mecanismos disciplinarios, elementos constitutivos de la escuela moderna; su finalidad radica en establecer analogías y contrastaciones con la realidad de la educación primaria en Venezuela para develar que en buena medida, las prácticas de este nivel educativo responden a esa lógica como parte de las herencias instructoristas moderno-coloniales instauradas desde los inicios republicanos.

Otro trabajo que hace parte de este número, es el de Nesta-Gargano, titulado: *Los derechos humanos y la educación superior. Expresiones curriculares, desafíos pendientes*. La autora en cuestión, hace una revisión sobre el desarrollo de los Derechos Humanos en los países del Cono Sur, proceso que responde fundamentalmente a los efectos de la violencia política generada por el terrorismo de Estado en las décadas 70' y 80' del siglo pasado, hallazgos que posteriormente pone en diálogo con otras investigaciones y que servirán para describir cómo se han curricularizado los DDHH como referentes éticos y políticos en defensa de la dignidad humana, específicamente en la carrera del pregrado en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Uruguay.



Acosato y Sendra en *Movimientos feministas en la era digital. Las estrategias comunicacionales del movimiento “Ni una menos”*, realizan una revisión de las diversas estrategias comunicacionales del movimiento argentino, proceso que les permite establecer como hipótesis que el éxito de dicha organización se debe en buena medida al uso de las tecnologías digitales, preponderantemente las redes sociales como Twitter, en la conformación y acción colectiva de ese levantamiento. Para la concreción de los fines establecidos, las autoras abordan las lógicas de organización y participación política del cyberactivismo, con ese enfoque concluyeron que el colectivo atravesó los límites de las vías tradicionales de intermediación con los actores sociales y políticos, justamente porque lograron desplegar un uso estratégico de las TICs que facilitó su posicionamiento como movimiento masivo, dinamizado tanto por las características socio-institucionales de sus organizadoras como por la coyuntura mediática que preparó el terreno para dar visibilidad a las luchas contra el feminicidio.

Chirino en *La universidad como espacio del sentido común ¿posibilidad en la Venezuela actual?*, reflexiona sobre el papel de la universidad venezolana en el favorecimiento del bien común como valor esencial para la convivencia humana. En su abordaje, destaca la importancia que tiene la herramienta espiritual del re-conocimiento de las prácticas éticas y de las oportunidades de convivencia que deben caracterizar al mundo universitario, al tiempo que exhorta sobre los riesgos a los que se enfrenta este espacio si su dinámica continúa desarticulada del bien común como fuente espiritual. La autora en cuestión, establece como consideración final que la universidad en Venezuela debe ser un lugar de confluencia de todas las oportunidades de crecimiento y desarrollo humano, orientada a rescatar y promover la práctica del sentido común, en virtud de encaminar su quehacer hacia la asunción de todas las funciones que le corresponden, especialmente de la responsabilidad social.

Machado y Prieto en el ensayo: *Una educación posible en Venezuela, tras los pasos de Mariátegui y Freire*, presentan las propuestas educativas de dos grandes pensadores latinoamericanos, quienes desde su contexto aportaron importantes elementos no sólo teórico-conceptuales, sino prácticos, orientados a transformar desde la raíz, los procesos educativos que se desa-

rrollaban en su momento, en sus respectivos países. Las autoras develan la trascendencia y expansión por toda Latinoamérica del legado de estos dos insignes, específicamente destacan la contextualización de sus ideas en el Sistema Educativo Bolivariano de Venezuela, vigente desde el año 2007, proyecto que tal como lo precisan las investigadoras, constituye una propuesta fundamentada en perspectivas críticas de la educación, encaminada en la formación de ciudadanos con apego a la patria, con una clara identidad sociocultural, vinculando las necesidades y realidades nacionales y latinoamericanas, como lo propusieron en su época Mariátegui y Freire.

Soracá-Becerra en *Componentes estructurales y coyunturales que determinan la opción del voto en blanco y su significación en el sistema político-electoral de Colombia*, aborda las características y motivaciones que propician el voto en blanco como forma de participación política que expresa el disentimiento o desagrado de los electores con las candidaturas políticas. Este importante trabajo le permitió a su autora concluir que dicha forma de participación, es una manifestación crítica, válida y contra-hegémónica dentro de la cultura política de Colombia.

Finalmente Cedeño en, *Análisis del cumplimiento de los diarios La Hora y Centro de Santo Domingo de la Ley de Comunicación en el Ecuador*; trata el cumplimiento de la mencionada jurisprudencia, específicamente en lo relativo a la cobertura o espacio asignado a la cultura indígena, afroecuatoriana o montubia por la prensa escrita. Esta investigación representa un valioso aporte que profundiza sobre la calidad de la prensa escrita, al tiempo que aborda las estrategias que estas deberían emplear en virtud de superar el enfoque etnocéntrico y racista que caracteriza la habitual construcción de la noticia.

**Oriana Rincón**  
*Editora*



ENCUENTROS. REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO.  
ISSN: 2343-6131 / DEP. LEGAL: PP 201202ZU4143  
AÑO 6. N° 8. AGOSTO-DICIEMBRE 2018 PP. 11-26  
UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL RAFAEL MARÍA BARALT

# Revueltas universitarias en Nuestra América. Giro decolonial

University revolts in Our America.  
Decolonial turn

Gregorio Valera-Villegas  
gregvalvil@yahoo.com  
*Universidad Central de Venezuela*  
Caracas, Venezuela

## Resumen

En el presente trabajo nos hemos propuesto realizar un estudio interpretativo, hermenéutico filosófico, acerca de cómo una revuelta universitaria latinoamericana: la Reforma Universitaria de Córdoba, puede ser comprendida como una manifestación del giro decolonial, al analizar algunos de sus elementos constitutivos de carácter ideológico-políticos, epistémicos y pedagógicos. Y, en un segundo plano, y a manera puramente referencial, una demostración del Movimiento de la Renovación Universitaria como posible expresión también, con sus especificidades y diferencias con respecto al anterior, del giro decolonial.

**Palabras claves:** revuelta universitaria, Reforma de Córdoba, giro decolonial, Nuestra América, Movimiento de Renovación Universitaria.

## Abstract

In the present work we have proposed to perform an interpretative, philosophical hermeneutic study, about how a Latin American university revolt: the University Reform of Córdoba, can be interpreted as a manifestation of the decolonial turn, by analyzing some of its constitutive elements of an ideological-political, epistemic and pedagogical nature. And, in a second plane, and in a purely referential way, a demonstration of the Movement of the University Renovation as a possible expression also, with its

Recibido: 04/07/2018

Aceptado: 31/07/2018

specificities and differences with respect to the previous one, of the decolonial turn.

**Keywords:** university revolt, University Reform of Córdoba, decolonial turn, Our America, Movement of the University Renovation.

...si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando  
y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho  
sagrado a la insurrección (...)  
La autoridad, en un hogar de estudiantes,  
no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando.[...]  
(Manifiesto liminar de la Reforma Universitaria, 21 de junio de 1918).

*Nuestra América, circunseñida a pensar, sentir y querer como piensa, siente y quiere Europa.*

Saúl Taborda<sup>1</sup>

## Presentación: el giro decolonial como perspectiva interpretativa.

La relación modernidad<sup>2</sup>↔ colonialidad<sup>3</sup> es estructural e implicativa por cuanto la primera, supone, al decir de Dussel, el dominio y la exclusión del otro (Cfr: Dussel, 1999), y la segunda supone el triple triángulo de la colonialidad del que nos habla Quijano. En la modernidad, la colonialidad se despliega como un macro dispositivo del patrón mundial capitalista, expresado en el triángulo referido, a saber: colonialidad del ser, colonialidad del poder, colonialidad del saber. De igual modo, la colonialidad se fundamenta, entre otros aspectos, en la clasificación étnica, en la lógica de lo superior e inferior, así como en la supuesta universalidad del eurocentrismo.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> (Taborda, 2006 p. 123) Taborda junto a Deodoro Roca, Raúl Orgaz y Carlos Astrada, fue uno de líderes de la Reforma Universitaria.

<sup>2</sup> Entendida, grosso modo, como un largo proceso (de occidente o europeo) histórico social, económico y político, que presenta unos rasgos constitutivos como la ruptura con la tradición (fe y razón frente a ilustración y racionalismo) y el surgimiento de un clima intelectual propio. Ello va acompañado de ciertos referentes históricos como el mal llamado “descubrimiento de América”, el perfeccionamiento y uso intensivo de la imprenta, el fortalecimiento de la burguesía como clase dominante del capitalismo, el cisma de la iglesia católica o la Reforma (impulsada por Lutero) y la Contra Reforma y el progresivo distanciamiento entre la política y la religión. Son rasgos que nos sirven para comprender, en parte, la denominada modernidad. Esta relación implicativa modernidad ↔ colonialidad supone la continuidad del vínculo estructural entre modernidad y colonialismo (o (neo)colonialismo, por cuanto las consecuencias del colonialismo europeo no terminaron con los procesos de independencia nacional del siglo XIX, muy por el contrario persistieron, y aún hoy persistente en ámbitos como la cultura y en las formas de pensar y actuar.

<sup>3</sup> La relación modernidad ↔ colonialidad se apoya en el despliegue de unos mitos a saber: la modernidad europea se nos presenta como la cumbre del desarrollo de la humanidad. El desarrollo del mundo es considerado en el marco del desarrollo europeo. La modernidad europea asume una misión civilizatoria, a saber: la de llevarla a todo el mundo. La historia europea es la historia universal, la historia de todas las historia. (Cfr: Quijano, Anibal, 2007, pp. 93-126).

<sup>4</sup> Por lo que puede afirmarse que la modernidad ↔ colonialidad escinde lo considerado como civilización europea del resto del mundo. De allí, que pueda caracterizarse a la modernidad como racista,

En este marco de relaciones de dominación y sometimiento es en el que puede ubicarse el giro decolonial, que puede ser entendido como una postura epistémica y ético política, y como un proceso histórico cultural, orientado a develar y revertir situaciones, enmarcadas en relaciones de modernidad colonialidad, culturales y epistémicas influidas por el euro-centrismo y dispositivos de colonialidad. El giro decolonial plantea el reto de realizar una descolonización epistémica que permita superar las deformaciones universalistas y ahistóricas de la modernidad y la colonialidad.

El giro epistémico se afina, además, en un pensamiento de la pluriversalidad frente a la arrogancia epistémica de las epistemologías dominantes del norte, presentadas como universales y necesarias, ubicadas dentro de la matriz modernidad ↔ colonialidad.<sup>5</sup> El giro decolonial es fuerza crítica, contestaria y liberadora que emerge del seno de esta matriz. Esta fuerza puede volcarse en proyectos y acciones individuales y colectivas decoloniales en el propio seno de la modernidad, tal y como es el caso, a nuestro entender, de la Reforma Universitaria de Córdoba, así como también el Movimiento de la Renovación Universitaria que tuvo, como veremos más adelante, a la Universidad Central de Venezuela como su epicentro.

En el presente trabajo nos hemos propuesto realizar un estudio interpretativo, hermenéutico filosófico<sup>6</sup>, acerca de cómo una revuelta universitaria latinoamericana: la Reforma Universitaria de Córdoba, pue-

5 Desde luego, que no asumimos una postura maniquea de nosotros los buenos y ellos los malos a los que hay que destruir. Sino que de lo que se trata es del conocimiento profundo y crítico de dichas epistemologías, desde una postura de diálogo intercultural (ubicado, entre otras epistemes, en la filosofía intercultural de Raúl Fornet- Betancourt), y salvando una lógica de lo superior e inferior como una de las expresiones de la modernidad colonialidad. Ello supone, entre otras cosas, desde una perspectiva de la filosofía intercultural: "... desfilosofar la filosofía (es decir) descentrarla de su fijación en la cultura centroeuropea para abrirla a una nueva reformulación desde la participación de esas otras filosofías que hasta ahora siguen siendo negadas por la tradición occidental hegemónica, (...) se trataría de hacer que la filosofía tenga un presente ocupándose justo de su presente contextual correspondiente (...) la utilidad práctica de la filosofía interculturalmente transformada se expresa, acaso como punto que aglutina los dos aspectos anteriores, en su contribución a la búsqueda de alternativas concretas a la globalización del neoliberalismo, ya que muestra la ideología imperial que gobierna ese proceso como globalización acelerada de una forma particular de vida, de economía, de cultura, de democracia, etc.; y opone a dicha ideología una concepción de la historia de la vida humana donde ésta se hace desde y con sus diferencias, desde el valor de sus memorias en todos los pueblos; es decir, no una historia lineal, reducida a la línea que dibuja el progreso en su sentido occidental, sino una historia pluriversa, con muchas líneas y futuros posibles." (Fornet- Betancourt, pp. 645-646).

6 Por cuanto, se trata, siguiendo a Gadamer de un ejercicio que supone: un horizonte histórico, desde el cual se mira, una tradición, unos prejuicios y un círculo hermenéutico. (Cfr: Gadamer, 1992).

de ser comprendida como una manifestación del giro decolonial, al analizar algunos de sus elementos constitutivos de carácter ideológico-políticos, epistémicos y pedagógicos. Y, en un segundo plano, y a manera puramente referencial, una mostración del Movimiento de la Renovación Universitaria como posible expresión también, con sus especificidades y diferencias con respecto al anterior, del giro decolonial.

## 1. Nudo problemático: la Reforma de Córdoba como referente decolonial

Rara temporum felicitate,  
*ubi sentire quae velis,*  
*et quae sentias dicere licet.*<sup>7</sup>

Publio Cornelio Tácito

La Reforma Universitaria de Córdoba de 1918, llamada también el Grito de Córdoba, tiene como epicentro a la Universidad de Córdoba, fundada en 1613, la más antigua de la Argentina, y una de las primeras fundadas en América Latina. Era una universidad dominada por la Iglesia Católica y por la oligarquía cordobesa, dueña y señora de las cátedras universitarias. La episteme de dominio absoluto era el escolasticismo principalmente de Tomás de Aquino, cuya nota más cuestionable era que todo conocimiento debía tributar a la teología, fe y razón. Toda episteme y perspectiva pedagógica diferente, era sometida a censura por las autoridades universitarias. Y es en este marco circunstancial en el que los estudiantes universitarios cordobeses decidieron insurgir, en 1918, contra ese ambiente intelectual que estimaban asfixiante. Un movimiento estudiantil que abrió, hasta cierto punto, el claustro universitario a nuevas epistemes. (Cfr. Cúneo, 1976).<sup>8</sup>

<sup>7</sup> La rara felicidad de los tiempos en los que pensar lo que quieras y decir lo que piensas está permitido. Lema de la Gaceta Universitaria. Órgano de la Federación Universitaria de Córdoba, en el que fue publicado el Manifiesto liminar de la Reforma Universitaria.

<sup>8</sup> De hecho ante el positivismo como episteme dominante, en el ámbito intelectual argentino y latinoamericano de la época, con sus particulares características, se inicia un interesante debate en el que participan algunos reformistas. A este respecto se ha afirmado que: “El pensamiento de Bergson, Scheler, la fenomenología y más tarde el existencialismo bajo sus diferentes aspectos, entre otras corrientes filosóficas cobran importancia. La Argentina se abre a un pensar nuevo y dinámico. Las ciencias todas reciben ese aire renovado. Visitas como las de Ortega, Keyserling, Eugenio D’Ors, García Morente, Keiper, Krüger y Einstein despiertan interés y abren horizontes de posibilidades incalculadas (...) Podemos decir que a la par que decae la rigidez positivista, un nuevo espíritu invade los estudios sobre

La Reforma Universitaria, como también se le conoce, responde además a la pretensión de darle un vuelco a las estructuras universitarias y sus finalidades, así como también a la enseñanza y sus contenidos. Valga decir, en consecuencia, a los contenidos onto/epistémicos y a sus prácticas de enseñanza que de ellos se derivan. La Reforma plantea la ruptura de la influencia de la Iglesia Católica, y, en cierta medida, con el régimen de la colonia que aún se mantenía, de acuerdo con la relación modernidad ↔ colonialidad, y su marcada influencia en la universidad y en la educación en general.<sup>9</sup>

Entre las banderas de El Grito de Córdoba, desde una mirada decolonial, caben destacar tres de ellas, a saber: a la apuesta a una concepción otra de la enseñanza y de su contenido; a la autonomía, porque ella implicaba libertad y responsabilidad para el pensar por sí mismo, que, en el caso que nos ocupa, significó una revuelta contra una dominación y un determinismo de un modelo universitario como expresión de colonialidad del saber y del poder.<sup>10</sup> Y la tercera bandera es la representada por el antiimperialismo y la unidad latinoamericana.<sup>11</sup> Leamos:

*Hombres de una república libre acabamos de romper la última cadena que en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba*

---

el hombre y su obra. (Morey de Verstraete, s/f).

9 El Grito de Córdoba, llamado así también, ha sido entendido como un movimiento ideológico, político y pedagógico de orientación antiimperialista y latinoamericanista. Cfr. Terán, Oscar, "El primer antiimperialismo latinoamericano". En: *En busca de la ideología argentina*, Buenos Aires, Catálogos, 1986, pp. 85-97. Los estudiantes, en la Reforma Universitaria de Córdoba, tras una serie de huelgas, marchas, tomas y manifestaciones contra los anacrónicos planes de estudio de influencia colonial/eclesiástica/teológica y el dictado de materias como método de enseñanza predominante, que, entre otras cosas, coartan la libertad de pensar diferente, exigen la autonomía universitaria, la supresión de las cátedras vitalicias y autocráticas, la libertad de cátedra, la asistencia libre, el cogobierno universitario, la gratuidad de la enseñanza, y espacios académicos de respeto a las diferencias ideológicas y la libertad de opinión. (Cfr: Del Mazo, 1946) Y también (Cfr: Del Mazo, 1957).

10 En oposición a la autonomía está la heteronomía que imponen unas epistemes dominantes, consideradas superiores y a las que se considera necesarias, universales e indiscutibles. A ellas hay que memorizarlas, repetirlas y obedecerlas. La autoridad del maestro, enmarcado en este contexto, las ordena y no caben excepciones, discusiones ni opciones diferentes. La base de estas epistemes es la autoridad superior, de predominancia eurocéntrica, representada en la cátedra y en la institución universitaria toda. Ante la cual no se puede diferir, ni contestar. Todo error es considerado como una falta que debe castigarse individual o colectivamente. Por eso a los estudiantes de Córdoba se les sanciona severamente, avivando la llama de la revuelta universitaria. Ellos son los chivos expiatorios, en el sentido de Girard, su castigo, llega a creerse, será ejemplarizante y conducirá a la paz. Ello resultó falso, en muy breve tiempo se reavivó la llama de la revuelta dándose inicio a la creación de un nuevo modelo universitario, una nueva cultura académica. (Cfr: Girard, 1986).

11 Se podría señalar una cuarta no menos importante: la profundización de la relación universidad sociedad, esto es, el necesario vínculo de la universidad con el pueblo, de donde surge la extensión universitaria y cultural, las universidades populares y la relación obrero-estudiantil.

*se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana. [...] Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria. [...] Nuestro régimen universitario -aun el más reciente- es anacrónico (...) El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sustancia misma de los estudios. La autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando. [...] Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas casas de estudio es un baluarte de la absurda tiranía y sólo sirve para proteger criminalmente la falsa dignidad y la falsa competencia. [...] La Juventud Universitaria de Córdoba, por intermedio de su federación, saluda a los compañeros de América toda y les incita a colaborar con la obra de libertad que se inicia.<sup>12</sup>*

Está claro que El Grito de Córdoba no plantea un programa profundo de descolonización, ni asume plenamente un proyecto epistémico y político de un giro decolonial en estricto sentido. Sin embargo, al estudiar su desarrollo podemos llegar a la conclusión de la presencia de elementos, aunque tímidos y aproximativos, que apuntan como su Manifiesto central, hacia un proceso decolonial.<sup>13</sup>

El Grito de Córdoba que no puede entenderse como un lamento, sino como un grito deliberado de denuncia, de llamado, de convocatoria a renovar, a transformar un estado de cosas, con base en la memoria de lo que Mignolo denomina herida colonial (Mingolo, 2008),<sup>14</sup> representada en la colonialidad del ser, del saber y del poder, manifestada en el estado en que se encontraba la Universidad de Córdoba. Por lo que este Grito representa el inicio de una universidad otra que se extendió por buena parte de Amé-

12 Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria. La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica. Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba. Facsímil de la versión original publicada en Córdoba el 21 de junio de 1918. El subrayado es nuestro, con el objeto de destacar elementos de una postura decolonial y latinoamericanista.

13 Elementos como la interculturalidad, la pluriversidad, la descolonización de imaginarios, la revalorización de los saberes excluidos con base en un nuevo proceso civilizatorio, lucen distantes. Eso sí, una conciencia borrosa de la relación modernidad colonialidad está presente, especialmente, en la duda y, hasta cierto punto, cuestionamiento de la promesa de la modernidad colonialidad de la salvación y el progreso venido del norte hegemónico, principalmente de USA.

14 Aunque Mingolo aclara que el concepto fue acuñado por Gloria Anzaldúa.



rica Latina.<sup>15</sup> De allí que pueda afirmarse, hasta cierto punto, como una acción universitaria y sociopolítica, parafraseando a Mingolo, de desprendimiento y apertura de unas puertas universitarias que conducirán a otra parte. (Mingolo, 2008). Tímido desprendimiento y apertura de liberación de una vida universitaria enclaustrada en los remanentes de la colonia, y al acercamiento a una superación de la colonialidad del ser, del saber y del poder. Quedando abierta la profundización de una decolonización epistémica.

El Grito de Córdoba aunque enarbola una bandera progresista, de izquierda<sup>16</sup>, como la inclusión de los sectores populares en la Universidad, así como la gratuidad de la enseñanza universitaria, no toca en sus raíces la colonialidad, por cuanto el giro decolonial implica un desprendimiento de la episteme universitaria moderna en Nuestra América, y apertura, y de camino, hacia otra episteme de radical diferencia, en la exterioridad de lo radicalmente otro, en la pluriversalidad, y, en consecuencia, apertura también a un diálogo intercultural simétrico que supere la relación superior / inferior instaurada por la modernidad colonialidad.

El giro decolonial interpretado en grados, podríamos decir metafóricamente, que tuvo unos noventa grados de intensidad, por cuanto significó una auténtica revuelta a un estado de cosas que, aunque se inició en una sola universidad, tuvo repercusiones estructurales y sustanciales en todas las universidades latinoamericanas, con mayor o menor intensidad. En el plano exclusivamente epistémico, el derrumbe de la teología católica, y su concepción de la enseñanza y de la autoridad universitaria, fue claro y contundente. Así como también, fue la llama que dio inicio a la cocción del caldo de una nueva institucionalidad universitaria en Nuestra América.

### **A manera de desenlace: las revueltas universitarias: la Reforma de**

<sup>15</sup> El latinoamericanismo de la Reforma de Córdoba fue nutrido en parte, entre otras fuentes, por el impulso cultural e intelectual a partir de la guerra de 1898 y la actitud imperial de USA. De especial referencia cabe hacer al conjunto de escritores y su conciencia e identidad latinoamericana, ubicados en el modernismo como movimiento literario. Una obra de especial relevancia en este contexto fue Ariel del escritor uruguayo José Enrique Rodó, publicado en el año de 1900. (Cfr: Bergel, 2012).

<sup>16</sup> Aun cuando, en verdad la Reforma Universitaria de Córdoba no puede ser considerada como expresión de algún partido político o movimiento social de izquierda. En su inicio y desarrollo tomaron partido radicales, socialistas, anarquistas y liberales democráticos, unidos, como en una especie de significativo vacío en el sentido de Ernesto Laclau, por sus diferencias con el dominio oligárquico y eclesiástico sobre la Universidad. (Cfr: Cansino, 2004).

## **Córdoba y el Movimiento de la Renovación como inicios del giro decolonial universitario.**

El Grito de Córdoba puede ser visto como una revuelta universitaria, en tanto acciones organizadas y prolongadas en el tiempo y con proyección de futuro. Acompañado con propósitos generales claros y contundentes de transformación de unas estructuras universitarias, y proyección socio/políticas y de identidad latinoamericana. Es, por consiguiente, un punto en que la cosa universitaria cambia de dirección de forma pronunciada.<sup>17</sup> Asimismo, y en tanto revuelta, puede colegirse como el referente fundamental de otros movimientos universitarios que se van a producir en el siglo XX, como es el caso del Movimiento de Renovación Universitaria, el cual puede ser entendido también como expresión de una revuelta, o prolongación de aquella argentina, con sus particulares características y condiciones que a su vez la distingue de la madre de las revueltas universitarias latinoamericanas, la Reforma de Córdoba.

En mayo de 1969 llegó a su punto culminante la revuelta conocida con el nombre de Movimiento de Renovación Universitaria,<sup>18</sup> el cual se desarrolló en la Universidad Central de Venezuela y otras universidades del país (Universidad de Los Andes, Universidad del Zulia, Universidad de Carabobo), que logró remover la vieja estructura e imponer legalmente muchos cambios.<sup>19</sup>

17 El Grito de Córdoba va anteceder a otra revuelta, el denominado Mayo Francés, o de 1968.

18 Se había iniciado el 18 de junio de 1968, con la toma de la facultad de ciencias de la UCV.

19 Un antecedente de ambas revueltas, digno de ser nombrado es la Reforma Universitaria de Bolívar y Vargas de 1827. Es sin duda una suerte de pregiro decolonial y antecedente directo de la Reforma Universitaria de Córdoba. Aunque la Reforma Universitaria de 1827 tuvo como núcleo principal una reforma jurídica, significó el preámbulo de una nueva institucionalidad universitaria. En ella El Libertador cambió los estatutos de la universidad. Los nuevos estatutos fueron aprobados el 22 de enero de 1827, y finalmente sancionados por El Libertador el 24 de junio de ese mismo año. En su contenido, expresado en 289 artículos, contenidos en 27 capítulos, se presentan las bases iniciales para una nueva universidad republicana, aunque algunas figuras de los antiguos estatutos se conservaron. Cabe destacar que de los nuevos estatutos lo siguiente: se establece el cargo de rector como máxima autoridad de la universidad, se elimina la dependencia y el control ejercido por la Iglesia Católica, se reforma el claustro universitario con el claustro en pleno y el claustro de profesores. Se da inicio a la autonomía y a la autarquía universitaria con la dotación de rentas propias a la universidad, privando a la universidad de haciendas, rentas y recursos para garantizar su independencia de los vaivenes políticos de los cambios de gobierno, sentando así las primeras bases para la autonomía universitaria. A los estudiantes se le reconoce participación en el comando de la institución, estableciendo su participación en la calidad de las clases dictadas por los profesores. La elección de las autoridades entre los catedráticos. Se elimina una manifestación de la modernidad y la colonialidad el racismo manifestado en la llamada limpieza de sangre o linaje para el ingreso a la universidad. Véase a Leal, Ildefonso. Historia de la Universidad de Caracas (1721-1827). Caracas. Universidad Central de Venezuela. 1963. Ahora bien, si la Reforma Universitaria de 1827 orienta la transformación de la universidad, sin embargo, en cuanto epistemes se refiere, se mantiene aún la presencia de la episteme escolástica aunque disminuida, y se inicia un avance relativo en materia epistémica en la enseñanza de la medicina, por

La Renovación Universitaria se ubica en la década de los sesenta, época histórica de mucho debate y movilización socio política y posturas crítico transformadoras y radicales.<sup>20</sup> Así, la relación universidad sociedad tomó la palestra, y el Movimiento de Renovación se interesó profundamente por la transformación revolucionaria de la sociedad, De igual modo, y de manera paralela, la formación de un hombre nuevo y el papel que la universidad debería cumplir.<sup>21</sup>

En este último sentido, y desde el punto de vista del giro decolonial, a la universidad se le asignó unos fines relacionados con: el pensamiento crítico y espíritu revolucionario. Para de esta manera superar las epistemes de la colonialidad enmarcadas, grosso modo, en el neopositivismo y el denominado método científico y el modelo racionalidad / objetividad / contrastabilidad.

En el Movimiento de la Renovación, la universidad asume el compromiso de la crítica y autocrítica para evidenciar sus debilidades estructurales, hasta el punto de que se ha considerado que la Renovación fue un proceso que "...representó desde el punto de vista académico y político la más audaz y resuelta conmoción a la cultura, a la ciencia y al sistema universitario venezolano durante el siglo XX." (Castellano de Sjöstrand, 1999, p.110).

El Movimiento de la Renovación tuvo como documentos emblemáticos los siguientes: el de J. R. Núñez Tenorio y Pedro Roa *En torno a la Renovación*, el de Héctor Silva Michelena y H.R. Sonntag *Proposición para una revolución universitaria*; y el Manifiesto de la Escuela de Letras.<sup>22</sup>

la relevancia dada a algunas ciencias biomédicas como anatomía y el incipiente uso de la vivisección. Un aspecto de notoria importancia epistémica es el reconocimiento dado a la medicina tradicional de raíces prehispánicas, que el propio Vargas reconoce como importante. (Cfr. Giménez 2016).

20 Como el Mayo Francés de 1968, la Guerra de Vietnam, la Primavera de Praga, la Matanza en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco, México, entre otros.

21 A este respecto podemos leer: "Yo fui dirigente de la renovación universitaria de la Escuela de Letras de la UCV en 1969 y creo que si en verdad no calcamos el proceso, paso a paso, letra a letra, sí nos inspiramos en lo siguiente del mayo del 68: sí se podía enfrentar a las autoridades académicas, abrir las ventanas y airear las aulas con los escritores vivos y sus libros. Del mayo francés conocíamos por la prensa, así como de los movimientos estudiantiles del mismo año en México y en EEUU; incluso, hubo agitación en algunos países comunistas, como China y algunos de Europa del Este que ya estaban alzándose contra el stalinismo. A los que veníamos de la juventud comunista y del dogmatismo universitario la agitación del 68 nos estimulaba a seguir luchando de otra manera..." (Espina, 2017). El artículo presenta una entrevista al profesor Héctor Silva Michelena, uno de los líderes del Movimiento de la Renovación Universitaria.

22 Núñez Tenorio, J. R. y Pedro Roa. *En torno a la Renovación Universitaria*. Caracas, Nueva Izquierda, 1969. El segundo texto está inserto en el libro: Silva Michelena, Héctor y Sonntag, H. R. *Universidad, dependencia y revolución*. México, Siglo XXI, 1970. En este sentido se ha afirmado lo siguiente:

Uno de los fines fundamentales del Movimiento de Renovación fue el científico-cultural, y es preciso destacarlo desde el punto de vista de un ejercicio, incipiente y aún timorato, de giro decolonial.<sup>23</sup> Este fin tuvo su expresión en la renovación académica, en la superación de una universidad napoleónica para ir a una universidad humboldtiana, valga decir, mediante el fortalecimiento de la relación investigación, docencia y extensión, la revisión de los planes de estudio de las carreras, la concepción de la enseñanza y el aprendizaje, el cuestionamiento a los exámenes, la asistencia libre, el fortalecimiento de la cátedra, los concursos de oposición para los profesores, enfatizando en el dominio de la materia; la actualización de los autores y obras estudiadas.<sup>24</sup> La Renovación, en su incipiente giro decolonial, siguió en muchos ámbitos académicos a las epistemes dominantes de la modernidad / colonialidad europea y norteamericana. Y fue emblemática su manifestación en las facultades de ciencias sociales y humanas en las que ciertos nichos incuestionables siguieron predominando, como es el caso de Hegel y Marx<sup>25</sup>. Mientras que el sacrosanto neopositivismo, y su método científico, siguió predominando en las facultades de ciencias experimentales y de ingeniería.

---

“Sobre la renovación universitaria venezolana se escribieron pocos libros y muchos manifiestos, más que nada hojas sueltas que Che María Cadenas quiso reunir y no pudo porque estaban perdidas o fallas en su mayoría. Reconoce Héctor que muchas repetían consignas de mayo 68, como “Hay que tomar el cielo por asalto” o “Haz peso que el sistema se hunde”...” (Espina, 2017).

23 Los otros dos eran: el científico técnico y de profesionalización, y el político social, para la contribución de una transformación social, política y cultural de la sociedad. (Cfr: Núñez Tenorio, 1989)

24 Leamos lo que afirma Héctor Silva Michelena: “La renovación tuvo, en general, beneficios y costos altos ¿Beneficios? Sacudir la vieja estructura, modernizar los estudios, incluímos la tesis de grado como requisito para el egreso y un sistema de calificación de aprobado con distintos grados y reprobado que se sostuvo mucho tiempo. Actualizar las bibliografías”... (Espina, 2017).

25 Al respecto cabe citar: “...Y ver más a Venezuela y a América Latina y no sólo a EEUU y Europa, pero... todo con orientación marxista. Y aquí estuvo el primer costo académico grave: la marxización absoluta. Hubo grandes economistas posteriores a Marx, en países donde estaba funcionando una economía. Nuestros egresados salían al mercado de trabajo sin saber siquiera qué era un “costo medio”, porque nosotros habíamos eliminado —como en Cuba— todo lo referido a la teoría de costos. El BCV y la empresa privada comenzó a contratar sólo a los egresados de la Católica. Un error más fue la eliminación de los idiomas como materia obligatoria. Ya cuando hicimos el currículum nuevo de Economía, la comisión integrada por Maza Zavala, Fernando Ferrán, Francisco Mieres y yo, nos autocriticamos por esto”. (Espina, 2017). No obstante, es oportuno destacar el estudio y la publicación, para la época, de obras que pudieran ubicarse en una línea del giro decolonial como las de Rodolfo Quintero: *La cultura del petróleo*. Caracas, Esquema, 1968; y *Antropología del petróleo (1970)*. La cultura del petróleo, para Quintero, es expresión de una cultura colonizadora. Al respecto señala: “El fenómeno de la explotación de la riqueza petrolífera nacional por consorcios internacionales poderosos, es factor determinante de transformaciones de nuestras formas tradicionales de pensar, sentir y actuar; un elemento sociohistórico que ha modificado estilos de vida y sistema de valores de la sociedad venezolana. Hace más de cincuenta años la cultura del petróleo inició su penetración, se extendió y consolidó en el territorio de Venezuela. Cultura de conquista, que es un patrón de vida con estructura y mecanicismo de defensa propia; de modalidades y efectos sociales y psicológicos que deterioran las culturas “criollas” y tienen expresión en actividades, invenciones, instrumentos, equipo material y factores no materiales: lengua, arte, ciencia”. (Quintero, 1978, p. 10).

El Movimiento de la Renovación fue atacado, casi mortalmente, con los allanamientos militares a las universidades, por órdenes del presidente de la república Rafael Caldera y profesor de la Escuela de Derecho de la UCV. En el caso de la UCV dicho allanamiento se perpetró el 31 de octubre de 1969. Esta acción de flagrante violación de la autonomía universitaria se realizó mediante la denominada Operación Canguro. A continuación la universidad es cerrada por espacio de un año, se destituyeron profesores y se expulsaron estudiantes para buscar el amedrentamiento. El cuestionamiento y debilitación de las reformas alcanzadas con la Renovación continuó después del allanamiento. En 1970 se aprueba la reforma de la Ley de Universidades<sup>26</sup>, y se crea un nuevo tipo de universidad, la denominada nacional experimental controlada por el gobierno, con el objeto de restar autonomía. Se destituyen las autoridades que apoyaron la Renovación y se designan a dedo unas nuevas.<sup>27</sup>

En la Reforma Universitaria de Córdoba propuestas programáticas como: la libertad de cátedra, la cátedra paralela y la cátedra libre, con sus matices y sus diferencias constituyen escenarios para el salto epistémico que señala el giro decolonial. No puede imaginarse siquiera en una universidad enclaustrada, cerrada, controlada tanto por el estamento eclesiástico como por el civil, en donde la verticalidad de la práctica de la enseñanza, del estudio y de la investigación respondan a cánones establecidos que proscriben todo aquello que consideran como una desviación a lo establecido, y por tanto, herejía, subversión y obscenidad. Estos escenarios, en mayor o menor nivel, permiten la inauguración de perspectivas onto/epistémicas nuevas, incluso desde el horizonte del sur<sup>28</sup>, como la teoría de la dependencia de raíces y perspectiva que pudieran ser ubicadas en lo decolonial.<sup>29</sup>

26 Ley que había sido aprobada en 1958 y que contenía como principios algunos de los alcanzados en la Reforma de Córdoba de 1918, como la autonomía, el cogobierno, la libertad de cátedra, entre otros. La reforma de esta ley significó una restricción de la autonomía y una limitación significativa del cogobierno y del claustro universitario.

27 Jesús María Bianco, el rector de la UCV, militante de la Renovación, a partir de la reforma de la Ley de Universidades y la aprobación e instalación del Consejo Nacional de Universidades, sostuvo: “Se trata de un primer paso hacia la neocolonización que ya está en curso y que tiene como objetivo último implantar un orden institucional en el que no haya condiciones para luchar contra la subyugación de nuestro pueblo.”

28 En términos de Boaventura de Sousa Santos. (Cfr. De Sousa Santos., 2009).

29 La teoría de la dependencia como una importante contribución para entender la relación modernidad / colonialidad porque entre otras cosas propone la relación centro – periferia y la dualidad metrópoli satélite en relación con el sistema económico y social del mundo. Y pregona el carácter de subordinación de Nuestra América en relación con los países centrales. De igual modo esta teoría señala la existencia de relaciones desiguales de poder-saber, en donde la subordinación se extiende

Tanto los participantes, especialmente los estudiantes, de El Grito de Córdoba como los de la Renovación Universitaria, constituyen sin duda una generación, en uno y otro caso y guardando las distancias en el tiempo y la circunstancias. Una y otra generación no sólo compartirán, al decir de Ortega y Gasset, una comunidad de espacio y tiempo, sino fundamentalmente un “común quehacer y horizonte vital”. (Cfr. Ortega y Gasset, 2012). Del movimiento de la Reforma de Córdoba se ha afirmado que:

...exigió un cambio radical en los contenidos y métodos de enseñanza. Ello implicaba la aceptación del pluralismo filosófico, del ejercicio de la crítica, de la experimentación científica y de la autonomía de la Universidad a la influencia eclesial... (Cansino, 2004, p.15).

Lo que contribuye a reafirmar un intento serio de giro decolonial. De hecho, uno de los líderes de esta generación estudiantil que encabezan la Reforma afirma:

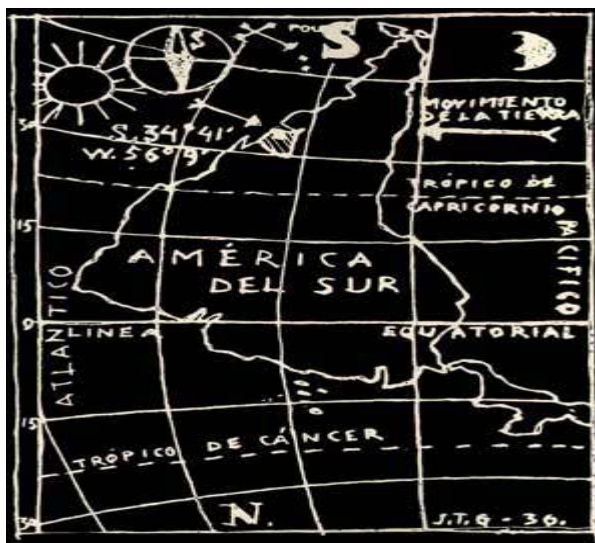
Europa ha fracasado. Ya no ha de guiar al mundo (...) He ahí por qué América, que puede realizarse, que debe realizarse según el categórico imperativo de su sino, necesita romper el compromiso que liga su cultura a la cultura europea; he ahí por qué es urgente hacer de modo que la manía furiosa de europeización que nos domina no nos impida ser originales, esto es, americanos por la creación de instituciones civiles y políticas que guarden relación con nuestra idiosincrasia; he ahí por qué es urgente hacer de modo que América no esté circunscrita a pensar, a sentir y a querer como piensa, siente y quiere Europa. La ciencia, observada en su íntimo proceso, no es más que una constante y reflexiva rectificación de la experiencia; y si América quiere edificar su porvenir sobre los sólidos y firmes cimientos que aquélla proporciona, es preciso apurarse a revisar, corregir; desecharlo o transmutar, según sea conveniente, los valores creados por Europa. Revisar, corregir, desechar o transmutar los valores europeos, así cueste lo que cueste, por el hierro y por el fuego si fuere menester, es, a mi juicio, la misión que nos compete en este instante decisivo de la historia. (Taborda, 2006, pp. 121-123).<sup>30</sup>

al ámbito epistémico/cultural en un amplio marco de dependencia. Esta teoría es una contribución significativa salida del seno de nuestras universidades latinoamericanas y de profesores universitarios como Theotônio dos Santos (Universidade profesor titular de la Universidade Federal Fluminense y de la UNAM, entre otras), uno de sus principales creadores. En este mismo ámbito cabe destacar a docentes investigadores universitarios como: Darcy Ribeiro ( profesor fundador de la Universidad de Brasilia y de la Universidad Central de Venezuela), de su amplia obra cabe destacar en esta línea del giro decolonial, a *El dilema de América Latina: estructuras del poder y fuerzas insurgentes* México, Siglo Veintiuno, 1971. Obra que nos ayuda a comprender la cuestión del sujeto latinoamericano y sus procesos de resistencia y transformación y sus luchas en función de la recuperación de su historia y culturas. Y también a José Agustín Silva Michelena (profesor e investigador del Cendes de la UCV), que nos legó obras como: *Política y bloques de poder: crisis en el sistema mundial*. México: Siglo Veintiuno, 1987.

30 De hecho Taborda, convertido en un pedagogo crítico, sostiene que los principios pedagógicos derivan del acontecimiento educativo comunal y, en oposición a las tesis de Sarmiento de la doctrina de la igualdad sostenida en Europa, dice que las instituciones copiadas cargan con los obstáculos y contradicciones propias de sus lugares de origen, y es el caso de las escuelas. La escuela, y otros espacios educativos, se mueven entre la tradición y la revolución. Y es ahí en donde está uno de los obstáculos principales del pensamiento de Sarmiento al desconocer la traición de la escuela argentina, lo que conduce a la copia al calco de modelo extraños que suponen un ideal de ciudadano ajeno a nuestra idiosincrasia. (Cfr: Taborda, 1951).

Finalmente, estamos claros que tanto la Reforma de Córdoba como el Movimiento de la Renovación no pueden ser catalogados como, *strictu sensu*, expresiones del giro decolonial. Ambas, se quedaron, en parte, atrapadas, en menor o mayor medida, en la llamada Hybris del punto cero (Cfr:Castro-Gómez, 2007).<sup>31</sup> expresión epistémica de la modernidad / colonialidad, negadora *per se* de todo otro tipo conocimiento que no sea el de las epistemes dominantes del norte. De tal manera, que el desafío de un movimiento decolonizador de la universidad latinoamericana pasa por la asunción de un diálogo intercultural y simétrico, un diálogo de saberes que supere el pensamiento dicotómico o de las dualidades excluyentes del tipo: este conocimiento, considerado superior, frente aquel considerado inferior como, por ejemplo: la medicina clínica y la medicina tradicional.

Terminemos haciendo una lectura de otros casos de posibles giros decoloniales, a Torres García y a Quino por medio de Mafalda:



**Figura N° 1: Joaquín Torres García. América invertida, ilustración del año 1943<sup>32</sup>**

31 Para este filósofo descolonizar la universidad se debe, al menos, favorecer: la transdisciplinariedad, y la transculturalidad.

32 América invertida, dibujo de Joaquín Torres García, 1943, Museo Juan Manuel Blanes, Montevideo. Tomado de: <https://delianegro.wordpress.com/category/artistas/joaquin-torres-garcia/>

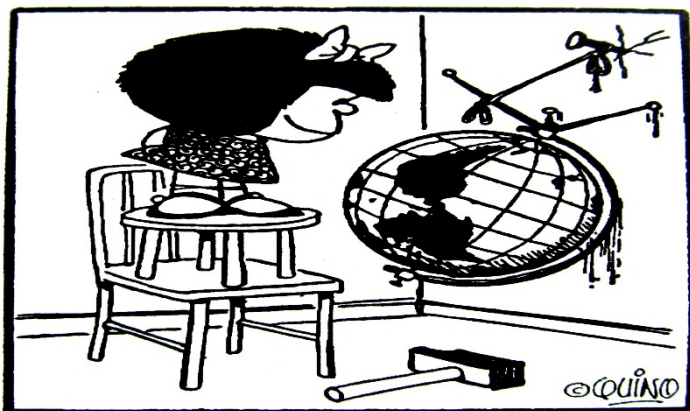


Figura N° 2: Quino: Mafalda<sup>33</sup>

Quino, a través de Mafalda, a nuestro entender, interpreta a su modo a Joaquín Torres García y su mapa de América del Sur, expresión de su lema: ...”nuestro norte es el sur”.<sup>34</sup> Ambos casos son también, *mutatis mutandis*, expresiones plásticas del giro decolonial en Nuestra América.

### Referencias bibliográficas

- BERGEL, Martín. (2012). América latina, pero desde abajo. Prácticas y representaciones intelectuales de un ciclo histórico latinoamericanista. 1898-1936. *Cuadernos de historia*, N° 36. Universidad de Chile, Junio, pp. 7 – 36.
- CANSINO, Hugo. (2004). El movimiento de reforma universitario en Córdoba, Argentina, 1918. Para una relectura de su discurso ideológico. *Sociedad y Discurso*. Año 2004, Número 6.
- CASTELLANO de Sjöstrand, María Egilda y Eduardo Medina Rubio. (1999). La renovación. Un hito en la historia de la universidad venezolana. El caso de la Universidad Central de Venezuela. *Tribuna del Investigador*, Vol6, N°2, Caracas, 1999, 102-116.

<sup>33</sup> Tomado de: <https://razoncartografica.com/category/cartografia-critica/page/2/>  
<sup>34</sup> Cabe una cita de su pensamiento de resonancia decolonial: “Ir pues, a un arte autóctono. Repudiar lo importado, reteniendo la enseñanza que pudo darnos. Porque al fin, América debe tener su arte propio: pongamos nosotros la primera piedra. Un solo tronco para el arte y la cultura de América, pero árbol con raíz en lo profundo, del que puedan salir innumerables brotes y ramas. Creo que es la hora de pensar así y de trabajar en tal sentido...un arte capaz de manifestar la esencialidad americana”. (Torres García, 1984, Lección 49).



- CASTRO-Gómez, Santiago. (2007). Decolonizar la universidad la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (Eds.) *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre Editore, Bogotá, pp. 79-92.
- CÚNEO, Dardo (Comp.).(1976) *La Reforma Universitaria (1918-1930)*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- DEL MAZO, Gabriel.(1946). *Estudiantes y gobierno universitario. Bases, doctrina y técnica representativa en las universidades argentinas y americanas*. Buenos Aires, El Ateneo, 1946.
- \_\_\_\_\_. (1957). *La reforma universitaria y la universidad latinoamericana (en tres tomos) Tomo I. El movimiento argentino (1918-1940)*. Buenos Aires: Compañía Editora y Distribuidora de Plata.
- DE SOUSA Santos Boaventura. (2009). *Epistemología del sur*. México, Siglo XXI Editores.
- DUSSEL, Enrique.(1999). *Postmodernidad y transmodernidad*. Puebla, Universidad Iberoamericana.
- ESPINA, Gioconda. (2017). Lo que queda de la Renovación de 1969. *Tribuna del investigador*. Volumen 18, No. 2, Año 2017.
- FORNET- Betancourt, Raúl. (2009). “La filosofía intercultural”, en: Dussel, Enrique, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez (eds.), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000). Historia, corrientes, temas, filósofos*, CREA/Siglo XXI, México, 639-646
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método I*. (1992).Salamanca: Sígueme.
- GIMÉNEZ Lizarzado, Carlos.( 2016). Simón Bolívar y José María Vargas: la Reforma Universitaria en Caracas 1827, *Revista de la Sociedad Bolivariana del Táchira*. Núm. 28 (25): Julio 2016, pp. 56-74.
- GIRARD, Gene.(1986). *El chivo expiatorio*. Editorial Anagrama.
- GROSFUGUEL, Ramón. (2007). Multiculturalismo identitario, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales. *Universitas Humanística*, no.63 enero-junio, pp: 35-47. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n63/n63a03.pdf>
- MOREY de Verstraete, M.E.(s/f). *La formación facúndica en el pensamiento de Saúl Taborda*. Disponible en: [http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/4441/moreycuyo16.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4441/moreycuyo16.pdf)
- MINGOLO, Walter. (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, núm. 8, enero-junio, pp. 243-281. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá.
- NÚÑEZ Tenorio, J. R. y Pedro Roa. (1969). *En torno a la Renovación Universitaria*. Caracas, Nueva Izquierda.

- ORTEGA y Gasset. José. (2012). *En torno a Galileo*. Madrid, Tecnos.
- QUIJANO, Aníbal. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En: Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (Eds.) *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre Editores, Bogotá, pp. 93-126.
- QUINTERO, Rodolfo. (1978). *El petróleo y nuestra sociedad*. (3ª edición) Caracas, Universidad Central de Venezuela - Ediciones de la Biblioteca
- TABORDA Saúl. (2006). *Reflexiones sobre el ideal político de América latina*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, 2006.
- \_\_\_\_\_. (1951). *Investigaciones Pedagógicas*. Vol 2. Buenos Aires, Ateneo Filosófico de Córdoba.
- TORRES García, Joaquín. (1984). *Universalismo constructivo*. Madrid, Alianza.



ENCUENTROS. REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO.  
ISSN: 2343-6131 / DEP. LEGAL: PP 201202ZU4143  
AÑO 6. N° 8. AGOSTO-DICIEMBRE 2018 . PP. 27-50  
UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL RAFAEL MARÍA BARALT

## Educación y modernidad en la sociedad civil colombiana

### Education and modernity in colombian civil society

Juan Carlos García Lozano  
juanc.garcial@unilibre.edu.co  
*Observatorio de paz*  
*Universidad Libre*  
*Bogotá, Colombia*

#### Resumen:

En este trabajo se presenta una reflexión sobre la sociedad civil, Colombia y la modernidad. Tomamos en consideración los trabajos del filósofo Rubén Jaramillo Vélez para proponer una discusión sobre el ethos, la educación y los procesos de subjetividad en nuestro país. En la historia de Colombia, la iglesia católica ha sido importante para limitar la cultura política y la ausencia de un proyecto democrática con la sociedad civil.

**Palabras clave:** Colombia, sociedad civil, modernidad, ethos, educación y subjetividad.

#### Abstract:

This paper presents a reflection on civil society, Colombia and modernity. We take into consideration the works of the philosopher Rubén Jaramillo Vélez to propose a discussion about the ethos, education and processes of subjectivity in our country. In the history of Colombia, the Catholic Church has been important in limiting the political culture and the absence of a democratic project with civil society.

**Key Words:** Colombia, civil society, modernity, ethos, education, subjectivity.

En el presente trabajo se considera el problema de la formación ciudadana a propósito de la relación directa que puede existir entre la educación y la modernidad postergada en Colombia en la obra del filósofo colombiano Rubén Jaramillo Vélez. En ese sentido, este ejercicio analítico ha sido enmarcado en un enfoque macro de lectura histórico-cultural latinoamericana puesta en relación con los ejercicios críticos de lo que se ha llamado educación para la liberación (Freire, 2003).

Igualmente, la temática estudiada se apoya en las contribuciones de la teoría crítica y la filosofía de la praxis, ambas realizadas por dos pensadores europeos, Theodor Adorno (1998) y Antonio Gramsci (2016), respectivamente, a propósito de la reflexión sobre la educación, la autonomía y la reforma moral e intelectual de la sociedad civil contemporánea.

### 1-Colombia, sin *ethos* secular

Señalaba Rafael Gutiérrez Girardot en una entrevista para el “Magazín Dominical” de *El Espectador*:

“Colombia está a la zaga, cada vez quedándose más atrás, destrozándose bajo el influjo de una ética norteamericanizada de egoísmo y la competencia que, en nuestro caso no está complementada por una ética de la responsabilidad” (Gutiérrez Girardot, 2016:143).

La anterior afirmación revela una tensión no resuelta en la Colombia de finales del siglo XX, donde la cultura moderna de la autonomía, de la dirección intelectual y, en general, de los sujetos colectivos con conciencia política definida y crítica, siguen pendientes de desplegarse en su real dimensión formativa (Gutiérrez Girardot, 2011). Tanto es así que se puede considerar que Colombia estaba inscrita en lo que se ha llamado por parte de algunos críticos el “despertar de la modernidad” (Viviescas y Giraldo, 1991); despertar que implica la secularización en la cultura nacional (Vargas Guillén, 1993).

Se hace relevante estudiar la negación de este *ethos* secular en la cultura colombiana y, de modo predilecto, en el espacio dirigente con respecto a la educación que se ha impartido en Colombia. Porque es con ella, con la educación, donde el *ethos* secular se pone a prueba cuando la propuesta política es pensar un orden democrático, incluyente, participativo, en el que el pensamiento

crítico y la autonomía intelectual se despliegue en ricas formas individuales y colectivas, revestido ello de un ejercicio científico y emancipatorio, como ha sido la propuesta de Theodor Adorno en un texto intitulado *Educación para la emancipación* (1998) y el cual es referente en la presente discusión.

A propósito de este punto, útil es señalar que el filósofo colombiano Sergio De Zubiría Samper, lector y heredero filosófico de la teoría crítica a la que perteneció Adorno, ha considerado en la coyuntura histórica de las primeras dos décadas del siglo XXI lo siguiente con respecto a Latinoamérica:

“El retorno y futuro de las potencialidades políticas emancipatorias de América Latina se está disputando actualmente en las dimensiones educativas y culturales del continente” (De Zubiría Samper, 2013:4).

Lo citado confirmaría que este tema, la emancipación en la educación, es fundamental para la propuesta de una dirección moral e intelectual de la sociedad civil, como quiera que sea, nos remite a las reflexiones y a los debates con respecto a la naturaleza del problema con respecto a los intelectuales y la organización de la cultura en un Estado moderno. Análisis político y cultural que podemos leer en el filósofo italiano Antonio Gramsci (2009).

Partiendo de este marco analítico inicial, podemos considerar al profesor Rubén Jaramillo Vélez como un filósofo crítico de la modernidad, al tiempo que un historiador de la cultura (Celis Ospina y Rubiano Muñoz, 2014). Sobre la temática del *ethos* secular, los intelectuales y la educación, temática en discusión, queremos hacer cierta discriminación conceptual en Jaramillo Vélez con respecto a sus materiales y sus referencias. Para ello, tenemos a la mano una serie de escritos fundamentales del propio autor, en ellos encontramos que el caso colombiano es puesto en consideración y detalle.

Son relevantes algunos ensayos del libro *Colombia: la modernidad postergada* (Jaramillo Vélez, 1998), al igual que los ensayos *Sobre autoritarismo, docencia y el estado precario de la modernidad en Colombia* (Jaramillo Vélez, 2004), *Moralidad y modernidad en Colombia* (Jaramillo Vélez, 1998a) y *Modernidad, nihilismo y utopía* (Jaramillo Vélez, 2013). En todos ellos podemos encontrar elementos conceptuales, históricos y políticos para la reflexión sobre el problema de la edu-

cación precaria en Colombia y la falta, en consecuencia, del *ethos* secular propio de una sociedad que hace el tránsito a la modernidad y en esa medida a la historia mundial del capitalismo en el siglo XX.

En virtud de lo anotado, Jaramillo Vélez (1998a) devela que el problema de pensar la modernidad como proceso histórico-cultural en nuestro país implica advertir previamente la emergencia de una ética laica, secular, la propia de los países que se han inscrito en el régimen capitalista y, en general, en el mundo moderno burgués donde la competencia y la emergencia del sector privado tienen dinámicas propias para con la sociedad civil (Kalmanovitz, 2002:311-325; Kalmanovitz, 1989).

Si seguimos la definición conceptual de Jaramillo Vélez (1998: 27-76), la modernidad está definida como aquel orden político secular de individuos libres, grupos y clases sociales en formación, que se organizan para la producción y reproducción de la riqueza social en un Estado capitalista definido. En este proceso histórico es fundamental, dice el autor, el estudio de la “mentalidad”. Expresión que en esta pesquisa investigativa llamaremos, junto con el filósofo Gramsci, la “concepción del mundo”. Concepción necesaria para organizar una reforma moral e intelectual en el espacio estratégico de la sociedad civil, como orden de interacción y creación de las identidades y voluntades populares de los sujetos sociales, políticos y económicos (Gramsci, 2016).

Citando para ello al filósofo alemán Federico Hegel, Jaramillo Vélez (1998a) afirma que la experiencia histórica que dio vida a la Reforma protestante, la Ilustración y la Revolución Francesa durante los siglos XVI-XVIII logró implantar el principio de la modernidad, esto es, el de la subjetividad como elemento constitutivo de la conformación de los nuevos sujetos sociales. Pensar la modernidad, sería entonces, asumir un tipo particular de subjetividad, de sujeto social y político, de cultura laica necesaria como complemento, todo ello acorde con la autonomía individual y colectiva que funda un yo particular, del cual da cuenta el texto de Adorno (1998) anteriormente citado.

Siguiendo esta misma idea, y retomando nuevamente a Hegel, según Jaramillo Vélez (1998a), hay cuatro connotaciones que presenta el despertar

de la subjetividad en el mundo moderno, momento en el cual la historia se vuelve universal, a saber: el individualismo, el derecho a la crítica, la autonomía de la acción y la filosofía de la subjetividad, es decir, el idealismo alemán con Hegel y Kant a la cabeza como referentes orgánicos.

Los anteriores elementos filosóficos e históricos de la modernidad permiten en el caso colombiano, analizar por qué este proyecto histórico no se desplegó en el país de forma orgánica y estructural, sino que fue un proceso contradictorio y precario, lo cual significó un pasivo histórico con la sociedad civil, lo que dio la carencia de un *ethos* ciudadano; esto es, la ausencia de la moral secular, deficitaria en lo social y lo político. Y como lo plantea también Jaramillo Vélez (1998), los sucesos históricos de marginación, anomia, “sonambulismo”, propios del siglo XIX han sido fundamentales para determinar la precariedad cultural de los colombianos.

En tanto el pensamiento colombiano en el siglo XIX fue de tendencias marcadamente conservadoras, tradicionales, no seculares, adscritas ellas a un tipo particular de sociedad estamental, de privilegios sociales heredados, en tensión ella contra el positivismo, el hedonismo y otras corrientes liberales de la época, sobrevino luego en Colombia el triunfo del régimen de la Regeneración en 1886 con la neoescolástica y el Estado confesional (Jaramillo Uribe, 1996).

Al respecto, Jaramillo Vélez, en su momento, conceptuó:

“la Regeneración clausuró el debate ideológico del siglo XIX entre el positivismo, el pragmatismo y la neoescolástica (...) durante toda la época de la República conservadora el neotomismo fue prácticamente la filosofía oficial del país” (Jaramillo Vélez, 2013:190).

En efecto, el individuo como ser que piensa para sí mismo, que se organiza con sus iguales, con sus congéneres, que participa en el Estado y decide la dirección de la sociedad civil, no solo durante el final del siglo XIX, sino también durante el largo siglo XX colombiano, fue cuestionado al no sobrevenir él como sujeto autónomo, democrático, ilustrado. Es en ese sentido que las tradiciones y la moral de la Regeneración y de la Hegemonía conservadora, fueron el caldo de cultivo de la cultura colombiana en buena parte del siglo XX, definiendo las formas

particulares de lo colectivo y lo individual, entre ellas, la educación.

A este proceso conservador en las tradiciones sociales, políticas, económicas y culturales, se le ha dado en llamar con propiedad, la *república señorial* (García Nossa, 2013). Este despliegue cubre, como ya advertimos, el siglo XX, hasta cuando menos, el hito que marca la nueva Carta Política de 1991, cuando se afirma una nueva ética para Colombia (Gaviria Díaz, 1997). Por ejemplo, el artículo 13 de esta nueva Carta Política asume la lectura de lo social:

“El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados” (República de Colombia, 1991).

## 2-El reino español, la iglesia y el Nuevo Mundo

Como lo hemos citado antes, Jaramillo Vélez (1998) entiende el proyecto histórico de la modernidad, y del despliegue en ella de la sociedad civil capitalista, junto con el proyecto de la autonomía individual y colectiva como proyecto político. Este proceso implica leer la expansión universal de tres grandes hitos culturales, los cuales por sus repercusiones inscribieron a toda la humanidad en el orden y el signo de lo moderno, con las relaciones mercantiles de intercambio que le son inherentes: la Reforma protestante, la Ilustración europea y la Revolución Francesa de 1789.

En el caso de la Reforma protestante, encabezada en el siglo XVI por los intelectuales Martín Lutero y Juan Calvino, Jaramillo Vélez sostiene que la personalidad moderna se construyó bajo un doble parámetro:

“El sentido de la responsabilidad individual, en primer lugar, y, en segundo lugar, el ethos del trabajo y la secularización de las relaciones con la divinidad” (Jaramillo Vélez, 1998a:9).

Esta suerte de personalidad histórica, que se origina con la cultura de la Reforma protestante, es la que con los siglos conducirá a la gestación del mercado mundial y a la universalización de la historia, la que conocemos como historia mundial, no solo de tipo europea, aunque también de modo predilecto.

Proceso histórico y económico, complejo por las dimensiones de movilizar tanto la sociedad civil como la sociedad política en formación



bajo la premisa de erigir un Estado moderno y liberal. Realidad que en Colombia fue tardío, deficiente y contradictorio, cuando no violento y desigual para las innumerables masas sociales sin organización, justamente por la estructura señorial jerárquica, despótica y de poderosos privilegios heredados de la colonia española, con sus instituciones tradicionales, entre ellas la hidalguía como ideal aristocrático tanto en gobernantes como en gobernados (Guillén Martínez, 2017:25-34).

La Reforma protestante, volviendo a ella, como proceso orgánico de la poderosa cultura alemana, es la que permitirá la emergencia filosófica de las revoluciones burguesas del siglo XIX en Europa y del sector subalterno trabajador que la anima en cabeza de las clases proletarias urbanas que despertaban a la historia con un proyecto nacional de reivindicaciones sociales y de derechos colectivos, como, en efecto, ocurrió en el norte de Europa y que fue advertido por un famoso y muy leído panfleto intitulado *El manifiesto del partido comunista* de Carlos Marx y Federico Engels en 1848. Hondo proceso que debemos llamar con una significación especial, la desacralización del mundo, en palabras del sociólogo alemán Max Weber (2016).

En el caso de América Latina, este subcontinente entró en la historia universal con la vertiginosa conquista española durante los siglos XVI-XVII. El reino de España, producto de su realidad contrarreformista en lo social y lo político, decidió que la península, luego de una guerra de siete siglos, victoriosa contra los judíos y los musulmanes, no entrara en el proyecto histórico de la modernidad de cuño liberal y de la organización fabril que daba vida al capitalismo, para entonces con la significación del mercantilismo.

Por el contrario, la sociedad estamental del reino español se resistió, incluso con las armas, a los cambios culturales y económicos que liberaron en otros órdenes señoriales a los hombres de la servidumbre, de la hidalguía y del poder divino de los reyes, hasta ser España el país antagónico por antonomasia a la Reforma protestante de Lutero, primero, y Calvino, después. En efecto, España como reino, se resistió a la influencia de la Reforma protestante, asumiendo para ello el signo contrario, esto es, el desarrollo de un “ethos medieval, premoderno, épico” (Jaramillo Vélez, 1998a:14).

Sintetizando lo dicho, podemos afirmar que el reino Español no conoció el proceso de la secularización ni el Estado de derecho y menos el código civil napoleónico que lo secundó, por lo cual su proceso cultural fue conservador en lo político y dogmático en lo religioso, en tanto se negaba la ciencia y la técnica en la organización de su personalidad histórica, lo que llevó a su decadencia relativa, comparado con otros países europeos que sí asumieron el interés por el mundo material del trabajo y la riqueza social extraído de él (Jaramillo Uribe, 1997:19-60).

Así fue como en el reino de España no se generó un *ethos* burgués que hiciera causa común con el desarrollo europeo, tal como sucedió en los países donde el protestantismo como concepción del mundo se expandió entre sus gentes, entre el pueblo llano, iletrado y desclasado; Alemania e Inglaterra, especialmente en la primera etapa y posteriormente en las colonias de los Estados Unidos, fueron objeto de estas dinámicas propias de una ética del trabajo protestante, la que teorizaba Max Weber en su sociología comprensiva.

Como proyección del reino español, las colonias americanas bajo su dominio, necesitaron expandir un credo particular de señoría y, en efecto, así lo hicieron en el Nuevo Mundo, hasta asumirlo como hegemónico en todos los órdenes, no solo el religioso. Emergió de este proceso un tipo particular de *ethos* premoderno, el cual se legitimaba con el poder de las distintas órdenes y comunidades religiosas que se asentaron en las Indias, expandiendo la cristiandad y las riquezas del reino a favor del monarca de turno.

Detengámonos entonces en lo siguiente: es sintomático el caso del Estado colombiano que durante el siglo XIX se sumó al credo católico en distintos periodos y confirmó con ello esta tendencia histórica de la nula secularización de la sociedad civil, lo cual produjo hondas repercusiones políticas en la conformación cultural de un orden público moderno y del correspondiente Estado civil. El hito, lo sabemos, fue la Constitución política de 1886 con su doble poder católico y presidencialista, luego de ganar los conservadores una feroz guerra a los liberales, a los radicales y a los masones en las batallas del año 1885 (Villegas Arango, 1981; Jaramillo Uribe, 1980). Constitución confesional que

duró vigente, valga recordarlo, más de un siglo, hasta el año de 1991.

Entonces, volviendo al punto, lo que se consolidó en la España cristiana que conquistó el vasto Nuevo Mundo, fue el predominio tradicional de la clase nobiliaria, la nobleza, como también la de los grandes terratenientes e, igualmente, la de los propietarios de ganado lanar: un orden de privilegios hegemónico, donde la cultura del hidalgo hizo luego causa común con la colonización del continente americano.

En efecto, como lo plantea una comparación entre los procesos de las colonias españolas y de las colonias británicas en América, ocurrió lo siguiente:

“mientras el colono español dirige su ansiedad hacia la obtención del privilegio, su émulo norteamericano ve en la destrucción de los valores nobiliarios el sentido único de su futuro histórico” (Guillén Martínez, 2017:53).

Hecho manifiesto fue que España, al igual que sus colonias en ultramar, permaneció en un orden medieval, negándose a un proyecto mercantil e industrial con sus vecinos, Francia e Inglaterra; y como poderoso imperio marítimo, donde no se ocultaba el sol, proyectó durante siglos en sus colonias americanas, subordinadas a la corona y a la iglesia católica, una ideología, una concepción del mundo premoderna, que tuvo como ideales y como proyecciones los propios de una cultura militar-burocrática y cristiana, negando un proyecto popular o democrático, donde se pudieran reconocer los subalternos en los gobiernos locales de la colonia.

Fue así como la identidad española del reino se construyó a partir de la defensa a ultranza del catolicismo medieval, que luchaba contra el “cristianismo burgués de la reforma” (Jaramillo Vélez, 1998a:17).

¿Qué escondía esta defensa de la identidad católica estamentaria? Como lo revela Jaramillo Vélez, el catolicismo contrarreformador no discutía la legitimidad de los privilegios, el predominio de la sangre, el poder de las castas y el poder de la aristocracia sobre los subalternos. Este orden de privilegios, vertical, dogmático y autoritario -según una concepción moderna, liberal o republicana- se levantaba sobre una dominación histórica que se originó cuando se venció a los plebeyos en la

batalla de Villalar en Castilla. Enfrentamiento armado donde los comuneros andando el año de 1517 fueron aplastados por las fuerzas realistas, con lo cual, al triunfar el reino católico sobre la comuna, se conservó para sí la vocación burocrática de los españoles dominantes, esto es, los clérigos, los civiles y los militares con sus poderes tradicionales.

Sobre este punto nuestro autor en comentario insiste:

“Lo que se ha dicho de la aristocracia española, vencedora sobre el tercer estado en la batalla de Villalar: que no tuvo necesidad de convertirse en una verdadera élite en el sentido moderno de la palabra, vale en buen grado de las clases privilegiadas tradicionales del subcontinente americano” (Jaramillo Vélez, 1998:56).

Esto quiere decir que el sector popular, las clases bajas y los sectores subalternos en formación, en este caso con los comuneros de Villalar, no se fundamentaron como organización autónoma, ni como clase social en la España de su tiempo; no emergieron luego como posibilidad histórica de dirección intelectual, social y política del reino, en tanto ya era hegemónico un sujeto particular construido por clérigos, civiles cristianos y militares también cristianos, hartos probados en la guerra victoriosa contra los judíos y los musulmanes durante el reinado de los reyes católicos de Castilla y Aragón, algunos años antes del descubrimiento de América.

El reino español selló su suerte y se negaría con ello a la conformación de una intelectualidad secular que pensara la naturaleza y, en concreto, el orden de lo público, y en él, el *ethos* moderno, como elemento constitutivo del proyecto histórico cultural que en otros países europeos llevaba siglos desarrollándose bajo la impronta de la creación filosófica de sus intelectuales y gobernantes letrados. Como en el caso de Francia o Inglaterra cuya prueba histórica son sus filósofos y científicos.

Por lo mismo, el reino español no quiso proyectar el desarrollo cultural de la sociedad con los avances que sobrevinieron a partir de la actividad científica y el estudio en concreto de la naturaleza, hasta cuando llegó José Celestino Mutis. Sabemos que se resistió a explicar el mundo y a demostrar las verdades con los elementos de la creación humana; se limitó, entonces, a contemplarlo y a aceptarlo con prédica, resignación y bondad cristiana. En

la novela *La tejedora de coronas* (Espinosa, 2007) está registrado este capítulo de nuestra historia, en versión escrita desde la colonia española y con la voz de una mujer, súbdita del reino y librepensadora, Genoveva Alcocer.

Como lo refiere Gutiérrez Girardot, hablando sobre el proceso cultural del siglo XIX, es fundamental asumir la relevancia cultural de la secularización como emancipación social:

“En sectores progresistas la secularización significa emanciparse de cualquier tutela religiosa. Fue por ello que todas las formas de secularización significaron para la Iglesia «descristianización», «paganización» y en España suponía la causa del mal” (Gutiérrez Girardot, 2017:57).

La consecuencia de este hecho, la resistencia a la secularización, fue preponderante para América Latina en su posterior desarrollo histórico, económico e institucional que no debemos olvidar:

“...para la mentalidad señorial de la reconquista el trabajo manual era considerado un oficio «vil», como lo era igualmente el comercio, y en particular el del dinero, que por esa razón se dejaba a los judíos y a los árabes” (Jaramillo Vélez, 1998:19).

De esta manera, también en las colonias americanas se proyectó la formación de una nueva nobleza que reprodujo una sociedad estamental no dinámica, jerárquica y con un principio de mando a partir del designio divino de los reyes. Una sociedad señorial y de estirpe colonial que también se proyectó al régimen político y económico del siglo XIX con posterioridad a la Independencia Americana y que como lo hemos citado, reproducía una *república señorial* hegemónica (García Nossa, 2013:219-310).

Así las cosas, el sistema colonial durante tres siglos, del XVI al XVIII, conservó los privilegios de unas castas blancas, peninsulares y letradas, frente a la multitud de esclavos, peones y grupos subalternos variados que eran los que trabajaban en las minas, labraban la tierra y tributaban al señor. Todo lo cual, estaba enmarcado en la lectura sacra del mundo a partir del elemental catolicismo español, que no desarrollaba, como dice Jaramillo Vélez, un *ethos* del trabajo independiente, autónomo y secular. Lo que dio como resultado una sociedad española muy particular: una “sociedad tardomedieval estructurada estamentalmente” (Jaramillo Vélez, 1998:23).

Esta herencia ideológica, precaria a propósito de la movilidad de las clases sociales y de la dirección intelectual y moral de las mismas por parte de una nula clase dirigente, no hegemónica en términos de forjar un Estado moderno, se proyectó en términos de organización jerárquica y de cultura elitista al Nuevo Mundo con la Conquista militar-religiosa de vastas tierras y luego con la Colonia en ellas. Se proyectó entonces con las instituciones coloniales para administrar el Nuevo Mundo y sus riquezas, realidad política que se va a caracterizar a partir de la emergencia de lo que se ha denominado un “despotismo irresponsable” (Guillén Martínez, 2017).

Esta forma jurídico-política de gobierno llegará, incluso, con sus influencias hasta bien entrado el siglo XX, multiplicando las desigualdades políticas y económicas, así como las luchas armadas entre bandos, propias ellas de una sociedad civil limitada a unos grupos tradicionales, sin norte político alguno en la dirección intelectual, puesto que no han ganado autonomía, ni conciencia de sus derechos básicos. Pero que tampoco tiene un proyecto consciente de reforma moral e intelectual para con los grupos subalternos que pueblan por millones los campos y las ciudades de Colombia (García Nossa, 1981; Fals Borda, 2008).

### **3-La república señorial y los grupos subalternos**

Detengámonos, entonces, en el caso colombiano. Sustenta Jaramillo Vélez (1998) que a partir del pionero estudio histórico intitulado, *El poder político en Colombia* (Guillén Martínez, 1996), la “estructura hacendaria” mantuvo las relaciones de servidumbre, dominación y dependencia adscritas a la hacienda señorial desde el siglo XVI y hasta comienzos del siglo XX en buena parte del territorio de nuestro país.

Todo lo anterior explicaría en términos asociativos la falta de autonomía política y social de los grupos subalternos y de las clases sociales en general durante el siglo XX, las cuales eran inexistentes en términos políticos por entonces, frente a los grupos de propietarios tradicionales, hacendados, mineros y comerciantes, que gobernaban los territorios, así como los militares los cuarteles.

Jaramillo Vélez, continuando con esta referencia crítica y tomando las

enseñanzas del caso que a comienzos del siglo XX impartía para Colombia el ingeniero antioqueño, Alejandro López, subraya que el mayor problema del país era, claro está, la carencia, la ausencia, de un “ethos secular”. Proceso cultural sobre el cual hemos venido analizando en términos de ser una negación de la subjetividad, de la autonomía social, de la conciencia de la libertad individual y colectiva de los sujetos. Dicha ausencia era la manifestación de la falta de una educación moderna secular y, también, la ausencia de un gobierno democrático que interpelara a los ciudadanos, hasta formarlos para el ejercicio regio de la conciencia civil y de la participación política. Al respecto el autor comenta la consecuencia de esta realidad:

“...el hecho de que las gentes del común no supieran orientar su conducta de acuerdo con valores seculares y que, en su lugar, persistieran en la vida cotidiana costumbres y rituales de carácter mágico (no religioso, porque una cosa es la religión y otra la magia, la superstición)” (Jaramillo Vélez, 1998a:28).

Fue así como los grupos dominantes en Colombia, y también los de la América Latina de extracción española, las caracterizadas élites tradicionales, herederas de las prácticas de la colonia y en ellas de la estructura de la hacienda que comentamos con Guillén Martínez (1996, 2007), para proteger sus privilegios en lo político, en lo social y lo económico, mantuvieron a los pueblos mestizos, a los indígenas y a los diversos grupos subalternos, muchos de ellos indígenas y negritudes, en una situación de minoría de edad, dominados y excluidos del goce de sus derechos y con una nula ilustración.

Es decir, en buena parte de la historia de Colombia, desde el siglo XIX hasta el fin del siglo XX, nos encontramos con una negación del despliegue de la autonomía individual y colectiva que les permitiera a ellos, a los individuos, a los grupos, a las clases sociales, manifestarse como directores, como creadores del proceso histórico-cultural que construye una nación, una identidad compartida, un Estado republicano. Según la caracterización hecha por el historiador liberal Jaramillo Uribe (1994), este proceso vertiginoso de negación de la autonomía social arrojó como resultado que Colombia fuera definida como un país de “medianía” en todos los órdenes.

Sin el acceso al ejercicio de la ciudadanía ni a la defensa de los derechos civiles, que se consigue, recuerda Jaramillo Vélez, cuando se ejer-

ce la práctica de pensar por sí mismo, la precariedad de la estructura axiológica de la realidad en Colombia durante el siglo XX seguía confirmándose en los hechos, en tanto seguía siendo precaria la sociedad civil como espacio de interacción, ascenso y estratificación social.

Una novela moderna como *Cien años de soledad*, publicada en 1967, lo confirmaba. La caracterización cultural, a propósito de esta novela, lo advertía Jaramillo Vélez en alguna cita:

“Los Buendía, por ejemplo, no lograron nunca, no llegaron a ser, no devienen *citoyens*, ciudadanos: personas como definen los romanos el Código Civil” (Jaramillo Vélez, 1998:59).

Es, justamente, esta “mentalidad” mágica, una concepción de mundo supersticiosa tanto en el hombre como en el de la mujer católica, animista, encantada, la que ha hecho a través de los siglos que las masas colombianas, muchas de ellas iletradas y con una escasa formación en la educación básica primaria o media, como también buena parte de las masas latinoamericanas lo han sido en diversos tiempos, no adoptaran un *ethos* secular protomoderno, que les permitiera pensar y analizar el mundo material circundante y con ella, la producción y reproducción de la vida humana colectiva a partir de sus condiciones de existencia dadas por el trabajo social y el espíritu de la solidaridad.

Quedaron entonces esos mismos conglomerados sociales, los llamados grupos subalternos, entre la resignación y la esperanza ingenua, cuando no en el anonimato de sus vidas marginales. Si se quiere también en la pasividad histórica, que es lo que ha caracterizado la ausencia de un proyecto nacional popular en Colombia, desde la condición de estos grupos y estas clases subalternas, muchas de ellas agrarias, provincianas, cuando tardíamente despierten a la modernidad en el desigual siglo XX con el ejercicio político del líder liberal Jorge Eliecer Gaitán, sellada esta posibilidad con su posterior homicidio en la carrera séptima de Bogotá (García Nossa, 2015; Green, 2013).

Volviendo atrás, durante el proceso de la Independencia de España se vivió la contradicción entre un discurso republicano importado de la Revolución francesa, inscrita ella en el estallido social del año 1789 y la práctica de una moral y unas costumbres ancestrales premodernas, fundadas en el señorío y el



vasallaje colectivo: la contradicción de una sociedad de privilegios en un Estado republicano (Gilberto Tobón, 2004; Aguilera Peña y Vega Cantor, 1998).

En efecto, no existió un ejercicio político ilustrado de los gobernantes que a partir de una reforma intelectual y moral, educativa y pedagógica, como la que enseña la propuesta de Gramsci (2016), reformara la personalidad histórica, la individualidad de sus gentes y una sociedad civil en el saber de los derechos civiles, con el consabido ejercicio político de forjar dirigentes. En concreto, no había un proyecto de nación que integrara desde el siglo XIX a los conglomerados sociales con sus diversos colores de piel en la quebrada geografía del país andino y caribeño. No existía, por lo mismo, un proyecto de hegemonía de una clase social ni de un partido político nacional que pensara la nación colombiana a partir de los grupos y las clases subalternas y los educara en la ciencia del gobierno (Palacios, 2002, 2012).

Considera Jaramillo Vélez que en Colombia, el Olimpo Radical del siglo XIX pudo haber constituido un proyecto innovador, dirigente de la incipiente burguesía nacional, en conexión ella con la Ilustración europea (Jaramillo Vélez, 1998:36). Pero esa propuesta naufragó completamente en la lucha sangrienta contra la reacción conservadora durante la guerra del año 1885, cuando el partido nacional ganó las batallas, aplastando a los contingentes liberales radicales y el Estado colombiano con la dirección política y cultural de Rafael Núñez y Miguel Antonio Caro se hegemonizó a todo el país con el credo legitimador del catolicismo de extracción neotomista. Valga aclarar que se prohibieron las demás religiones en suelo colombiano, así como la ciencia y la filosofía modernas.

La Regeneración, entonces, nacería con una Constitución presidencialista, la del año 1886 y con un Concordato, el firmado a perpetuidad con el Vaticano en el año 1887 y que se mantendrá hasta la Carta Política de 1991. Conceptúa Jaramillo Vélez sobre este proceso decisivo, ideológicamente catalogado de conservador y políticamente premoderno, lo siguiente:

“YocreoqueelenemigodeltrabajointelectualserioenColombiaeselparroquialismo, porque eso fue lo que se impuso con la Regeneración” (Jaramillo Vélez, 2013:200).

Es claro que con la hegemonía conservadora de talante parroquial, erigida a partir de la Constitución conservadora de 1886 y prolongada hasta 1930 con el último gobierno de Miguel Abadía Méndez, desapareció durante las primeras décadas del siglo XX el germen de un proyecto secularizador, moderno y liberal; no solo este proyecto necesitaba materializarse a partir de una burguesía nacional, una clase dirigente, sino fundamentalmente de una profunda reforma a la “mentalidad”, a la educación pública de la incipiente sociedad civil: una reforma moral e intelectual de las costumbres, en las prácticas y los oficios y también en los credos, laicos o no, desde la Universidad y más allá de ella (Herrera Zgaib, M. A. y Herrera Zgaib, M. A., 2009).

Recordemos sobre este tema de la “mentalidad” que en el siglo XIX la política pública de educación universal la intentaron organizar los jefes políticos y pensadores radicales con la Constitución de 1863, en Rionegro, Antioquia. Sobrevino, como sabemos, algunos años después la reacción conservadora con la Regeneración y el Concordato con la Santa Sede, y con ello el proyecto liberal, radical en lo político y moderno en lo social, que propugnaba por una educación pública, laica y gratuita, que llegara a todos los grupos subalternos, rurales y urbanos y los formara en la ciudadanía, la tolerancia y el ejercicio secular de los derechos civiles, se liquidó con el régimen conservador de Núñez y Caro y luego se finiquitó con la victoria en la guerra de los mil días entre los años 1899 y 1902, la llamada guerra del novecientos (Carrión Castro, 1999; Jaramillo Castillo, 1991).

Citando luego al sacerdote jesuita Francisco de Roux, Jaramillo Vélez sostiene que el problema de la secularización también se vivió al interior de la iglesia católica, en tanto ella como institución hegemónica formó creyentes, mas no pudo formar ciudadanos, con lo cual en el siglo XX se hizo el tránsito del institucionalismo católico de comienzos de ese mismo siglo a la anomia social durante las últimas décadas del siglo XX. Este proceso se desarrolló sin un ejercicio de secularización en las costumbres y la moral en la sociedad civil:

“Lo que parece haber centrado la preocupación de la iglesia fue el desarrollo de la civilización católica y de la comunidad religiosa. Lo importante para la iglesia era hacer buenos católicos y eso no coincidía necesariamente con hacer buenos ciudadanos” (De Roux citado por Jaramillo Vélez, 1998:55).

Entonces, lo que triunfó en el siglo XX colombiano fue una sociedad que no asumió el principio ético del elogio de la dificultad, del esfuerzo del pensamiento, el ideal kantiano de pensar por sí mismo, ser consecuente y ponerse en el lugar del otro. El resultado histórico, citando un pensador colombiano, fue no haber estado a la altura de las conquistas de la historia de la humanidad (Zuleta, 2005).

#### **4-Modernidad postergada y Estado confesional**

Volviendo a reconocer la relevancia de la Regeneración como proceso histórico y cultural para detener el avance de la modernidad, Jaramillo Vélez afirma que podemos leer esta tendencia histórica desde finales del siglo XIX con los gobiernos conservadores de Rafael Núñez y, en especial, con el talante ideológico de Miguel Antonio Caro, el cual desarrolló una suerte de “sincretismo colombiano”: una modernización en contra de la modernidad (Jaramillo Vélez, 1998:52).

Esto quiere decir, modernización en la infraestructura con el desarrollo de las obras públicas, en especial los ferrocarriles y las carreteras; lo cual se correspondió con una industrialización a medias en las primeras décadas del siglo XX y particularmente en las zonas andinas y de colonización por el río Magdalena. Proceso que se acompañó con la urbanización creciente, la proletarianización de las masas campesinas que migraban a las urbes principales y el desarrollo económico sostenido con la bonanza y la exportación del grano de café a los mercados internacionales.

Pero estos cambios espaciales y organizativos en términos de la conexión nacional infraestructural y la riqueza social del trabajo social calificado no pudieron variar la concepción tradicional afincada en una hegemónica concepción del mundo cristiano campesino que tenían los millones de colombianos que hacían el tránsito obligado del campo a la ciudad y con ella a la organización sindical y política con la experiencia del gaitanismo como prueba de fuego y de otras fuerzas sociales emergentes entre los años veintes y los cuarentas del siglo XX (Green, 2013; Uribe, 1994).

Una amalgama de concepciones ideológicas, tanto católicas, como su-

persticiosas, no críticas, contemplativas del orden social, siguió siendo sentido común no crítico en vastas masas. La educación pública a su vez, no pudo ser laica y secular, porque el Estado colombiano era una institución confesional que se resistía a la carga de la prueba de la ciencia, a la técnica y a la cultura universal del libre pensamiento. En igual sentido se resistía a una universidad pública, liberal que formara ciudadanos e individuos con valores éticos y democráticos en el trasegar del siglo XX y durante las décadas de industrialización y urbanización nacional entre los años treinta y setenta del estratégico siglo XX (Carrión, 1999; García Nossa, 1985).

Con respecto a este último punto, Jaramillo Vélez, acompañando a José Luis Villaveces, sostiene que en Colombia la ciencia ha llegado por revelación religiosa: una ciencia impuesta por la revelación significa que se aprende con el sustento del principio de autoridad (ibídem, 1998:53). Y en cuanto a la Universidad como institución autónoma, su desarrollo fue precario durante el siglo XX, toda vez que ella, la Universidad, estaba atada a las decisiones políticas e ideológicas confesionales de los gobiernos nacionales, con un cariz conservador, con influjo neotomista, lo cual no permitía desplegar el proyecto de la modernidad y de ciencia que le es inherente a la universalidad del saber.

Volviendo a la idea general, para Jaramillo Vélez (1998), la historia de nuestro país, desde la colonia española hasta la época republicana -pasando este análisis histórico-cultural por los convulsionados y desiguales siglos XIX y XX- tiende a confirmar que el Estado no ha asumido con seriedad el proyecto orgánico de la modernidad: formar individuos, grupos y clases sociales en el aprendizaje de la vida en sociedad. O, cuando menos, que este proceso ha sido bastante precario en su desarrollo nacional como proceso cultural, necesario para un país complejo como Colombia, donde la educación formal ha estado en cuestión (Cárdenas, 1993).

Porque la ausencia de un proyecto de modernidad, entendiendo por tal, fundamentalmente la negación de la autonomía individual y colectiva, el llamado *ethos* secular que invita a pensar por sí mismo, un yo particular, al no existir como proceso, como conciencia, margina la participación política de los grupos y las clases subalternas y también de los distintos

sectores populares; tendencia esta que está en tensión con los procesos de conservar los privilegios, la sociedad estratificada y las formas de vida señorial que toman asiento en las apariencias y el “sonambulismo”, que han sido unas constantes culturales de la historia colombiana y particularmente de los grupos dominantes de la sociedad civil y la sociedad política.

El resultado es que en Colombia ha habido la ausencia manifiesta del derecho político a la diferencia, al pensamiento propio, a la oposición política y, en ese sentido, a la democracia y los derechos humanos (Zuleta, 2005, 2016).

De manera que la indiscutible hegemonía de la religión católica y del conservatismo, herederas de la contrarreforma protestante del reino español, en nuestro país no contó con el contrapeso que da la emergencia de una ética civil liberal que fundamentara el proceso moderno de individuación y la experiencia de la autonomía y solidaridad (Jaramillo Vélez, 1998). A esta realidad el filósofo alemán, Kant, llamaba el ejercicio de la mayoría de edad.

Al no existir este *ethos* secular, las masas populares, los grupos subalternos, del campo y la ciudad, no pudiendo ser educados ni formados para imaginar, pensar y articular una nación organizada, dirigida, compartida por sus iguales; tampoco los grupos y las clases dominantes han podido asimilar la modernización capitalista, ni los valores modernos de la autonomía política junto con los derechos ciudadanos y la ética de la individuación, logrando con ello que en Colombia exista un “Estado débil” (Melo, 2002).

Citémos, entonces, nuevamente a Jaramillo Vélez con respecto a qué tipo de ciudadano se ha formado en el largo proceso de modernización en Colombia, donde ha naufragado la sociedad civil:

“El sonambulismo que caracteriza en buena medida las actitudes del ciudadano, la persistencia de vicios tradicionales que impiden una auténtica solidaridad y cohesión social -particularmente, fulanismos, clientelismos, dependencia y falta de autonomía en los procesos de decisión política- prueban ese peculiar sincretismo de lo moderno y lo premoderno, tan característico de la vida pública en nuestro país” (Jaramillo Vélez, 1998:56).

Siguiendo al autor en su interpretación, desde la estructura axiológica de la sociedad colombiana, se puede descubrir el “sonambulismo” que nos carac-

teriza como individuos, como cultura andina. Ese “sonambulismo”, repetimos, se traduce en la falta de solidaridad, sentido de pertenencia e inconsciencia que define nuestras formas de organización y participación en lo común.

Citemos como ejemplo a *Cien años de Soledad*. Con esta novela podemos comprobar que diversos hitos históricos y culturales de un proyecto de modernidad capitalista como la reforma agraria, la secularización o los derechos civiles en Macondo no pudieron existir. En *Cien años de soledad* existe una derrota del proyecto liberal en cabeza del coronel revolucionario Aureliano Buendía. Y con él sobreviene también la derrota de toda una nueva clase social media emergente que no pudo acceder a la dirección del Estado ni hacerse tampoco sociedad civil autónoma, regulada por normas incluyentes y tolerantes. Una sociedad ladina (Yunis, 2009).

Como en Colombia, la guerra en Macondo consume el espacio de la sociedad civil hasta volverse sentido común. Recuérdese el suceso cuando el coronel Aureliano Buendía se presenta a su suegro en su propia casa y le dice sin más:

“-Ningún disparate, dijo Aureliano. Es la guerra.” (García Márquez, 2003:201).

En el análisis histórico-cultural que estamos desarrollando a partir de los planteamientos de Jaramillo Vélez (1998:59-76), hacemos hincapié en que la segunda década del siglo XX fue para Colombia el despegue de un proceso de modernización relativamente vertiginoso y de una economía moderna de mercado adscrito al monopolio del café, en conexión con las metrópolis europeas y norteamericanas como polos de comercio internacional, como antes lo fue, de forma limitada y modesta, la del tabaco en el siglo XIX. Periodo en el cual se intentó avanzar en la emergencia de una precaria sociedad civil de adscripción rural que migraba a la ciudad y al trabajo asalariado, como en *Cien años de soledad* se relata el mismo proceso con la llegada de la fiebre del banano a Macondo, secundada ella por la voracidad de la compañía norteamericana.

Proceso histórico de desarrollo desigual del capitalismo que va a tener un saldo negativo en los excluidos, en los millones de marginados, en todos los que hemos apellidado subalternos, quienes no encontrarán un desarrollo

económico y social digno ni posibilidades para lograrlo en la segunda parte del siglo XX en Colombia, multiplicando la pobreza. Proceso que va a ser desarrollado sin dirección intelectual y moral, sin dirigentes orgánicos y si se quiere con un “sonambulismo” que mantiene no solo las desigualdades sociales, sino la guerra interna con sus dramáticas consecuencias:

“Sin ideas y sin fines políticos propios, los marginados que apenas dan por sí mismos para el motín y para el saqueo, tampoco parecen movilizables para un proyecto político que pretenda modificar el cuadro general de la sociedad y que de esta manera se proponga elevar su existencia” (Arrubla Yepes, 1995:209).

En palabras de Rubén Jaramillo Vélez, nos encontramos a comienzos del siglo XXI con una precaria autonomía en la sociedad civil colombiana, adscrita ella aún a una modernidad postergada de larga duración. Sin embargo, la cultura radical, la cultura crítica de la autonomía, se asoma en la Colombia del presente. Al respecto el autor sostiene como posibilidad histórica una nueva realidad del ethos moderno y de la dirección intelectual y moral:

“se está fermentando una nueva cultura, se han quemado etapas de bobería, etapas de farrago, de palabrería; todavía lo que queda de esa etapa premoderna, sentimentaloides, narcisista, va apareciendo como espectral, como un pasado que no se ha sepultado del todo.” (Jaramillo Vélez, 2013:204).

## **Referencias bibliográficas**

- Adorno, Theodor. (1998): Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969). Madrid: Ediciones Morata.
- Aguilera Peña, Mario y Vega Cantor, Renán (1998): Ideal democrático y revuelta popular: bosquejo histórico de la mentalidad política popular en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Arrubla Yepes, Mario (1995): Síntesis de historia política contemporánea. Melo, J. O. (coord.) Colombia hoy. Perspectivas hacia el siglo XXI. Bogotá: Tercer Mundo Editores. 179-211.
- Cárdenas, Miguel Eduardo (1993): Modernidad y sociedad política en Colombia. Santa fe de Bogotá: Fescol / IEPRI.
- Carrión Castro, Julio César (1999): Itinerario de nuestra escuela. Visión crítica de los procesos educativos en Colombia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Carrión Castro, Julio César (2006): Pedagogía, política y otros delirios (sombras de humo). Ibagué: Universidad del Tolima.
- Celis Ospina, Juan Carlos y Rubiano Muñoz, Rafael Alfonso (2014). Rubén Jaramillo Vélez: argumentos para la ilustración contemporánea. Bogotá: Siglo

del hombre editores.

- Cortés Guerrero, José David (2016): *La batalla de los siglos. Estado, iglesia y religión en el siglo XIX*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- De Zubiría Samper, Sergio (2013): *Universidad, cultura y emancipación en América Latina*. Bogotá: Ediciones izquierda viva / Fundación Walter Benjamin.
- Espinosa, Germán (2007): *La tejedora de coronas*. Bogotá: Punto de lectura.
- Freire, Paulo (2003): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI editores.
- García Márquez, Gabriel (2007): *Cien Años de Soledad*. Madrid: Academia española de la lengua.
- García Nossa, Antonio (1985): *La crisis de la universidad. La universidad en el proceso de la sociedad colombiana*. Bogotá: Plaza y Janes.
- García Nossa, Antonio (2013): *Dialéctica de la democracia: sistemas, medios y fines políticos, económicos y sociales*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- García Nossa, Antonio (1981): *¿A dónde va Colombia? De la república señorial a la crisis del capitalismo dependiente*. Bogotá: Tiempo americano editores.
- García Nossa, Antonio (2015): *Gaitán y el problema de la revolución colombiana*. Bogotá: Desde Abajo.
- Gaviria Díaz, Carlos (1997): “Ética y Constitución”. Gaviria Díaz, C. (et. al). *Ética para una nueva sociedad*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura, 12-26.
- Green, John (2015): *Gaitanismo, liberalismo de izquierda y movilización popular*. Medellín: Eafit / Banco de la república.
- Gramsci, Antonio (2016): *Para la reforma moral e intelectual*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Gramsci, Antonio (2009): *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Guillén Martínez, Fernando (1996): *El poder político en Colombia*. Bogotá: Planeta colombiana editorial.
- Guillén Martínez, Fernando (2017): *Estructura histórica, social y política de Colombia*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Gutiérrez Girardot, Rafael (2011): *La encrucijada universitaria*. Medellín: Edición GELCIL.
- Gutiérrez Girardot, Rafael (2004): *Modernismo. Supuestos históricos y culturales*. Bogotá: Fondo de cultura económica.
- Gutiérrez Girardot, Rafael (2017): *El problema del modernismo. Lecciones magistrales*, Universidad de Bonn. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Herrera Zgaib, Miguel Ángel y Herrera Zgaib, Marco Aurelio (2009). *Educación pública superior: hegemonía cultural y crisis de representación política en*



Colombia, 1842-1985. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Jaramillo Castillo, Carlos Eduardo (1991): Los guerrilleros del novecientos. Bogotá: Cerec.

Jaramillo Uribe, Jaime (1980): “El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea”. Jaramillo Uribe, J. (director científico). Manual de historia de Colombia. Tomo III. Bogotá: Instituto colombiano de cultura, pp. 247-339.

Jaramillo Uribe, Jaime (1994): La personalidad histórica de Colombia y otros ensayos. Bogotá: El Ancora Editores.

Jaramillo Uribe, Jaime (1997): El pensamiento colombiano en el siglo XIX. Santa fe de Bogotá: Planeta colombiana.

Jaramillo Vélez, Rubén (1998): Colombia: la modernidad postergada. Bogotá: Argumentos / Gerardo Rivas Moreno.

Jaramillo Vélez, Rubén (1998a): Moralidad y modernidad en Colombia. Bogotá: Escuela superior de administración pública.

Jaramillo Vélez, Rubén (2004): “Sobre autoritarismo, docencia y el estado precario de la modernidad en Colombia”, Problemática actual de la democracia. Bogotá: Ediciones jurídicas Gustavo Ibáñez.

Jaramillo Vélez, Rubén (2013): Modernidad, nihilismo y utopía. Bogotá: Siglo del hombre editores.

Kalmanovitz, Salomón (1989): La encrucijada de la sinrazón y otros ensayos. Bogotá: Tercer mundo.

Kalmanovitz, Salomón (2002): Modernidad y competencia. Viviescas, Fernando y Giraldo, Fabio: Colombia: el despertar de la modernidad. Bogotá: Foro nacional por Colombia, 311-325.

Melo, Jorge Orlando (2002): Algunas consideraciones globales sobre “modernidad” y “modernización”. Viviescas Fernando y Giraldo, Fabio: Colombia: el despertar de la modernidad. Bogotá: Ediciones Foro por Colombia, 225-247.

Palacios Rozo, Marco (2002): La clase más ruidosa y otros ensayos sobre política e historia. Bogotá: Editorial Norma.

Palacios Rozo, Marco (2012): Violencia pública en Colombia, 1958-2010. Bogotá: Editorial Norma.

República de Colombia (1991): Constitución política de Colombia. Bogotá.

Rodríguez Valbuena, Manuel Guillermo (1995). Colombia, intelectualidad y modernidad. Santafe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Tobón Sanín, Gilberto (2004): Ensayos de filosofía política y jurídica. Medellín: Señal Editora.

Vargas Guillén, Germán (1993): “La secularización de la cultura: la modernidad en Colombia”. Bogotá: Revista Foro, 22, 107-116.

- Villegas Arango, Jorge (1981): Colombia: enfrentamiento iglesia-Estado 1819-1887. Bogotá: La carreta inéditos.
- Viviescas, Fernando y Giraldo, Fabio (1991): Colombia: el despertar de la modernidad. Bogotá: Foro nacional por Colombia.
- Weber, Max (2016): La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Bogotá: Skla.
- Yunis, Emilio (2009): Por qué somos así? Qué pasó en Colombia? Análisis del mestizaje. Bogotá: Temis.
- Zuleta, Estanislao (2007): Elogio de la dificultad y otros ensayos. Medellín: Hombre nuevo editores / Fundación Estanislao Zuleta.
- Zuleta, Estanislao (2016): Educación y democracia. Bogotá: Ariel, Editorial Planeta.
- Zuleta, Estanislao (2005): Colombia, violencia, democracia y derechos humanos. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta, Hombre Nuevo Editores.



ENCUENTROS. REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO.

ISSN: 2343-6131 / DEP. LEGAL: PP 201202ZU4143

AÑO 6. N° 8. AGOSTO-DICIEMBRE 2018 PP. 51-69

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL RAFAEL MARÍA BARALT

## Liberalismo y prácticas pedagógicas

### Liberalism and pedagogical practices

Oriana Rincón

Oriana623@gmail.com

*Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt  
Cabimas, Venezuela*

#### Resumen

El liberalismo o gubernamentalidad liberal, cuya política es la del menor gobierno, surgida en el siglo XVIII, si bien se centra en el interés plural, la utilidad social, la ganancia económica y el equilibrio del mercado; asume como problema central la conducción de la población para lo cual, recurre a diversos dispositivos destinados a alcanzar tales fines, entre esos prefigura la educación, más específicamente las prácticas pedagógicas. A través de la revisión documental, se pretende analizar el liberalismo como racionalidad que define las prácticas pedagógicas como mecanismos disciplinarios que han constituido la escuela moderna, al tiempo que han instituido todo un saber pedagógico que otorgue validez y legitimidad a las acciones discursivas y no discursivas respondientes a esa lógica. A partir de dicha revisión, se intentará establecer analogías y contrastaciones con la realidad educativa primaria en Venezuela para develar la continuidad de prácticas ancladas a esa racionalidad.

**Palabras clave:** Liberalismo, Prácticas Pedagógicas, Escuela Moderna.

#### Abstract

Liberalism or liberal governmentality, which policy is the smallest government, emerged in the eighteenth century, although it focuses on plural interest, social utility, economic revenue and market balance; it assumes as a central problem the conduction of the population for which, it resorts to diverse devices destined

Recibido: 30/04/2018

Aceptado: 31/05/2018

to reach such order, among those prefigure the education, more specifically the pedagogical practices. Through the documentary review, aims to analyze liberalism as a rationality that defines pedagogical practices as disciplinary mechanisms that have constituted the modern school, while at the same time they have instituted a pedagogical knowledge that grants validity and legitimacy to discursive and non-discursive actions in response to that logic. From this review, we will try to establish analogies and contrast with the primary educational reality in Venezuela, to reveal the continuity of practices characterized by that rationality.

**Keywords:** Liberalism, Pedagogical Practices, Modern School.

### **Consideración inicial**

En las últimas décadas de la historia contemporánea de Venezuela se han gestado procesos orientados a replantear las concepciones y prácticas de todo el sistema educativo de la nación, muestra de ello es lo establecido en el artículo 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, donde se resalta este proceso como derecho humano, cuya finalidad es el desarrollo pleno de cada ciudadano para participar activamente en una sociedad justa y democrática; al tiempo que se asume como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad, respetuoso de todas las corrientes del pensamiento.

En sintonía con lo establecido en la CRBV, están los principios de igualdad entre los ciudadanos, el respeto a los derechos humanos, la lealtad a la patria, así como la integración latinoamericana y caribeña, todo esto consagrado en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009). Otra evidencia de la intención de configurar un escenario educativo liberador, lo constituye la perspectiva del Sistema Educativo Bolivariano (2007), en el cual se propugna la construcción colectiva y localizada de saberes sociales, a partir de relaciones entre la escuela, familia y comunidad; interacciones articuladas a un contexto socio histórico y basadas en la diferencia como valor trascendental para erigir una sociedad democrática, participativa, protagónica, multiétnica y pluricultural.

No obstante, esas concepciones del Estado venezolano en materia educativa que han sido brevemente esbozadas, revelan como se ha señala-

do con anterioridad, las intenciones de romper con las herencias de un modelo educativo descontextualizado y anclado a la lógica del pensamiento eurocentrado de carácter normativo, fragmentario, mecanicista e instrumental; sin embargo, la realidad devela en buena medida, la pervivencia de la racionalidad moderna liberal, puesto que muchas de las prácticas pedagógicas aupadas desde esas concepciones, se expresan y desarrollan permanentemente en el contexto escolar, como parte del legado de ese modelo desde el cual se fundó la primera República.

Lo referido en el párrafo anterior no es una sospecha, es parte de la realidad, cuya constatación está al alcance de todos, basta con acceder a la escuela más cercana, a la ubicada en zona rural, en la ciudad; pública o privada, para advertir una escuela como espacio cerrado, orientada a controlar el tiempo, a disciplinar una infancia separada por sexos y de los adultos, empleando dispositivos específicos de control de los “cuerpos dóciles” (pupitre, individualización, obligatoriedad, asistencia diaria, orden y silencio, competitividad, entre otros) Pineau y otros (2009).

A partir del panorama descrito de forma bastante general, se precisa como propósito central de este trabajo: analizar el liberalismo como racionalidad gubernamental que define las prácticas pedagógicas como mecanismos disciplinarios que han constituido la escuela moderna, al tiempo que han instituido todo un saber pedagógico que otorgue validez y legitimidad a las acciones discursivas y no discursivas respondientes a dicha lógica. Para la concreción de dicho propósito se asumen como referentes teóricos, algunos planteamientos de Foucault (2007), Pineau y otros (2009), Zuluaga (1999), así como otros autores que se han ocupado de cartografiar las dinámicas y la racionalidad liberal que construyó el mundo escolarizado desde la modernidad.

Es necesario destacar que inicialmente se hará un esbozo del liberalismo, tratando especialmente cómo ha influido en la constitución del saber y prácticas pedagógicas. Posteriormente se abordará la noción de práctica, con la intención de esclarecer qué o cuáles acciones y elementos se han integrado al mundo escolarizado para expresar dicha racionalidad en su esencia educativa. Finalmente se mencionarán los discursos y acciones pedagógicas de

corte liberal que hasta hoy persisten en la educación primaria, como parte de las herencias instrucionistas de la nación desde sus inicios republicanos.

## **Liberalismo**

El liberalismo o gubernamentalidad liberal, entendida como la razón del menor Estado, no sólo es clave para el análisis de temas referidos a la ganancia económica, el equilibrio, al nacimiento del mercado o el régimen del poder público, asociado a toda una dinámica de derechos y obligaciones de los gobernados, sino que además es una racionalidad política, que ha sido decisiva para el gobierno de la población, para la conducción de la vida de las personas, hecho que por supuesto permite valorarle como categoría imprescindible para comprender la lógica y esencia de la educación y más específicamente, de las prácticas pedagógicas.

Antes de esclarecer las relaciones entre el liberalismo y las prácticas pedagógicas, se cree conveniente plantear algunos rasgos definitorios de esta racionalidad. En este sentido se precisa, que el liberalismo surge a partir del siglo XVIII, cuando el Estado, se descentra de la búsqueda permanente de crecimiento, riqueza y poder de sí para sí, como sucedía en la razón de Estado desde el siglo XVI; se trata entonces de una nueva esencia, cuya disposición es el interés plural, la utilidad social, la ganancia económica, el equilibrio del mercado y el régimen del poder público, de modo que se evidencia: "... un juego complejo entre derechos fundamentales e independencia de los gobernados. El gobierno, o en todo caso el gobierno en esta nueva razón gubernamental, es algo que manipula los intereses". (Foucault, 2007: 64).

Puede referirse también que el liberalismo, emerge como propuesta novedosa y refinada, por cuanto sus mecanismos, efectos y principios procuran el perfeccionamiento de una lógica que precisamente promueva la idea del menor gobierno como principio de organización de la nueva racionalidad gubernamental. De forma general, el liberalismo asume el mercado como lugar de veridicción de la intervención gubernamental, y el poder público y sus participaciones deben ajustarse al principio de utilidad. En tal sentido, la gubernamentalidad liberal funciona con base en el interés, es decir, pone de manifiesto un arte de gobernar sustentado en

la manipulación de intereses, que son: los individuos, los actos, las palabras, las riquezas, los recursos, los derechos y la propiedad. (Ibídem, 2007).

Otro rasgo importante de esta práctica gubernamental, reside en su esencia consumidora de libertad, de manera que se aboca a producirla y administrarla. En consecuencia el liberalismo, produce condiciones de libertad y vela para que siempre existan esas circunstancias de forma suficiente, algo más o menos así como: “voy a producir para ti lo que se requiere para que seas libre” (Foucault, 2007: 84). Así mismo, el liberalismo como arte de gobernar, si bien se centra en atender el mercado como lugar de veridicción, también permea o trastoca todos los ámbitos constitutivos de la existencia, a partir justamente, de la construcción paulatina de las libertades necesarias para gobernar; economía del poder en la que pueden distinguirse como rasgo esencial la creación de mecanismos, cuya función sea producir e incrementar las libertades mediante una especie de juego entre libertad, coacción, control e intervención.

Es preciso insistir entonces que el abordaje del liberalismo como tecnología de gobierno, posibilita comprender problemas específicos de la vida y la población, que han estado atravesados por este sistema de pensamiento, como lo refiere Foucault (2006), quien además señala que este, no es una ideología ni un ideal; es más bien, una forma de gobierno y de racionalidad gubernamental muy compleja, orientada hacia unos objetivos específicos y regulada por una reflexión continua.

Uno de los problemas más importantes que ha tenido el Estado, ha sido la conducción de la población, y este ha sido atendido por el liberalismo, en tanto logró instituir el Estado enseñante desde la Europa de las luces, como instancia ordenadora de la educación, creadora y consumidora de libertades. Desde entonces se ha erigido la educación como acto de libertad, la cual ha sido consumida mediante el despliegue de los dispositivos disciplinarios.

Es decir, el Estado enseñante emergió como parte de la racionalidad liberal, dando lugar a unos aparatos específicos de gobierno, a unos saberes como la pedagogía y didáctica, así como al Estado jurídico-social,

orientado a gestionar los aspectos inmanentes a la población, pensada como una masa homogénea y dirigida eficazmente a través de diversos mecanismos de poder, dentro de los cuales, la escuela prefigura como el espacio idóneo para la fabricación de sujetos normales, útiles y dóciles, como designio de esa nueva razón gubernamental. (Foucault, 2006).

No obstante, la racionalidad liberal instituyó la educación moderna, basada en el panóptico como fórmula para el gobierno de la población, en tanto asume la vigilancia e intervención como acciones claves cuando se advierten comportamientos fuera de la mecánica natural. Dichos mecanismos han sido trascendentales para la formación de una ciudadanía ideal para el mercado como lugar de veridicción, así como útil y acorde con los intereses colectivos.

En virtud de ello, la educación y escuela se han organizado como campos de acción del gobierno de las poblaciones, cuyo funcionamiento se ha estructurado a partir de la racionalidad del Estado, rasgo o elemento identitario del liberalismo. En este sentido, se consideran la educación y la escuela, proceso y espacio inestimable para el ascenso social, así como vías expeditas para la legitimación de las desigualdades sociales, por cuanto agencian una constante tensión entre la igualdad de oportunidades y la meritocracia que ordena sus prácticas. (Pineau y otros, 2009).

La aspiración de la educación liberal, es la constitución de una ciudadanía de notables, sujetos libres, formados en los más altos valores y principios, ideas que permearon y definieron el rumbo educativo de Venezuela desde sus inicios republicanos, hecho que se evidencia en la Constitución Federal para los Estados de Venezuela del año 1811, donde se establece gestionar la ilustración de todos los habitantes del Estado, disponiendo para ello de escuelas, academias y colegios. Desde entonces la educación empieza a valorarse como un asunto que debe ocupar al Estado en virtud de procurar la formación de esa ciudadanía de notables, instruida en principios de Religión, de moral y política, así como otros conocimientos necesarios para el sostenimiento y prosperidad de la nación.

Por supuesto que otra evidencia de las herencias educativas liberales, es



la recepción e instauración del Sistema Lancasteriano en 1825. Propuesta educativa portadora de los elementos fundamentales para orientar a la sociedad hacia un modelo cultural y de poder como estrategia liberal de gobierno. Este método de enseñanza tiene importantes implicaciones en diversos ámbitos de la existencia, ya que no solo reglamenta el hecho educativo en el espacio escolar, sino que soporta intenciones poco advertidas, ancladas a relaciones de poder; después de todo, se trata de instituir mediante este modelo una sociedad libre, pero a la vez entregada a las imposiciones liberales sobre los modales y comportamientos deseables.

El método de enseñanza mutua o sistema lancasteriano promovió el establecimiento de prácticas pedagógicas liberales, basadas en el orden y disciplina como condiciones claves para formar una población cohesionada, normal y homogénea; útil para el Estado y el mercado. Del mismo modo, favoreció un conjunto de reglas que institucionalizaron un saber pedagógico sustentado en el control del tiempo, de los recursos, de las habilidades o competencias, control de las experiencias formativas o contenidos, control de toda la existencia y con esto se configuró la escuela, sus discursos y acciones, que en buena medida permanecen casi de forma inalterable.

De forma más específica, Pineau y otros (2009), abordan las prácticas y elementos que constituyeron la escuela liberal moderna, que por supuesto hacían parte del método antes mencionado, pero que luego se extienden globalmente precisamente, a través del poder universalizante de la racionalidad liberal. Antes de tratar dichos elementos y constatar su pervivencia en las prácticas pedagógicas en Venezuela, se considera necesario trabajar las categorías “prácticas” y “prácticas pedagógicas”.

### **Las prácticas pedagógicas desde la razón liberal**

La categoría “práctica”, refiere “...lo que los hombres realmente hacen cuando hablan o cuando actúan” (Castro Gómez, 2010:27). A partir de lo señalado, se supone que las prácticas son siempre manifiestas, es decir, su sentido e intención queda develado y explícito per se; aluden siempre a lo que se hace y, entendidas como acontecimientos, se suscitan en momentos específicos de la historia, quedando inscritas en un en-

tramado de relaciones de poder, es decir, siempre emergen articuladas a otras prácticas o en red, respondiendo a las dinámicas políticas e históricas en las cuales funcionan. En el pensamiento de Foucault, se precisa que las prácticas están acompañadas de una gramática o una racionalidad, la cual cambia conforme cambia la práctica y sus objetivaciones.

Desde dicho pensamiento, la racionalidad refiere el modo en que funcionan determinadas prácticas históricas (ibídem, 2010). Específicamente, la racionalidad de las prácticas alude a la razón calculada y al conjunto de valores que hacen que las acciones que las constituyen, sean estimadas como buenas y deseables; de igual manera, comprenden los fines, efectos, estrategias y usos de ciertas prácticas. También es importante acotar que la categoría práctica, está enlazada al concepto “saber”, ya que las primeras constituyen la materialidad de un discurso, de una forma de saber, es decir, las prácticas son saberes que se materializan o se concretan en un momento y sociedad determinada, mediante las instituciones, los discursos, los sujetos; con esto se reitera la idea: “decir es hacer”. (Zapata, 2003).

Por su parte, la categoría “prácticas pedagógicas”, hace referencia a los procesos de institucionalización del saber pedagógico (Zuluaiga, 1999), es decir, que dicho concepto, alude al funcionamiento histórico del saber pedagógico en las instituciones educativas, entendida esa cuestión como los objetivos de dicho saber (ensamblado en las relaciones de poder) en el contexto del pensamiento moderno eurocéntrico liberal, los medios y las estrategias, así como sus finalidades.

Históricamente las prácticas pedagógicas han institucionalizado el saber de la pedagogía, el cual está conformado por el conjunto de reglas discursivas que involucran la escuela, el sujeto y el discurso. En este sentido, las prácticas pedagógicas necesariamente están determinadas por relaciones interdiscursivas y políticas que imprimen al discurso pedagógico y a su ejercicio, una forma específica de vincularse como saber a las prácticas sociales. (Ibídem, 1999).

Si ciertamente como lo indica Zapata (2003), las prácticas deben entenderse a partir de los discursos o dicho de otra forma, si las prácti-

cas y el saber tienen una relación de dependencia o son al mismo tiempo objeto y condición de posibilidad; este último es entonces, resultado de prácticas y éstas se definen por el conocimiento que forman. De manera que debe hablarse necesariamente de prácticas de saber, que tal como lo refiere el autor antes citado, en referencia a lo planteado por Foucault (1977), el saber constituye lo que se puede decir en una práctica discursiva, lo cual supone que no hay saber sin práctica y viceversa.

En tal sentido, las prácticas pedagógicas denotan varias cuestiones. En primer lugar aluden a los diversos modelos pedagógicos o representaciones conceptuales de la pedagogía, que van desde su perspectiva teórica hasta su perspectiva práctica; en segundo lugar designan una diversidad de conceptos desarrollados por las ciencias de la educación, además de instituir las formas de funcionamiento del discurso escolar y por último, estas revelan los rasgos o particularidades adquiridas mediante la propia práctica y las funciones que tienen los sujetos en la materialidad del saber pedagógico. (Zuluaga, 1999; Zapata, 2003).

Anteriormente se ha mencionado que las prácticas refieren lo que se hace, además dichas acciones se suscitan en un momento específico de la historia, atendiendo a una racionalidad particular, de allí que puede acotarse que las prácticas pedagógicas, tal como se ha destacado en párrafos precedentes, señalan el conjunto de acciones alineadas al saber pedagógico, las cuales han tenido como objetivo histórico, instituir el orden civilizatorio a través de la vigilancia, la disciplina, la prescripción, la conducción de la vida. Puede decirse que las prácticas pedagógicas, han sido decisivas en la consolidación de la sociedad disciplinaria, justamente porque han sido construcciones históricas ancladas a la racionalidad de Estado, se han pensado desde la lógica de la gubernamentalidad, es decir, sobre la idea de la conducción de la conducta de los otros; permitiendo en ese sentido, resolver problemas de gobierno de la población mediante sus formas: instrucción, formación, disciplina, claves para la preservación del Estado moderno.

Así mismo, los sujetos visibles en la práctica pedagógica, es decir los maestros, tienen como función preponderante, educar a la población, acto

que es análogo a la acción de gobernar (Marín y Noguera, 2013), justamente porque ese arte, antes de su acepción política y estatal, tuvo significaciones de carácter moral, refiriendo así la conducción o dirección de alguien. En este punto, existe entonces una semejanza ineludible entre las prácticas pedagógicas y el arte de gobernar, precisamente porque las primeras, orientan a conducir y dar forma a la conducta de los otros, hecho que tiene como referente histórico la propia etimología del concepto pedagogía, vocablo del griego compuesto por dos voces, *paidos* (niño) y *agein* (conducir, llevar).

Ahora bien, es pertinente volver a una idea planteada unos cuantos párrafos atrás, siendo justamente la necesidad de abordar las prácticas pedagógicas y elementos constitutivos de la escuela liberal moderna, con la intención de evidenciar su continuidad en la educación primaria en Venezuela. Siguiendo los planteamientos de Pineau y otros (2009), se abordarán a continuación algunas prácticas y elementos constitutivos de la escuela liberal moderna entre los cuales prefiguran:

La *Homología entre la escolarización y otros procesos educativos*, hecho trascendental para la conformación de la escuela moderna, espacio que logró subordinar otras prácticas educativas, constituyéndose en el escenario idóneo para la formación ciudadana, en tanto ésta se instauró gracias a los procesos de negociación y oposición con otras formas educativas. De manera que para su éxito, fue crucial la asunción de pautas de escolarización previas, a través de una serie de prácticas pedagógicas como la catequesis o la formación laboral; también se consolidó en la medida que desplazaba otras formas como la educación doméstica o los ritos de iniciación, propios de la cultura colonial.

De igual manera está, la *Matriz Eclesiástica*, que explica como la escuela reproduce el mismo sistema totalitario y cerrado de los monasterios, precisamente porque se ocupa de separar todo cuanto en ella ocurre, del espacio mundano. Se trata de justificar su papel conservador para validar el saber necesario y proteger a la ciudadanía en formación, de los aspectos negativos del escenario externo. Igualmente a través de este elemento, se explica el rol de la escuela de expandir y difundir los saberes como forma de dominio sobre el mundo exterior.

Así mismo, se encuentra la **Regulación artificial**, rasgo definitorio de la escuela que se ha mantenido a lo largo de su desarrollo histórico, mediante el cual se devela el uso del tiempo un tanto descontextualizado, ya que muchas veces este no se sincroniza con prácticas locales, como por ejemplo los períodos de siembra o el retiro de la siesta. Es así como desde esta institución, se reglamentan las tareas escolares únicamente con el propósito de homologar el funcionamiento de las escuelas en los diversos ámbitos, sin considerar otros criterios y circunstancias de la vida social.

También debe mencionarse, el **Uso específico del espacio y el tiempo** que hace la escuela, institución que se ha ocupado de definir los momentos, días y épocas más aptos para la enseñanza, esto mediante procesos de dosificación, establecimiento de los ritmos y alternancias. Con estas prácticas también se explica la ubicación estratégicas de las escuelas dispuestas en zonas cercanas a plazas y distantes de espacios de encuentro de adultos, lo cual desde la razón liberal se valoró decisivo para los resultados escolares. Por supuesto que en lo relativo al uso del tiempo, prefiguran como acciones identitarias del funcionamiento escolar, el toque del timbre, los premios, incentivos para quienes mantengan un ritmo más rápido y cumplan oportunamente con la entrega de las asignaciones, así como el momento fijado para el descanso o recreo.

Por otra parte está, la **Pertenencia a un sistema mayor**, mediante el cual los autores en cuestión, explican que la escuela como institución que funciona en red, se organiza a través de un sistema educativo que la estructura por niveles como por ejemplo: primario y secundario; jerarquizaciones que promueven: "... operaciones de competencia, paralelismo, subordinación, negociación, consulta, complementariedad, segmentación, diferenciación y establecimiento de circuitos" (ibídem, 2009)

Otro elemento que ha caracterizado al espacio escolar desde su constitución moderno-liberal ha sido el **Fenómeno colectivo**. Al respecto, los autores antes citados, refieren que la construcción del poder moderno se hizo mediante el establecimiento de saberes que posibilitaran la coacción sobre el colectivo, sin que esto supusiera abrogar la actuación sobre cada uno de los individuos. En esto juega un papel decisivo, la gu-

bernamentalidad al ser una estrategia que asume la escuela para enseñar a todos de forma simultánea, con lo cual se supera el método de enseñanza individual, optimizándose por demás el trabajo docente, puesto que será más productivo por cuanto se dirige a una colectividad.

Desde luego con la escuela moderna liberal, se consolidó la *Constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar*, lo cual marcó el nacimiento de una nueva disciplina, la pedagogía, concebida como espacio de reflexión autónomo y que progresivamente fue articulándose a otros saberes modernos para ordenar, fijar y limitar su accionar al ámbito escolar. En este punto es importante agregar: el surgimiento de la pedagogía derivó dos cuestiones importantes que han definido la escuela, por un lado, la separación entre los métodos de enseñanza de los métodos de aprendizaje; y la otra, el hecho que a partir del siglo XX se instaurara una especie de racionalidad técnica, determinada por el auge o preeminencia de la triada “pedagogía-escuela-currículo”.

Paulatinamente se fue gestando la *Formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas*, puesto que la escuela como institución garante de la formación de una ciudadanía de notables, tendría que estar dirigida por docentes con una sólida preparación técnica, de allí que los saberes específicos para controlar y disciplinar a los alumnos, adquieran gran relevancia, al tiempo que otorgarían identidad a los maestros y posibilitaran su diferenciación de otras figuras como las de los ancianos, los sabios o el clérigo.

La escuela moderna liberal ha erigido al *Docente como ejemplo de conducta*, en tanto este debe representar el modelo en términos físicos, biológicos, moral, social, epistémico, entre otros atributos que han de ser emulados por los alumnos. Con esto, el maestro lleva sobre sí, la responsabilidad social de proceder fuera y dentro de la escuela como ejemplo, con lo cual su vida privada queda convertida en pública y pasa a estar sometida a la valoración e imposición de sanciones laborales.

Desde luego la *Especial definición de la infancia*, representa otro importante elemento que posibilitó la conformación del espacio escolar. Sobre esto señalan los autores en cuestión, que a partir del advenimiento de la

modernidad, se inició el proceso de diferenciación de las edades, siendo la infancia negativamente connotada por expresiones como: hombre primitivo, sujeto ingenuo, futuro delincuente, entre otras. La infancia se convierte en la etapa más importante para el mundo escolar, puesto que a su alrededor, se construyó un sujeto pedagógico, el alumno, quien desde que su vida forma parte del proceso de escolarización, se valorará como infante normal. La educación entonces, se estimará como proceso que debe iniciar en la infancia para otorgar completitud y normalidad a la existencia.

Por otra parte está el *Establecimiento de una relación inmodificable asimétrica entre docente y alumno*, otro rasgo y práctica definitoria de la escuela moderna, donde se valoran los dos únicos sujetos posibles dentro del acto educativo desde una consideración jerárquica, es decir, el docente estimado como poseedor de un saber que no tiene el alumno, quien además es constituido sobre la idea de infancia, incompleto, inmaduro, menor con respecto al maestro. Es así como la escuela, ha promovido históricamente una relación desigual, basada en la aplicación de una serie de mecanismos de control.

Otros elementos que han caracterizado a la escuela moderna, lo constituyen los dispositivos disciplinarios, entre ellos, el pupitre, el ordenamiento en filas, individualización, asistencia obligada, espacios diferenciados de acuerdo a las funciones de los sujetos de la diada pedagógica, los tests, evaluaciones en general y tablas de calificaciones. Por supuesto, no puede dejarse fuera del análisis de las prácticas que han constituido la escuela moderna, el *Currículo y prácticas universales y uniformes*, elementos que develan que el currículo como componente prescriptor, se ha impuesto de forma símil en todos los contextos, por cuanto se han establecido de manera preponderante saberes considerados neutros, indisolubles y básicos para el aprendizaje de procesos más complejos, razón por la que se han denominado elementales, estos aluden a: lectura, escritura y cálculo.

Dichos saberes elementales han determinado la apreciación de la escuela como la única agencia capaz de promover su difusión y apropiación masiva, pero este no es el único hecho que conduce a pensar el Currículo y las prácticas pedagógicas como acciones uniformes. En este

sentido agregan los autores, que existen otras prácticas universales tales como: la ubicación del aula, las lecciones, el uso del pizarrón, formas de pedir el derecho a opinar, la metodología, las formas de plantear los problemas aritméticos, las composiciones escolares y otros tantos ritos que desde la modernidad se despliegan globalmente de manera inalterable.

El *Ordenamiento de los contenidos* ha sido otro importante rasgo de la escuela liberal-moderna, en tanto estos son enseñados, recortados, seleccionados y ordenados a partir de las concepciones curriculares que siempre están ancladas o responden a procesos y conflictos entre los grupos o actores sociales, académicos, políticos, entre otros. De manera que dichos contenidos suelen ser descontextualizados, ya que la escuela no los crea, ni siquiera constituye un lugar real para la aplicación de los mismos. Por ende señalan Pineau y otros (2009), que dentro de la tarea pedagógica no se considera adaptar dichos saberes a los alumnos, a su realidad social, únicamente se orienta a transmitirlos, evaluarlos, como parte del funcionamiento disciplinario, con el que paralelamente se auspicia la competencia, el cuadro de honor con los más destacados.

Finalmente los autores en cuestión, valoran como otra práctica clave para la constitución de la escuela moderna-liberal, la *Creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación*, por cuanto es trascendental para el funcionamiento del mercado laboral, la existencia de mecanismos que acrediten los conocimientos acumulados a través de diplomas, títulos, certificados. Puntualmente expresa: "...el otorgamiento del capital cultural institucionalizado es monopolizado por el sistema escolar, lo que lo convierte en un tamiz de clasificación social". (Ibídem, 2009:38).

Los elementos y prácticas abordadas exponen los cimientos sobre los cuales se ha erigido la escuela liberal-moderna. Desde este trabajo se valoran como prácticas pedagógicas, reconociéndose al maestro como uno de los sujetos de dicha práctica, quien a su vez es garante y promotor de esa racionalidad o gubernamentalidad liberal, puesto que cada rasgo mencionado pierde sentido, si no se le articula a un discurso, a una acción.



Ahora bien, la mención o exposición de esos elementos que han determinado el discurso escolar, por ende, las prácticas, no es suficiente, de manera que la intención central de este trabajo es evidenciar cómo a pesar de los esfuerzos, gestos y disposiciones por replantear la educación, como acto genuino de creación y emancipación humana (no debe confundirse con la premisa neoliberal de una educación de gerenciamiento), la escuela y educación primaria en Venezuela, develan en buena medida un conjunto de prácticas ancladas a la racionalidad liberal.

Es así como por ejemplo, puede evidenciarse el uso del tiempo para regular artificialmente la vida social, es decir, seguimos en presencia de una escuela que no valora el tiempo relativamente, sino de forma absoluta y universal “todos haciendo una misma tarea y al mismo tiempo”, esto sin consideración alguna de la realidad, del contexto. Asociadas también al valor del tiempo, está el toque del timbre para regular las acciones y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, acompañado por recordatorios de los docentes, tales como: “¡apuren el ritmo!, ¡terminen la tarea para que salgan al recreo!, entre otros”, por supuesto el uso de recompensas e incentivos tanto de índole socio-afectivo como material, para los alumnos que se apegan al tiempo fijado por la escuela.

Por otra parte debe indicarse que si bien en el Sistema Educativo Bolivariano (2007), se propugna una educación participativa, donde se integran familia, escuela y comunidad, es decir, hay un desprendimiento de eso que los autores referidos, denominaron, los únicos sujetos posibles del hecho educativo (alumno-maestro); persiste la relación asimétrica entre los actores de este proceso, por cuanto el docente sigue representando la figura de poder, no por ser portador de un saber que el alumno no posee, sino justamente por tener la potestad de controlar el tiempo, de cumplir con la llamada regulación artificial.

La educación primaria venezolana sigue estando constituida por dispositivos disciplinarios y de individualización como: el pupitre, las filas, los espacios diferenciados, esto último de acuerdo a las aptitudes y actitudes de los alumnos. Por supuesto, las prácticas pedagógicas están orientadas a asegurar el orden civilizatorio deseado, siguiendo para ello un currículo que fija los temas, categorías y

saberes que el Estado estima necesarios para la formación de la ciudadanía ideal, esto como se mostró es propio de la gubernamentalidad liberal.

Se evidencian otras prácticas que tienen como base la racionalidad liberal, entre las cuales destacan, el permanente favorecimiento de la lectura y escritura para formar a los ciudadanos y hacerlos parte de la cultura letrada, esto también como aspiración y necesidad del Estado de promover la ilustración. Además destacan, la formación en valores y principios, la organización y dosificación de los contenidos, considerados elementales, los sistemas de sanción y evaluación, que aún cuando hoy se habla de una evaluación cualitativa, esta sigue respondiendo a la lógica de la meritocracia, la acreditación social de conocimientos acumulados que aseguran tanto un lugar, como una valoración en el entorno.

### **Consideraciones finales**

Como se presentó al inicio de este trabajo, el propósito central, consiste en el análisis del liberalismo como racionalidad que definió las prácticas pedagógicas y un conjunto de elementos que han sido constitutivos de la escuela moderna. No obstante la revisión de los rasgos del liberalismo educativo, así como el abordaje de la categoría prácticas pedagógicas resulta de gran valor para develar la continuidad de dichos discursos en la educación primaria de la nación, pervivencia que no es absoluta, pero si se mantiene con fuerza pareciendo incluso inadvertida por muchos, ya que se ha naturalizado, se ha establecido como algo dado e inmodificable.

Es así como este análisis posibilita precisar como cuestiones claves lo siguiente:

En primer lugar, el liberalismo como racionalidad política plantea desde sus inicios la idea del menor Estado, bajo la premisa de la constante creación de libertades para la población, las cuales son al mismo tiempo consumidas por los propios mecanismos o dispositivos liberales, entre ellos por ejemplo, la educación.

Con el liberalismo emerge el Estado enseñante como instancia reguladora

de la educación, bajo la cual se echa a andar el panoptismo para vigilar y actuar mediante la educación, como dispositivo que formará a una ciudadanía de notables. Para la formación de la población como masa homogénea, normal y educada en los más notables valores, fue fundamental la constitución de una escuela que asumiera como principio de organización, la racionalidad liberal, con la cual se promovieron prácticas y saberes que hasta hoy se expresan.

El liberalismo educativo se instaura en Venezuela desde sus inicios republicanos, con este se crean los cimientos del sistema que forma desde entonces a la ciudadanía. Si bien, desde las dos últimas décadas se ha transitado una ruta orientada a transformar ontológica, filosófica y epistémicamente la educación, las concepciones liberales aún se expresan como parte de esas herencias instrucionistas de más de doscientos años. En la realidad se evidencia la persistencia de prácticas (que se hacen pedagógicas, en la medida que es el maestro quien las favorece), que erigen la escuela como espacio cerrado y totalizador de saberes que muchas veces no se articulan o responden a las demandas de la cotidianidad. De igual forma, se observa la regulación artificial de la vida social, mediante el tiempo como mecanismo de control.

Por otra parte, el sistema de disciplinamiento de cuerpos dóciles, mediante elementos como: el pupitre, el orden en filas, la asistencia obligatoria, el timbre, el sistema de evaluación, sanciones, castigos, recompensas, solicitud de derecho a opinar, competitividad y todo un discurso de imposición, disfrazado de libertad porque hoy por ejemplo, se hace creer que los estudiantes escogen los proyectos de aprendizaje, siendo que esta hace parte tanto de una estrategia neoliberal como liberal, en la medida que se plantean integraciones forzosas de los saberes (igualmente fragmentados), solo disque para cumplir con el principio de interdisciplinaridad.

Finalmente se considera que no todos los elementos y prácticas planteadas por Pineau y otros (2009), se expresan en la cotidianidad de la educación primaria de Venezuela; sin embargo, esta sigue estando sujeta tanto a las herencias instrucionistas liberales, como a las imposiciones globales neoliberales que profesan la idea del “hazte tú mismo” o de perfección de esa libertad genuina que se ofreció a una parte del mundo occidental desde 1789.

La escuela primaria en Venezuela sigue teniendo el reto de transformarse, de replantear las relaciones que promueve, así como el discurso, en tanto pueda erigirse como espacio verdaderamente comunitario, profundamente comprometido con la diferencia, como base para la construcción de una ciudadanía y desde luego, se hace imperativo trascender de las prácticas mecanicistas y disciplinarias impuestas desde hace doscientos años.

### **Referencias bibliográficas**

- Castro-Gómez, S. (2010). **Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault**. Siglo del Hombre Editores. Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino. Bogotá.
- Castro-Gómez, S. Michel Foucault y la Colonialidad del Poder. **Tabula Rasa**. Bogotá – Colombia. N°6: 153-172, enero-junio 2007.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta oficial N° 5.453 Extraordinario 24 de marzo de 200. Caracas, Venezuela.
- Echeverri, J. (2011). Liberalismo y la educación en los albores del siglo XIX en Colombia. *Analecta política*. Vol. 1. N°1. pp 141-174.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Cuarta edición. México. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). **Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France 1977-1978**. Buenos Aires, FCE.
- Foucault, M. (2007). **Nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France 1978-1979**. Buenos Aires, FCE.
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta oficial N°5.929 Extraordinario del 15 de agosto de 2009.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. 2007. *Diseño curricular del sistema educativo bolivariano*. Caracas: Fundación Imprenta Ministerio del Poder Popular para la Cultura
- Marín Díaz, D. y Noguera Ramírez, C. (2013). “Educar es gobernar”. En Cortés Salcedo y Marín Díaz (comp.), **Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas**. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2009). **La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad**. Paidós. Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1990). **Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)**. Galerna. Buenos Aires.

- Rodríguez, R. (2010). Notas para una investigación sobre pedagogía y biopolítica. Revista educación física y deporte, 29 (2), 215-223. Funámbulos Editores.
- Zapata, V. (2003). La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación. Revista de Educación y pedagogía. Vol. 15, N° 37. Págs. 175 – 184.
- Zuluaga, O. (1999). **Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber**. Siglo del Hombre Editores, Antropos, Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.





ENCUENTROS. REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO.  
ISSN: 2343-6131 / DEP. LEGAL: PP 201202ZU4143  
AÑO 6. N° 8. AGOSTO-DICIEMBRE 2018 PP 71-94  
UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL RAFAEL MARÍA BARALT

## Los Derechos Humanos y la educación superior. Expresiones curriculares, desafíos pendientes

Human Rights and Higher Education. Curricular expressions, pending challenges.

Fiorella Paola Nesta  
fnesta@psico.edu.uy  
*Universidad de la Republica*  
Montevideo, Uruguay.

### Resumen

Los Derechos Humanos (DDHH) devienen de las luchas sociales y su ejercicio involucra a sujetos y colectivos integralmente concebidos como actores sociales. En los países del Cono Sur, los desarrollos existentes sobre DDHH se encuentran asociados fundamentalmente a los efectos de la violencia política generada por el terrorismo de Estado, en las décadas de los 70' y 80'. Pretendemos conocer cómo se fueron desarrollando a partir de estos acontecimientos los DDHH curricularizados como referentes éticos y políticos en defensa de la dignidad humana. Se pondrá en diálogo resultados de una investigación llevada a cabo en Facultad de Psicología (Universidad de la Republica), titulada: "*Educación en Derechos Humanos. Praxis desde la integralidad de las funciones Universitarias*". Se dialoga con la perspectiva de algunos autores de referencia en la temática, y se describen prácticas concretas de la formación universitaria, donde estén explícitos los contenidos en el campo de problemas de los DDHH. La estrategia consistió en un estudio mixto cuali-cuantitativo de estudio de caso. Se estudió descriptivamente la enseñanza de los DDHH, en la carrera del pregrado en Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

**Palabras claves:** Educación, Derechos Humanos, Universidad, Praxis

### Abstract

Human Rights (Human Rights) are derived from social struggles and their exercise involves subjects and collectives that are integrally conceived as social actors. In the countries of the Southern Cone, existing developments on human rights are fundamentally associated with the effects of the political violence generated by State terrorism in the 1970s' and 1980s'. We intend to know how the curricularized Human Rights were developed from these events as ethical and political references in defense of human dignity. The results of research carried out at the Faculty of Psychology (University of the Republic), entitled: "Human Rights Education. Praxis from the integrality of the University functions". The methodological strategy consisted of a mixed qualitative-quantitative case study. A dialogue will be held with the perspective of some of the authors of reference on the subject, and concrete practices of university education will be described, where the contents of the field of human rights problems will be made explicit.

**Keywords:** Education, Human Rights, University, Praxis

### Introducción

"(...) el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones" (Paulo Freire, 1977, p.36)

La presente investigación se desarrolló desde el Programa Psicología y Derechos Humanos, del Instituto de Psicología de la Salud en Facultad de Psicología, Universidad de la República, (Uruguay). El objetivo que guio la investigación fue observar las prácticas existentes que se relacionen directamente con la enseñanza de los derechos humanos (en adelante DDHH) en la carrera de pregrado, de la licenciatura en Psicología, en el marco del cumplimiento de las recomendaciones de la Ley de Educación N° 18.437, aprobada en el año 2008.

El trabajo identifica en el mapa curricular del pregrado de la Licenciatura en Psicología los espacios didácticos curriculares para la enseñanza de los DDHH. Se relevaron las actividades curriculares de las propuestas pedagógicas, así como la ubicación de la temática dentro del sistema educativo universitario. Por tratarse de un aporte fundamental, se analizaron los espacios del campo de problemas de los DDHH en el campo disciplinar de la psicología.



La Universidad de la República es uno de los centros de estudios de la enseñanza superior en Uruguay, siendo el más importante en cantidad de estudiantes, egresados y extensión por todo el territorio nacional. Dentro de la misma se encuentran cerca de 20 carreras de pregrado; entre ellas la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología; esta se ampara en la Ley Orgánica de la Universidad de la República, (29 de octubre de 1958) y planifica su actividad académica en orden de “acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública” (Artículo 2). En el siglo XXI, a los 60 años de la creación de la Ley Orgánica, la Universidad enuncia transformaciones políticas, institucionales que transcurren en sintonía con el contexto socio histórico.

Asimismo, la Facultad de Psicología fue creada en el año 1994, por resolución del Consejo Directivo Central (CDC) de la Universidad de la República. En sus transformaciones: Escuela Universitaria de Psicología (1978), Instituto de Psicología de la Universidad de la República (1983), y Facultad de Psicología (1994).

Este artículo refleja los datos cuantitativos relacionados con la primera etapa del proceso de la investigación (periodo 2015-2017). Los resultados recogidos corresponden a datos aproximados que tiene la propuesta curricular y formativa del pregrado en relación a los contenidos relacionados con los DDHH.

## **El método**

La estrategia consistió en un estudio mixto cuali-cuantitativo de estudio de caso. Se estudió descriptivamente la enseñanza de los DDHH, en Facultad de Psicología de la Universidad de la República. La investigación posee 3 fases, que se detallan a continuación:

### **Tabla 1: Cronología del relevamiento de datos**

Se describen las fases ya relevadas, 1 y 2 respectivamente. La fase 3 se encuentra en ejecución.

<b>Fase 1</b>	<b>Fase 2</b>	<b>Fase 3<sup>2</sup></b>
<b>Relevamiento y análisis documental del currículo del programa en relación al campo de problemas de los DDHH.</b>	<b>Diseño, aplicación y análisis de instrumento de medición (cuestionario) dirigido a estudiantes, en torno a la percepción de los contenidos en DDHH.</b>	<b>Diseño, aplicación y análisis de instrumento de medición (cuestionario) dirigido a docentes, en torno a la percepción de los contenidos en DDHH.</b>  <b>Entrevistas en profundidad a referentes institucionales.</b>

Fuente: Nesta, 2018

**Fase 1:** Se realizó una revisión documental sobre las asignaturas de la licenciatura en psicología; se tomaron en cuenta aquellos escritos que brinden información, sobre la enseñanza universitaria, en donde se explícite la formación en el campo de problemas de los Derechos Humanos. Para tomar conocimiento con las propuestas, se realizó una matriz de datos de todas las Unidades Curriculares Obligatorias (UCOs), seminarios optativos y del módulo prácticas y desarrollo de proyectos. En este sentido, se construyeron categorías de análisis orientadoras que dieran cuenta del trabajo con y para los derechos humanos. Para considerar los contenidos en Derechos Humanos, se tomaron en cuenta los objetivos formativos y las referencias bibliográficas de cada guía de curso.

**Fase 2:** Se estudió la percepción de los estudiantes, que se encuentren en el Ciclo de Graduación de la Licenciatura en Psicología. El instrumento que se utilizó para obtener datos, fue un cuestionario de 7 preguntas cerradas con respuestas pre-codificadas y 1 pregunta abierta. El mismo se realizó de forma anónima para reservar la confidencialidad de los participantes. El procesamiento de datos se realizó mediante el software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 19.0 (2010).

Como se mencionó anteriormente, en este artículo se analizan y discuten los datos relevados en la fase 1.

## **Procedimiento**

Analizando el currículo de la Licenciatura se evidencian los contenidos básicos en DDHH. En este sentido, se han relevado datos del plan de estudios (2013) de la Licenciatura. Con el fin de conocer los contenidos de EDH. Se analizaron en el mapa curricular las *Unidades Curriculares Obligatorias* (UCOs), las *asignaturas optativas* (estas se ofertan en el plan de estudios, y el estudiante puede seleccionar libremente, hasta completar un número determinado de créditos. El plan de estudios 2013, contiene en su malla curricular la cursada obligatoria de 10 seminarios optativos; en el 2017 se le realizan ajusten a dicho plan y la malla curricular queda con un total de 6 seminarios optativos) y las propuestas que se ubican dentro del módulo *prácticas y proyectos* (estos brindan herramientas para desarrollar habilidades para el ejercicio académico y profesional mediante la interacción con otros actores sociales).

En la primera fase de la investigación se lograron relevar un total de 37 propuestas de UCOs correspondientes al año 2017, y unas 27 propuestas de UCOs, tanto del 2015 y 2016, respectivamente. Un total de 485 propuestas de prácticas y desarrollo de proyectos, y 456 propuestas de seminarios optativos, durante los últimos 3 años (2015, 2016 y 2017). En total se relevaron y analizaron un total de 976 guías de cursos.

## **Marco referencial conceptual**

### **Educación en Derechos Humanos (en adelante EDH)**

Algunas consideraciones que nos orientan conceptual y normativamente.

La EDH, está consagrada en una amplia gama de instrumentos nacionales e internacionales de derechos humanos. Estos enuncian el derecho en términos jurídicos, lo cual representa una directriz normativa que delimita la responsabilidad del Estado en la protección de la ciudadanía. En el sistema de Naciones Unidas, que opera a nivel universal se encuentra la primera declaración donde se establece

La Asamblea General proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción (Preámbulo. Declaración Universal de los DDHH, 1948).

En el año 1993, la Conferencia Mundial de Derechos Humanos aprueba la *Declaración y Plan de Acción de Viena*; la Declaración alude a la importancia de la educación para el fomento de la paz, los derechos humanos y la democracia y el Plan de Acción sugiere directrices básicas para que se plasmen en estrategias, políticas y planes de acción.

En el artículo N°33 afirma “(...) la Conferencia destaca la importancia de incorporar la cuestión de los derechos humanos en los programas de educación y pide a los Estados que procedan en consecuencia (...)” (p. 29).

En su artículo N°71 (...) recomienda que cada Estado considere la posibilidad de elaborar un plan de acción nacional en el que se determinen las medidas necesarias para que ese Estado mejore la promoción y protección de los derechos humanos.

En                    tanto,                    el                    artículo                    N°76

(...) recomienda que se proporcionen más recursos para establecer o fortalecer acuerdos regionales de promoción y protección de los derechos humanos como parte de los programas de servicios de asesoramiento y asistencia técnica del Centro de Derechos Humanos. Se alienta a los Estados a que soliciten asistencia para actividades de nivel regional y subregional tales como cursillos, seminarios e intercambio de información destinados a reforzar los acuerdos regionales de promoción y protección de los derechos humanos, de conformidad con las normas universales de derechos humanos contenidas en los instrumentos internacionales de derechos humanos (Declaración y Plan de Acción de Viena).

Y el artículo N° 78, recomienda “(...) la educación, la capacitación y la información pública en materia de derechos humanos son indispensables para establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz”.

De las normativas destacamos, lo que plasma la Declaración Universal

de los Derechos Humanos (1948), y que posteriormente se fue ampliando en otros instrumentos de derechos humanos, tales como: la Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1965); el Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (1966); la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979); el Protocolo adicional a la Convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales o Protocolo de San Salvador (1988) y la Convención sobre los derechos del niño (1989). A su vez se suman las conferencias mundiales especializadas, como la Declaración y el Programa de acción de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena (1993); y declaraciones y resoluciones de organismos regionales e internacionales, aquí destacamos el sistema OEA, Naciones Unidas y la UNESCO. Del sistema de Naciones Unidas podemos recurrir al Programa Mundial de Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos (2005-2007).

En Uruguay, destacamos la Ley General de Educación N° 18.437, del año 2008. Su Artículo N° 40, determina la creación de líneas transversales, como por ejemplo la Educación en Derechos Humanos,

La educación en derechos humanos tendrá como propósito que los educandos, sirviéndose de conocimientos básicos de los cuerpos normativos, desarrollen las actitudes e incorporen los principios referidos a los derechos humanos fundamentales. Se considerará la educación en derechos humanos como un derecho en sí misma, un componente inseparable del derecho a la educación y una condición necesaria para el ejercicio de todos los derechos humanos (Artículo N°40,1. Ley General de Educación. 2008).

Este concepto debe de desarrollarse de forma transversal en todas las modalidades del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP).

### **DDHH en el Pregrado en Facultad de Psicología**

En septiembre del año 2012, el Consejo Directivo Central de la Universidad de la Republica resuelve la aprobación de un nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología (PELP 2013), este acompaña el segundo proceso de la Reforma Universitaria de la Universidad de la República. El principal eje

político institucional de la actividad académica de la Facultad está asociada a:

- Integralidad de funciones (enseñanza, extensión e investigación).
- Integralidad de saberes
- Interdisciplina

### Objetivos de Formación

- Brindar una formación integral en Psicología que articule la extensión, la enseñanza y la investigación, incorporando una perspectiva interdisciplinaria.
- Proporcionar una formación que habilite la producción y uso de conocimientos en distintos ámbitos y problemáticas a los efectos de contribuir al bienestar integral de los sujetos y sus comunidades y al desarrollo de la psicología como disciplina.

### Objetivos Específicos

- Promover el desarrollo de itinerarios curriculares específicos de los estudiantes a partir de diversas opciones de formación.
- Incentivar la reflexión permanente acerca del quehacer universitario y el compromiso de la Universidad con la producción de conocimientos originales y pertinentes en el marco de la formación del Licenciado en Psicología
- Contribuir a una formación que posibilite el análisis, diseño y la aplicación de estrategias y herramientas psicológicas de modo crítico en los campos de acción del psicólogo.
- Por otra parte, del sólido soporte normativo expresado anteriormente, partimos para delimitar la oferta en el currículo del pregrado en psicología. El perfil de egreso del psicólogo/a, define lo siguiente:

El/la licenciado/a en psicología tendrá por objetivos el desempeño de prácticas profesionales y/o académicas en Psicología, **orientados por fundamentos éticos que contemplan la defensa de los derechos humanos**, recogiendo los niveles de implicación que lo atraviesan como sujeto y los códigos deontológicos que están asociados a los campos de intervención del psicología. (Plan de estudios de la licenciatura en psicología, 2012. p. 4).

## Resultados y discusión

La primera fase de la investigación se centró en relevar el contenido curricular en donde los DDHH se expresen de forma explícita. Podemos decir en primer lugar que dentro de la malla curricular del pregrado, se encontró una sola asignatura que de forma explícita en su nombre posee contenidos sobre DDHH (Articulación de Saberes II: Psicología, Género y Derechos Humanos), correspondiente al ciclo inicial de la carrera. Sin embargo, se encontraron escasos contenidos sobre DDHH en otras UCOs.

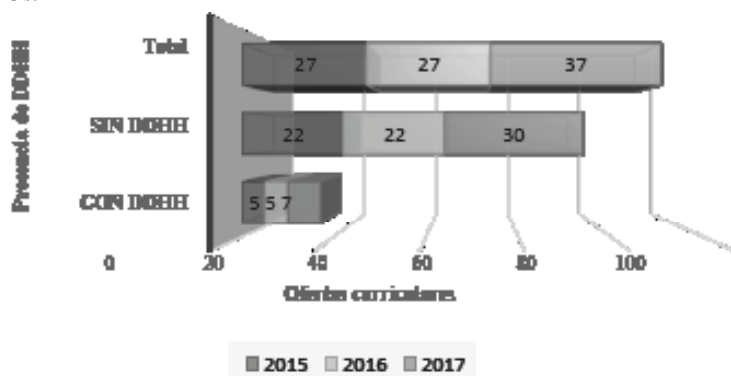
Los datos recogidos muestran la existencia de los contenidos sobre DDHH en la Facultad de Psicología en la siguiente tabla:

Tabla 3: Distribución de contenidos en UCOs donde los DDHH se manifiestan de forma explícita durante los años 2015-2017

	Año 2015	Año 2016	Año 2017	Total
Número de UCOs con presencia de contenidos en DDHH	5 (18,52 %)	5 (18,52 %)	7 (18,92 %)	17
Número de UCOs sin presencia de contenidos en DDHH	22 (81,08 %)	22 (81,08 %)	30 (81,48 %)	74
<b>TOTAL</b>	27	27	37	91

**Fuente: Nesta, 2018**

Durante el año 2017, se realizaron ajustes al Plan de Estudios 2013. En donde se quitaron asignaturas optativas del Módulo de Formación Integral, y se incluyeron nuevas Unidades Curriculares Obligatorias. De este modo, se pasaron de 27 UCOs a 37.

**Gráfico 1: Distribución de contenidos en DDHH de forma explícita desde 2015-2017 en UCOs.****Fuente: Nesta, 2018**

La tabla 3 y el gráfico 1 nos indica la distribución de contenidos referidos al campo de problemas de los DDHH en UCOs durante los años 2015-2017. Se observa que el 18,52% (5 propuestas) corresponde a aquellos contenidos con presencia explícita del campo de problemas de los DDHH, durante los años 2015 y 2016, mientras que en el año 2017 se presentaron 7 propuestas con contenidos explícitos del campo de problemas de los DDHH.

**Tabla 4: Contenido en donde se explicitan los DDHH durante 2015-2017 en UCOs.**

Contenido que vincula a los DDHH 2015 y 2016	Contenido que vincula a los DDHH 2017
Genocidios Terrorismo de Estado Derechos de infancia	Genocidios Terrorismo de Estado Derechos de infancia
Derechos de las mujeres	Derechos de las mujeres
Los DDHH como analizadores de las políticas públicas	Los DDHH como analizadores de las políticas públicas
Salud Mental y DDHH	Salud Mental y DDHH
	Migración y DDHH

**Fuente: Nesta, 2018**



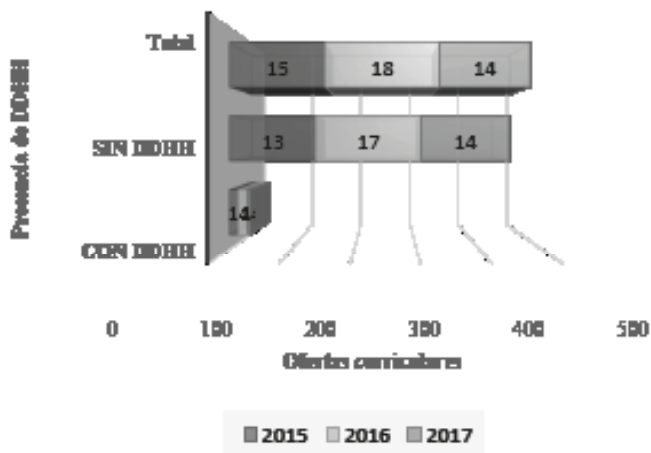
Se observa en la tabla 4, que durante los años 2015 y 2016 se mantienen los mismos contenidos que se vinculan a los DDHH, asimismo durante el año 2017 se incorpora en UCOs la temática de migración y DDHH.

**Tabla 5: Distribución de contenidos en ofertas de seminarios optativos donde los DDHH se manifiestan de forma explícita durante los años 2015-2017.**

	Año 2015	Año 2016	Año 2017	Total
Número de seminarios optativos con presencia de contenidos en DDHH	14 (9,15 %)	14 (7,60 %)	5 (3,44%)	33
Número de seminarios optativos sin presencia de contenidos en DDHH	138 (90,8 %)	170 (92,4 %)	141 (96,5%)	449
<b>TOTAL</b>	153	184	146	482

**Fuente: Nesta, 2018**

**Gráfico 2: Distribución de contenidos en DDHH de forma explícita desde 2015-2017 en oferta de seminarios optativos.**



**Fuente: Nesta, 2018**

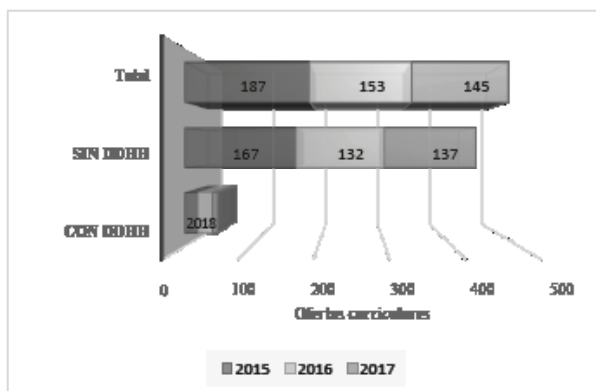
La tabla 5 y el gráfico 2 nos indica la distribución de contenidos referidos al campo de problemas de los DDHH en la oferta de seminarios optativos durante los años 2015-2017. Se observa que en el año 2015 se ofertaron un total de 14 propuestas con contenidos explícitos del campo de problemas de los DDHH, en el 2016 se encontraron la misma cantidad de propuestas, mientras que en el año 2017 se ofertaron 5 seminarios optativos con presencia explícita de DDHH.

**Tabla 6: Distribución de contenidos en oferta de prácticas y proyectos donde los DDHH se manifiestan de forma explícita durante los años 2015-2017.**

	Año 2015	Año 2016	Año 2017	Total
<b>Número de prácticas y proyectos con presencia de contenidos en DDHH</b>	20 (10,6%)	21 (13,7%)	8 (5,51%)	49
<b>Número de prácticas y proyectos sin presencia de contenidos en DDHH</b>	167 (89,4%)	132 (86,3%)	137 (94,5%)	436
<b>TOTAL</b>	187	153	145	485

**Fuente: Nesta, 2018**

**Gráfico 2: Distribución de contenidos en DDHH de forma explícita desde 2015-2017 en oferta de prácticas y proyectos.**



**Fuente: Nesta, 2018**

La tabla 6 y el gráfico 3 nos indica la distribución de contenidos referidos al campo de problemas de los DDHH en la oferta de prácticas y proyectos durante los años 2015-2017. Se observa que en el año 2015 se ofertaron un total de 20 propuestas de prácticas y proyectos con presencia explícita de contenidos en DDHH, en el año 2016 se ofertaron 21 propuestas, mientras que en el 2017 las propuestas bajaron a 8.

Los datos, nos reflejan la imposibilidad del procesamiento transgeneracional, como lo son las temáticas en donde se trabaja la vulneración de derechos. La instalación del miedo y el horror, mediante las violencias políticas de las décadas de los 70 y 80, nos han dejado huellas, que fueron construyendo subjetividades en nuestros modos de pensar, hacer y sentir.

### **A modo de conclusión**

A la luz de los resultados mencionados, podemos decir que los datos si bien no reflejan un panorama alentador, en términos de contenidos en DDHH, la carrera del pregrado en Facultad de Psicología presenta algunas orientaciones formativas que responden a lo recomendado en la Ley de Educación N° 18.437 del año 2008, en sus propuestas curriculares referidas a las UCOs, seminarios optativos, prácticas y proyectos. La presencia de temas que se abordan desde el campo de problemas de los DDHH, en la mayoría de los casos el promedio no llega al 20 %.

Se observó que los contenidos de UCOs, en donde se trabajan problemáticas de DDHH, se concentran en los dos primeros años de la carrera. En tanto, se encontró presencia durante los cuatro años de la carrera, de forma no significativa.

No obstante, con los ajustes al nuevo Plan de Estudios (ver tabla 3), se incrementó el nivel de los contenidos obligatorios, y se ha comenzado a desplegar una política educativa institucional en donde se han incrementado los esfuerzos por incorporar contenidos que reflejen la situación actual de los DDHH en nuestro continente.

La formación integral de profesionales desafía a las propuestas curriculares del siglo XXI. La Universidad, en tanto formadora de sujetos críticos,

sensibles para la acción, transformación y emancipación social, necesita programas de estudio en que se contemple la enseñanza propia de cada disciplina y asignaturas que sensibilicen y problematicen el orden establecido en donde se posibilite la búsqueda de nuevas perspectivas a los DDHH.

El proceso que aún transitamos para profundizar la vigencia y ejercicio de los DDHH, debe estar reflejado en los contenidos curriculares de todos los niveles de enseñanza. Destacando su inclusión en la educación superior, escenario en donde algunos autores afirman que se produce el efecto de una segunda socialización del sujeto.

El modelo de educación superior en el siglo XXI, debe instalar y fomentar un modelo pedagógico que “horizontalice” el diálogo de saberes, el manejo de los discursos y el ejercicio del poder, dentro y fuera del aula. En este sentido, este paradigma de educación orienta la producción y reproducción de sentido, en el educando, en el alumno y en toda la comunidad educativa.

Las transformaciones sociales, políticas y culturales que emergen en el continente, conllevan a que la Universidad dé respuestas y permita reflexionar sobre las múltiples interpretaciones de la realidad. La universidad pública deviene constantemente de la sociedad y del Estado, en este sentido re crear sus condiciones para la formación de profesionales con preocupación social es fundamental.

La universidad como lugar privilegiado ocupa dentro de la sociedad un espacio instituido en donde se producen y reproducen los saberes, tanto teóricos, metodológicos, epistemológicos y profundamente políticos.

En los diseños curriculares, deberían coexistir por lo menos tres tipos de contenidos con efectos educativos que constituyen las manifestaciones del currículo. A) Los contenidos curriculares presentes en los planes, programas, textos y otros: el *currículo explícito*. B) Los contenidos silenciados, aquellos de los cuales no se ocupa el proceso educativo: el *currículo nulo*. C) Los aprendizajes que provienen de las relaciones institucionales e interpersonales cotidianas entre todos sus actores, incluyendo las que la institución educativa

establece con la comunidad donde opera: *el currículo oculto* (IIDH. 2006, p.12).

Uno de los grandes dilemas de la propuesta del contenido de los derechos humanos en los planes de estudio, radica en la decisión de transversalizar o curricularizar esos contenidos. Para ello, la Doctora en Educación Kandel (2014), afirma que para pensar estos dilemas, se pueden recuperar esquemas donde se definen los diferentes niveles; entre ellos el nivel curricular, el institucional y el de política pública. Por otro lado, Magendzo (1998), refiere contundentemente que los derechos humanos deben ser curricularizados; no obstante afirma que estos trascienden a una disciplina de estudio, siendo asumidos de forma integral por toda la institución educativa y su plan de estudios.

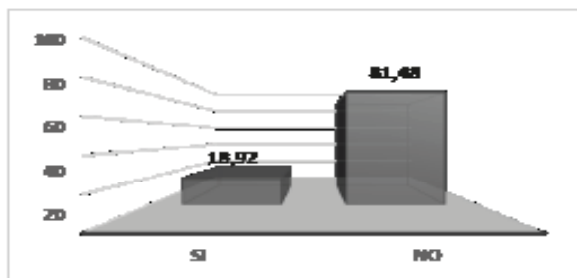
### **Referencias bibliográficas**

- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH).** (2006) - Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad.
- Freire, P.** (1977) - *Conscientização; teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.* São Paulo
- Kandel, V.** (2014) – Derechos Humanos, Ciudadanía y Educación. *Revista de Ciencias Sociales* (25), pp. 141-150.
- Ley N° 18.437.** (2008) – Ley General de Educación. Recuperado de: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Magendzo, A.** (1998) – La educación en derechos humanos. Reflexiones y restos para enfrentar un nuevo siglo. En: *Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe.* UNESCO. Santiago de Chile.
- ONU.** (1948) - Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- ONU.** (1993) – Declaración y Programa de Acción de Viena.
- PELP.** (2012) – Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología. Recuperado de: [http://psico.edu.uy/sites/default/files/plan\\_de\\_estudios\\_de\\_la\\_licenciatura\\_en\\_psicologia\\_2012.versionfinal.pdf](http://psico.edu.uy/sites/default/files/plan_de_estudios_de_la_licenciatura_en_psicologia_2012.versionfinal.pdf)

**Anexos****Tabla 7: Distribución de contenidos en Unidades Curriculares Obligatorias donde los DDHH se manifiestan de forma explícita durante el año 2017.**

Número de UCOs con presencia de contenidos en DDHH	7 (18,92 %)
Número de UCOs sin presencia de contenidos en DDHH	30 (81,48 %)
<b>TOTAL</b>	<b>37 (100 %)</b>

Fuente: Nesta, 2018

**Gráfico 2: Porcentaje de contenidos en DDHH de forma explícita en Unidades Curriculares Obligatorias durante el año 2017.**

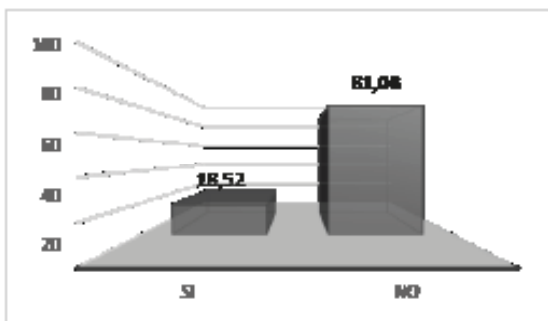
Fuente: Nesta, 2018

**Tabla 8: Distribución de contenidos en Unidades Curriculares Obligatorias donde los DDHH se manifiestan de forma explícita durante el año 2016.**

<b>Número de UCOs con presencia de contenidos en DDHH</b>	5 (18,52 %)
<b>Número de UCOs sin presencia de contenidos en DDHH</b>	22 (81,08 %)
<b>TOTAL</b>	27 (100 %)

Fuente: Nesta, 2018

**Gráfico 3: Porcentaje de contenidos en DDHH de forma explícita en Unidades Curriculares Obligatorias durante el año 2016.**

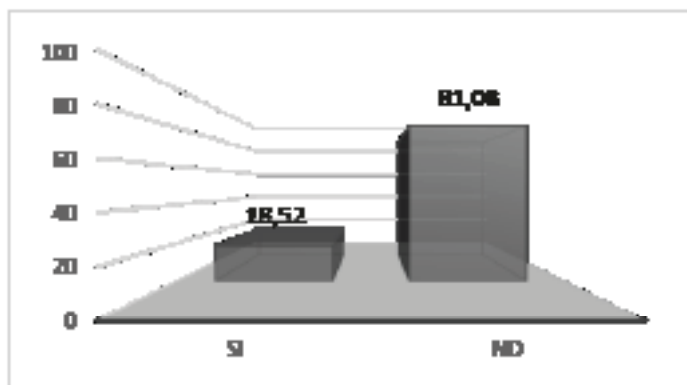


Fuente: Nesta, 2018

**Tabla 8: Distribución de contenidos en Unidades Curriculares Obligatorias donde los DDHH se manifiestan de forma explícita durante el año 2015.**

Número de UCOs con presencia de contenidos en DDHH	5 (18,52 %)
Número de UCOs sin presencia de contenidos en DDHH	22 (81,08 %)
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>

**Gráfico 4: Porcentaje de contenidos en DDHH de forma explícita en Unidades Curriculares Obligatorias durante el año 2015.**



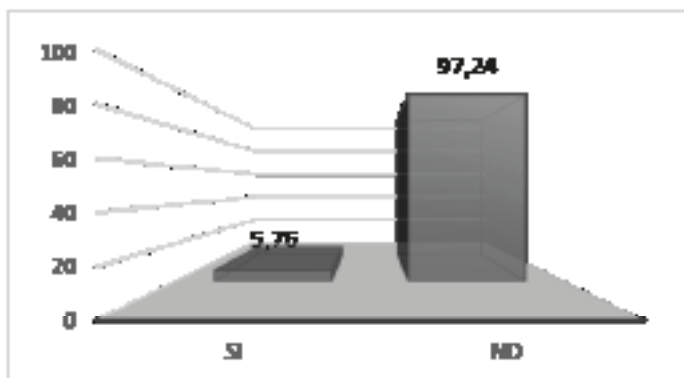
Fuente: Nesta, 2018



**Tabla 9: Distribución de contenidos en oferta de seminarios optativos donde los DDHH se manifiestan de forma explícita durante el año 2017.**

<b>Número de seminarios optativos con presencia de contenidos en DDHH</b>	5 (5,76%)
<b>Número de seminarios optativos sin presencia de contenidos en DDHH</b>	141 (97,24%)
<b>TOTAL</b>	145

**Gráfico 4: Distribución de contenidos en DDHH de la oferta de seminarios optativos del año 2017.**



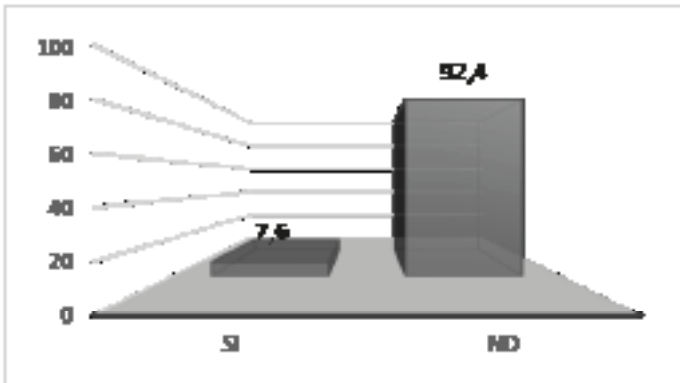
Fuente: Nesta, 2018

**Tabla 10: Distribución de contenidos en oferta de seminarios optativos donde los DDHH se manifiestan de forma explícita durante el año 2016.**

Número de seminarios optativos con presencia de contenidos en DDHH	14 (7,61%)
Número de seminarios optativos sin presencia de contenidos en DDHH	170 (92,39%)
<b>TOTAL</b>	<b>184</b>

Fuente: Nesta, 2018

**Gráfico 5: Distribución de contenidos en DDHH de la oferta de seminarios optativos del año 2016.**



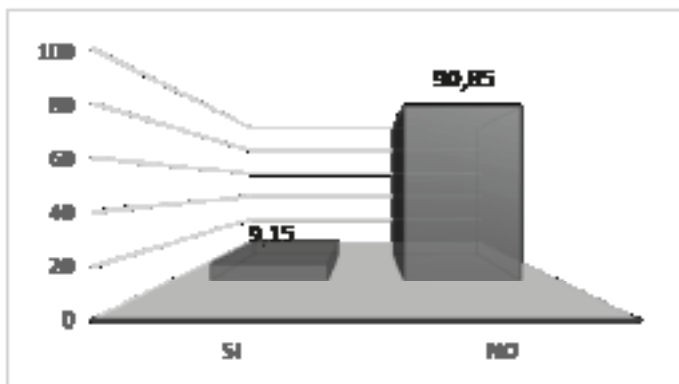
Fuente: Nesta, 2018

**Tabla 11: Distribución de contenidos en oferta de seminarios optativos donde los DDHH se manifiestan de forma explícita durante el año 2015.**

<b>Número de seminarios optativos con presencia de contenidos en DDHH</b>	14 (9,81%)
<b>Número de seminarios optativos sin presencia de contenidos en DDHH</b>	138 (90,19%)
<b>TOTAL</b>	153

Fuente: Nesta, 2018

**Gráfico 6: Distribución de contenidos en DDHH de la oferta de seminarios optativos del año 2015.**



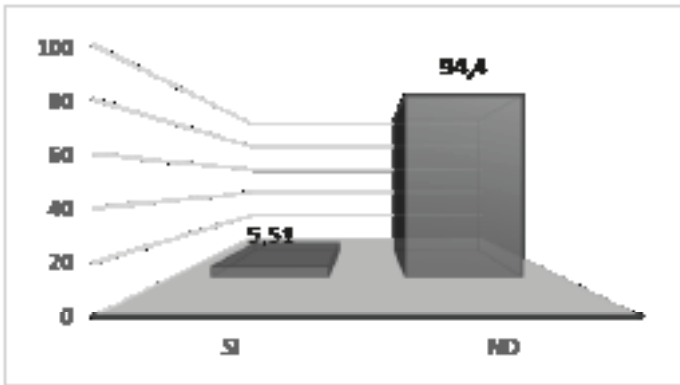
Fuente: Nesta, 2018

**Tabla 12: Distribución de contenidos en oferta de prácticas y proyectos donde los DDHH se manifiestan de forma explícita durante el año 2017.**

<b>Número de prácticas y proyectos con presencia de contenidos en DDHH</b>	8 (5,52 %)
<b>Número de prácticas y proyectos sin presencia de contenidos en DDHH</b>	137 (94,48 %)
<b>TOTAL</b>	145

Fuente: Nesta, 2018

**Gráfico 7: Distribución de contenidos en DDHH de la oferta de prácticas y proyectos del año 2017.**



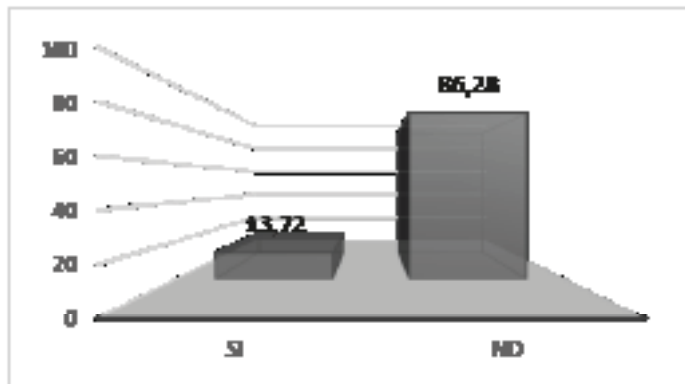
Fuente: Nesta, 2018

**Tabla 13: Distribución de contenidos en oferta de prácticas y proyectos donde los DDHH se manifiestan de forma explícita durante el año 2016.**

<b>Número de prácticas y proyectos con presencia de contenidos en DDHH</b>	21 (13,76 %)
<b>Número de prácticas y proyectos sin presencia de contenidos en DDHH</b>	132 (86,27 %)
<b>TOTAL</b>	153

Fuente: Nesta, 2018

**Gráfico 8: Distribución de contenidos en DDHH de la oferta de prácticas y proyectos del año 2016.**



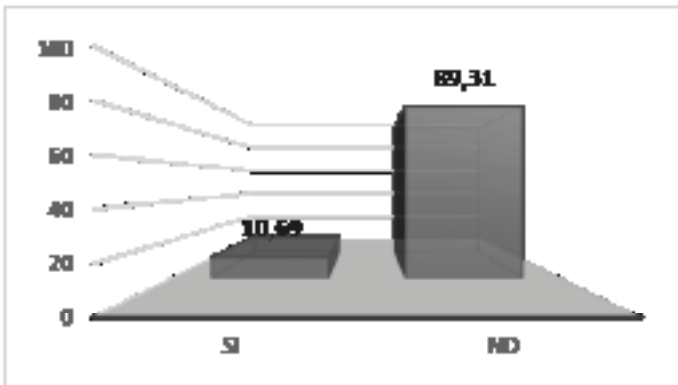
Fuente: Nesta, 2018

**Tabla 14: Distribución de contenidos en oferta de prácticas y proyectos donde los DDHH se manifiestan de forma explícita durante el año 2015.**

<b>Número de prácticas y proyectos con presencia de contenidos en DDHH</b>	20 (10,07 %)
<b>Número de prácticas y proyectos sin presencia de contenidos en DDHH</b>	167 (89,30 %)
<b>TOTAL</b>	187

Fuente: Nesta, 2018

**Gráfico 9: Distribución de contenidos en DDHH de la oferta de prácticas y proyectos del año 2015.**



Fuente: Nesta, 2018



ENCUENTROS. REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO.  
ISSN: 2343-6131 / DEP. LEGAL: PP 201202ZU4143  
AÑO 6. N° 8. AGOSTO-DICIEMBRE 2018. PP. 95-106  
UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL RAFAEL MARÍA BARALT

## **La Universidad como espacio del sentido común. ¿posibilidad en la Venezuela actual?**

The University as a space of common sense.

Possibility in the current Venezuela?

Oneida Chirino

ochirino@unica.edu.ve

*Universidad Católica Cecilio Acosta*

*Maracaibo, Venezuela*

### **Resumen**

En el presente ensayo se destaca el papel de la universidad como espacio del bien común y de éste como principio rector de la convivencia humana. Se asume al bien común desde la perspectiva ético-moral, enmarcándolo como una práctica necesaria para lograr una justa convivencia humana a partir de la razón y cuya práctica refleja la posibilidad del verdadero encuentro entre el ser y el deber ser. El objetivo principal es resaltar la importancia del sentido común como herramienta espiritual de re-conocimiento de las prácticas éticas y de las oportunidades de convivencia que caracterizan al mundo universitario, haciendo hincapié en los riesgos que pueden conducir a la pérdida de su verdadera esencia cuando no se asume la práctica del bien común como fuente espiritual para brindar mejor y más eficiente servicio educativo. De ahí que, el sentido común se asuma como una facultad cuyo provecho es el resultado de una convivencia armónica en donde las voluntades y las conciencias se susciten a partir de unos intereses colectivos con la finalidad de encontrar desde la universidad un espacio de verdadero encuentro del saber y el ser.

**Palabras clave:** Sentido Común, Universidad, Venezuela, Educación, Ética

### Abstract

In the present essay, the role of the university as a space for the common good and of this as the guiding principle of human coexistence stands out. The common good is assumed from the ethical-moral perspective, framing it as a necessary practice to achieve a just human coexistence based on reason and whose practice reflects the possibility of a true encounter between being and being should be. The main objective is to highlight the importance of common sense as a spiritual tool for re-knowledge of ethical practices and opportunities for coexistence that characterize the university world, emphasizing the risks that can lead to the loss of its true essence when it is not the practice of the common good is assumed as a spiritual source to provide a better and more efficient educational service. Hence, common sense is assumed as a faculty whose benefit is the result of a harmonious coexistence where the wills and consciences arise from collective interests with the aim of finding from the university a space of true encounter of the know and being

**Keywords:** Common Sense, University, Venezuela, Education, Ethics

### El sentido común y lo cotidiano

En esta época que vivimos con muchas intensidades, caracterizada a su vez, por la fuerza de la indiferencia, el poco compromiso intelectual o la dispersión en muchas cosas como las redes sociales o la internet; la situación país con sus dificultades socioeconómicas entre otras que absorben la cotidianidad venezolana, en ocasiones parece prevalecer la falta de *sentido común*<sup>1</sup>.

El bien común es quizás una de las facultades poco estudiadas o mantenidas al margen de las ciencias sociales y la filosofía en los últimos tiempos. Quizás por razones obvias, por un lado por considerarla muy evidente en la práctica humana, quizás por las contradicciones que puede generar el cuerpo teórico con la vida práctica o quizás por el menosprecio del tema de los valores por las distintas corrientes contrarias a los temas filosóficos.

Se observa en la actualidad con preocupación que en la vida cotidiana de muchos venezolanos, se reflejan vicios y deformaciones sociales que quizás no es más que el resultado de la manera en que se ha asumido un

---

<sup>1</sup>Entendido como el carácter práctico que permite el orden o la sensatez de las personas para enfrentar la vida.



proyecto social con carencias fundamentales para comprender el valor fundamental de la vida misma como modelo de principios o axiomas, más allá de las carencias materiales y las consecuencias de la falta de éstas.

En este sentido, se evidencia en el común de la gente, el dejarse manipular fácilmente por ciertos cánones o patrones establecidos y que por lo general parten de un “orden invisible” que mueve personas como marionetas a su antojo, lo cual provoca acciones nunca antes vistas. Es por ello, que se observan conductas, expresiones y decisiones basadas en antivalores que provienen de la desesperación, la pérdida de confianza y estima, el engaño y el aprovechamiento ventajoso de unos contra otros en todos los niveles y por supuesto no escapa el universitario.

Entonces, no es extraño que nuestras discusiones académicas estén plagadas de conversaciones donde se evidencia la imposibilidad de cubrir las necesidades básicas fundamentales entre el profesorado, en el alumnado, lo que se ha vuelto la “gran parodia” en los corredores o pasillos alternos que en otrora fungían como lugares no sólo de esparcimientos y de cafés compartidos, sino de la libre discusión e incluso de reuniones puntuales de cualquier grupo en la universidad.

Por otra parte, más allá de las conversaciones referidas a la crisis de orden personal y familiar, también resaltan fundamentalmente las críticas antigubernamentales y la desesperación por la falta de luz al final del túnel, lo cual conlleva a escuchar y/o decir, desde lo más normal o natural frente a la desesperación, hasta lo más grotesco y absurdo que se puede decir o pensar en el paraninfo universitario.

Hoy pareciera que se aquieta “el pensar” o no se quiere pensar, “no hay tiempo para pensar”, ni siquiera en el recinto universitario. Y a la vez, se produce la sensación de que éste “no pensar” es una consecuencia de la falta de *sentido común* entendiéndose por éste, como la capacidad de actuar pensando. Este pensar se caracteriza por juzgar bien (*atención y detenimiento antes de juzgar*), formarse una opinión con estudio y comprensión (*comprender bien*), tomar decisiones a tiempo, acertadas

o correctas (*dirigir o dirigirse bien*). Es decir, que pensar bien facilita el buen juicio, ya que se basa en la experiencia de los criterios de autocorrección y el discernimiento de los contextos, la participación de la razón.

El pensar entonces es un asunto de sentido común, y por supuesto, es la base que sustenta que el bien práctico de dicho sentido emerja y se propague desde la condición humana a todo lo que le rodea. Si se recupera el bien común en la vida práctica universitaria, se tendrá como resultado un cambio de paradigma cuyo horizonte será el mirar al otro u otra no sólo como sujeto que me necesita sino que nos necesitamos y en definitiva se revela la esencia de la universidad que no es otra que la sabiduría del ser.

### La universidad como conciencia colectiva

Descartes, da inicio en su *Discurso del Método*, haciendo referencia al *sentido común* o *buen sentido*, resaltando de éste como la “cosa mejor repartida del mundo”<sup>2</sup> y definiéndolo además como “la facultad de juzgar y distinguir lo verdadero de lo falso...y es igual en todos los hombres”<sup>3</sup> lo que significa que el sentido común, es una posibilidad real, permanente para todas las personas pero en Descartes, más importante que poseerlo, es saber aplicarlo o practicarlo bien.

La universidad más allá de su conformación académica y estructural como un *todo*, ha de estar conformada por el *espíritu del saber*. Un saber que se va construyendo en su búsqueda constante que radica fundamentalmente en la docencia, la investigación y la extensión. Es por ello que, si hay docencia, hay alumnas y alumnos, si hay investigación entonces hay práctica creativa (creación) y si hay extensión, la universidad vive y hace que vivan otros sectores y, estos a su vez, provocan que la universidad crezca, se fortalezca en colectivo.

“Los sujetos que conocen y aprenden no lo hacen al margen de sus interacciones complejas ni de los contextos socio-culturales en las que tales interacciones tienen lugar. Nadie se forma apartado de los otros ni desligado de sus contextos. Cualquier aprendizaje involucra, pues, la dimensión social, ya que aprendemos con los demás y de los demás, y aunque sea el sujeto individual quien aprende y desaprende con cada nueva adquisición, ésta no se produce sino en el contexto de relaciones, de manera que mientras más ricas sean tales relaciones más

2 DESCARTES, R. (2010) *El Discurso del Método*. Colección Austral-Espasa Calpe. Madrid. pág. 33  
3 Idem

se convierten en espacios de debate de ideas, de dudas, de creencias, de trabajo colectivo en torno a proyectos comunes de acción; se crean más y mejores condiciones para que cada sujeto elabore sus propios aprendizajes como sujeto conciente de que su realización personal se inscribe en ámbitos de realización colectiva”(Documento Rector de la Universidad Bolivariana de Venezuela).

Preguntarnos si la universidad actual en Venezuela es un espacio de sentido común o donde se expresa el sentido común, es quizás una pregunta que se intenta responder desde una óptica muy particular y a lo que se podría responder tal como lo formula el *Teeteto* “las cosas son para cada uno tal y como cada uno las percibe”<sup>4</sup>, pero el mismo sentido común nos lleva no sólo a plantearnos la pregunta sino a intentar responderla aunque no se agoten otras posibles respuestas, por lo cual no se intenta agotar dicho tema.

Sí el sentido común indica el mejor proceder, la prudencia frente al cómo actuar, qué decir o pensar antes o durante nuestro acontecer diario, entonces lo que observamos y vivimos en la dinámica diaria quizás no sea tan difícil responder sobre sí se evidencia o no el sentido común en la vida universitaria.

Afortunadamente no todos los miembros que conforman el quehacer universitario se pueden catalogar de falta de sentido común; sin embargo cuándo nos hacemos otras preguntas relacionadas con este planteamiento como por ejemplo: ¿cuál es el verdadero sentido de dar o escuchar clases? ¿Cuál es el verdadero sentido de investigar? ¿En qué se fundamentan las buenas razones para faltar al compromiso laboral? ¿Qué sentido tienen los estudiantes, profesoras, obreros, vigilantes... en el quehacer universitario? ¿Qué sentido tienen los jardines, bibliotecas, cafetines, estacionamientos? ¿Qué sentido tiene leer, escribir, dialogar? ¿Qué sentido tiene la universidad? Entre otras grandes preguntas, se evidencian que son preguntas cuestionadoras que nos pueden llevar a responder bien sea, asumiendo la crítica u obviando la responsabilidad que pueda tocar.

Todas estas preguntas y muchas más pueden ampliar una larga lista y con variadas respuestas, pero la intención de esta reflexión no es más que plantear algunas consideraciones del sentido común y cómo se hace o no evidente en la universidad actual venezolana.

---

4 PLATON: *Teeteto*, 152c.

Últimamente las renunciaciones en las universidades venezolanas están a la orden del día, se renuncia por “todo”. Se renuncia para emigrar, por otras fuentes de trabajo más onerosas que permiten cubrir por lo menos necesidades básicas, es decir se renuncia a la universidad porque ya no es rentable. Sin embargo, desde la observación muy particular y desde la cual se escribe, estas renunciaciones se vienen suscitando en la universidad venezolana desde hace cierto tiempo (aunque las circunstancias actuales promuevan un mayor porcentaje real) y que podemos analizar desde dos puntos de vista, la renuncia activa y la renuncia pasiva.

La renuncia activa, cumple con la formalidad y el proceso de alguien que decide informar y por escrito coloca su decisión de no trabajar más, esto es un proceso legal pero también es lo que el *sentido común* señala que se debe hacer frente a este tipo de casos. En cambio, la renuncia pasiva que es visible en la universidad, es quizás la más peligrosa porque se trata de “estar” y al mismo tiempo “no estar”. Es la constante ausencia en el cumplimiento del deber, lo cual no sólo unos “pocos” advierten dicha situación sino que a la vez, genera la sensación y/o convicción de que no “pasa nada” porque simplemente así funciona. Esta “renuncia” trata del no querer estar, el no querer asumir el compromiso o simplemente así es “la universidad”.

La universidad como conglomeración académica y con claras convicciones ético-sociales sobre el quehacer educativo, viene haciendo vida desde hace más de mil años y por medio de los cuales ha demostrado que el mundo y sus determinaciones han sido fruto en buena parte de los resultados de sus investigaciones y aportes, logrando por medio de lo pensado, discernido y decidido marcar rumbos emancipadores y libertarios como un deber trascendental de su servicio.

Es por ello que la universidad no nació para negarse a sí misma, silenciarse o someterse. Ella brotó del pensamiento y del corazón mismo para destacar un rumbo, el cual se ha hecho en recorridos muy duros, sangrientos y penosos; vislumbrar alternativas y posibilidades de nuevos horizontes, logrando marcar ideales y resultados más esperanzadores, utópicos y críticos para coadyuvar a tener mundos justos, ciencia más exacta, filo-

sofía más pertinente, personas más críticas. De ahí entonces, que la universidad frente a los grandes desafíos y tormentas no puede dejar de ofrecer desde las ideas, la investigación y la búsqueda constante, soluciones para reconducir mejor la sociedad a la que se debe, pero ante todo procurar que lo que ofrece y hacer tiene sentido social, es pertinente y necesario.

En el prólogo del proyecto constitutivo de la Universidad Bolivariana de Venezuela (2003), se hace referencia a una nueva alternativa de contenido educativo y que quizás lo utópico que envuelve “el deber ser de la universidad” genera una gran inquietud en la Venezuela actual y suscita mayores autocríticas y cuestionamientos entre los que se asumen como universitarios y creen en la universidad.

La referencia a la dignidad de los pueblos, la responsabilidad compartida, las educadoras y educadores descubridores y afrontadores de los problemas educacionales y la construcción de nuevas formas de educación en la tarea de forjar subjetividades democráticas, incitan a algo. Ese entusiasmo de las palabras, de los sueños y del atrevimiento a decir algo necesario y combativo es “natural” de las universidades, esto si no quieren dejar de ser universidades; pero es mucho más de la universidad, la palabra y la acción, la praxis combativa, la crítica sonora y la lucha permanente. Es propio de la universidad, luchar la adversidad y afrontar día a día con entusiasmo juvenil lo que acontece intentando miles de veces cambiarlo por mejores resultados.

La universidad no es quieta y tranquila, es agitadora de pensamientos, palabras y acciones. No renuncia a la lucha, la crea y la promueve. No baja la guardia frente a lo que entorpece y mata; sino que piensa, trabaja y busca soluciones, conoce su papel y éste tiene que realizarlo bien para ir en consonancia con su principio constitutivo y por el principio de bien común al que definitivamente se debe y en cuyo espacio se refuerza.

Una universidad contraria al bien común, cierra las puertas a nuevas iniciativas, no se atreve a los grandes cambios que emergen con el tiempo y las circunstancias, permanece en silencio sepulcral frente a los retos que le desafían nuevos caminos y horizontes, se vuelve estática, no piensa.

Ahora bien, ¿cuál debería ser el papel colectivo y vivificador para recobrar el sentido común de la universidad actual en Venezuela? Es una pregunta sumamente fácil de hacer e incluso de contestar, pero no se puede confundir que al hablar de sentido común se hace referencia sólo a la propia acción humana como actividad práctica, sino que antes que nada ésta es dirigida por el buen pensar, a la toma de conciencia y a la prudencia

De la universidad como colectivo parte la búsqueda constante del bien propio y el de los demás, es la trascendencia misma del saber sobre qué hacer frente a los retos, es la mirada puesta en común incluso desde las diferencias para alcanzar el objetivo trazado. Por lo tanto, ella es el reflejo de la disposición de aquello que se detiene a discernir sobre el porvenir incierto y está atenta con paciencia para la selección correcta de lo que es bueno.

Es por ello que una universidad desde el sentido común se caracteriza por sus *valores* y *virtudes*, los cuales hace valer a partir de su propia convicción de hacerse valer y reconocer como espacios abiertos y no cerrados, de lugares repletos y no solitarios, lugares de preguntas y respuestas para alcanzar buenas razones. Es un lugar especial para el quién soy y para quienes somos, no es egoísta; se entiende y valora como colectivo.

### **La universidad y los retos frente al bien común**

Hoy la universidad está llamada a revisarse, a preguntarse y a repensarse sobre el qué es, y a partir de que es una comunidad de humanos y humanas que aún hacen posible que sea, entonces, debe preguntarse el quién es, ya que no puede desligarse de su principal función que no es otra que el de formar a hombres y mujeres que tienen como principal tarea ayudar desde su misión y visión vivificante construir y reconstruir una nación.

“La pérdida de anclajes epistemológicos y ontológicos unívocos coloca a la universidad en condiciones de incertidumbre y la obliga a replantearse la pregunta de que significa ser una Universidad en medio de un mundo complejo, para resistir a los embates de la carga ideológica que contienen las fórmulas asociadas a vocablos tales como adaptación, supervivencia, logro, o rendimiento. Responder a esa pregunta y establecer las condiciones prácticas para la realización de la universidad como un proyecto en sus dimensiones educativas, socio-culturales y epistemológicas, no es una cuestión de aplicación de recetas sino de esfuerzos inteligentes que involucren el reconocimiento de la incertidumbre como parte de las condiciones respecto de las cuales se espera que produzcan un me-

por posicionamiento de la universidad en y ante los contextos de los que forma parte” (Documento Rector de la Universidad Bolivariana de Venezuela, 2003).

Una universidad está llamada a generar y rescatar la dignidad de los pueblos, entonces la pregunta sería, qué se entiende por dignidad humana, es una reflexión que lleva a la consideración de la otredad, es decir con el que me tengo que encontrar. La máxima de lo humano está en la dignidad de su ser, yo soy a partir de mi propia esencia, es decir, desde el primer momento en quien soy para mí y para los demás, desde mi mismidad y desde los demás. Sin embargo, esa dignidad también dada por otros y otras, por ejemplo el derecho a comer, a vivir cómoda y saludablemente no sólo depende de mí sino de otras personas, instituciones y /o políticas.

Ante cualquier otra cosa, todo ser humano es ante todo persona y, la universidad está llamada a repensar cada día a la persona y sobre todo en la persona que forma si de dignidad se trata su camino. Su misión y visión humanizante puede declararse por cumplida porque por esencia esta es una de sus principales funciones. Sin embargo, ¿cuál es el papel dignificante que alcanza la comunidad universitaria en general hoy en Venezuela?

Al hablar de la dignidad de los pueblos y de la responsabilidad compartida se hace hincapié en el trabajo que tienen las universidades en la construcción del futuro. Aquí la investigación es el lugar propio de la imaginación creativa y responsable, porque de hecho se orienta a la construcción del futuro con nuevas explicaciones de la realidad y nuevos resultados.

La universidad debe percatarse que es en la investigación donde reside su verdadero valor, si investiga descubre, si descubre tiene la verdad y si tiene la verdad debe ponerla al servicio de la humanidad, al servicio del bien común. Por lo tanto, la universidad tiene el compromiso de saber sobre la realidad en concreto; es decir, la universidad debe saber sobre el empleo, el desempleo, la salud, el bienestar social, la pobreza, la criminalización, la emigración, entre otros aspectos no menos importantes que tienen que ver con la realidad social, y más que saberlo, es importante el tipo de respuesta que proporciona ese conocimiento, qué aportes desde sus investigaciones genera para la recuperación de la dignidad de los pueblos.

Como se ha mencionado anteriormente, la universidad es un conglomerado de personas que juntas forman una comunidad con un llamado específico, docentes, alumnado, obreros, investigadores, administradores, intelectuales entre otras, que hacen posible que la universidad sea, es decir, la universidad es el resultado de un trabajo y de responsabilidad compartida. Cuando se asuma verdaderamente que la docencia-investigación-extensión no están separadas y que forman parte de un todo quizás la academia pueda decir más de lo que hasta ahora ha dicho. Esto definitivamente marcaría el verdadero rumbo de los pueblos, porque quizás sus integrantes, en especial docentes y alumnado, entenderían mejor que ellas y ellos están llamados a ser descubridores, defensores y luchadores de la verdad.

La sociedad de hoy reconoce que el sentido común está ausente de muchas de las conductas públicas y privadas que conforman nuestras acciones, y si hay algo por lo que nos debemos preocupar es precisamente sobre el hecho que es un asunto prioritario porque lleva implícito nada más y nada menos que la definición de valores y virtudes que representan la búsqueda de lo valioso para ser cada día mejores, es decir, debemos repensar la acción moral y revitalizar a través del sentido común estos valores y las herramientas necesarias para alcanzar la verdadera acción pública de la universidad.

Cuando la universidad se proyecta hacia el futuro es porque su cuerpo de docentes sabe que ni el individuo ni la sociedad son estáticas y ambos se requieren para existir, por lo tanto, el fundamento de la universidad está en la formación del alumnado, a través del análisis racional de la realidad; y de las explicaciones que sobre ella se den en función del servicio social.

Es la comunidad universitaria la máxima representante de decir lo que falla no solamente a nivel educativo, sino social, político, económico, pero también, es la responsable de dar las posibles soluciones, ya que es a partir de aquí desde donde emprendería la construcción de nuevas formas de educación con la tarea de forjar esas subjetividades democráticas.

Un proyecto alternativo a los problemas que confronta la Venezuela de hoy no puede ser viable si no se apoya en las nuevas maneras de hacer



política cultural. Para construir una nueva sociedad es necesario sustentarlas en las nuevas formas de participación democrática, donde el trabajo comunitario debe ocupar un lugar privilegiado, creando los mecanismos que puedan hacer reales y efectivos los derechos individuales y sociales.

La Universidad frente a los nuevos desafíos debe saber qué hacer sin perder y en procura de alentar la excelencia de los recursos humanos. El docente afrontador de la realidad sabe que su compromiso está en producir mayor producción intelectual, mejor desarrollo académico disciplinario e interdisciplinario, mayor y mejor orientación a la investigación, mejor formación profesional de avanzadas y pertinentes con la realidad concreta y mejor formación de la persona.

Una comunidad universitaria que no descubre y que no afronta, paraliza a la universidad, la convierte en sumisa, lo que puede generar que esta esté divorciada de su realidad concreta. En pocas palabras, el valor de la universidad está en sus capacidades comunitarias, cuyo encuentro más allá del enfrentamiento de las ideas, es la posibilidad de un alcance significativo que se ejercita, por su método, en el pensamiento crítico y cuestionador, y la búsqueda constante de nuevos horizontes que ayuden su misión en el develamiento y retorno incesante de la verdad.

Cómo podría situarse una universidad seriamente ante la sociedad, si no sabe dar verdaderas respuestas. La respuesta que debe dar la universidad a la sociedad no debe ser otra que el cumplimiento fiel de sus fines para el que fue creada, eso es practicar el sentido común.

Ahora bien, independientemente de la situación actual en Venezuela, sus universidades no tienen otra alternativa que apostar siempre por una práctica desde el sentido común, es desde la propia convicción de que la universidad apuesta por el esfuerzo y el trabajo. Es la universidad como espacio cotidiano quien debe rescatar la sabiduría del bien vivir, la cual manifiesta con generosidad y como obligación social. Ella posee por naturaleza el sentido común porque en ella predomina la razón, porque tiene convicción de su propia existencia para ser cada vez mejor dando lo mejor.

**En conclusión**

Se considera al espacio universitario como un lugar donde deben confluír todas las oportunidades de crecimiento y desarrollo humano, pero como tal, la universidad está hecha por personas para personas. En este sentido, está llamada a aferrarse a las buenas prácticas de convivencia que conlleven a la consolidación de la trascendencia de la cual forma parte y de la cual nunca debe prescindir.

La práctica del sentido común es un encuentro necesario y urgente que la vida universitaria en Venezuela no debe perder, sino rescatar y promover desde su quehacer propio. Trabajar desde esta perspectiva indica que la razón y la coherencia forman parte del camino definitivo donde el comprometerse responsablemente es no sólo la oportunidad sino el camino por el que apostar.



ENCUENTROS. REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO.  
ISSN: 2343-6131 / DEP. LEGAL: PP 201202ZU4143  
AÑO 6. N° 8. AGOSTO-DICIEMBRE 2018. PP. 107-116  
UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL RAFAEL MARÍA BARALT

## Una educación posible en Venezuela, tras los pasos de Mariátegui y Freire.

A possible education in Venezuela, following the steps of Mariátegui and Freire

Yajaira Machado Barrios.  
Elizabeth Prieto Chacín.  
yajairamb@hotmail.com

*Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt  
Universidad del Zulia*

### Resumen

El ensayo expone las propuestas en el campo de la educación de dos grandes intelectuales y pensadores latinoamericanos de principios del siglo XX: José Carlos Mariátegui, Perú, y Paulo Freire, Brasil. Ambos desde su contexto histórico, social, político y cultural, manifestaron la necesidad de transformar desde la raíz los procesos educativos que para ese momento se desarrollaban en sus países, una transformación encaminada al desprendimiento colonial y dominante, con miras a fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo de todos los involucrados en el ámbito educativo. En una primera parte se desarrolla brevemente los acontecimientos más importantes de cada autor, luego sus aportes a la educación, los cuales trascendieron las fronteras de sus propios países, para expandirse por Latinoamérica, finalmente sus influencias y contextualización de las ideas educativas, que están plasmadas y vigentes desde el 2007, con la puesta en marcha del Sistema Educativo Bolivariano (SEB).

**Palabras clave:** Mariátegui, Freire, educación.

### Abstract

The essay exposes the proposals in the field of education of two great Latin American intellectuals and thinkers of the early twentieth century: José Carlos Mariátegui, Perú, and Paulo Freire, Brazil. Both from their historical, social, po-

Recibido: 04/06/2018

Aceptado: 31/07/2018

litical and cultural context, manifested the need to transform from the root the educational processes that were taking place in their countries, a transformation aimed at the colonial and dominant detachment, with a view to strengthening critical thinking and reflective of all those involved in the educational field. In a first part briefly develops the most important events of each author, then their contributions to education, which transcended the borders of their own countries, to expand through Latin America, finally their influences and contextualization of educational ideas, which are implemented and implemented since 2007, with the implementation of the Bolivarian Educational System (SEB).

**Keywords:** Mariátegui, Freire, education.

## **Introducción**

Los aportes de José Carlos Mariátegui y Paulo Freire a la educación y a las ciencias sociales en Latinoamérica se ven reflejados en el campo académico; donde sus ideas y luchas sociales, buscan en la realidad nacional como momento histórico, la comprensión e interpretación de la problemática por la que atravesaban cada uno de sus países de origen, Perú y Brasil respectivamente. Ambos intelectuales plantearon la necesidad de transformar desde su mirada, aquellos acontecimientos que desde principios del siglo XX, habían sido para Latinoamérica una constante lucha de independencia y autonomía, desprenderse del pensamiento colonial, romper con las élites dominantes, pensar en el socialismo como una alternativa de renovación, hacer de la educación un camino hacia la igualdad y la emancipación de un pensamiento crítico y reflexivo, para la transformación de América Latina.

Disertar sobre la visión de Mariátegui y de Freire no es novedoso, han sido muchas las reflexiones e interpretaciones de sus aportes en diferentes ámbitos: en lo político, en lo social, en lo cultural, en lo ideológico, en temas de identidad, en el pensamiento latinoamericano; pero este ensayo se centra en hacer algunas reflexiones sobre la propuesta educativa de ambos, sus aportes y su influencia en la educación venezolana en la actualidad. En una primera parte se hace referencia a algunos aspectos importantes de sus vidas, seguidamente se presenta su visión y aportes a la educación; **para** finalmente contextualizar sus ideas con la educación venezolana.

## De los autores

El pensamiento educativo latinoamericano ha recibido aportes de varios autores sustentados en la pedagogía crítica, una propuesta de enseñanza que permite a los estudiantes, cuestionar y desafiar las prácticas tradicionales, represivas y autoritarias, promueve la conciencia crítica, el humanismo crítico las prácticas emancipatorias, generando respuestas liberadoras a nivel individual y colectivo, en este sentido, no limita su campo de acción en las aulas; la pedagogía crítica busca la transformación social, partiendo de la reflexión individual.

En tal sentido, José Carlos Mariátegui y Paulo Freire son dos de los autores que fundamentan sus propuestas bajo un pensamiento crítico y que han influenciado directamente en la educación venezolana. A partir de un orden cronológico, se inicia este apartado con algunos acontecimientos que marcaron la vida de José Carlos Mariátegui y su accionar.

José Carlos Mariátegui, nace en Moquegua, población ubicada al sureste del Perú en 1884, y muere en Lima en 1930. En 1899 con tan sólo quince años empezó a trabajar en el diario La Prensa formándose como periodista y articulista; ejercicio que lo llevó a iniciar sus más profundas reflexiones sobre la problemática de su país. Más adelante en 1918, el joven Mariátegui, se empieza a interesar por los temas sociales, las luchas obreras y la reforma universitaria. En 1919, viaja a Europa y es allí donde descubre el pensamiento marxista y utiliza como método el materialismo histórico para la interpretación histórica de la realidad actual de su país; en 1923 volvió a Perú, y por esos años fundó la revista AMAUTA, que en lengua quechua significa, el maestro; nombre por el cual sería conocido Mariátegui posteriormente. Ya para 1927, había publicado una de sus obras más representativas como lo fue 7 Ensayos de Interpretación de la realidad peruana; en la cual presenta un paradigma de análisis político, social y cultural.

Mariátegui fue considerado un respetado poeta, ensayista, crítico, dramaturgo, activista político, fundador del partido socialista marxista peruano; cuyo pensamiento influyó en campos como la Antropología, la Sociología, la Historia y la Literatura; por tanto, El Maestro represen-

ta a uno de los intelectuales más destacados de Perú y Latinoamérica.

Por su parte, Paulo Freire, es reconocido como el pensador más influyente en argumentos educativos de finales del siglo XX., nace en Recife Brasil en 1921 en una época caracterizada por marginación, desempleo y hambre; educado en una familia clase media, de religión católica, con un padre oficial de la policía militar quien le inculcó autoridad y comprensión; estudió letras doctorándose posteriormente en Filosofía e Historia de la Educación en 1959, sus ideas se formaron de la observación de la cultura de los estudiantes y del papel elitista de la escuela. En 1960, por su vinculación con la iglesia católica en su formación lo llevan a compartir sus ideas con la Teología de la Liberación y recalcan su inquietud por la pobreza de la mayoría de familias brasileñas, por lo que centra su estudio y trabajo en grupos de personas, a las que busca educar para que logren liberarse de la **situación en la que estaban sumergidos; por ello en 1963** gestó un plan de alfabetización que logró alfabetizar en un mes a más de 300 personas.

Un año después, en el golpe militar de Brasilia cuando coordinaba el Plan Nacional de Alfabetización fue apresado por 70 días bajo el argumento de que su método concienciaba a las inmensas masas populares, por lo que fue exiliado a Chile. En 1968 escribe su texto más famoso “Pedagogía del Oprimido”, impartió clases en Estados Unidos y Suiza, al tiempo que organizó los planes de alfabetización para los países del continente Africano; es en el año 1979 cuando retorna a Brasil luego de finalizado el golpe de estado, inmediatamente se integra a la vida universitaria y al partido de los trabajadores, ejerciendo como secretario de educación de San Paulo entre los años 1989-1991.

Freire es el educador brasileiro más famoso con experiencia y reconocimiento internacional.; sus teorías han tenido gran impacto sobre la educación informal y la educación popular considerando la educación abierta y libre, igual para todos. Freire muere en Sao Paulo en 1997 a la edad de 76 años.

### **La concepción de la educación.**

La pedagógica crítica se inicia en la primera década del siglo XX, su propósito se fundamenta en el desarrollo individual y colectivo, formación

participativa para la transformación consciente y crítica del hombre y la naturaleza; donde el aprendizaje es comprensivo, crítico y transversal, una educación dialógica - dialéctica, ya que es una relación entre educando, educador y el mundo, respeta los intereses del educando, siendo el educador el medio que estimule la respuesta y dirija el aprendizaje. El estudiante es el centro de la educación estableciéndose una relación horizontal entre éste y el mediador en un espacio en el cual se aprovecha el entorno; entre ambos se establecen acuerdos de convivencia y respeto a la autoridad.

Así mismo, los libros en el pensamiento crítico son considerados como suplemento de las demás formas de aprender; ya que es el carácter participativo de los alumnos el que permite establecer una metodología de trabajo productivo y de confrontación social, permitiendo que la evaluación sea grupal, relacionando la teoría y la praxis.

De igual forma en su obra póstuma: "Temas de educación", el autor aborda diferentes tópicos relacionados con la educación de la época, aseverando en I. La Educación laica, es incapaz de formar un espíritu revolucionario, "La "escuela laica", -escuela burguesa-, no es el ideal de la juventud poseída de un potente afán de renovación". (Mariátegui: 1988,26). Así mismo aclara que, II. la libertad de la enseñanza, la idea de la libertad es una abstracción, ya que la educación, está subordinada al Estado, en palabras de Mariátegui: "El Estado, cualquier que él sea, no puede renunciar a la dirección y al control de la educación pública. ¿Por qué? Por la razón notoria de que el Estado es el órgano de la clase dominante", en este sentido el Estado tiene por obligación conformar la enseñanza con las necesidades de cada clase social (Mariátegui: 1988,37).

Más adelante, presenta el siguiente apartado III. La enseñanza y la economía, para el autor, el problema de la educación, debe ser visto como un problema económico y social, no verlo íntegramente como un asunto pedagógico, en este sentido, la economía y la educación, se han propuesto en la renovación de las escuelas, se habla de una sociedad de productores. En el tópico IV. La enseñanza única y la enseñanza de clases, el autor, como una crítica constante, denuncia la educación burguesa, ya que la misma es una

educación con carácter de clases, que favorece solamente a un grupo privilegiado de la población y margina a la gente pobre, para Mariátegui, es necesario fomentar la igualdad de oportunidades, es necesario la creación de una escuela única. Seguidamente, V. Nuevas corrientes y la escuela, en este apartado Mariátegui, destaca los aportes de Pestalozzi y Froebel, en cuanto a las nuevas corrientes pedagógicas, expresando la necesidad de una sociedad productora, y con una significación revolucionaria, destaca el autor, que esta transmisión, puede darse a través de nuestro propio proceso histórico.

Los apartados siguientes engloban, VI. El problema del preceptorado, que tiene que ver con esa falta de valoración al maestro desde Estado burgués, es necesario, dice el autor, modificar y ennoblecer la profesión del maestro: “Es, en general, la condición miserable y humillada del preceptor del Estado, condenado casi siempre, para conservar su puesto, a renunciar a su dignidad intelectual y espiritual” (Mariátegui: 1988,72). Este problema, está vinculado, al problema social y económico, es necesario abanderar la escuela única, no la de clases y finalmente el tópico VII. Crisis universitaria, afirma que la misma es parte del problema de la educación burguesa, el autor, menciona un ausentismo de ideas renovadoras, que asuman el ideal revolucionario, en busca de una sociedad nueva.

Mariátegui, en todas sus reflexiones mantiene una fuerte crítica hacia los problemas de su época, sus propuestas van orientadas a la búsqueda de una transformación profunda de la sociedad, que lleve al estado a una igualdad de condiciones, en todos los ámbitos. El autor ubicó el tema del problema de la educación en relación dialéctica con los procesos sociales y económicos concretos de su contexto histórico.

Influenciado por la educación y los acontecimientos acaecidos en su vida, Paulo Freire sostiene que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1971:1). Por tanto la educación como elemento sustentador del crecimiento del ser humano no debe coartar las ideas, ni cerrar los ojos ante la realidad social, económica y política en la cual se desempeña; pues es la educación la que permitirá transformar esas realidades al recabar las expecta-



tivas, sentimientos, vivencias y dificultades que enfrenta el colectivo.

Según Freire, la educación es una herramienta para la liberación del pueblo y la transformación de la sociedad y por ello su pensamiento pedagógico es abiertamente político; pues el objetivo final de la educación es concienciar a los estudiantes a entender que su lugar es el de oprimidos y por tanto deben luchar por su propia liberación al proponer modelos de ruptura, de cambio y de transformación total que le permita salir del atraso y la pobreza.

Con la aplicación de su método de alfabetización, procura que el hombre entienda el porqué de su condición de vida, Educación del oprimido. Al presentar Freire una pedagogía netamente humanista y liberadora plantea dos momentos interrelacionados, el primero donde los oprimidos van develando el mundo de la opresión y se van comprometiendo en la praxis con su transformación y la segunda, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.

La visión de Freire sobre la educación se centra en la Concepción Liberadora o problematizadora de la Educación, para él, el hombre es un ser inconcluso que se adapta al mundo cambiante histórico y cultural, cuya liberación es entendida que no se logra a costa de que los demás sean menos; por lo tanto para Freire la sociedad es concebida como resultado de la acción consciente, reflexiva, comprometida y solidaria del hombre al internalizar que no deben haber ni opresores ni oprimidos sino seres humanos que tienen un destino histórico.

Por otra parte, Freire plantea que el conocimiento es dialéctico entre la praxis reflexiva y la reflexión comprometedora, la cual implica conciencia e inserción crítica en la realidad; en tal sentido, entiende la educación como un proceso permanente que se rehace constantemente en la praxis que propicie y refuerza el cambio, y que entiende que la inmovilidad, amenaza de muerte al hombre y a la sociedad; por tanto, es un continuo interactuar en y con el mundo y con los demás hombres. Por ello, la relación entre el educador y el educando será horizontal; donde el papel del educador es el de proporcionar

las condiciones para que el educando pase del nivel de doxa (opinión) al nivel del logos (conocimiento veraz) en su comprensión del hombre y del mundo.

### **La educación posible en Venezuela**

En estos tiempos, Venezuela apunta su mirada crítica a las propuestas emancipadoras de los intelectuales y maestros latinoamericanos como Mariátegui y Freire, quienes desde sus países de origen, apostaron por una educación liberadora, definida por Freire como: “la disposición de los seres humanos de querer dejar de ser lo que han venido siendo, con el propósito de ser más conscientes, más libres y humanos” (Méndez y Morán, 2015: 31). La educación liberadora, como punto de partida para la transformación en la educación venezolana, es uno de los grandes avances para consolidar la idea de libertad de los oprimidos, Mariátegui y Freire, oponiéndose a las políticas hegemónicas de la clase dominante, aportan para un proceso de emancipación, humanización y liberación.

Es por ello que la educación debe ser vista como un instrumento de liberación, tanto individual, como colectiva, que contribuya a la formación ciudadana, con una conciencia protagónica, que los individuos tenga la capacidad de transformar su propia realidad social, política y económica.

En este sentido, en el texto del Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, editado en septiembre del 2007, se exponen los fundamentos teóricos, legales, históricos, políticos, pedagógicos y administrativos, los mismos tienen como finalidad exponer los lineamientos para el desarrollo de la educación venezolana.

Esta propuesta curricular está encaminada en la formación de ciudadanos con apego a la patria, con una clara identidad sociocultural, vinculando las necesidades y realidades venezolanas y latinoamericanas, como lo propuso en su época Mariátegui y Freire.

En el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, se ven reflejados los cuatro pilares de la Educación Bolivariana: Aprender a crear, Simón Rodríguez, Aprender a convivir y participar, Paulo Freire.,

Aprender a valorar, Simón Bolívar, Aprender a Reflexionar, José Martí.

En el segundo pilar, está reflejado unos de los tantos aportes de Paulo Freire, para la transformación de la educación venezolana, este pilar sustenta la transformación del nuevo ciudadano, con conciencia social, comprometidos al desarrollo social en colectivo, que tengan conciencia de su entorno sociocultural, y que sean capaces de diagnosticar y solucionar los problemas de su comunidad de manera colectiva y participativa, "...el hombre no podrá ejercer su derecho a la participación a menos que haya salido de la calamitosa situación que las desigualdades del subdesarrollo le ha sometido" (Freire, 2002; citado en el SEB: 2007, 17).

De igual forma, Freire, concibe la educación como un proceso para que los estudiantes y maestros, aprenda a reflexionar sobre su realidad, para poder escribir su historia, en este sentido, la educación bolivariana, busca que los estudiantes y maestros, comprendan críticamente su mundo, para actuar y transformarlo, donde sean los protagonistas de la interacción social, que sean participantes activos en los procesos de aprendizaje. El educador comprometido, con las políticas de transformación educativa, debe ejercer la docencia en miras de la construcción de la autonomía del educando.

Ambos autores, apuntan que la educación debe ser vista desde las diferentes identidades culturales y sociales de cada pueblo, respetando la interculturalidad como proceso educativo, entendiendo que hay diferentes formas de ver al mundo, y que los procesos y las prácticas pedagógicas deben conducir a la incorporación de nuevos saberes. Esta visión de educación y cultura, está reflejado en el SEB, en el subsistema de Educación Intercultural Bilingüe y afrodescendiente.

### **Referencias Bibliográficas**

Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007) Ministerio del Poder Popular para la educación. Caracas.

Escobedo, José (2014).Paradigma y método de José Carlos Mariátegui en la Investigación Social. Universidad Nacional del Altiplano.

Freire, P (1971) La Educación como Práctica de la Libertad.3era edición. Tierra Nueva Montevideo- Uruguay.p1

- Mariátegui, José Carlos (1996). 7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana. Biblioteca Amauta. Red científica peruana.
- Mariátegui, José Carlos (1988). Temas de educación, 14. Biblioteca Amauta. Lima, Perú.
- Méndez, Johan y Morán Lino. (2015). De la educación popular a la decolonización de la universidad. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- Obando, J. y otros (2010). Educación para la liberación: Una mirada desde Paulo Freire. Fondo editorial UNERMB.
- Ojokheta, K.O. La metodología de Paulo Freire para la enseñanza de la alfabetización. Ediciones EAD 69/2007/ El décimo aniversario de Paulo Freire disponible en: <https://www.dvv-international.de/>
- Pérez, Patricia (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del Siglo XX. Tiempo de educar año 5, Segunda época, N°10, julio-diciembre de 2004
- Rubianes, Carlos (s/f). Algunas notas sobre estrategias pedagógicas mariateguistas. Tres estrategias pedagógicas de José Carlos Mariátegui para la educación no formal de jóvenes y adultos – y adolescentes trabajadores.
- Weinberg, Gregorio (1996). Sarmiento, Bello, Mariátegui y otros ensayos. Revista del centro de letras hispanoamericana. Pp, 29-42.



ENCUENTROS. REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO.

ISSN: 2343-6131 / DEP. LEGAL: PP 201202ZU4143

AÑO 6. N° 8. AGOSTO-DICIEMBRE 2018 pp. 117-136

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL RAFAEL MARÍA BARALT

## **Movimientos feministas en la era digital. Las estrategias comunicacionales del movimiento *Ni Una Menos*.**

Feminist movements in the digital era. The communication strategies of the *Ni Una Menos* movement.

Romina Accossatto

Mariana Sendra

romina.accossatto@gmail.com

*Universidad Nacional del Cuyo*

Mendoza, Argentina

### **Resumen:**

El presente artículo se asienta en la pregunta sobre cuál es el rol que cumplen las estrategias comunicacionales en la organización de la acción colectiva del movimiento de mujeres y feminista *Ni Una Menos*, originado en Argentina. Se parte de la hipótesis de que el éxito que tuvo este movimiento se debe, en gran medida, al uso de las tecnologías digitales, fundamentalmente de las redes sociales. El enfoque teórico-metodológico empleado consiste en explicar las lógicas de organización y participación política, desde el marco conceptual del cyberactivismo político, a través de un análisis cualitativo de estudio de caso. Una de las conclusiones más relevantes es que *Ni Una Menos* desplegó un uso estratégico de las TICs que le permitió posicionarse como un movimiento masivo, a la vez que dinamizar mecanismos organizativos internos. Sin embargo, su éxito en este sentido, se vio favorecido por las características socio-institucionales del grupo de organizadoras, y por una coyuntura mediática que allanó el terreno para la visibilización de los discursos contra los femicidios.

**Palabras claves:** Movimientos Sociales, Movimientos de mujeres y feministas, Estrategias comunicacionales, Cyberactivismo político –

### Abstract

This article is based on the question of what is the role played by the communication strategies in organizing the collective action of the women and feminist movement *Ni Una Menos*, originated in Argentina. The hypothesis is that the success of this movement is due, in large part, to the use of digital technologies, mainly social networks. The theoretical-methodological approach used is to explain the logic of organization and political participation, from the conceptual framework of political cyberactivism, through a qualitative case study analysis. One of the most relevant conclusions is that *Ni Una Menos* deployed a strategic use of ICTs that allowed it to position itself as a massive movement, while at the same time energizing internal organizational mechanisms. However, its success in this sense, was favored by the socio-institutional characteristics of the group of organizers, and by a mediatic juncture that evened the field for the visibility of the speeches against femicides.

**Keywords:** Social Movements, Movements of women and feminists, Communication strategies, Political Cyberactivism

### Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo abordar el movimiento de mujeres y feminista *Ni Una Menos* de Argentina, como un caso representativo de cyberactivismo político, focalizando en la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) como estrategia para la organización de la acción colectiva. Nos concentramos particularmente en la primera acción política de relevancia que llevó adelante este movimiento: la movilización realizada el 3 de junio de 2015, la cual adquirió una enorme visibilidad pública y repercusión mediática tanto a nivel nacional como internacional.

El trabajo se estructurará en tres apartados: en primer lugar, una reseña descriptiva sobre los procesos de surgimiento que dieron lugar al movimiento *Ni Una Menos* y su repercusión regional. A continua-

ción, esbozamos un breve marco teórico sobre el tema del cyberactivismo político, donde presentamos algunos de los debates teóricos que se han generado en torno a este fenómeno, así como las nociones y categorías que utilizaremos para nuestro análisis. Luego, desarrollamos un análisis del movimiento *Ni Una Menos* como caso de cyberactivismo político, a través de la presentación de tres aspectos: tipos de cyberactivismo político, impacto del uso de las TICs en la acción política y, finalmente, distinguimos las relaciones que establece el movimiento con las élites políticas y los medios masivos de comunicación. Finalmente, esbozamos algunas conclusiones finales sobre los hallazgos que nos permiten identificar a *Ni Una Menos* como caso de cyberactivismo político, así como también advertir sobre las potencialidades y desafíos que representa la utilización de las TICs en el logro de los objetivos del movimiento.

Las fuentes utilizadas para el análisis son variadas y responden a diversos formatos. Esto se debe al problema fundamental que se presentó para este trabajo: la bibliografía académica

especializada sobre el estudio de *Ni Una Menos* en la Argentina es escasa y los datos se encuentran poco sistematizados. Por lo que se tuvo que recurrir a un amplio abanico de fuentes que van desde datos e información secundaria, material recogido en sitios web, artículos periodísticos y documentos difundidos en las manifestaciones.

El núcleo central del análisis radica en las entrevistas realizadas a integrantes del movimiento por parte de Noelia Belén Díaz y Alejandro Hernán López, efectuadas en el marco de su tesis de Licenciatura en Comunicación Social en la Universidad de La Plata. Para el presente trabajo, se utilizaron las entrevistas desgravadas del anexo de este trabajo de tesis titulado “Ni Una Menos: el grito común” (2016) que se encuentra en el repositorio institucional de la Universidad Nacional de La Plata<sup>1</sup>. Las entrevistas fueron realizadas en junio de 2016 y no se efectuaron al universo total de integrantes del movimiento, sino a las participantes consideradas más representativas.

---

1 <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/58537>

## ¿Qué es *Ni Una Menos*?

El movimiento *Ni Una Menos*, surgido en Argentina el 3 de junio de 2015, representa una materialización del descontento social frente a la violencia machista. La masividad de la primera manifestación convocada por esta organización, fue el resultado de, al menos, dos factores: por un lado, la preexistencia de un profundo hartazgo social por una pronunciada escalada femicida, que va a ser fuertemente mediatizada e instalada en la opinión pública; por otro lado, la constitución de una organización de mujeres que desplegó variadas estrategias comunicacionales y una importante red militante a nivel regional. A continuación, describiremos las condiciones que contribuyeron a su emergencia.

### Surgimiento y repercusión regional

Según estadísticas no oficiales<sup>2</sup>, en Argentina en el año 2014, se produjeron al menos 277 femicidios, llevando el porcentaje de muertes de mujeres a 1 cada 30 horas. En los primeros meses de 2015, se produjo un incremento de estas cifras respecto al año anterior. Entre los meses abril y mayo, se produce una escalada de violencia machista en todo el país que da como resultado el asesinato de ocho mujeres<sup>3</sup>. Los medios de comunicación se hicieron eco de estos sucesos y el tema se instaló fuertemente en la opinión pública.

El primer hecho disparador de la organización de la movilización *Ni Una Menos* se produjo el 16 de marzo de 2015, cuando se da conocimiento del hallazgo del cuerpo de Daiana García, desaparecida durante una semana e intensamente buscada. Las terribles condiciones de su hallazgo, recorrieron los medios de comunicación masiva. Como reacción frente a esto, un grupo de mujeres, escritoras, periodistas, activistas, artistas, convocaron a una maratón de lectura el día 26 de marzo de 2015, en la Plaza

2 En Argentina, no había estadísticas oficiales sobre los femicidios ni de violencia de género. Sin embargo, existían relevamientos no oficiales. El más importante de ellos, por ser de carácter nacional, es el realizado, desde 2008, por el *Observatorio de Femicidios en Argentina* Marisel Zambrano, perteneciente a la organización no gubernamental "La Casa del Encuentro".

3 Melina Romero -17 años, San Martín-, Lola Chomnalez -15 años, Uruguay-, Daiana García -19 años, Lavallol-, Laura Vásquez Provoste -23 años, San Martín de los Andes-, Agustina Salinas -26 años, Puerto Madero-, María Eugenia Lanzetti -45 años, Córdoba-, Gabriela Parra -49 años, Caballito-, Chiara Páez -14 años, Santa Fe.



Boris Spivacow en Buenos Aires, con el objetivo de visibilizar la problemática del femicidio. Esta maratón llevaría el nombre de *Ni Una Menos*.

*“La primera acción que se llamó Ni Una Menos la hicimos con algunas chicas que después no estuvieron en la organización de las marchas (...).Selva Almada –escritora– me había dicho:„Hagamos algo ya”, porque Daiana García había aparecido asesinada en marzo del año pasado. Nosotras ya habíamos organizado una maratón a favor del aborto, así que llamamos a una nueva maratón a fines de marzo y lo pusimos en Facebook. Se armó una primera estrategia (...)”* (María Pía López, organizadora) (Díaz & López, 2016: 39).

El segundo hecho disparador se produce el 10 de mayo cuando es hallado el cuerpo sin vida de Chiara Páez, una adolescente de 14 años que se encontraba embarazada y fue asesinada por su novio. Inmediatamente, este grupo de mujeres se reúne para organizar una nueva convocatoria, esta vez una concentración frente al Congreso en la Ciudad de Buenos Aires.

En principio, la acción iba a realizarse sólo en la ciudad de Buenos Aires, pero el trabajo de difusión de este colectivo de mujeres a través de las redes sociales y los vínculos con otras organizaciones feministas, hizo que la convocatoria tuviera una fuerte repercusión a nivel nacional. La concentración central se realizó el 3 de junio de 2015 en la Plaza de Congreso en Buenos Aires en la que asistieron alrededor de 250.000 personas entre los que se encontraban organizaciones de mujeres y feministas, movimientos políticos y sociales, sindicatos, artistas y numerosas figuras públicas. *Ni Una Menos* se replicó en más de 120 puntos del país y logró converger a más de 400.000 personas.

La movilización en Argentina repercutió en otros países de América Latina como Chile, Uruguay, Perú y México, donde se realizaron marchas y concentraciones contra la violencia hacia las mujeres. En Uruguay se repitió la convocatoria en repudio a la violencia hacia las mujeres, con movilizaciones en más de 15 departamentos, organizadas por colectivos feministas y organizaciones sociales locales. En Chile, también, la marcha fue convocada por distintos colectivos feministas, entre los que se encontraban Red Chilena contra la violencia, Pan y Rosas Teresa Flores, Articulación Feminista, Alzada Libertaria y otras. En este caso, se repudiaron los femicidios de 28 mujeres ocurridos en el primer semestre de

2015. Con ese objetivo, se pidió a las autoridades la implementación de políticas públicas para frenar esta problemática en aumento en países de América Latina. En Perú la marcha *Ni Una Menos* tuvo lugar el día 13 de agosto de 2016 para pedir el cese de la violencia machista en todas sus expresiones. Entre los asistentes se destacaron el Presidente Pedro Pablo Kuczynski y varios de los ministros, además de la Vicepresidenta Mercedes Aráoz, quien reconoció haber sido víctima de violencia psicológica.

En la Ciudad de México se realizó una concentración en el Monumento a la Independencia, en el centro de la ciudad, donde agrupaciones de mujeres, feministas y organizaciones políticas denunciaron los femicidios y las trágicas cifras de la violencia contra las mujeres en ese país. Participaron también Norma Andrade, fundadora de Nuestras Hijas de Regreso a Casa de Ciudad Juárez y Padres de hijas asesinadas y desaparecidas del Estado de México. El día 19 de octubre de 2016, organizaciones feministas convocaron a un paro nacional y una concentración para denunciar femicidios.

### **Debates teóricos en torno al cyberactivismo político**

La irrupción de internet y las tecnologías digitales en las sociedades contemporáneas ha significado un cuestionamiento de los tradicionales actores políticos que estaban implicados en la formación de la opinión pública. Ha potenciado las dimensiones discursivas de una esfera pública hasta entonces gestionada por periodistas, encuestadores y políticos que terminaban constituyendo un mismo entramado institucional con intereses compartidos

Además, el poder de Internet ha permitido acelerar los procesos sociales y superar las limitaciones espaciales, donde cobra centralidad la noción de redes. Prima lo “local” y lo “transnacional”, con un incremento de las prácticas de participación política por “arriba” y por “abajo” del Estado Nación (Sanpedro Blanco y Resina de la Fuente, 2004).

En esta reconfiguración de las dimensiones discursivas de la esfera pública producida por la aparición de la tecnología, ha emergido una nueva forma de protesta política definida como cyberactivismo. La literatura

especializada ha caracterizado el cyberactivismo político desde dos principales significados. En primer lugar, como una forma de movilización política que recientemente se ha puesto a disposición de la ciudadanía a través de las tecnologías digitales, las computadoras y los smartphones. En segundo lugar, se lo ha interpretado desde el enfoque de la “seguridad”, el cual alude a posibles fuentes de amenazas de cyberataques a sistemas civiles de datos, información e infraestructura (Sorell, 2015). En este trabajo, nos enfocamos en la primera interpretación, que concibe a Internet como una plataforma y un medio para la acción política.

En este contexto, el uso de las TICs por parte de los cyberactivistas ha facilitado la movilización de la participación, la coordinación de las acciones y se ha utilizado como una herramienta táctica en sí misma. La utilización de redes informáticas reduce los costos de transacción asociados con la organización de la acción colectiva y, por lo tanto, nivela el campo de juego de la política. En suma, las organizaciones pueden beneficiarse del uso de las TICs mejorando su capacidad para comunicarse de manera efectiva con mayor velocidad, costos reducidos y facilidad de interacción entre una red internacionalmente dispersa (Pickerill, 2004).

Porotrolado, se ha caracterizado a este fenómeno como un “pluralismo acelerado”, que opera sin apoyo institucional o estructuras, donde el proceso grupal pierde parte de su dependencia del público estable y las instituciones privadas.

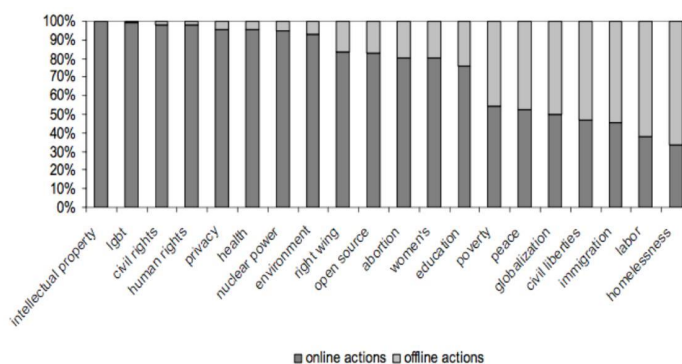
[...] Según esta interpretación, el cyberactivismo se mantendría centrado en torno a grupos y redes (en lugar de individuos solitarios), pero estos vínculos serían más difusos, fluidos y de corto plazo, y el ciclo de movilización y respuesta se movería más rápidamente (Pickerill, 2004:5)

Por su parte, Jennifer Earl (2012) agrega que Internet simplemente acentúa o acelera procesos bien conocidos que impulsan el activismo y la protesta. Argumenta que, aunque los movimientos políticos pueden llegar a un público mucho más amplio de manera más rápida y menos costosa con Internet, ninguno de los procesos teóricos fundamentales que impulsan el activismo se ve notablemente alterado. Es decir:

[...] aunque Internet puede permitir que los grupos difundan información rápidamente, reduce el costo de la comunicación en línea y/o mejora la capacidad de los grupos de crear y representar amplias coaliciones online, no cambia quiénes son los activistas, qué hacen los activistas o cómo lo hacen de una manera más fundamental (Earl, 2012: 428).

Para ilustrar la masificación que ha tenido el uso de internet por parte de los actores políticos, Earl llevó a cabo un estudio en 2012 sobre las tendencias de protesta online y offline, analizando los sitios web de distintas organizaciones en veinte áreas temáticas. Entre los resultados, encontró que el 67% de los casos analizados utilizaban acciones online en sus formas de organización y participación. Cabe resaltar que, dentro de este universo, los movimientos políticos encuadrados en la dimensión temática “mujeres”, presentan un alto nivel de acciones de protesta online, alrededor de más del 80%.

### Tipo de acciones de protesta por área temática



Fuente: Earl, J. (2012). Hanging the world one webpage at a time: conceptualizing and explaining internet activism. *Mobilization: An International Journal*, 15(4), 425-446.

### ***Ni Una Menos*: un caso de cyberactivismo político.**

Como se mencionó anteriormente, uno de los rasgos más relevantes de *Ni Una Menos*, y que va a establecerse como la base de su masividad, es el uso de las redes sociales como una estrategia comunicacional fundamental para la organización de su acción colectiva. A continuación se describirán los aspectos más significativos del movimiento, que lo ubican dentro de esta nue-

va modalidad de participación política denominada cyberactivismo político.

### Tipos de cyberactivismo político

Dentro de la tipología de los activismos en Internet que propone Jennifer Earl (2012)<sup>4</sup>, podríamos enmarcar el uso de las redes sociales en el movimiento *Ni Una Menos* como un modo de *Activismo offline facilitado por las TICs*. A partir de esta categoría, la autora describe el uso de canales de difusión, como sitios web o redes sociales, para transmitir información y facilitar la participación en eventos de protesta fuera de línea. En este caso, internet no es concebido como un espacio autónomo e independiente, sino como un medio para organizar y coordinar acciones colectivas fuera del ámbito virtual. En el caso de *Ni Una Menos*, la utilización de las redes sociales, específicamente Facebook y Twitter, representaron las estrategias comunicacionales y de difusión que potenciaron la convocatoria para una acción fuera de línea: la concentración y movilización del 3 de junio de 2015.

Las redes sociales funcionaron como un espacio fértil en el cual las primeras acciones del movimiento comenzaron a multiplicarse. El elemento disparador, a través del cual se va gestar la idea de *Ni Una Menos* y de la convocatoria a una manifestación, fue un tuit lanzado por una de sus integrantes. Esto interpeló al resto de compañeras que luego constituirían el grupo organizador de la movilización.

*“El día que el novio mata a Chiara Páez, que era una chica embarazada de 14 años, de Rufino –Santa Fe–, Marcela Ojeda dijo en Twitter: „Basta. Mujeres, periodistas, artistas, nos tenemos que unir. Nos están matando. ¿No vamos a hacer nada?“. Entonces 10 mujeres, la mayoría periodistas, reaccionamos inmediatamente a ese tuit –mensaje que se envía a través de Twitter–. Nos pusimos a hablar y una dijo: „Me imagino una marcha con referentes de todos los ámbitos“. „Sí, armémosla“. „¿En cuánto tiempo?“. „Necesitamos un par de semanas para poder organizarnos“, „¿Qué día?“. „Necesitamos que sea un día que no tengamos cierre en las revistas“. Así surge eso. De ahí pasamos a un chat privado donde decidimos el hashtag #NiUnaMenos (...)” (Mercedes Funes, organizadora) (Díaz & López, 2016: 52).*

A partir de allí, el uso de las redes sociales va a ser una herramienta funda-

---

<sup>4</sup>Earl propone una tipología de cuatro categorías para describir los principales tipos de activismo en internet: Folletos en internet (Brochure-ware), Activismo offline facilitado por las TICs, Participación en acciones de protesta online y Organización de acciones de protesta en línea (Earl,2012:428-433)

mental para el movimiento. El impacto que se tuvo en este ámbito, representó un evento sin precedentes en la historia de las acciones feministas en el país:

*“Ni Una Menos fue una convocatoria realizada a través de las redes sociales. Entre el 11 de mayo y el 3 de junio de 2015 hubo 643.613 tuits con el hashtag #NiUnaMenos. 687 políticos se mostraron en redes sociales con el cartel #NiUnaMenos: 180 intendentes, 99 diputados, 34 senadores, 11 gobernadores y los por entonces precandidatos presidenciales. 834 organizaciones sociales, desde ONG hasta sindicatos, clubes y asociaciones vecinales adhirió por las redes. 2.13 personalidades de la Argentina y 2 0 de otros países de América atina tuitearon #NiUnaMenos. #NiUnaMenos se convirtió en trending topic –palabra o frase más repetida en una red social– mundial el 3 de junio de 2015”* (Es Viral, 2015: 1 en Díaz & López, 2016: 47)

Sin embargo, este fuerte impacto en el espacio virtual fue canalizado por la organización para ampliar la convocatoria a la manifestación. La acción de protesta surge y se masifica en las redes sociales, pero el objetivo final es un repertorio de protesta clásico: la concentración y movilización en el espacio público.

Si bien la movilización del 3 de junio fue la acción más importante y emblemática del movimiento, no fue la única. Paralelamente a esta convocatoria, se llevaron adelante campañas en las redes sociales. La principal consistió en acudir a personajes públicos para que muestren un cartel con la consigna de *Ni Una Menos* y la convocatoria a la marcha. Estas imágenes circularon los días previos a la movilización como una forma de convocatoria y visibilización. Este tipo de acciones pueden ser considerada dentro de lo que Jennifer Earl (2012) denomina como *Participación en acciones de protesta online*. Para la autora, el activismo en Internet también puede significar participación en línea en acciones de protesta online, como solicitudes en línea, boicots, campañas de escritura de cartas en línea, manifestaciones y demostraciones virtuales.

De esta campaña de difusión, se desprendió una nueva acción que implicaba un compromiso más profundo a los representantes políticos y dirigentes que habían participado con una foto. La campaña se denominó #DeLaFotoALaFirma.

*“En esa convocatoria que empezamos a hacer, primero acudimos a famosas. Lo que nos pasó es que espontáneamente los políticos empezaron a*

*levantar su cartelito. Esta gente tiene otra responsabilidad, no es levantar el cartelito nada más. Entonces armamos #DeLaFotoALaFirma y los invitamos a firmar un compromiso de cinco puntos contra la violencia machista. Entonces empezamos a lograr que se comprometieran de otra manera (...)*" (Mercedes Funes, organizadora) (Díaz & López, 2016: 53).

Como sostiene Earl (2012), las acciones de protesta se están discutiendo en los sitios web o redes sociales antes de que sucedan, alentando la participación de los visitantes del sitio y facilitando el evento. En el caso de *Ni Una Menos*, el uso de las redes sociales se ha llevado a cabo, tanto como el espacio privilegiado de la acción colectiva (campañas) como un medio de difusión y ampliación de sus acciones colectivas fuera del mundo virtual (manifestaciones).

### **Impacto del uso de las TICs en la acción política**

Como se mencionó, el uso y aplicación de tecnologías digitales impacta de manera significativa en las formas de organización de la acción colectiva y el fomento de la participación política. En este sentido, algunos de los efectos identificados en el movimiento *Ni Una Menos* son:

#### **Interacción rápida:**

Según Pickerill (2004), los activistas pueden usar las TICs para aumentar la velocidad y la regularidad de su comunicación, reduciendo así la carga de la distancia. Además, tal rapidez puede mejorar los tiempos de respuesta y ayudar a reunir información. La capacidad de generar apoyo y movilización también es posible dentro de un marco de tiempo más corto al proporcionar un conducto fácil a través del cual notificar a los activistas sobre los eventos. Las mismas organizadoras del evento de protesta son capaces de identificar los beneficios que les otorgó la rapidez de los espacios virtuales utilizados, y lo expresaban de la siguiente manera:

*" las redes tienen la inmediatez, la frescura que un medio no podría tener. No endioso las redes, pero tampoco me parecen una porquería. Fue así: „Está pasando esto“(...) „Bueno, hacé tal cosa“. Una de las chicas le escribió a iniers –historietista–: „Estamos haciendo esto. ¿Te copás haciendo un dibujo?“. iniers estaba de vacaciones en España, hizo el dibujo rápido y le mandó una foto. Así salió el dibujo de Enriqueta con el puñito. Todo fue así. No podés programar eso. Hay algo que es azar: a estrategia tiene un limite"* (Soledad Vallejos, organizadora) (Díaz & López, 2016: 22).

### **Efecto multiplicador:**

Con internet, los actores políticos pueden llegar a audiencias mucho más amplias y a menor costo (Earl, 2012); esto es lo que se conoce como “efecto de viralización”. La llegada por redes sociales a personas no militantes también fue una característica notoria del movimiento *Ni Una Menos*. Fue una consigna que llegó a la sociedad de forma masiva, atravesando las barreras de las organizaciones feministas, movimientos de mujeres y organizaciones políticas.

*“Por el tipo de discurso que las chicas podían largar desde Twitter, era más fácil llegar a personas que no tienen un entorno militante, no son militantes ni tienen un activismo respecto de los temas. Nosotras –las de Facebook– estamos mucho más vinculadas a grupos militantes o gente cercana a grupos militantes. No tenemos cómo llegar al que está del todo suelto. Me parece que las chicas sí tenían esa capacidad para llegar a alguien a quien nosotras no vamos a llegar; que es la persona que se levanta y mira la tele”* (María Pía López, organizadora) (Díaz & López, 2016: 46).

Asimismo, el uso de las redes contribuyó a la viralización del evento, provocando como resultado que la convocatoria fuera un éxito en cuanto a la cantidad de gente que asistió: en la primera marcha, sólo en Buenos Aires concurrieron 250.000 personas, y a nivel nacional se logró una cantidad de 400.000 personas de alrededor de 120 ciudades del país.

*“Nunca imaginamos que iba a haber tanta gente. De hecho, el escenario nos quedó chico, la pantalla nos quedó chica. Nunca imaginamos que iba a haber tanta repercusión nacional e internacional”* (Gabriela Comte, organizadora) (Díaz & López, 2016: 65).

*“Recién el mismo 3 de junio del año pasado nos dimos cuenta de la magnitud de la convocatoria (...) Sabíamos que iba a haber mucha gente, pero no tanta. Cuando miramos desde el escenario no lo podíamos creer. No se podía pasar por adelante del escenario, por atrás ni varias cuerdas a la redonda (...)”* (Mercedes Funes, organizadora) (Díaz & López, 2016: 53)

### **Organización interna:**

Las TICs tienen el potencial de aliviar algunas de las tensiones a las que se enfrentan las organizaciones y los grupos durante la comunicación interna y la coordinación. Además permiten establecer formas innovadoras en la constitución de las estructuras de poder y toma de decisiones. Pickerill (2004), propone la noción de *Convergencia de la comunicación* en el cual sostiene que la utilización de las TICs permite superar las dificultades de



comunicación organizacional, contribuir a mejorar el flujo de información dentro de un grupo y, de este modo, potencialmente, ayudar a su eficacia en el logro de sus objetivos. Las organizadoras comentaron que utilizaron también las TICs, principalmente redes sociales y Whatsapp, para fines de organización interna:

*“(...) No todas podemos todo el tiempo hacer todo. Tenemos un chat de Facebook, uno de WhatsApp y cadenas de mails, donde estamos todo el tiempo en contacto, y nos reunimos en nuestras casas”* (Cecilia Palmeiro, organizadora) (Díaz & López, 2016: 33).

*“El primer chat privado que tuvimos fue por Twitter. A los pocos días armamos uno de WhatsApp, que todavía sigue funcionando las 24 horas, porque todas tenemos horarios distintos. (...)”* (Mercedes Funes, organizadora) (Díaz & López, 2016: 54).

Por otro lado, Mosca (2008) utiliza el concepto de *Organización horizontal o Internal Democracy*, a partir del cual Internet es percibido como una oportunidad para facilitar la difusión del poder y la ampliación de la participación en el movimiento, mejorando la democracia interna. Asimismo, Pickerill (2004) sostiene que las TICs permiten generar estructuras de poder horizontales no jerárquicas al interior de la organización. Podríamos decir que la consigna *Ni Una Menos* pasó a ser de propiedad colectiva, ya que prácticamente cualquier persona que se sintiera identificada con la causa podía levantar este cartel y pronunciarse en contra de la violencia machista. En ese sentido, se trató de un movimiento totalmente abierto, sin ninguna restricción de ingreso o salida.

*El grupo es así, no hay ninguna estructura. Ni Una Menos es una consigna que la gente se apropia. Es como ISIS–Estado Islámico de Irak y el Levante–, por cómo funciona, fuera de la valoración moral de lo que es ISIS, que es todo lo contrario a lo nuestro. Cualquiera dice que es y deviene Ni Una Menos, cualquiera, aunque no tenga ninguna relación con nada. Es una cosa apropiable y eso es lo mejor de todo. Ni Una Menos no es sólo nuestro colectivo, es una movida como Anonymous–seudónimo utilizado mundialmente por diferentes grupos e individuos para realizar acciones o publicaciones individuales o concertadas–. Son modos de acción de la era digital”* (Cecilia Palmeiro, organizadora) (Díaz & López, 2016: 33).

Además de contribuir a una mayor horizontalidad de la estructura interna, el uso de las TICs, como afirma Pickerill (2004), posibilita establecer vínculos más fluidos y de corto plazo asentados en relaciones organizativas más laxas y desestructuradas.

*“Es un grupo abierto, hay personas que entran y salen, participan de lo que quieren participar. Otras nos reunimos cada dos semanas o más. Es una cosa muy libre. Estamos experimentando modos de hacer cosas juntas, que no tengan que ver con liderazgos tradicionales ni membrecías fijas. Otro tipo de colectividad”* (Cecilia Palmeiro, organizadora) (Díaz & López, 2016: 32).

### **Cohesión de redes (Working together):**

Una de las principales ventajas de utilizar las TICS es que fortalecen la cohesión de redes y el trabajo en enjambre, a partir de la habilidad de conectar con otros grupos activistas, movilizaciones de ayuda y generación de campañas colectivas (Pickerill, 2004). En el caso de *Ni Una Menos*, la campaña a través de las redes hizo que se acoplaran otras organizaciones feministas, organizaciones y movimientos políticos, ONGs y diferentes colectivos de ámbitos diversos que compartían la causa, formando una especie de “coalición” de organizaciones que participaron de la movilización y ayudaron en la difusión de la misma.

*“Ni Una Menos no terminó. Es algo que recién está empezando. no depende de nosotras. Eso es lo mejor: ver que está en manos de un montón de otra gente. No es Fulano ni Mengano. No sabes quién de golpe te dice: „Mirá, estoy en Neuquén con un grupo e hicimos tal cosa. Queremos contarles”. Pasa eso. Te mandan un mail, te mandan un tuit”* (Soledad Vallejos, organizadora) (Díaz & López, 2016: 23).

### **Alcance global:**

Pickerill (2004) sostiene que la creación de redes cohesionadas aumenta, a su vez, la capacidad de los activistas para establecer redes en una escala global, y para que emerjan movimientos políticos aún más amplios de tales coaliciones. El fenómeno de *Ni Una Menos* tuvo enormes repercusiones en el ámbito internacional, expandiéndose a otros países de América Latina y de otras regiones. Países como Francia, España, México, Guatemala, Bolivia, Chile, Paraguay, Uruguay y Perú se sumaron a la consigna y al paro nacional de mujeres que se convocó en el año 2016 en Argentina, organizando manifestaciones en distintas ciudades.

*“Nosotras queremos tener un feminismo de base popular e internacional, no nacional. Estamos en red con grupos de México, Perú, Brasil. Hay una vida internacional que hay que llevar por el lado de una lucha anticapitalista radical.”* (Cecilia Palmeiro, organizadora) (Díaz & López, 2016: 32).

*“El reclamo traspasó las fronteras argentinas: „Ni Una Menos” fue la proclama principal que tuvo réplicas en Uruguay, Chile y México, y se transformó*

*en tendencia mundial en las redes sociales. Al grito de „ni una muerta más, ni una mujer menos”, miles de personas marcharon en varias ciudades de Uruguay en contra del femicidio, el machismo y la violencia contra las mujeres, una realidad que causó la muerte de al menos 1 mujeres en lo que va del año en este país. (...) En Santiago de Chile, la concentración se ubicó frente al Palacio de la Moneda.”* (Pagina/12, 04/06/2015: 9 en Díaz & López, 2016: 31).

*“El reclamo de #NiUnaMenos cruzó las fronteras de nuestro país y llegó también a Miami, donde decenas de personas se concentraron en una emblemática esquina „argentina” para adherir a la gran marcha nacional contra la violencia de género La manifestación había sido promovida, a través de las redes sociales, por varias periodistas y personalidades de los medios que viven en Miami desde hace varios años”* (Clarín, 04/06/2015: 12 en Díaz & López, 2016:31).

## **El cyberactivismo político y su contexto: élites políticas y medios masivos de comunicación.**

Lorenzo Mosca (2008) afirma que Internet representa un medio de “doble faz” y un desafío para los movimientos sociales y políticos, porque, por un lado, es una herramienta que empodera a actores e individuos colectivos con pocos recursos, facilitando una interacción más bidireccional e interactiva con el exterior. Pero, por otro lado, la capacidad real de instalar una demanda y ejercer presión sobre los actores que toman las decisiones de políticas públicas es muy difusa.

En su estudio, Mosca entrevistó a líderes del movimiento *Global Justice Movement* de Italia, para detectar fortalezas y debilidades de la comunicación en Internet. Entre los hallazgos de sus entrevistas advierte que la percepción del impacto del uso de Internet por parte de los miembros de esta organización varía según los diferentes objetivos de su acción y fortalece tipos específicos de comunicación. En general, encontró que se fortalecen más las relaciones de los movimientos con los medios de comunicación, pero no así con las élites políticas que se encontraban en posiciones claves de toma de decisión.

### **Élites Políticas:**

En cuanto a las élites políticas, se encuentra que las acciones ejecutadas a través de Internet a menudo se ignoraban y raramente eran efectivas. Según algunos entrevistados, los responsables de la toma de decisiones públicas en general no están interesados en estas acciones en línea. La causa, según el autor, es que los políticos dirigen su

atención principalmente hacia lo que piensan sus votantes sobre un tema específico, pero no están muy preocupados por los reclamos planteados por personas que no son parte de su propio electorado. La naturaleza sin fronteras de Internet explica el impacto limitado de las campañas online en los tomadores de decisiones públicas (Mosca, 2008).

Podríamos decir que en el caso de *Ni Una Menos*, el mensaje transmitido no fue totalmente ignorado por parte de las élites políticas, de hecho, muchas figuras hicieron eco del reclamo uniéndose a la consigna en sus redes sociales y también asistiendo a la movilización. Además, como se mencionó anteriormente en cuanto al funcionamiento del movimiento bajo la modalidad de participación online, muchos dirigentes políticos y legisladores se comprometieron en la campaña “#DeLaFotoALaFirma”.

Sin embargo, debemos matizar que, si bien hubo una recepción positiva por parte del arco político que lo llevó a mostrar públicamente su apoyo hacia el movimiento, muchas de las políticas públicas que se reclamaron para prevenir y proteger a las víctimas de la violencia machista, posteriormente a la primera movilización no fueron debidamente instrumentadas y efectivizadas.

*“Una cosa que quedó clarísima a partir de Ni Una Menos es que sin una opinión pública, una sociedad movilizadada detrás de algo, exigiendo algo puntual, no pasa nada. No necesariamente algo orgánico. Ni Una Menos no fue algo orgánico, pero levantó tanta polvareda que los políticos tuvieron que hacerse el cartelito e ir ahí. Y los que no fueron tuvieron que explicar sin que nadie les preguntara por qué no fueron ahí.”* (Soledad Vallejos, organizadora) (Díaz & López, 2016: 20).

*“El día anterior a la marcha Elena Highton de Nolasco –vicepresidenta de la Corte Suprema de Justicia de la Nación– hizo una autocrítica del papel de la Justicia y se comprometió a crear un registro oficial de femicidios, y terminaron haciéndolo. Es uno de los avances concretos que tuvimos: se creó el Registro Nacional de Femicidios de la Justicia Argentina, porque antes sólo lo llevaba La Casa del Encuentro. Eso fue un paso muy importante”* (Mercedes Funes, organizadora) (Díaz & López, 2016: 53).

### **Medios masivos de comunicación:**

En el estudio realizado por Lorenzo Mosca (2008), los entrevistados consideran que Internet es más eficaz para dirigirse a los periodistas y atraer masivamente la cobertura de los medios, que a la cla-

se política. En el caso de *Ni Una Menos*, la repercusión mediática fue muy importante, no solo a nivel nacional sino también internacional.

*“ los diarios y portales de noticias de varias naciones cubrieron la concentración frente al Congreso y en numerosas ciudades del país. „Argentina se moviliza por primera vez contra los asesinatos machistas”, contó El País, de España. „Importante manifestación contra la violencia contra las mujeres”, destacó el sitio francés TVA Nouvelles. El portal australiano Daily Life informó que „usuarios de Twitter convocaron a una multitudinaria marcha para condenar la violencia contra la mujer” y acompañó el texto con un dibujo de Liniers. La BBC inglesa dijo: „Argentina marcha contra la violencia doméstica”” (Clarín, 04/06/2015: 12 en Díaz & López, 2016: 19)*

Las causas de esta efectiva llegada a los medios masivos de comunicación, poseen varias aristas. En primer lugar, hay que tener en cuenta lo que Mosca puntualiza con respecto al material que transita por las redes y su utilización por parte del periodismo. En este sentido, el autor sostiene que, muchas veces, los comunicados de prensa, fotos y documentos que se publican en sitios web o redes sociales por las organizaciones, son utilizados por los periodistas como fuentes de información para sus artículos. Esto fue un factor de relevancia en el caso argentino, que ya que en este país el uso de las redes por parte de los medios masivos de comunicación se produce de una manera generalizada. En consecuencia, permitió darle un impulso muy grande a la convocatoria de la marcha y sus repercusiones posteriores.

*“En la Argentina pasa algo que no pasa en otros países: hay mucho periodista en las redes sociales, hinchando todo el tiempo. A veces eso tiene algo malísimo y es que un montón de colegas directamente afanan de ahí, lo toman como propio, no chequean, usan las fotos en los medios. Pero, a la vez, es como si fuera una gran redacción ampliada. Tengo mucho contacto fluido con colegas que no veo nunca, que conocía de nombre o que nunca me hubiera cruzado. Eso genera una circulación de información muy interesante. Creo que no pasa en otro país, no es tan así. Entonces es un lugar clave para que algo se amplifique en algunos ámbitos. Creo que funcionó mucho para esto. Por supuesto que se prendió gente que no era colega. Esa circulación permitió sostenerlo, que otros colegas lo tomaran, que les resultara fácil acceder a información. Creo que aceptó bastante (...)” (Soledad Vallejos, organizadora) (Díaz & López, 2016: 21).*

Si bien en el estudio de Mosca se hace referencia a los sitios web como lugares de memoria, donde los movimientos sociales pueden narrar su historia, almacenar sus documentos y materiales, al mismo tiempo, las organizaciones no pueden superar el “sesgo de selección” de la prensa. “Los periodistas siguen siendo los guardianes de la información fuera de línea y tienden

a dar una mayor visibilidad a los actores institucionales” (Mosca, 2008: 18).

Sobre este elemento, hay que aclarar que el movimiento *Ni Una Menos* tiene la particularidad de constituirse por numerosas periodistas y especialistas en comunicación, las cuales poseen en su haber importantes vinculaciones y contactos internacionales. Este sustrato fue utilizado para tejer redes con medios internacionales que se adelantaron a la primicia nacional y, en gran medida, impusieron una agenda mediática en el país.

*“(...) Además, la comunicación es nuestra área de expertos, trabajamos muchísimo con colegas de todo el país y del exterior. También por eso tuvo una repercusión así. A veces los medios se hacen eco de lo que publican afuera. A nosotras nos pasaba que porque nos llamaban de The Guardian –periódico británico– o de USA Today –periódico estadounidense–, después venían a preguntarnos los medios nacionales. Porque la noticia es que El País –periódico español– publicó una nota sobre Ni Una Menos”* (Mercedes Funes, organizadora) (Díaz & López, 2016:60).

La composición del movimiento es fundamental para entender por qué se logró romper el sesgo de selección de los medios masivos de comunicación e introducir la problemática de la violencia machista de una manera más generalizada. Sin embargo, las integrantes entrevistadas de *Ni Una Menos*, no dejan de perder de vista que la agenda de los medios se “abre” a partir de la presión social:

*“(...) Ni Una Menos es una demostración de que los medios le dan la espalda al tema de la violencia y de cómo, cuando tiene un respaldo mediático y en redes sociales, el tema toma una repercusión pública mucho más importante”* (Luciana Peker, organizadora) (Díaz & López, 2016: 8).

En este sentido, la acción política de los movimientos toma centralidad en el entramado de poder que se teje entre clase política, medios de comunicación y sujetos sociales. Si bien, las redes sociales representan un vehículo fundamental en la lucha por instalar la problemática de la violencia machista en la sociedad y reclamar por políticas públicas, las entrevistadas sostienen que eso no desplaza la importancia que representa la agencia y praxis política de las mujeres al interior de las organizaciones feministas.

*“Para entrar en la agenda de los medios, tenés que generar suficiente ruido. una vez que estás en la agenda de los medios, saltas a la agenda política. Es todo un paquete. Por eso depende tanto de nosotros, depende mucho de la base”* (Mercedes Funes, organizadora) (Díaz & López, 2016: 60).

## Consideraciones finales

Este recorrido por las diversas estrategias comunicacionales del movimiento argentino *Ni Una Menos*, permitió afirmar la centralidad que adquirió el uso de las TICs en la masividad y extensión regional de su acción colectiva. Los aspectos esenciales del cyberactivismo político que va a adoptar desde su constitución, le permitieron atravesar los límites de las vías tradicionales de intermediación con los actores sociales y políticos.

Desarrolló un uso variado de las TICs, tanto en el espacio privilegiado de la acción colectiva con campañas de difusión (*Participación en acciones de protesta online*), como así también concibiéndolas como un medio de difusión y ampliación de sus acciones de protesta fuera del mundo virtual (*Activismo offline facilitado por las TICs*). Esto le permitió aumentar la velocidad de la difusión y establecer una interacción rápida en la comunicación, generar un efecto multiplicador que viralizó el evento de protesta y construir más fácilmente redes organizativas con diversos actores políticos a nivel nacional y regional. Otro elemento destacado que se desprende del análisis, es el impacto que generó el uso de las TICs en la organización interna, donde se manifestaron formas ágiles de comunicación y coordinación de la acción colectiva, como así también la posibilidad de establecer modalidades innovadoras en la constitución de las estructuras de poder y toma de decisiones. En el marco de todos estos elementos, el movimiento *Ni una Menos* adquirió un carácter global y logró imponer una agenda tanto a los medios de comunicación masiva como así también a las élites políticas, quienes no pudieron ignorar el reclamo.

Sin embargo, estas afirmaciones exigen resaltar al menos tres aspectos específicos del movimiento y matices fundamentales del análisis: en primer lugar, la coyuntura social y mediática que se constituyó como terreno fértil para la construcción de discursos contra los femicidios y la violencia machista; por otro lado, la composición del movimiento, representado principalmente por periodistas y especialistas en comunicación, pusieron al servicio de la organización herramientas fundamentales en el uso de las redes sociales y un capital social muy importante en el ámbito

del periodismo local e internacional; y finalmente, si bien, las redes sociales representan un vehículo fundamental en la lucha por instalar la problemática de la violencia machista en la sociedad y reclamar por políticas públicas, las entrevistadas sostuvieron que eso no desplazó la importancia que representa la agencia y praxis política de las mujeres al interior de las organizaciones feministas. En este sentido, la acción política de los movimientos sociales toma centralidad en el entramado que se teje entre medios de comunicación y uso de las redes sociales. Frente a esto, podemos decir junto a Jennifer Earl (2012), que si bien los movimientos pueden llegar a un público mucho más amplio de manera más rápida y menos costosa con el uso de Internet, los procesos teóricos tradicionales de los actores políticos no cambian de manera sustancial. Es decir, aunque Internet puede permitir que los grupos difundan información rápidamente, reducir el costo de la comunicación en línea y / o mejorar la capacidad de los grupos de crear y representar amplias coaliciones online, no cambia quiénes son los activistas, qué hacen o cómo lo hacen de una manera fundamental (Earl, 2012).

### **Referencias Bibliográficas:**

- Earl, J. (2012). Hanging the world one webpage at a time: conceptualizing and explaining internet activism. *Mobilization: An International Journal*, 15(4), 425-446.
- Díaz, N., & López, A. (octubre de 2016). Anexo de Tesis de licenciatura en Comunicación Social "Ni una menos: un grito común". Recuperado el 15 de diciembre de 2017, de Repositorio institucional de la Universidad Nacional de La Plata: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/58537>
- Mosca, L. (2008). A Double-Faced Medium? The challenges and opportunities of the Internet for Social Movements. En *Net Working: Citizen Initiated Internet Politics* (págs. 43-73).
- Pickerill, J. (2004). Rethinking political participation. En O.a. *Electronyc Democracy: Mobilisation*. School of Media and Information Curtin University of Technology.
- Sanpedro Blanco V., y Resina de la Fuente J. (2004). Opinión pública y democracia deliberativa en la Sociedad Red. *Ayer*, 80(10), 139-162.
- Sitio web Ni Una Menos: [www.niunamenos.com.ar](http://www.niunamenos.com.ar)
- Sorell, T. (2015). Human Rights and Hacktivism: The cases of Wikileaks and Anonymous. *Journal of Human Rights Practice*, 7(3), 391-410.





ENCUENTROS. REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO.  
ISSN: 2343-6131 / DEP. LEGAL: PP 201202ZU4143  
AÑO 6. N° 8. AGOSTO-DICIEMBRE 2018. PP. 137-163  
UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL RAFAEL MARÍA BARALT

## Componentes estructurales y coyunturales que determinan la opción del voto en blanco y su significación en el sistema político-electoral de Colombia

Structural and conjunctural components that determine the option of blank voting and its significance in the political-electoral system of Colombia

Shirley Soracá Becerra  
shirleysb@hotmail.com

*Universidad Simón Bolívar*  
*Universidad del Zulia*  
Cúcuta, Colombia

### Resumen

El voto en blanco se constituye en una forma de participación política con características particulares según la especificidad de la legislación que en Colombia rige la materia. Esencialmente, es una forma de encausar el descontento y la inconformidad de los electores que no se sienten representados por ninguna de las candidaturas que participan en una jornada electoral determinada. En este sentido, el objetivo de este artículo de investigación es Describir los componentes estructurales y coyunturales que determinan la opción del voto en blanco y lo que significan en el sistema político-electoral de Colombia. Mediante el despliegue de una metodología documental próxima a la hermenéutica se concluye que, el voto en blanco en el sistema electoral colombiano, no comprende solamente una muestra de expresión válida, sino la representación de lo que percibe el votante blanco como herramienta potencialmente transformadora que incluye el pensamiento crítico y contra-hegemónico en la cultura política nacional.

**Palabras clave:** voto en blanco, componentes estructurales y coyunturales, sistema electoral de Colombia, descontento social.

### Abstract

The blank vote constitutes a form of political participation with particular characteristics according to the specificity of the legislation that governs the matter in Colombia. Essentially, it is a way of channeling dissatisfaction and dissatisfaction of voters who do not feel represented by any of the candidates participating in a particular election day. In this sense, the objective of this research article is to describe the structural and conjunctural components that determine the choice of blank vote and what they mean in the political-electoral system of Colombia. Through the deployment of a documentary methodology close to the hermeneutics it is concluded that the blank vote in the Colombian electoral system does not only include a sample of valid expression, but the representation of what the white voter perceives as a potentially transformative tool that includes critical and counter-hegemonic thinking in the national political culture.

**Key Word:** blank vote, structural and conjunctural components, electoral system of Colombia, social discontent.

### Introducción

En Colombia la determinación de votar en blanco, es consecuencia de múltiples componentes, por consiguiente el objetivo específico de este trabajo es: Describir los componentes estructurales y coyunturales que determinan la opción del voto en blanco y lo que significan en el sistema político-electoral de Colombia, pormenorizando los efectos políticos del voto en blanco, esto es, señalando las ventajas y desventajas de ésta forma particular de sufragio que, al día de hoy, se posiciona como práctica política recurrente; los actores involucrados directa o indirectamente en la misma, las estrategias políticas, los actos de gobernabilidad que preceden a las elecciones, los acontecimientos políticos que percibe la ciudadanía como relevantes y, además, el imaginario social que se construye intersubjetivamente en torno al sufragio, entre otros aspectos de interés para ciencia política.

En concordancia con nuestro objetivo específico arriba enunciado, se estudia la viabilidad del voto en blanco en cada uno de los escenarios electorales de manera general, destacando las expectativas de los votantes blancos y las consecuencias tanto materiales como simbólicas de esta alternativa electoral.

En lo que respecta a los actores, la investigación se centra en los promotores del voto en blanco en sus diferentes manifestaciones; como agentes que participan políticamente enriqueciendo la democracia, incluyendo las expresiones de opinión de la ciudadanía, que dan lugar a determinar el sentido y alcance del voto e identificar las motivaciones más recurrentes en la escogencia masiva de la opción: voto en blanco.

Para finalizar, se analiza el discurso político más o menos cambiante de acuerdo a quien lo reproduce, en la que el voto en blanco además de ser una opción electoral, requerida en algunos contextos más que en otros, representa para muchos ciudadanos una herramienta posibilitadora de propuestas políticas y transformadora de realidades que enriquecen el imaginario social de la democracia colombiana.

## **1. Efectos políticos del voto en blanco en el sistema electoral de Colombia**

Lo que hace que el voto en blanco en Colombia se diferencie de otras legislaciones a nivel mundial, está directamente relacionado con sus efectos políticos en el ámbito normativo, los cuales comprenden una de las motivaciones para que en determinados contextos los ciudadanos opten por esta alternativa electoral. Sin embargo, los efectos no sólo se dan conforme a lo reglado por el artículo 258 de la Constitución Nacional, sino que trasciende al plano simbólico, de acuerdo al sentido y alcance representacional que le otorga la misma sociedad a esta expresión de descontento ciudadano.

En cuanto a los efectos institucionales el artículo 258 de la Constitución Política, distingue dos escenarios, el correspondiente a la elección de cargos uninominales (alcaldes, gobernadores y presidenciales en la primera vuelta) y plurinominales, concernientes a las corporaciones públicas (Concejo, Asamblea, Congreso de la República - Senado y Cámara de representantes y Juntas Administradoras Locales).

En los cargos a elección popular de alcalde, gobernador y presidente y vicepresidente en primera vuelta<sup>1</sup>, el efecto político del voto en blanco en

<sup>1</sup>En Colombia, existe la posibilidad de resolverse en uno o dos momentos, denominados primera y segunda vuelta, por ello para que sea elegido un candidato como presidente

caso de ganar por mayoría absoluta integra dos componentes, repetir elecciones y convocar a candidatos diferentes. La segunda vuelta a la presidencia de la República, es un tercer escenario del voto en blanco como manifestación simbólica de desacuerdo, sin la posibilidad de repetir elecciones, en el que sólo se admite en la tarjeta electoral los dos candidatos más votados de la primera vuelta, más la casilla del voto en blanco general<sup>2</sup>.

En lo que respecta a las corporaciones públicas el panorama es totalmente diferente; debido a que, de repetirse la elección, se excluye de participar en ella, las listas que no alcancen una votación mínima denominada umbral<sup>3</sup>; y sólo genera la exclusión de los partidos y movimiento políticos con personería jurídica, movimientos sociales y grupos significativos de ciudadanos menos votados, que usualmente comprende a los partidos pequeños, alternativos, no tradicionales y con menos recursos.

Es de considerar que parte de la población no tiene claro ni los efectos, ni las diferencias que existen en cada uno de los escenarios expuestos, de ahí que un número importante de las publicaciones en los medios virtuales estén dedicadas a realizar pedagogía electoral sobre los efectos del voto en blanco en caso de ser mayoría absoluta, especialmente en las elecciones legislativas (Senado y Cámara de Representante).

También se encuentran las consecuencias que van más allá de los efectos materiales y que compone la dimensión de los efectos simbólicos que se manifiesta en los mecanismos representacionales mediante los cuales el voto blanco va configurando un imaginario social de inconformismo, descontento, rechazo, desafección o protesta social ante el sistema político o, al menos, en torno a ciertos partidos y personajes en concreto, así como un discurso que sirve de medio esperanzador en la transformación de la políti-

---

en la primera vuelta debe obtener la mitad más uno de los votos depositados; si ninguno alcanza esta mayoría, es necesario pasar a segunda vuelta que implica convocar a nueva votación en la que sólo participan los dos candidatos que hayan alcanzado las votaciones más altas y gana el que obtenga el mayor número de votos.

2 La inclusión de la casilla del voto en blanco en segunda vuelta presidencial ha sido criticada teniendo en cuenta que el artículo 258 de la Constitución Política indica que pasan a segunda vuelta los dos candidatos más votados; sin embargo, por considerarse una manifestación libre de disenso, ésta siempre ha estado presente en la tarjeta electoral.

3 Según el artículo 14 del reglamento 1 de 2003 expedido por el Consejo Nacional Electoral el umbral “Es la cantidad mínima de votos válidos que debe obtener una lista para que le sea aplicada la cifra repartidora”.

ca en general, mediante el empoderamiento de la crítica y la validación de los que no se sienten representados por ninguna de las opciones electorales que figuran en el sistema. Estos efectos se producen no sólo como consecuencia de los resultados del sufragio sino de todo el proceso electoral.

Un efecto simbólico importante, predominantemente en espacios donde los porcentajes alcanzados por el voto en blanco son elevados, consiste en restarle legitimidad al mandato del candidato electo, en la medida en que parte de la población, además de no ver representados sus intereses, considera que la opción del voto en blanco fue preponderante y por circunstancias particulares no lograron su cometido. Este efecto se entiende desde el concepto de legitimidad de origen que involucra el reconocimiento de autoridad y poder otorgada por medio de las elecciones al candidato ganador. Un ejemplo de ello se comprende en lo reseñado por un medio de comunicación virtual, en el que se destaca: “Bustamante, quien, pese a ser derrotado por el voto en blanco llevará las riendas de Florida, aseguró que su compromiso será recuperar la confianza de sus coterráneos y “manejar con transparencia los recursos públicos”” (Publimetro, 2015: s/p), lo anterior, con ocasión de las elecciones a la alcaldía de 2015 en Florida en el Departamento del Valle del Cauca en donde el voto en blanco tuvo un porcentaje superior al logrado por Diego Felipe Bustamante, pero no el suficiente para convocar a nuevas elecciones, por no alcanzar la mayoría absoluta.

Otro efecto simbólico, producto de la dinámica electoral, es el de llevar a la opinión pública los aspectos facticos del desarrollo electoral, que han permitido visibilizar en el debate, los desajustes políticos estructurales, en donde el voto en blanco ha ganado protagonismo, con argumentos tanto a favor como en contra, permitiendo transformaciones en la cultura política, toda vez que ante las opciones tradicionales incluye la posibilidad de crítica e insatisfacción ante los partidos y movimientos políticos en disputa en una jornada electoral determinada.

Ahora bien, considerando que el voto en blanco no sólo representa socialmente una “consecuencia” de las malas prácticas y desaciertos políticos, sino una herramienta de “solución” ante lo que se considera contrario

al funcionamiento estable de la dirección y el sistema político; un efecto simbólico involucra la propagación de un sentimiento esperanzador que trasciende a la consolidación de propuestas reales de cambio a través de los promotores del voto en blanco como el presentado en las elecciones al Congreso de la República en el año 2014, que previo al certamen electoral, se reproducía en las voces de promotores y ciudadanos en general, la posibilidad de acabar con la corrupción, convocar a una Asamblea Nacional Constituyente y hasta de exigir que el voto en blanco se le asignara las curules sin ocupar de acuerdo a las cifras repartidoras.

Para finalizar, otro efecto simbólico del voto en blanco, producto del imaginario de descontento y hasta rebeldía ciudadanía, recae en la construcción paulatina de una cultura política diferente, en torno al cambio social, que depende entre otros aspectos de la capacidad de liderazgo de los promotores del voto en blanco para dar contenido político al disenso social y construir desde las bases alternativas de gobernanza y gobernabilidad ante las elites de poder.

## **2. Algunas ventajas y desventajas del voto en blanco como práctica política**

Considerando que el voto en blanco se encuentra incluido en la Constitución Política de 1991 como una alternativa de elección; reconocido como un voto válido a diferencia de la mayoría de legislaciones a nivel mundial<sup>4</sup>; dotado de efectos políticos – electorales, visibilizado por la Corte Constitucional de Colombia en la sentencia C – 490 de 2011, como manifestación de disenso del electorado y que entre otros aspectos fortalece la participación política, sería viable aseverar que de tener razones para rechazar a los candidatos o listas, son más las ventajas del votar en blanco que las desventajas; no obstante, no siempre es así, por cuanto la connotación depende en gran parte de los efectos políticos y el escenario electoral en el que se desarrolle y proponga como opción alternativa, así como el significado que le asigne el votante a esta práctica no muy bien conocida por los electores tradicionales, que siguen siendo mayoría.

En el escenario de las elecciones unipersonales, votar en blanco frente a la

---

4 Sólo algunos países como Argentina y España reconocen al voto en blanco como válido.

abstención y la anulación voluntaria de votos, tiene tres ventajas; primero, concede la posibilidad de repetir elecciones; segundo, en el evento de ganar por mayoría absoluta descarta de la contienda electoral a los candidatos iniciales y; tercero, con el hecho de obtener un porcentaje relevante, el voto en blanco envía un mensaje de inconformismo colectivo que redundará en el imaginario social y se comprende en las palabras de uno de los promotores más visibles del voto en blanco a nivel nacional, el escritor Gustavo Bolívar, quien indicaba en entrevista radial de cara a las elecciones presidenciales del 2014, que un triunfo del voto en blanco así fuera por mayoría simple, significa un rechazo general al sistema político, al manejo de la democracia y a todos los partidos políticos, un mensaje implícito del ciudadano requiriendo reformas con el voto protesta, (Javeriana Estero Cali, 2014).

Las desventajas en las elecciones a cargos uninominales, no están dirigidas al sentido de votar en blanco, sino a las consecuencias subsiguientes de la repetición, por cuanto en términos generales es limitada la posibilidad de que se postulen candidatos con los perfiles deseados, entre otras, porque la inscripción de los nuevos, debe hacerse dentro de los 10 días calendarios siguientes a la declaratoria del resultado oficial y, por ello, los partidos y movimientos políticos con personería jurídica cuentan con poco tiempo para decidir entre sus militantes, además para los candidatos independientes las posibilidades de que se inscriban con la recolección de firmas es mínima.

En el escenario de las corporaciones públicas, la ventaja no está en votar en blanco, sino en lo que representa, en la medida que el tema del voto en blanco, fortalece el debate político con posiciones a favor y en contra, especialmente en las elecciones nacionales legislativas que dejan al descubierto las falencias de los órganos deliberantes de tipo parlamentario y emiten un mensaje de inconformismo y hasta de rechazo social, dirigido a la clase política que dice representar el interés ciudadano.

Respecto de las desventajas en las elecciones a los cargos de las corporaciones públicas, éstas son producto directamente de los efectos políticos endilgados por la Constitución Política, por cuanto en el evento de ganar el voto en blanco por mayoría absoluta de los votos válidos, si bien se repite la

elección que además implica un costo económico, la incidencia de acuerdo a los efectos materiales, es mínima y dependiendo del contexto nula, en la medida que las listas ya votadas sí pueden volver a presentarse. Las únicas excluidas son las minoritarias que no hayan alcanzado el umbral reglado.

En la segunda vuelta a la presidencia de la república, la ventaja de votar en blanco como alternativa válida en Colombia, comprende la valiosa participación política a pesar de no tener consecuencias jurídicas, que sobrepone a la abstención entendida de manera general como la no participación en los comicios<sup>5</sup>, y al voto nulo que comprende los votos que no permiten identificar de manera inequívoca la voluntad del elector incluyendo las tarjetas dejadas sin marcar, a diferencia del voto en blanco en Colombia que requiere que el trazo del votante sea realizado en la casilla destinada para tal fin.

La desventaja de votar en blanco en la segunda vuelta a la presidencia, comprende el hecho de no tener ningún efecto político, por ello no es posible repetir elecciones y en la práctica electoral, sólo sirve para computarse como voto válido. Por lo demás, las ventajas o desventajas del voto en blanco en el sistema electoral colombiano, también están determinadas por el contexto político en que se desarrolle cada elección.

### **3. Voto en blanco como estrategia política relevante en la dinámica electoral**

El voto en blanco en Colombia propende por el fortalecimiento del derecho del elector, en la medida que amplía la escogencia libre entre las diferentes opciones candidatizadas; no obstante, pese a comprender una fuerza dinamizadora que en casos particulares de acuerdo a las dinámicas coyunturales, se vislumbra como una voz de protesta con el fin de otorgar a los sufragantes la posibilidad de exigir el cambio de postulantes a los cargos de elección popular uninominales, es también una herramienta utilizada como

---

<sup>5</sup> Algunos autores como Garita 2012 y Bravo 2009 hablan de la abstención activa y en ella incluyen el voto en blanco, sin embargo, en la legislación colombiana no es posible adoptar esta clasificación por cuanto en Colombia para que sea contabilizado como válido el voto en blanco debe ser marcado en la tarjeta electoral correctamente y comprende una alternativa de elección con efectos políticos.



estrategia política por parte de ciudadanos, partidos o movimiento políticos, en beneficio de intereses particulares, cuando deciden abanderar la promoción del voto en blanco con el único fin de sacar de la contienda electoral a los candidatos inscritos, con o sin justificación, para postular en las nuevas elecciones a las personas de su interés, o en las elecciones a cargos plurinominales excluir de los comicios a las listas que no alcancen el umbral.

Ahora, lo que inicia como una voz de protesta ya sea contra los actores políticos, contra el actuar de las instituciones, o sus políticas de acuerdo al contexto, con efectos políticos excepcionales, que “involucra una crítica al funcionamiento de la política democrática” (García y Cantor, 2016:15), termina siendo una herramienta o estrategia política, con incidencias diferenciadas de acuerdo al escenario electoral con consecuencias complejas.

Así, la promoción del voto en blanco por parte de los aspirantes, partidos y movimientos políticos que han quedado por fuera de la contienda electoral en el escenario de elecciones unipersonales a cargos públicos, comprende los siguientes aspectos: atacar las figuras candidatizadas o sus programas políticos, promover el voto en blanco con el único objeto de conseguir la mayoría absoluta de los votos válidos y forzar nuevas elecciones y, en el evento de repetirse las elecciones, presentarse como candidatos o postular a un candidato afín, situación que en algunas circunstancias configura un programa político coyuntural de cara a la protesta social.

Entre los casos noticiados en donde el voto en blanco fue protagonista, se encuentran, el correspondiente a la elección a la alcaldía del año 2003 en el municipio de Susa en el departamento de Cundinamarca, en donde el candidato inhabilitado Guillermo Almanza Vanegas promueve el voto en blanco y en la nueva convocatoria al cargo público postula a su esposa (El Tiempo, 2004). Otro ejemplo es el presentado en el municipio de Maní en Casanare, en donde el voto en blanco fue promovido por los seguidores de Jervin Gonzalo Grosso Cano (El Tiempo, 2007), quien salió de la contienda política por investigación, que concluyó en condena como coautor del delito de concierto para delinquir agravado (Corte Suprema De Justicia, 2011) y; en la elección del cargo público a la gobernación del Valle del Cauca en el

año 2012, en donde entre los promotores del voto en blanco, se encontraban los que quedaron por fuera de la contienda, cuando los movimientos de la Unidad Nacional le entregaron el aval a un candidato (Caracol radio, 2012).

En la segunda vuelta a la presidencia de la República, el voto en blanco sólo tiene como objeto alzar una voz de protesta, por cuanto no está dotado de efectos políticos, sin embargo, el debate sobre la figura del voto en blanco en ésta etapa, así como el porcentaje obtenido ha ido en aumento<sup>6</sup>, y a pesar de que es promovido por distintos actores con propósitos diferentes, en el caso de los candidatos que se quedaron en primera vuelta y deciden de manera pública divulgar su elección por el voto en blanco, generalmente son acusados de tomar esa alternativa por estrategia política; un ejemplo de ello fueron las elecciones a la presidencia del 2010 en la cual Gustavo Petro quedó de cuarto en la primera vuelta y su postura pública para la segunda vuelta fue en blanco (Semana, 2018); y, en el 2018 [Sergio Fajardo](#) y Humberto de la Calle quienes quedaron de tercero y quinto puesto respectivamente manifestaron su intención de voto en blanco (El Tiempo, 2018) y fueron el centro de diversas críticas.

En lo que respecta a las elecciones de corporaciones públicas, y considerando los efectos políticos materiales en este escenario, no se ha evidenciado esta intención, al menos en lo concerniente a la promoción del voto en blanco.

#### **4. Actores y motivaciones detrás del voto en blanco**

En una sociedad en la que existen diferentes sectores y actores políticos es normal que en los espacios electorales exista algún tipo de inconformidad por parte de los individuos que eligen y, por ello, en todas las elecciones del país el voto en blanco ha tenido presencia, pero, las motivaciones son tan diversas y en ocasiones trascendentes, que han propiciado movimientos, opiniones, expectativas y debates políticos, al punto que en algunos escenarios los votantes blancos no sólo han superado los promedios normales, sino que han sido mayoría.

---

6 Según datos de la Registraduría Nacional del Estado Civil, en el 2010 obtuvo una votación de 444.274 (3.40%), en el 2014 de 618.759 (4.02 %) y en las de 2018 alcanzó la cifra de 808.368 (4.20 %) votos en blanco.

En lo que respecta a los actores, un componente excepcional en la dinámica electoral y por consiguiente con incidencia en menor o mayor grado en la decisión de votar en blanco, comprende el trabajo impulsado por promotores y divulgadores, por parte de los partidos, movimientos políticos y movimientos ciudadanos en sus diversas manifestaciones a través de campañas electorales, inscritas como comités ante la Registraduría Nacional del Registro Civil o impulsadas de manera independiente. Además, la opinión de la ciudadanía en algunos casos, ha sido el elemento determinante en la escogencia mayoritaria del voto en blanco.

En lo relacionado a las motivaciones que los electores y agrupaciones políticas y sociales argumentan para justificar su voto blanco, que en las elecciones a cargos públicos unipersonales, la atención se concentra en la figura del sujeto y lo que representa, por ello principalmente la escogencia del voto en blanco integra la percepción negativa de los candidatos, y comprende también, el descontento ante el sujeto candidato y su programa de gobierno, con la clase dirigente que se intenta perpetuar en el poder a través del candidato y que representa malos gobiernos y, de contera, con las prácticas arbitrarias que acusan a determinados candidatos de excluir a otros de la contienda política, que en algunas elecciones finaliza con candidaturas únicas; en caso contrario, la motivación de votar en blanco en las corporaciones públicas está más ligada a lo que representa socialmente dicha institución, sin entrar a validar o descalificar de manera particular a cada uno de los sujetos inscritos en las diferentes listas, por ello, las motivaciones corresponden más al rechazo de los actos que los identifica como colectivo negativo, entre ellos, la demagogia, el sectarismo, así como la corrupción y politiquería.

Por otra parte, dependiendo de la envergadura de la elección, la motivación para votar en blanco también se diferencia, por cuanto en las nacionales aflora más el rechazo genérico, esto es, al sistema y estructura política, a las instituciones estatales, a la tendencia ideológica y política de los partidos tradicionales, a los esquemas continuistas de poder y marginación social, entre otros aspectos; mientras que en las elecciones locales, la decisión de votar en blanco toca temas más específicos, como las actuaciones personales de los candidatos y su grupo político de referencia.

Además, de acuerdo a los actores, la motivación también cambia, para la ciudadanía en general votar en blanco está más ligado a presentar una voz de rechazo a lo que considera contrario a sus intereses o, de protesta ante acontecimientos injustos, mientras que los promotores del voto en blanco les motiva no sólo las mencionadas anteriormente, sino la posibilidad de conseguir un objetivo, ya sea particular como sacar de la contienda política a un candidato o, general, como convocar a una reforma política.

### **5. Promoción, divulgación y campañas electorales en torno al voto en blanco**

En el plano de la dinámica política, la promoción del voto en blanco como alternativa electoral, está fortalecida con la reforma política, ley estatutaria 1475 de 2011, que permite la inscripción de la campaña a favor del voto en blanco por parte de los partidos y movimientos políticos con personería jurídica, como de comités independientes, a fin de obtener el voto de los ciudadanos por medio de la propaganda electoral.

Con ésta reforma, la promoción del voto en blanco por parte de partidos y movimientos políticos o grupos de ciudadanos, se limitó exclusivamente a los inscritos en determinada elección cumpliendo los requisitos exigidos para dicho fin, tanto que en las elecciones atípicas a la gobernación de Huila del 2013, el Consejo Nacional Electoral a través de la resolución 977 de 2013, prohibió la campaña que venía adelantando un grupo de personas a favor del voto en blanco que no se encontraban inscritas como comité promotor y, en consecuencia, ordenó el retiro de propaganda y suspensión de publicidad en radio y televisión (Consejo de Estado, 2015). Igualmente, con ocasión de la campaña a favor del voto en blanco en las elecciones atípicas a la gobernación de la Guajira del 2016, el Consejo Nacional Electoral abrió en mayo del 2017 indagación preliminar contra Carlos Caicedo y el “Movimiento Fuerza Ciudadana” del que es parte, por haber realizado la campaña sin estar inscrito como comité promotor del voto en blanco.

Desde que la ley permitió la inscripción de los promotores del voto en blanco y dispuso reconocer en lo pertinente los derechos y garantías a lo que tienen derecho las demás campañas electorales, incluida la repo-

sición de gastos por el monto fijado por el Consejo Nacional Electoral; las organizaciones abanderadas de promover el voto en blanco han estado bajo sospecha de perseguir beneficios propios más que colectivos, tanto que, algunos medios virtuales publicaron: “Muchos oportunistas han intentado utilizar al voto en blanco para lucrarse” (Basset, 2014: s/p), “[...] este ingrediente económico, hace temer que muchas de estas campañas no tengan más motivación que el lucro” (El Tiempo, 2011:s/p), y haciendo referencia a la necesidad de que los grupos promotores deben cumplir con deberes al igual que las otras campañas, otro medio publicó:

“Esto, con el fin de que esta opción no se convierta en una vía fácil para obtener recursos del Estado, que algunos avivatos puedan aprovechar con base en la reforma política y en el alto número de votos en blanco que se registran en elecciones” (Ramírez, 2011: s/p).

Promotores en su defensa indicaron: “Por eso hemos dejado en claro que quienes promovemos el voto el blanco no aceptamos ni un peso de reposición por esos votos, [...]” (Semana, 2014: s/p), y refiriéndose a las elecciones del Congreso de la República de 2014 indicaron:

“Para el caso de estas elecciones, ni @ManosLimpiasCo ni @Colombia-VotaEnBlanco, ni @VotareEnBlanco ni Partido Blanco, ni @LaOlaBlanca, ni @VotoEnBlancoCol ni @VotoEnBlancoCol14, ni @VotoEnBlancoSi, ni @PaisaVotaBlanco ni @BtaVotaBlanco ni @SoyVotoEnBlanco, ni ningún otro grupo, inscribió el voto en Blanco ante la Registraduría. Luego, le estamos apostando a la casilla de Voto en Blanco que ya viene al final del tarjetón. Por esta razón, ningún movimiento de los mencionados, recibirá un solo peso por parte del Estado” (Pegate Ya, 2014: s/p).

Otro medio virtual informativo haciendo una descripción de los comités inscritos en el país para las elecciones locales de 2011, los calificó bajo el título de: “Quemados, políticos caídos en desgracia y pocos ciudadanos: los que están detrás del voto en blanco” y en la nota de prensa destaca que:

“[...] aunque es difícil descubrir las verdaderas motivaciones de quienes impulsan estos comités, lo cierto es que varios de ellos fueron candidatos quemados en otras elecciones o políticos que no lograron afianzar su poder. También hay varios casos de políticos polémicos que no lograron el aval de ningún partido y quizás en venganza o porque creen que ninguno de los que sí lo lograron se merecen ganar, están apelando al voto en blanco” (Medina, 2011: s/p).

En general, aunque en ninguna de estas oportunidades los comités promotores, liderados por partidos y movimientos políticos y grupos de ciudadanos ha superado el número de votos obtenidos por el voto en blanco en la casilla general<sup>7</sup>, ni en las jornadas electorales en las que han participado se ha logrado repetir elecciones, se ha ampliado el debate y opinión de diversos sectores tanto locales como nacionales, en torno al papel del voto en blanco, los comités y sus incidencias.

## **6. Partidos y movimientos políticos que auspician el voto en blanco**

En Colombia los partidos y movimientos políticos con personería jurídica no sólo pueden inscribir candidatos a cargos y corporaciones de elección popular con el propósito de obtener el cargo o curul, sino promover el voto en blanco como candidatura inscrita<sup>8</sup>, aunque no de manera simultánea.

Desde que se permitió esta posibilidad, el partido político que se ha inscrito ante la Registraduría Nacional del Estado Civil, como promotor del voto en blanco en las elecciones locales ha sido el partido de izquierda Polo Democrático Alternativo, con seis comités para en el 2015.

Entre los motivos para no inscribir candidato y promover la candidatura del voto en blanco, los representantes del partido en el departamento de Bolívar en donde se inscribieron dos comités, uno para la gobernación y otro para la alcaldía de Cartagena, indicaron que no percibían condiciones de igualdad en la contienda y el voto en blanco daba la

---

<sup>7</sup> En las tarjetas electorales debe ir la casilla de voto en blanco y cuando se inscriben comités promotores además de la casilla general debe incluirse cada comité con su logo en una casilla independiente. Para efectos de computar el número de votos en blanco estas casillas se suman.

<sup>8</sup> Al momento de la inscripción el partido o movimiento político debe aportar el acta que indique que el órgano que toma la decisión de abanderar la campaña del voto en blanco, es competente para ello y que la propuesta fue debatida y aprobada de acuerdo a sus reglamentos.

oportunidad de enviar un mensaje a la clase política tradicional (Miranda, 2015), al final el resultado de acuerdo a los datos de la Registraduría Nacional del Estado Civil, fue de 3.535 a la alcaldía y 8.956 a la gobernación, mientras que las tarjetas marcadas en la casilla general del voto en blanco correspondió a 27.692 a la alcaldía y 55.615 a la gobernación.

Los otros comités inscritos como promotores del voto en blanco por el partido Polo Democrático Alternativo, correspondieron a las elecciones de la alcaldía de Buga y Palmira en el departamento del Valle del Cauca, Funza en Cundinamarca y Yarumal en Antioquía. En ninguna de estas elecciones el voto obtenido por los comités superó al marcado en la casilla general de voto en blanco.

En las elecciones nacionales, la presidencial del 27 de mayo de 2018, ha sido la única que ha contado con comité inscrito a favor del voto en blanco, por parte del naciente Partido Reivindicación Étnica, que además de abanderar la campaña, incluyendo el tema de pedagogía electoral buscaban posesionarse como partido (El País.com.co, 2018), aunque los resultados no fueron lo que esperaban por cuanto de 341.087 (1.76%) marcados en la casilla general del voto en blanco, éste grupo sólo alcanzó 60.312 (0.31%) de los votos válidos. Pese a ello, el sólo hecho de participar, convocó al debate la figura de los comités y del voto en blanco en las elecciones presidenciales.

La intervención de los partidos políticos también se ha dado en casos particulares, como en la elección de los representantes al Parlamento Andino del año 2014, en el cual, ante el acuerdo de los gobiernos de la Comunidad Andina de suprimir dicho órgano<sup>9</sup> (El comercio, 2013), y luego de que varios partidos inscribieran listas, a pesar de que el gobierno de Colombia solicitara a los partidos y movimientos políticos abstenerse de hacerlo, el partido Liberal a través de un comunicado solicitó a su militancia votar en blanco e invitó en igual sentido a la ciudadanía, (RCN radio. 2014). En esta ocasión el voto en blanco ganó, producto de diferentes factores que no viene al caso analizar.

Otro caso, corresponde a las elecciones del año 2011 cuando el voto en blanco gana en el municipio de Bello en el departamento de Antio-

---

9 En el 2017 el Parlamento Andino se pronunció rechazando el acuerdo.

quia frente al único candidato producto de acuerdos y tácticas políticas de los partidos mayoritarios y cuya promoción del voto en blanco fue abanderada por partidos y movimiento minoritarios, entre ellos el de una aspirante al cargo público que no pudo inscribirse con las firmas recogidas (Medina, 2011). Parte de la motivación para escoger el voto en blanco fue consecuencia del rechazo hacia la maniobra política utilizada para que llegara a las elecciones un candidato único.

Conviene destacar, que el impulso que ha tenido el voto en blanco a través de los partidos y movimientos políticos por medio de la promoción, ha correspondido a eventos coyunturales con situaciones particulares de exclusión de la contienda política a los candidatos o, abstención de inscripción de candidaturas por falta de garantías, que no corresponde a proyectos políticos constante en el tiempo.

No obstante, la posibilidad de abanderar el voto en blanco como estrategia política ante sucesos que puedan percibirse como injustos o por fuera de las convicciones del colectivo, se encuentra presente, como opción real, viable y democrática, especialmente en los partidos no tradicionales, de izquierda o con ideales revolucionarios o transformadores. Cuyo impacto dependerá de posicionar su discurso político del voto en blanco para que canalice el descontento social y/o desobediencia civil, de la mano con una agenda política coherente.

## **7. Movimientos sociales**

Si bien los partidos y movimientos políticos con personería jurídica han sido parte de la dinámica electoral promoviendo el voto en blanco; un actor de relevancia que ha tomado fuerza, son los movimientos sociales, organizados con un objetivo común, como es el de promover la alternativa electoral del voto en blanco a través de comités inscritos ante la Registraduría Nacional Del Estado Civil o, como asociados que despliegan su intención de voto por medios virtuales, en el marco de la llamada democracia 2.0, que promueve la participación virtual de la ciudadanía en las acciones de gobierno.

Teniendo en cuenta que son varios los requisitos para inscribir la candidatura del voto en blanco como comité independiente, el único que ha



cumplido con las exigencias normativas ha sido el movimiento denominado “La voz de la consciencia” para las elecciones del 2011 al Concejo municipal en Santa Marta, el cual obtuvo solamente 49 votos, en contraste con la casilla voto en blanco que registró 7.193 de 158.087 votos válidos de acuerdo a los datos de la Registraduría Nacional del Estado Civil.

En medio de las dificultades que representa para las colectividades reunir los requisitos para promover el voto en blanco como comité inscrito, muchos han preferido realizar las campañas a través de medios virtuales, especialmente en las redes sociales, además, para evitar ser señalados de perseguir los dineros del Estado con la reposición de gastos.

Entre los grupos promotores se destaca la fundación “Manos limpias”, creada en el 2011 con el objeto de luchar contra la corrupción a través de la lucha pacífica y la resistencia civil con actividades simbólicas, como la marcha contra la corrupción, llamada la marcha de los antífaces, la corzotón y los *premios carroña* que entregan todos los años, y que en 2013 deciden tomar la vocería del voto en blanco, en alianza con pequeños movimientos de todo el país, (Javeriana Estero Cali, 2014).

Para las elecciones al congreso de 2014, la fundación “Manos limpias” realiza una campaña pedagógica con el objetivo de impulsar una reforma que otorgara al voto en blanco en el Congreso de la República curules sin ocupar, (Azuelo, 2013). Con los resultados obtenidos por el voto en blanco un poco más del 5%, continuaron su campaña en las elecciones a la presidencia de ese mismo año que contaba con dos fuertes oponente, el presidente Juan Manuel Santos, que buscaba la reelección y Oscar Iván Zuluaga candidato de Álvaro Uribe Vélez. A pesar de que las encuestas vaticinaban una votación en blanco histórica, el impulsor del voto en blanco con el movimiento Manos limpias, reconocía las desventajas de promover el voto en blanco sin inscribirse como comité, por cuanto su promoción estaba limitada a las redes sociales, que llegaban a un máximo de dos millones de personas, frente a los candidatos que contaban con las garantías de publicidad de la propaganda electoral, dadas por el Estado (Bonces, 2014), en ésta ocasión el porcentaje del voto en blanco en la primera vuelta fue del 5.98 %.

Por otra parte, se encuentran las comunidades de las redes sociales que también se han convertido en movimientos promotores del voto en blanco como espacios de opinión, que difunden y comparten información pedagógica sobre esta opción electoral. Una de ellas es la conformada por más de quinientos voluntarios que viven en el exterior y surgió en el 2014, cuando varios miembros de la red de Facebook “colombianos en el exterior” manifestaron no estar de acuerdo con los candidatos presidenciales y luego de descartar la abstención, estudiaron como solución el voto en blanco (Saavedra, 2018).

Para la elección de los parlamentarios andinos del 2014 se evidenciaron varios movimientos promotores del voto en blanco en las diferentes redes sociales que llamaban la atención sobre las desventajas de la institución.

También, se cuentan los movimientos sociales que sin estar inscritos como comités ante la Registraduría Nacional del Estado Civil, ni efectuar promoción en medios virtuales, han realizado campaña electoral a través de sus propios espacios y medios comunitarios, como el surgido en la elección de escogencia de alcalde en Tinjacá en el departamento de Boyacá, municipio con una población de un poco más de tres mil habitantes, cuya decisión de votar en blanco según lo reseñado por diferentes medios de comunicación, fue producto de la dinámica electoral y política. Por una parte, uno de los candidatos fue declarado inhábil por el Consejo Nacional Electoral un mes antes de las elecciones, hecho que un sector de la comunidad interpret como estrategia política para apartar de la contienda al médico Felix Roberto Sierra Sierra, (Castillo, 2015) y, por la otra, fue consecuencia del descontento por el proceder político y administrativo del alcalde de turno, y de los dirigentes políticos (RCN radio, 2015). En esta ocasión el voto en blanco ganó y obligó a repetir elecciones.<sup>10</sup>

Además, colectivos promotores a favor del voto en blanco, no sólo han liderado la difusión, sino que se han transformado en movimientos con aspiraciones electorales, como el caso del Movimiento Blanco por la Paz, producto de la promoción del voto en blanco en el 2010 que, a tra-

---

10 En las nuevas elecciones fue elegido alcalde Felix Roberto Sierra Sierra y el voto en blanco sólo obtuvo 8 votos.

vés de la recolección de firmas, impulsó la candidatura de René Antonio Flórez Castellanos aspirante a la Cámara de Representante en el 2014.

Para concluir éste apartado, los movimientos ciudadanos, sea que estén inscritos o no, son una muestra de participación política supra-electoral, que han aportado en la divulgación del voto en blanco, sus alcances y poder político; lo que representan una fuerza de opinión y esfuerzo social, con el potencial de gestar en el futuro reformas sociales y políticas, a partir del sentido que le otorga la sociedad al voto en blanco y que configura el imaginario social del descontento endémico, sin descartar el sufragio como forma de expresión política.

## **8. Escenarios de opinión**

A nivel local, una elección particular en Colombia donde la opinión pública fue el motor de la decisión de votar en blanco corresponde a la elección de gobernador en el departamento del Cesar del año 2003, en el cual, luego de desistir dos posibles aspirantes al cargo público por falta de garantías, se encontraron los electores con un único candidato. Sin embargo, la molestia de la ciudadanía y la decisión de votar en blanco no radicaba por sí sola en que no hubiera contendores electorales, sino en la manera como se había gestado la candidatura única de Hernando Molina Araujo<sup>11</sup>, producto de la incidencia paramilitar señalada de evitar la inscripción de Cristian Moreno Panezo y Abraham Romero Ariza. Si bien el voto en blanco no ganó en el Cesar, si alcanzó en esa ocasión la histórica cifra de 70.138 (33.42%) de los votos válidos, sin contar las 52.707 tarjetas no marcadas y 2.002 de votos nulos según datos de la Registraduría Nacional Del Estado Civil y, en su capital Valledupar, los votos blancos fueron de mayoría con 40.701 frente a los obtenidos por Hernando molina con 39.851(El Tiempo, 2003). En el siguiente periodo electoral Cristian Moreno se presentó como candidato y ganó.

En el escenario nacional, las únicas elecciones mayoritarias del voto

<sup>11</sup> La Corte Suprema de Justicia Sala de Casación Penal, condenó en el año 2010 a Hernando Molina Araujo, por el delito de concierto para promover grupos armados al margen de la ley, por los acuerdos con el bloque norte de las autodefensas a cargo de alias Jorge Cuarenta, con los que obtuvo la candidatura única. (Corte Suprema de Justicia Sala Penal, 2010).

en blanco han correspondido a la escogencia de parlamentarios andinos, de los años 2010 y 2014, por lo que resulta relevante analizarlos por las motivaciones particulares que produjeron sus elevados porcentajes.

Para el año 2010 si bien no ganó por mayoría absoluta sí superó los números de la lista más votada y fue en términos generales consecuencia del poco conocimiento que tenía la ciudadanía de este organismo, así como de la función que ejercerían los cinco parlamentarios andinos a escoger. En la elección del año 2014 además del persistente desconocimiento de la ciudadanía sobre éste organismo, en septiembre de 2013 la canciller María Angela Holguín anunciaba que el 19 de septiembre se había tomado la decisión, en Lima Perú en el Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores de la Comunidad Andina de Naciones, de terminar con el Parlamento Andino<sup>12</sup> (El comercio, 2013), y como consecuencia el gobierno invitaba a no inscribir listas, sin embargo, seis partidos se inscribieron.

Como aspecto relevante, el llamado a votar en blanco no sólo se hizo desde los partidos que no inscribieron listas, sino desde los movimientos sociales a través de campañas en medios virtuales y en especial se alzaron voces de opinión que se difundían por las redes sociales, invitando a votar en blanco señalando de inoperante e inútil el Parlamento Andino, y del costo económico que implicaba para el país estos cinco cargos.

Conviene destacar, que a los votantes blancos no les interesaban los efectos políticos de convocar a nuevas elecciones, sino de rechazar las elecciones del Parlamento Andino y exigir su eliminación

## **9. Imaginario social en torno al voto en blanco**

Cuando hablamos de imaginario social, nos referimos al sentido que le otorga la sociedad a cada una de sus manifestaciones y comprende la realidad a través de “representaciones colectivas” (Pintos, 1995: 8), cambiantes, diferenciales y modificables, tanto en el tiempo como en el espacio, que “[...] crean un mundo propio...” (Castoriadis, 1997: 9), lo que significa, que su sentido sólo se comprende en función de las particularidades de la misma sociedad.

---

12 En el 2017 el parlamento andino se pronunció rechazando el acuerdo.

De acuerdo a lo anterior, es necesario identificar el discurso político que se desarrolla alrededor de lo que se comprende como voto en blanco. La versión más generalizada, tanto a nivel institucional como de actores políticos, proviene de la directriz trazada por la Corte Constitucional que lo refirió como “[...] valiosa expresión del disenso a través del cual se promueve la protección de la libertad del elector...” (Corte Constitucional, 2011: 4), comprendiendo a: “[...] una forma de participar en política y expresar inconformismo frente a las candidaturas de una determinada contienda electoral” (Corte Constitucional, 2015: 5), capaz de producir la exigencia de nuevas elecciones y, en las elecciones unipersonales, cambios en el ámbito de los actores políticos en el evento de ganar por mayoría absoluta.

A pesar de éstos postulados, que no pregonan al voto en blanco como la solución o consecuencia de las circunstancias políticas, electorales y mucho menos como opción transformadora de realidades políticas, sino como una herramienta de participación política y opción alternativa al momento de tomar una decisión electoral, que tiene una posibilidad lejana pero viable de ganar en las elecciones unipersonales y locales, y nada recomendable “materialmente” en elecciones de corporaciones públicas; en el común de las personas el discurso trasciende a la dimensión “simbólica” que le comporta un sentido más heroico y esperanzador.

En la dinámica electoral y en el marco del debate político, el voto en blanco ha cobrado fuerza con un discursos que le atribuye cualidades diferente a las institucionales, y uno de ellos lo postula como herramienta política que se impulsa para evidenciar las desafecciones, descontentos y protestas como vía para promover cambios en la estructura del sistema político, como sucedió en las elecciones del año 2014 de los cuerpos colegiados del Senado y Cámara de Representantes y, a la presidencia y vicepresidencia de la República, donde algunos promotores del voto en blanco más que perseguir nuevas elecciones, lo percibieron como herramienta capaz de legitimar la convocatoria a una Asamblea Nacional Constituyente, que diera paso a una nueva Constitución Política (El universal, 2014), así como la posibilidad de presentar y exigir con una cifra mayoritaria de votos en blanco, una reforma política que permitiera que en las corporaciones pú-

blicas los votos en blanco adquirieran curules que nadie ocuparía (Azüero, 2013), propuesta similar a lo que en España lidera el partido Escaños En Blanco. Éste discurso, fue el que convocó a votar en blanco en las elecciones del Parlamento Andino de los únicos dos periodos 2010 y 2014.

Por otra parte, en las elecciones legislativas en la que se escogen senadores y representantes a la cámara que conforman el congreso de la República, el voto en blanco que ha sido concurrente en las últimas dos elecciones (2014 y 2018), se ha identificado como un instrumento para combatir algunos flagelos como la corrupción, visibles tanto en las campañas promotoras del voto en blanco, como en las opiniones de la ciudadanía.

Un ejemplo de esta significación lo componen las redacciones presentadas como notas de opinión, publicadas en los diferentes medios informativos virtuales, que señalan a manera de ideas recurrentes: “[...] los ciudadanos común y corriente, podemos echar mano para hacer efectiva nuestra protesta contra la clase dirigente del país y sus partidos, que nada hacen para lograr el bienestar de la mayoría: el voto en blanco” (Parra, 2014: s/p). “[...] el voto en blanco es la herramienta real para que las personas que están indignadas con la corrupción, la politiquería, los falsos positivos, las chuzadas, el desempleo o la falta de oportunidades puedan construir una sociedad en paz, [...]” (Acevedo, 2016: s/p). “Ojalá líderes sociales, sindicatos, empresarios, estudiantes, indígenas, abstencionistas, hombres y mujeres escépticos o temerosos tomaran el liderazgo y castigáramos con voto en blanco a los corruptos” (Arcila, 2017: s/p); y con el título “Voto en blanco, el reflejo de la indignación contra la corrupción,” expresa enfáticamente:

“Por ello como ciudadana, mujer y académica no puedo guardar silencio y simplemente votar sabiendo que el resultado será el mismo, es decir “los mismos congresistas con la misma corrupción”; siento que me duele mi patria y por tal razón me estoy pronunciando. Para decir que el único camino es votar en blanco” (Pardo, 2018: s/p).

Además, de su significado político, que comprende la movilización de una sociedad que participa activamente en la política electoral, las consideraciones de opinión que tiene la ciudadanía referente al papel que puede desarrollar el voto en blanco le

otorga un relevante sentido motivador para determinar una decisión.

Así las cosas, el voto en blanco se construye en el imaginario social como alternativa de elección que va más de las opciones en juego y, en especial, como movilizador del descontento, inconformismo y rechazo, creador de esperanza y transformación política, o al menos, de posibilitador de cambios paulatinos a nivel político.

### **Conclusión**

A pesar de que a primera vista la motivación para votar en blanco sea la expectativa de obtener nuevas elecciones con cambio de candidatos, aunque ésta en la práctica sólo se aplique a las elecciones unipersonales, es preciso resaltar que no es la única, por cuanto, la sola idea de rechazar a los candidatos, las actuaciones arbitrarias de actores involucrados en el desarrollo de las elecciones o las instituciones y, hasta de promover cambios de tipo institucional, han sido relevantes para estructurar la decisión de votar y promover el voto en blanco.

Por otra parte, la percepción de pertinencia, finalidad u objeto del voto en blanco, se comprende a través del escenario y contexto electoral y político en el cual haga presencia, así como del discurso que se genere desde los diferentes sectores, en donde, tanto las campañas electorales de los comités inscritos y no inscritos, así como de los movimientos sociales y la opinión pública juegan un papel importante con incidencias diferenciadas por los aspectos coyunturales de cada elección.

Además, el voto en blanco en el sistema electoral colombiano, no comprende solamente una muestra de expresión válida, sino la representación de lo que percibe el votante blanco como herramienta potencialmente transformadora que incluye el pensamiento crítico y contra-hegemónico en la cultura política nacional, cuyo ideario social sobrepasa lo dispuesto en el ordenamiento normativo.

En términos generales, una lectura política del voto en blanco en el sistema electoral colombiano, constituye el de contribuir con el fortale-

cimiento del debate político y participación política; que ha dado lugar a visibilizar las inconformidades de la ciudadanía en diversos contextos, en medio de las diferencias sustanciales de cada uno de los escenarios electorales donde esta práctica ha ganado espacio y algún protagonismo.

### **Referencias Bibliográficas:**

- ACEVEDO, Jorge Giraldo (2016). *Voto en blanco, contra la corrupción*. En: EL FRENTE Columna. Recuperado de <http://www.elfrente.com.co/web/index.php?ecsmodule=frmstasection&ida=55&idb=102&idc=8838>.
- ARCILA, David (2017). *El voto en blanco: ¿el poder para vencer la corrupción?* En: Las2orillas nota ciudadana. Recuperado de <https://www.las2orillas.co/el-voto-en-blanco-el-poder-para-vencer-la-corrupcion/>.
- ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. *Constitución política de Colombia de 1991*. Gaceta Constitucional N.º 116 de 20 de julio de 1991.
- AZUERO, Manolo (2013). *Más blanco no se puede*. En: La Silla Vacía. Recuperado de <http://lasillavacia.com/historia/mas-blanco-no-se-puede-46201>.
- BASSET, Yann (2014). *El voto en blanco: usos y abusos*. En: Razón Pública. Recuperado de: <https://www.razonpublica.com/index.php/politica-y-gobierno-temas-27/7379-el-voto-en-blanco-usos-y-abusos.html>.
- BONCES GARZÓN, Eduardo Evelio (2014). *La desinflada del voto en blanco*. En: El Espectador. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/politica/desinflada-del-voto-blanco-articulo-491512>.
- CARACOL RADIO (2012). *Tres candidatos disputan la Gobernación del Valle*. Recuperado de: [http://caracol.com.co/radio/2012/06/29/nacional/1340986500\\_714555.html](http://caracol.com.co/radio/2012/06/29/nacional/1340986500_714555.html).
- CASTILLO, Víctor (2015). *Tinjacá: historia de una rebelión electoral*. En: La Silla Vacía Recuperado de <http://lasillavacia.com/historia/tinjaca-historia-de-una-rebelion-electoral-52326>.
- CASTORIADIS, Cornelius (1997). *El Imaginario Social Instituyente*. En: Zona Erógena. N.º 35. Recuperado de [http://www.psiaudiovisuales.com.ar/wp-content/uploads/Castoriadis\\_Cornelius\\_El\\_Imaginario\\_Social\\_Instituyente.pdf](http://www.psiaudiovisuales.com.ar/wp-content/uploads/Castoriadis_Cornelius_El_Imaginario_Social_Instituyente.pdf).
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Ley Estatutaria 1475*. Publicado en el Diario Oficial No. 48.130 de 14 de julio de 2011.
- CONSEJO DE ESTADO, Sala de lo contencioso administrativo sección quinta *Expediente: 110010328000201300030-00*. Bogotá, D.C (2015). Consejera Ponente Susana Buitrago Valencia. Recuperado de <http://www.consejodeestado.gov.co/wp-content/uploads/2017/10/AsuntosElectoralesTomoIParteB.pdf>.
- CONSEJO NACIONAL ELECTORAL. *Reglamento 01 de 2003*. *Por medio de cual se regula el artículo 12* del Acto Legislativo No. 01 de 2003. Bogotá, publicado en el Diario Oficial No 45.263 del 29 de julio de 2003.



- CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA, Sala Plena de la Corte Constitucional. (2011) *sentencia C-490, Expediente N° PE-031. Bogotá D. C. Colombia. Revisión de constitucionalidad del Proyecto de Ley Estatutaria No. 190/10 Senado - 092/10 Cámara Magistrado Ponente Luis Ernesto Vargas Silva*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/C-490-11.htm>.
- CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA, Sala Plena de la Corte Constitucional. (2015) *sentencia SU221-15, Expediente N° T-4314422. Bogotá D. C. Colombia. Acción de tutela. Derechos políticos. Sistema de mayorías. Voto en blanco. Magistrada Ponente Gloria Stella Ortiz Delgado*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/SU221-15.htm>.
- CORTE SUPREMA DE JUSTICIA, Sala De Casación Penal. (2010) *Proceso N.º 32712 Bogotá, D.C., Colombia*. Recuperado de <https://corte-suprema-justicia.vlex.com.co/vid/sentencia-suprema-justicia-sala-penal-206887983>.
- CORTE SUPREMA DE JUSTICIA, Sala De Casación Pena. (2011) *Proceso N.º 36282 Bogotá, D.C., Colombia. Magistrado Ponente Luis Guillermo Salazar Otero, Aprobado Acta No. 439*. Recuperado de [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2SKfZT4YqhwJ:181.57.206.12/sentencias/Penal/2011/Dr.%2520Luis%2520Guillermo%2520Salazar%2520Otero/Diciembre/36282\(14-12-11\).doc+&cd=6&hl=es&ct=clnk&gl=co](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2SKfZT4YqhwJ:181.57.206.12/sentencias/Penal/2011/Dr.%2520Luis%2520Guillermo%2520Salazar%2520Otero/Diciembre/36282(14-12-11).doc+&cd=6&hl=es&ct=clnk&gl=co).
- EL COMERCIO (2013). *Cancilleres de la CAN decidieron cerrar el Parlamento Andino*. Recuperado de <http://archivo.elcomercio.pe/mundo/actualidad/cancilleres-can-decidieron-cerrar-parlamento-andino-noticia-1635848>.
- EL PAÍS.COM.CO (2018). *¿Por qué el voto en blanco fue inscrito como candidato presidencial? responden los promotores*. Recuperado de <https://www.elpais.com.co/elecciones/elecciones-presidenciales/por-que-el-voto-en-blanco-fue-inscrito-como-candidato-presidencial-responden-los-promotores.html>.
- EL TIEMPO (2003). *El peso del voto en blanco en el país*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1017154>.
- EL TIEMPO (2004). *Susa le hizo el quite al voto blanco*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1554466>.
- EL TIEMPO (2007). *Triunfo del voto en blanco en Maní (Casanare) partió de un candidato vinculado a la 'parapolítica'*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3800110>.
- EL TIEMPO (2011). *Consejo Nacional Electoral vigila 'negocios' con el voto en blanco*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-10195743>.
- EL TIEMPO (2018). *El voto en blanco sería nuevo protagonista de la segunda vuelta*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/elecciones-colombia-2018/presidenciales/protagonismo-del-voto-en-blanco-en-la-segunda-vuelta-de-elecciones-2018-225176>.

- EL UNIVERSAL (2014). *Promotores del voto en blanco buscan una Constituyente*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.co/politica/promotores-del-voto-en-blanco-buscan-una-constituyente-153414>.
- GARCÍA SÁNCHEZ, Miguel y CANTOR, Carlos Felipe (2016). *Hechos recurrentes, fenómenos diferentes. Abstención electoral y voto en blanco en las elecciones presidenciales de 2014*. Recuperado de DOI: 10.13140/RG.2.1.5086.9522 <https://www.researchgate.net/publication/294609625>.
- GARITA, Miguel Ángel (2012). *Perspectivas del Voto en Blanco en el Sistema Electoral Mexicano*. En: III Congreso Iberoamericano de Derecho Electoral. Facultad de Derecho y Criminología de la Universidad de Nuevo León. Recuperado de <http://derecho.posgrado.unam.mx/congresos/congreibero/ponencias/miguelgarita.pdf>.
- HERNÁNDEZ BRAVO DE LAGUNA, Juan (2009). *Abstención activa*. En: REYES, Roman (Dir) Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social. Tomo 1/2/3/4. Madrid: Editorial Plaza y Valdés.
- JAVERIANA ESTÉREO CALI (2014). *Entrevista a Gustavo Bolívar Moreno*. Recuperado de <https://www.javerianacali.edu.co/voto-en-blanco-gustavo-bolivar>.
- MEDINA URIBE, Pablo (2011). *La paradójica historia del voto en blanco en Bello*. En: La Silla Vacía. Recuperado de <http://lasillavacia.com/historia/la-paradajica-historia-del-voto-en-blanco-en-bello-30286>.
- MEDINA URIBE, Pablo (2011). *Quemados, políticos caídos en desgracia y pocos ciudadanos: los que están detrás del voto en blanco*. En: La Silla vacía. Recuperado de <http://lasillavacia.com/historia/quemados-politicos-caidos-en-desgracia-y-pocos-ciudadanos-los-que-estan-detras-del-voto-en->.
- MIRANDA BATISTA, Lia (2015). *La gente tiene que salir a votar en blanco: Polo Democrático*. En: El Universal. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.co/politica/la-gente-tiene-que-salir-votar-en-blanco-polo-democratico-204430>.
- PARDO MARTINEZ, Luz Patricia (2018). *Voto en blanco, el reflejo de la indignación contra la corrupción*. En: Las2orillas nota ciudadana. Recuperado de <https://www.las2orillas.co/voto-en-blanco-el-reflejo-de-la-indignacion-contr-la-corrupcion/>.
- PARRA, Luis Fernando (2014). *Efervescente y gaseoso poder del voto en blanco*. En: La Silla Vacía. Recuperado de <http://lasillavacia.com/elblogueo/blog/el-efervescente-y-gaseoso-poder-del-voto-en-blanco-46555>.
- PEGATEYA (2014). [La verdad sobre el voto en blanco](http://pegateya.com/reflexiones/la-verdad-sobre-el-voto-en-blanco/). Recuperado de <http://pegateya.com/reflexiones/la-verdad-sobre-el-voto-en-blanco/>.
- PINTOS, Juan Luis (1995). *Los Imaginarios Sociales. La nueva construcción de la realidad social*. Madrid: Fe y Secularidad.
- PUBLIMETRO (2015). *El voto en blanco ganó la Alcaldía en un municipio*

*del Valle del Cauca*. Recuperado de <https://www.publimetro.co/co/cali/2015/10/26/voto-blanco-gano-alcaldia-municipio-valle-cauca.html>.

RAMÍREZ VIDAL, Mariana (2011). *El voto en blanco también es candidato*. En: El Colombiano. Recuperado de: [HTTP://WWW.ELCOLOMBIANO.COM/HISTORICO/EL\\_VOTO\\_EN\\_BLANCO\\_TAMBIEN\\_ES\\_CANDIDATO-DAEC\\_146555](HTTP://WWW.ELCOLOMBIANO.COM/HISTORICO/EL_VOTO_EN_BLANCO_TAMBIEN_ES_CANDIDATO-DAEC_146555).

RCN RADIO (2014). *Partido Liberal pide votar en blanco para Parlamento Andino*. Recuperado de <https://www.rcnradio.com/politica/partido-liberal-pide-votar-en-blanco-para-parlamento-andino-121569>.

RCN RADIO (2015). *¿Por qué más de mil personas votaron en blanco en Tinjacá, Boyacá?* Recuperado de <https://Www.Rcnradio.Com/Colombia/Region-Central/Por-Que-Mas-De-Mil-Personas-Votaron-En-Blanco-En-Tinjaca-Boyaca>.

REGISTRADURÍA NACIONAL DEL ESTADO CIVIL (2016). *Electoral Histórico de resultado*. Recuperado de <https://wsr.registraduria.gov.co/-Historico-de-Resultados,3635-.html>.

REVISTA SEMANA (2014). *El voto en blanco es revolucionario Entrevista*. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/jaime-araujo-habla-sobre-el-voto-en-blanco/378066-3>.

REVISTA SEMANA (2018). *El pasado no perdona: Cuando Petro promovía el voto en blanco en segunda vuelta*. Recuperado de <https://www.semana.com/nacion/articulo/gustavo-petro-promovio-el-voto-en-blanco-en-la-segunda-vuelta-de-las-elecciones-2010/569461>.

SAAVEDRA ÁLVAREZ, Aura María (2018). *Los rostros del voto en blanco en Colombia*. En: El tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/politica/partidos-politicos/estos-son-los-rostros-de-las-personas-que-promueven-el-voto-en-blanco-en-colombia-191610>.





ENCUENTROS. REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO.  
ISSN: 2343-6131 / DEP. LEGAL: PP 201202ZU4143  
AÑO 6. N° 8. AGOSTO-DICIEMBRE 2018. PP. 165-182  
UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL RAFAEL MARÍA BARALT

# **Análisis del cumplimiento de los diarios La Hora y Centro de Santo Domingo de la Ley de Comunicación en el Ecuador<sup>1</sup>**

Analysis of the compliance of the diaries La Hora and Centro of Santo Domingo of the Law of Communication in Ecuador

Johanna Cedeño

johanna.cedeno@asambleanacional.gob.ec

*Asamblea Nacional del Ecuador  
Universidad Católica del Ecuador*

## **Resumen**

Esta investigación analiza el nivel de cumplimiento de la Ley Orgánica de Comunicación de Ecuador, de parte de los diarios La Hora y Centro del cantón Santo Domingo, en relación a: 1) el porcentaje de espacio que asignan a la promoción de la cultura indígena, afroecuatoriana y montubia, 2) el derecho a recibir una información contrastada y 3) la obligación de presentar los publirreportajes como publicidad. La metodología empleada fue mixta (cuanti-cualitativa), de tipo descriptiva y observacional. Se detectó que en ambos medios existe incumplimiento del principio sobre interculturalidad, el Diario La Hora no cumple en el 94.4% de las publicaciones, mientras que el Diario Centro no lo hace en el 32.1%; en cuanto al derecho a recibir información contrastada, Diario Centro incumple en un 18,6% y Diario La Hora en un 26,9%; finalmente, en el 30% de los publirreportajes registrados en Diario Centro no se especifica que son publicidad, mientras que en el Diario La Hora el 73.3%.

**Palabras clave:** interculturalidad, contrastación, ley orgánica de comunicación, América Latina.

<sup>1</sup> Resumen del trabajo de titulación "Análisis de los Contenidos de Diario La Hora y Diario Centro, del cantón Santo Domingo, en relación al cumplimiento de la Ley Orgánica de Comunicación, Año 2018", presentado para la obtención del título de "Licenciada en comunicación, mención en periodismo para prensa, radio y televisión", de la Universidad Católica del Ecuador. Sede Santo Domingo.

Recibido: 05/07/2018

Aceptado: 31/07/2018

## Abstract

This research analyzes the level of compliance of the Organic Law of Communication of Ecuador, from La Hora and Centro Santo Domingo newspapers, in relation to: 1) the percentage of space that they assign to the promotion of the indigenous, afro-ecuadorian and montubia culture, 2) the right to receive a contrasted information and 3) the obligation to present the advertorials as advertising. The methodology used was mixed (quantitative-qualitative), descriptive and observational. It was detected that in both media there is a breach of the principle of interculturality, La Hora newspaper does not comply with 94.4% of the publications, while Diario Centro does not comply with 32.1; regarding the right to receive contrasted information, Diario Centro breaches 18.6% and Diario La Hora 26.9%; finally, in 30% of the advertorials registered in Diario Centro, it is not specified that they are advertising, while in the La Hora newspaper 73.3%.

**Keywords:** interculturality, contrast, organic law of communication, Latin America.

## 1. Introducción

Este artículo presenta los resultados del análisis de los contenidos de dos periódicos de circulación local del cantón Santo Domingo, en el segundo semestre del año 2017, en relación al cumplimiento de la Ley Orgánica de Comunicación (LOC) en el Ecuador, que responde a un nuevo paradigma en América Latina (JURADO, 2010). De manera específica, se determinan los porcentajes que estos medios le dedican, en el total de sus contenidos, a los pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios (INZUNZA y BROWNE, 2016 y 2017), considerando que la LOC establece la obligatoriedad de asignar, por lo menos, el 5% de su espacio total; además, se revisa si se realiza la contrastación de las fuentes, al redactar la sección de noticias locales y, finalmente, se verifica la relación que existe entre la publicidad de instituciones, empresas y los contenidos que se publican a través de la revisión de publrreportajes, entrevistas y otras noticias (LARA, 2011a y. 2011b).

Esta temática de investigación no se ha realizado con anterioridad en el cantón Santo Domingo, ni en el Ecuador<sup>2</sup>, por lo que aporta insumos para profundizar el debate sobre la calidad de la prensa escrita que circula a nivel

---

<sup>2</sup> Ver los trabajos de investigación de (AVALOS, 2015), (CONTRERAS, 2014), (MENDIZABAL, 2013), (MÓRA y ARELLANO, 2011) y (SALAZAR, 2015).

local, sobre qué estrategias se deberían impulsar, a fin de superar el enfoque etnocéntrico y racista que prima al momento de construir la noticia, sobre cómo se podría aportar desde la academia y desde la política, a fin de lograr un mayor cumplimiento de la LOC y una mejora de la calidad de la prensa escrita.

Dando cumplimiento a lo que dispone la Constitución del Ecuador (2008), la norma, entre otros aspectos, el derecho a la comunicación de pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios, y los principios deontológicos de contrastación (SOTO, 2017) y de presentar los publlirreportajes como publicidad. Tres aspectos de la Ley, cuyo cumplimiento o no, incide de manera directa en la calidad de la información que difunden los medios y, de manera indirecta, en la posibilidad de que los ciudadanos tomen decisiones adecuadamente informadas, sobre los temas públicos de su interés. En otras palabras, la calidad de la democracia depende de varios factores, siendo uno de los más importantes, el contar con una prensa libre y responsable, que informe de forma adecuada a los ciudadanos, a fin de que éstos puedan tomar las mejores decisiones, incorporando al debate diferentes puntos de vista, intereses y cosmovisiones.

En este contexto, a cinco años de la puesta en vigencia de la Ley Orgánica de Comunicación (2013), es pertinente realizar una investigación sobre el nivel de cumplimiento que los medios de comunicación tienen respecto de la norma, que explique las posibles causas de los incumplimientos y, sobre la base de la información obtenida, plantear algunas conclusiones sobre cómo mejorar la calidad de la información.

## **2. Desarrollo**

La metodología empleada fue mixta, cuanti-cualitativa (GUELMES y NIETO, 2015) (WODAK y MEYER, 2003) (SÁNCHEZ, 2013), de tipo descriptiva y observacional. Se realizó el registro de 3.359 noticias publicadas en ambos periódicos durante seis meses, de julio a diciembre de 2017: 534 para análisis de interculturalidad, 2436 para contrastación y 389 para publlirreportajes. Una vez realizado el registro, se procedió al análisis de contenido (

## **2.1 Cumplimiento del derecho a la comunicación de pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios**

Del análisis estadístico de la información sistematizada, podemos evidenciar un comportamiento diferente en los diarios Centro y La Hora respecto a la asignación de por lo menos el 5% de su espacio total a temas de interculturalidad. De acuerdo a la Figura 1 (ver anexo), Diario Centro tiene un nivel de cumplimiento del 67,9%, del total de las ediciones analizadas.

En la Figura 2 (ver anexo), en cambio, vemos un comportamiento del Diario La Hora totalmente diferente, ya que sólo en el 5,6% de sus ediciones cumple con esta disposición. Es decir, si bien ninguno de los dos diarios cumple en el 100% de sus ediciones con lo dispuesto por la LOC, dado el carácter más local de Diario Centro, muestra una tendencia mayor a cumplir con este derecho.

Respecto a la pertinencia local de las noticias incluidas como temas de interculturalidad, de acuerdo a las Figuras 3 y 4 (ver anexo), vemos que los dos diarios tienden a incluir un alto porcentaje de contenidos de “relleno” o que no corresponden de manera directa con la cultura, cosmovisión o saberes, ya sea del pueblo Tsáchila, montubio o afroecuatoriano local.

En el caso de Diario Centro solo un 22,6% de sus noticias se refieren a pueblos y nacionalidades de la provincia, en el caso de Diario La Hora, sólo un 12,6%. Siguiendo la línea de análisis, podríamos decir que Diario Centro tiene una mayor pertinencia local, gracias a su carácter más territorializado, porque la empresa que lo publica, edita solo dos ediciones, una para Santo Domingo y otra para Manabí; en cambio Diario La Hora, además de su versión nacional, tiene 10 ediciones con pertinencia regional, por lo que tiene una tendencia mayor a introducir temas de interculturalidad de carácter más general, de pertinencia nacional.

Desde el punto de vista de la “reconstrucción de las condiciones de producción del discurso” (GUTIÉRREZ, 2010) es pertinente resaltar que en Diario La Hora, ubica la sección de interculturalidad en su sección B, con mayor frecuencia en la página 15 o 18, junto al horóscopo y el crucigrama.



Sección que es de contenido y de circulación nacional. Esta estrategia editorial, como se verá a lo largo del análisis de la información, explica, en gran parte, la diferencia de comportamiento de las variables entre los diarios.

El Diario Centro, en cambio, la página de interculturalidad está integrada a la edición regional, de ahí que los contenidos que se incluyen tiendan a tener una mayor pertinencia local que los de Diario La Hora.

## **2.2 Cumplimiento del principio y derecho a la contrastación y rectificación**

De las 2 436 noticias registradas de la muestra de seis meses en los diarios Centro y La Hora, en la Figura 5 (ver anexo), se puede observar que el 44,5% requieren ser contrastadas y un 55,5% restante, no lo requieren. Como se puede observar, un importante número de noticias no requiere contrastación, porque los medios tienden a recurrir, mayoritariamente, a fuentes oficiales; así se tiene que, en el marco de las ruedas de prensa, las instituciones públicas priorizan informar sobre temas potencialmente no conflictivos, que no afectan a alguien en particular o que generen disensos. En cambio, sobre aquellas notas que sí requieren contrastación, es decir las que involucran más actores y generan situaciones de conflicto o disenso, la tendencia de las instituciones es a posicionar en la opinión pública, su versión de los acontecimientos.

Si se analiza qué sucede con las 1 081 noticias extraídas de los diarios La Hora y Centro que, por involucrar a varios actores, sí requieren ser contrastadas con más de una fuente, en la Figura 6 (ver anexo), se evidencia que en el 58.5% de los casos solo se recoge la opinión de uno de los actores involucrados, en el 27.5% se recurre a dos, en el 9.9% a tres, en el 3,5% a cuatro y en el 0,60% a cinco.

En resumen, tenemos un 58,5% de noticias que debiendo ser contrastadas, no lo son, y sólo un 41,5% de casos, en los que se recurre a más de una fuente. Sin embargo, hay que considerar que no necesariamente un mayor número de fuentes garantiza el derecho de contrastación, porque, por ejemplo, si se trata de una noticia del Gobierno Autónomo Municipal, el reportero podría tomar como referencia al Alcalde y al direc-

tor de Planificación, recogiendo, así, la misma versión institucional.

Ahora, si se compara el comportamiento de los diarios en análisis, se evidencia una diferencia de 8 puntos porcentuales de incumplimiento más alto por parte del Diario La Hora: en las Figuras 7 y 8 (ver anexo), se puede observar que dentro del universo de noticias que deben ser contrastadas, el Diario Centro en un 18,6% de casos recurre a una sola fuente, mientras que el Diario La Hora recurre a una sola fuente en un 26,8% de casos. Es importante advertir que las noticias extraídas y analizadas solo corresponden a las respectivas secciones de noticias locales y, por lo tanto, las posibles fuentes y actores involucrados en una nota periodística que requiere contrastación, son más accesibles a los reporteros, a fin de que se incorporen sus puntos de vista.

El resultado de este comportamiento de los dos diarios es que la ciudadanía, al recibir noticias con datos incompletos y sesgados, carece de los elementos necesarios para interpretar adecuadamente los hechos; y, en caso de tener que tomar decisiones, lo haría sin información suficiente, afectando, así, la efectividad o pertinencia de las mismas.

En todo caso, los porcentajes registrados ameritan que los medios escritos objeto de este análisis, diseñen estrategias orientadas a reducir estos niveles de incumplimiento del principio deontológico de contrastación.

Al analizar la información estadística, en lo referente al porcentaje de noticias que requieren rectificación; es decir, en aquellas que luego de un análisis de contenido de tipo cualitativo, se ha podido identificar que los involucrados podrían exigir el cumplimiento de su derecho a la rectificación: por cuanto la noticia puede ser que no haya sido adecuadamente contrastada o incluya información inexacta o afecte negativamente la imagen personal o institucional, en la Figura 9 (ver anexo), se puede evidenciar que el Diario Centro registra un porcentaje de sólo el 4,4%, de noticias que requerirían ser rectificadas.

En cambio, si analizamos la Figura 10 (ver anexo), se evidencia lo siguiente: en el Diario La Hora, del total de sus noticias registradas que requieren ser contrastadas, en un 6,1% procedería la rectificación; es

decir, es decir, dos puntos porcentuales más altos que Diario Centro.

Estos datos son consistentes con la información de los gráficos anteriores, en donde se evidencia que Diario La Hora tiene porcentajes mayores de incumplimiento del principio deontológico de contrastación, recurriendo a un número menor de fuentes. Siendo pertinente la argumentación anterior, respecto a que Diario Centro muestra un comportamiento periodístico más apegado a las dinámicas del territorio, a diferencia del Diario La Hora, dónde la dinámica nacional podría marcar ciertos sesgos al momento de construir el hecho noticioso.

Otra información estadística consistente con el comportamiento diferenciado de Diario Centro y La Hora, es la que hace referencia a quién debería pedir rectificación, en los casos en que esta se haya identificado como posible.

De la información obtenida en la Figura 11 (ver anexo), se constata que la institución que está en el centro del debate público es el Municipio, correspondiéndole potencialmente solicitar rectificación, en el Diario Centro un 78,9%.

En cambio, como se evidencia en la Figura 12 (ver anexo), para el caso de Diario La Hora se registra un 70%.

En los dos diarios, si analizamos las figuras 11 y 12 (ver anexo), aparecen con porcentajes menores Otras Instituciones Públicas y la Ciudadanía: en el caso del Diario La Hora, con 15,5% y 12,50, respectivamente; y, en el Diario Centro, con 15,80% otras Instituciones Públicas y 5,30% la Ciudadanía.

Como se mencionó al inicio, el Diario Centro, al tener una mayor pertinencia territorial al momento de construir la noticia, estaría más enfocado a las problemáticas locales, donde la gestión municipal cobra una mayor relevancia noticiosa, por ser la institución sobre la recae el mayor número de demandas ciudadanas; este fenómeno podría explicar que el Municipio aparezca porcentualmente más alto, como un actor público que podría exigir rectificación. Si para fortalecer la democracia se requiere una ciudadanía adecuadamente informada sobre los asuntos públicos y, por consiguiente, una prensa que cumpla adecuadamente con el principio deontológico de contrastación

al momento de reconstruir los hechos, el efecto negativo de no hacerlo es reducir la calidad de la participación ciudadana y de su capacidad de tomar decisiones sobre la base de información veraz y con diferentes puntos de vista.

### **2.3 Cumplimiento de la obligatoriedad de no presentar un publirreportaje como información**

Del proceso de lectura, revisión y análisis de los Diarios Centro y La Hora, correspondiente al semestre comprendido entre julio y diciembre de 2017, al analizar los resultados de la Figura 13, vemos que Diario La Hora registra el mayor número de publirreportajes durante el período analizado, con el 68,9%, mientras que a Diario Centro le corresponde el restante 31,1%. Este comportamiento sería consistente con el carácter nacional con pertinencia local que tiene el Diario La Hora, por cuanto en el pautan no solo empresas, instituciones o personas de la provincia de Santo Domingo, sino también empresas, instituciones y personas que quieren que su publirreportajes tengan una cobertura nacional.

Ahora, si se analiza específicamente el cumplimiento de la obligatoriedad de presentar los publirreportajes como publicidad, en las Figuras 14 y 15 (ver anexo) se evidencia, nuevamente, un comportamiento diferente entre los medios objeto del análisis. El Diario Centro tiende a cumplir más con la obligatoriedad de presentar los publirreportajes como publicidad, con un 70% del total de sus registros.

En cambio, Diario La Hora, probablemente por su carácter más nacional, tiende a cumplir en un porcentaje sustancialmente menor con este principio, con sólo el 26,70%, del total de sus registros.

Para este análisis se revisaron todas las páginas de ambos diarios y todas las secciones, registrándose una estrategia diferenciada al momento de ubicar los publirreportajes en sus respectivas ediciones. El Diario Centro, los coloca preferentemente en su sección “Al Día”, en un 54,5%, y en ediciones especiales o comerciales, un 36,4%, el porcentaje restante se reparte entre otras secciones del diario. En cambio, el Diario La Hora tiende a colocar el mayor porcentaje de publirreportajes en sus ediciones espe-

ciales o comerciales, que suelen manejarse como insertos, con un 56,2%; en la sección Ciudad, el 41,1%; y, el porcentaje restante se reparte entre otras secciones. Estas diferencias de estrategias entre los dos diarios, también podrían deberse a su diferente vinculación con su entorno: dado que el Diario Centro, tiene una vinculación más estrecha con la provincia, sus publirreportajes estarían más direccionados a los actores locales, de ahí que los ubique en la sección “Al Día”, en el que se incluyen mayoritariamente temas locales. En cambio en el Diario La Hora, cuyos anunciantes buscan aprovechar su cobertura tanto nacional como regional, sus editores tienen a ubicar los publirreportajes en insertos, especiales (ej. fiestas de cantonización, provincialización, institucionales) o comerciales (ej. construcción, salud), que permiten un manejo más flexible y personalizado.

Otra variable importante analizada, corresponde a verificar si las empresas o instituciones que son objeto central de los publirreportajes, tienen publicidad contratada con el medio. Así se evidencia que en Diario Centro, en un 50% de casos, los publirreportajes van acompañados de una publicidad adicional en el medio; mientras que en el Diario La Hora, este fenómeno ocurre solo en un 43,1% de casos.

## **Conclusiones**

Diario Centro y Diario La Hora infringen lo que dispone la LOC y su reglamento, en las tres dimensiones analizadas, mostrando altos porcentajes de incumplimiento al momento de asignar el 5% de su espacio a temas de interculturalidad, de contrastar las noticias y de explicitar los publirreportajes como publicidad.

En la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, que tiene una nacionalidad propia y más de 40 mil afroecuatorianos, el Diario La Hora no cumple con el porcentaje establecido del 5% en el 94.4 de los periódicos analizados, mientras que el Diario Centro no cumple en el 32.1%. Estos porcentajes demuestran una vulneración a los derechos de indígenas, afroecuatorianos y montubios, y un bajo nivel de compromiso de los medios para generar contenidos con una cosmovisión intercultural. Además, hace evidente que la estrategia de Diario La Hora, de incluir el con-

tenido de interculturalidad, en su sección B, que tiene una lógica nacional, incide negativamente en el cumplimiento, tanto de la obligatoriedad de asignarle el 5% de su espacio, como de que tenga pertinencia local.

Tanto El Diario Centro como el Diario La Hora presentan noticias que no han sido contrastadas debidamente con diversas fuentes. Un análisis estadístico realizado por separado, para cada diario, evidencia una diferencia de 8 puntos porcentuales de incumplimiento más alto por parte del Diario La Hora. Así tenemos que respecto a las noticias que sí requieren contrastación, este diario recurre a una sola fuente en un 26,9%, en comparación a Diario Centro, que registra un porcentaje del 18,6%. El efecto negativo de no contrastar, es que los Diarios La Hora y Centro de Santo Domingo están entregando una información sesgada, descontextualizada y poco objetiva a los ciudadanos, lo que afecta su capacidad de tomar decisiones sobre la base de una información veraz.

En los dos diarios, los publirreportajes se presentan tanto como publicidad tanto como noticias: en el Diario La Hora, esto ocurre en un 73,3% y en el Diario Centro, en un 30%, incurriendo en otro incumplimiento a la LOC y su reglamento. Además, alrededor del 50% de estas publicaciones se acompañan de una publicidad contratada. Esto pone en evidencia que los medios tienden a presentar como información o como un hecho noticioso publicidades pagadas, que promueven intereses privados, políticos o institucionales, dentro del medio. Frente a este fenómeno, que busca inducir gustos y preferencias en los lectores, los ciudadanos debemos estar siempre alertas, y hacer una lectura crítica de los medios, a fin de evitar ser manipulados.

La estrategia de Diario La Hora, de combinar contenidos nacionales con ediciones regionales, incide negativamente en el cumplimiento de los que dispone la LOC y su reglamento, en las tres dimensiones analizadas. Diario Centro, gracias a una estrategia más territorializada, más vinculada a las dinámicas sociales, políticas y comerciales de la provincia, tiende a incumplir menos que Diario La Hora, lo que dispone la LOC.

## **Referencias Bibliográficas**

- ALSINA, R. y MORLA, G. (2011). *Medios de comunicación e interculturalidad*. Cuadernos. Info, (14), 105-110. Recuperado de: <http://www.cuadernos.info/index.php/CDI/article/view/186/797>
- ANDRÉU ABELA, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces. Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- ASAMBLEA NACIONAL DEL ECUADOR. (25 de junio de 2013). Registro Oficial N° 22, Tercer Suplemento. Recuperado de: [https://www.asambleanacional.gob.ec/es/system/files/ley\\_organica\\_comunicacion.pdf](https://www.asambleanacional.gob.ec/es/system/files/ley_organica_comunicacion.pdf)
- ÁVALOS, M. (2015). *Análisis jurídico-administrativo de la comunicación en calidad de servicio público* (tesis de maestría). Universidad Andina Simón Bolívar-Sede Ecuador. Recuperado de: <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5715/1/T2353-MDA-Avalos-Analisis.pdf>
- BROWNE, R. y CASTILLO, A. M. (2013), *Análisis Crítico del Discurso de la representación intercultural en la prensa chilena*. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 20 (Mayo-Agosto). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10525851010>> ISSN 1405-1435
- BROWNE, R., e INZUNZA, A. (2016). *Hacia un periodismo intercultural desoccidentalizado. Medios de comunicación y construcción de identidades*, Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación. N. 133, diciembre 2016 - marzo 2017 (Sección Ensayo, pp. 229-245). Recuperado de: <http://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/2719/2832>
- CARVAJAL, I. (2011). *La crisis de la prensa: análisis del pesimismo*. Revista Digital FronteraD. Recuperado de: <http://www.fronterad.com/?q=crisis-prensa-analisis-pesimismo>
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR (Const.). (2008). Recuperado de: [https://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion\\_de\\_bolsillo.pdf](https://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf)
- CONTRERAS, A. (2014). *De la comunicación – desarrollo a la comunicación para el vivir bien*. Artículo de debate de la Universidad Andina Simón Bolívar. Quito, Ecuador. Recuperado de: <http://www.uasb.edu.ec/web/spondylus/contenido?-de-la-comunicacion-desarrollo-a-la-comunicacion-para-el-vivir-bien&s=PAPER>
- DÍAZ, H. (2009). *Análisis Crítico del Discurso de dos Noticias en Prensa sobre Presuntos Integrantes de las Farc en la Universidad* (tesis de pregrado). Recuperado de: [http://www.humanas.unal.edu.co/linguistica/index.php/download\\_file/view/114/120/](http://www.humanas.unal.edu.co/linguistica/index.php/download_file/view/114/120/)

- GUELMES, E. L., y NIETO, L. E. (2015). *Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano*. Revista Universidad y Sociedad, 7 (2). pp. 23-29. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- GUTIÉRREZ, S. (2010). *Discurso Periodístico: Una Propuesta Analítica*. Nueva Época, núm. 14, julio-diciembre, 2010, pp. 169-198. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/346/34615372007/>
- INZUNZA, A., BROWNE, R. (2017). *Hacia un periodismo intercultural desoccidentalizado. Medios de comunicación y construcción de identidades*. Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, N. 133, diciembre 2016 - marzo 2017. Sección Ensayo, pp. 229-245. CIESPAL. Quito – Ecuador. Recuperado de <http://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/2719/2832>
- JURADO, R. (2010). *Un nuevo paradigma latinoamericano en la regulación de la comunicación*. Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui, edición 112, Quito-Ecuador. P. 86-90. Recuperado de: <http://www.revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/311/311>
- KIRCHER, M. (2005). *La prensa escrita: actor social y político, espacio de producción cultural y fuente de información histórica*, en Revista de Historia Nro. 10- 2005, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén – Argentina. Recuperado de: [revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/historia/article/download/219/210](http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/historia/article/download/219/210)
- LARA, A. (2011a). *Estudio de los publinreportajes en el diario impreso desde un enfoque ético: el caso del Diario Información*, capítulo 74, Universidad Miguel Hernández de Elche. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/36193/Pages%20from%20libro-actas-congreso-etica-comunicacion-6.pdf?sequence=1>
- LARA, A. (2011b). *Comparativa de los publinreportajes insertados en la prensa española provincial y nacional: Información, La Verdad, El País y El Mundo*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1995/199520010090.pdf>
- MENDIZÁBAL, I. (2013). *Opinión Pública 2.0 en el entorno de Twitter, respecto al Proyecto de Ley Orgánica de Comunicación en Ecuador*. Informe de Investigación. Universidad Andina Simón Bolívar - Sede Ecuador. Recuperado de: <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/4071/1/PI-2013-11-Rodrigo-Opini%C3%B3n%20P%C3%BAblica.pdf>
- MOGABURO, Y. (2013) *Representaciones sobre el aborto en la prensa argentina. Análisis crítico del discurso de los medios masivos de comunicación*. Recuperado de: <https://revistas.uex->



ternado.edu.co/index.php/comciui/article/view/3409/3096

- MORA, A. y ARELLANO, L. (2011). *Análisis semiótico de la imagen sobre el debate de la ley de comunicación. estudio de caso: la caricatura como expresión del discurso editorial en los diarios El universo y El Comercio* (tesis de licenciatura). UPS-Quito. Recuperado de: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/1303/16/Tesis.pdf>
- PARRATT, S. (2008). *Géneros periodísticos en prensa. CIESPAL*. Ecuador: Editorial Quipus. Recuperado de: <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55350.pdf>
- PRIETO, D. (1985). *Elementos para el análisis de mensajes*, CIESPAL, Quito, 25-29 marzo, de 1985.
- SALAZAR, P. (2015). *La noción de libertad de expresión en el tratamiento periodístico del debate de la ley orgánica de comunicación, en los diarios El Comercio y El Universo* (tesis de maestría). Flacso-Ecuador. Recuperado de: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/8927/1/TFLACSO-2015PCSD.pdf>
- SÁNCHEZ, J. (2013). *Práctica docente. Métodos de investigación mixto: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado*. Recuperado de: <http://practicadocentemexico.blogspot.com/2013/03/metodos-de-investigacion-mixto-un.html>
- SERRANO, M. (2006). *¿Para qué sirve estudiar teoría de la comunicación?*, Contrarresto: revista de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima N°. 14. P. 41-48. Recuperado de: [https://eprints.ucm.es/13145/1/Martin\\_Serrano\\_%282006%29\\_Para\\_que\\_sirve\\_estudiar\\_TC.pdf](https://eprints.ucm.es/13145/1/Martin_Serrano_%282006%29_Para_que_sirve_estudiar_TC.pdf)
- SOTO, B. (2017). *Algunos consejos para contrastar información*. Recuperado de: <https://www.gestion.org/gestion-documental/42411/algunos-consejos-para-contrastar-informacion/>
- VILLANUEVA, E. (2002). *Autorregulación de la prensa. Una aproximación ético-jurídica a la experiencia comparada*. México. Miguel Ángel Porrúa.
- WODAK, R. & MEYER, M. (2003). *Métodos de análisis crítico de discurso*. España: Gedisa.

## Anexos

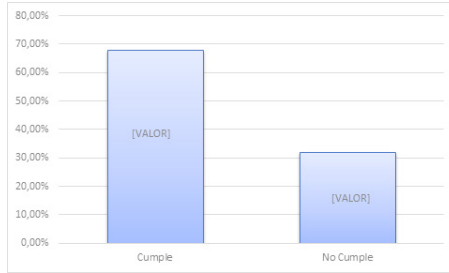


Figura 1. Nivel de cumplimiento de Diario *Centro* de su obligación de asignar el 5% de su espacio a temas de interculturalidad. *Elaborado por: Johanna Cedeño.*

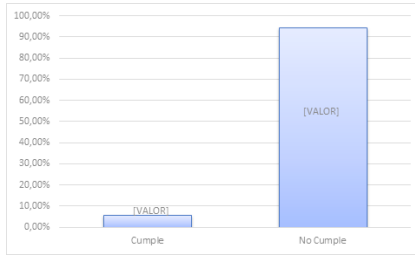


Figura 2. Nivel de cumplimiento de Diario *La Hora* de su obligación de asignar el 5% de su espacio a temas de interculturalidad. *Elaborado por: Johanna Cedeño.*



Figura 3. Pertinencia local del contenido de la sección intercultural de Diario *Centro*. *Elaborado por: Johanna Cedeño.*

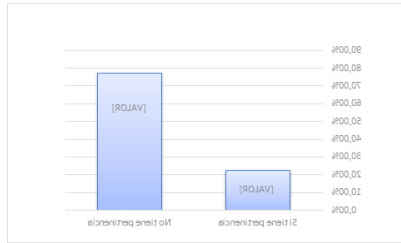


Figura 4. Pertinencia local del contenido de la sección inter-cultural del Diario La Hora. *Elaborado por: Johanna Cedeño.*

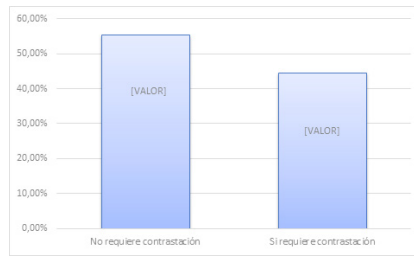


Figura 5. Porcentaje de noticias de los Diarios Centro y La Hora que sí requieren contrastación. *Elaborado por: Johanna Cedeño.*

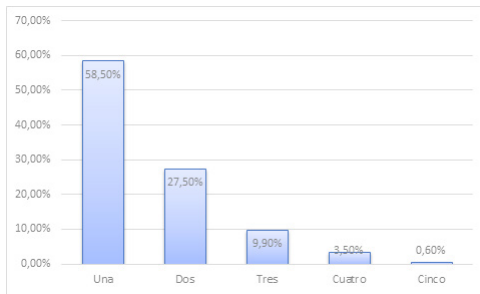


Figura 6. Número de fuentes a las que recurren los Diarios Centro y La Hora, cuando procede contrastar. *Elaborado por: Johanna Cedeño.*

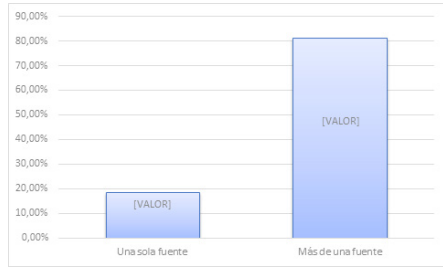


Figura 7. Número de fuentes a las que recurre Diario Centro, cuando procede contrastar. *Elaborado por: Johanna Cedeño.*



Figura 8. Número de fuentes a las que recurre Diario La Hora, cuando procede contrastar. *Elaborado por: Johanna Cedeño.*

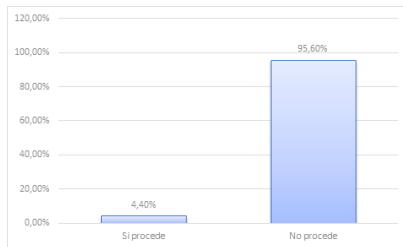


Figura 9. ¿Diarios Centro en qué porcentaje de noticias procede o no la rectificación? *Elaborado por: Johanna Cedeño.*

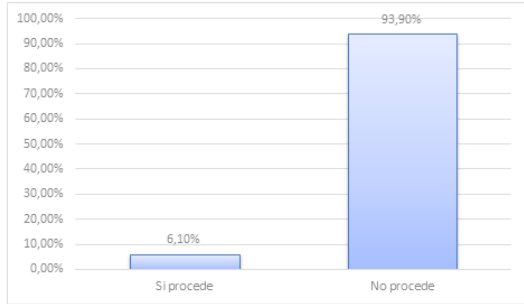


Figura 10. ¿Diarios La Hora en qué porcentaje de noticias procede o no la rectificación?. *Elaborado por: Johanna Cedeño.*

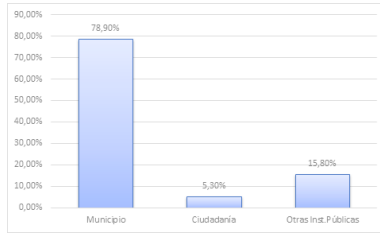


Figura 11. Diario Centro, en los casos que procede la rectificación, ¿quién debe pedirla? *Elaborado por: Johanna Cedeño.*

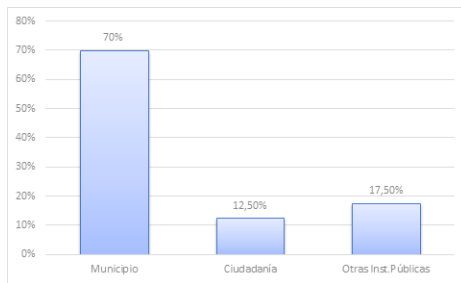


Figura 12. Diario La Hora, en los casos que procede la rectificación, ¿quién debe pedirla? *Elaborado por: Johanna Cedeño.*



Figura 13. Porcentaje de publrreportajes en los Diarios Centro y La Hora. *Elaborado por: Johanna Cedeño.*

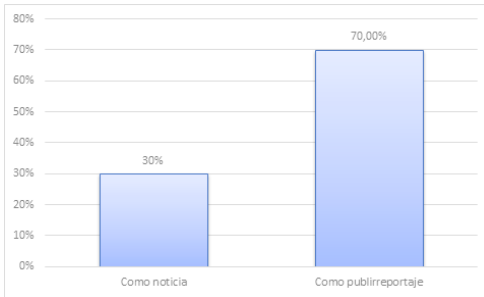


Figura 14. ¿Diario Centro presenta los publrreportajes cómo noticia o cómo publicidad? *Elaborado por: Johanna Cedeño.*

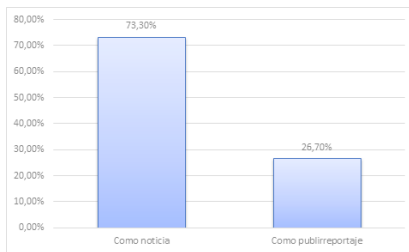


Figura 15. ¿Diario La Hora presentan los publrreportajes cómo noticia o cómo publicidad? *Elaborado por: Johanna Cedeño.*



ENCUENTROS. REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO.  
ISSN: 2343-6131 / DEP. LEGAL: PP 201202ZU4143  
AÑO 6. N° 8. AGOSTO-DICIEMBRE 2018. PP. 183-185  
UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL RAFAEL MARÍA BARALT

## Revista FAIA- Programa Internacional de Investigación en Filosofía Intercultural de la Liberación.

José Javier Capera Figueroa



La necesidad imperativa de establecer un diálogo horizontal, co-laborativo y comunal entre las filosofías no – occidentalizadas: África (comunidades afro), Nuestra América (pueblos indígenas), Asia, el Caribe y la Europa periférica, se constituyó como el eje central que impulsó la generación de una revista de naturaleza académica y popular con enfoque decolonial e interacción con la filosofía mestiza, que lograra proponer una alternativa a la lógica eurocentrada del mundo académico e investigativo, sometidos a las dinámicas de los grandes sectores editoriales a fines a la colonialidad del saber y en función al capital transnacional del “universo” universitarios colonizado.

La importancia de constituir un proceso horizontal resultado del cuestionamiento intercultural, a partir del día 20 de enero de 2012, a través de la voluntad colectiva de pensadores afincados a una y otra orilla del Atlántico es co-fundado el “Proyecto FAIA. Filosofía Afro-Indo-Abiyalense | Diálogo Filosofía Africana – Filosofía Latinoamericana | Escuela del Pensamiento Radical”, cuyo objetivo esencial consiste en la apertura, reconocimiento y afirmación del diálogo entre el pensamiento sur-ser, en

Recibido: 01/08/2018

Aceptado: 15/08/2018

pos de una praxis ético-política liberadora. FAIA ha de comprometerse.

En este sentido, con una praxis de liberación humana fundada en tres perspectivas situacionales: indignación y resistencia, -en tanto formas de lucha no-violenta-, y proyecto socio-existencial, concebidos como punto de partida para un pensamiento radical-revolucionario, en vínculo con la Escuela del Pensamiento Radical de Eugenio Nkogo Ondó.

La esencia dialógica de FAIA co-implica su originaria apertura y plurivocidad a interlógicas (o racionalidades) diferentes -en el marco de un pensar complejo situado-, y adscripción al *τελος* de la integración inter-cultural de nuestros pueblos. FAIA es, por eso, un “comienzo otro” de la Filosofía de la Liberación con-sistente en a) La de-construcción crítico-genealógica del sistema instrumentalista occidental, b) El diálogo inter-categorial entre la FL africana y latinoamericana y c) La re-significación y creación de nuevas categorías para un pensar latinoamericano, africano y aún, afro-indoamericano.

Las investigaciones realizadas por el equipo de estudios FAIA en el curso 2012-2016, han confirmado la posibilidad de constitución de una “Filosofía Intercultural de la Liberación”, por la que el supuesto antropológico es considerado como fundamento para la reflexión en torno a las prácticas ético-políticas y poéticas que caracterizan al orden “cultural situado”.

De esta manera, la comprensión liberadora del diálogo inter-cultural se sostiene, asimismo, por efecto de un esquema geopolítico crítico en el que la resistencia, la no-violencia y el proyecto socio-existencial del “sur” -como espacio simbólico en el que se entrecruzan la vivencia de “los condenados y tierra”-, se revelan como primarios ante la devastación del biopoder global que restituye fronteras míticas en el entramado de los pueblos oprimidos.

En últimas, la revista FAIA es un proyecto alternativo, independiente y vinculado a la Red de Pensamiento Decolonial y Deycrit-Sur, Directorio de revistas Descoloniales y de Pensamiento Crítico de nuestro Sur. En donde se pretende ir más allá de los cánones lineales, monolíticos, colonialistas o funcionalistas ejercidos por los grupos edi-



toriales, universidades y proyectos enfocados a producir, re-producir y consumir un tipo de ciencia acorde al interés de la dinámica corporativa, privada y colonial del sistema capitalista y la sociedad neoliberal.

Precisamente, FAIA pretende ir más allá a través de una praxis liberadora y desde abajo, la cual pueda problematizar sin perder la rigurosidad, la responsabilidad y la disciplina que implica la construcción de pensamiento desde abajo, manteniendo así un proyecto editorial comprometido con las luchas, procesos y proyectos autonómico, liberadores y populares realizado por las comunidades y actores subalternos en el Sur – Global.

Así pues, la importancia de optar por un camino descolonizador a través de este tipo de proyectos, se configura como una muestra de la práctica descolonial de establecer y/o posicionar en la esfera comunal una iniciativa que rompa con la lógica paradigmática acorde al mercantilismo, el colonialismo y las estructuras elitistas, mafiosas y sectarias propias de las asociaciones, sectores y grupos alineados a los intereses del sistema capitalista y la cultural del individualismo epistémico moderno de los sistemas universitarios.

La tarea es difícil y cada vez se torna más compleja pero la mentalidad de esperanza, lucha y resistencia comunal desde abajo, nos impulsa a superar los imaginarios sexistas, racistas, excluyentes y personalistas que responde al proyecto de la modernidad –colonialidad, y dar el paso a una praxis liberadora desde y con los sujetos, que logre promover un sendero donde el diálogo intercultural, descolonial y subalternos sean muestras de “*otras*” epistemologías que fortalezcan el Pensamiento Crítico Latinoamericano y sea contra-hegemónica de la crisis civilizatoria.

### **Información técnica de la Revista FAIA**

Revista FAIA - Programa Internacional de Investigación en Filosofía Intercultural de la Liberación. ISSN 2250-6810. Dirección Postal de Oficina Central. Culpina 445, 3°B. Ciudad de Buenos Aires. CP. 1406. Argentina.

Página web de la revista: <http://editorialabiertafaia.com/pifilojs/index.php/FAIA/index>

## Directorio de Autores y Autoras

### **Gregorio Valera -Villegas**

Profesor titular de filosofía de la Universidad Central de Venezuela y de Universidad Nacional Experimental de las Artes.

### **Juan Carlos García Lozano**

Profesor investigador del Observatorio de Paz de la Universidad Libre.  
E-mail: juanc.garcial@unilibre.edu.co

### **Oriana Rincón**

Profesora investigadora de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Programa Educación.

### **Fiorella Nesta**

Licenciada en Psicología por la Universidad de la República. Especializada en Educación en Derechos Humanos Docente en el Programa académico Psicología y Derechos Humanos, del Instituto de Psicología de la Salud .Universidad de la República. (Montevideo, Uruguay).

### **Oneida Chirino**

Decana de la Facultad de Filosofía de la Universidad Católica Cecilio Acosta. Magíster en Filosofía.

### **Yajaira Machado**

Licenciada en Filosofía, LUZ, Magister en Antropología, Profesora Asociada, de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.

### **Elizabeth Prieto**

Arquitecta, LUZ, Magister en Planificación Integral para el Desarrollo del Turismo. Profesora e investigadora titular de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia (LUZ).

### **Romina Accossatto**

Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Máster Internacional en Estudios Latinoamericanos en la Universidad de Salamanca (España) y la Universidad de la Sorbona (París)

### **Mariana Sendra**

Licenciada en Ciencia Política y Administración Pública por la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Máster en Ciencia Política en la Universidad de Salamanca (España)

### **Shirley Soracá**

Aspirante a doctora en Ciencia Política de la Universidad del Zulia. Docente de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta en el programa de derecho.

### **Johanna Cedeño**

Asambleísta de la Asamblea Nacional del Ecuador. ,

## **Instrucciones para los autores**

**ENCUENTROS. REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO** es una revista auspiciada por el Centro de Estudios Geo-Históricos y Socio-Culturales de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Su publicación es periódica (semestral). Es una revista que se define como un medio alternativo que asume el compromiso de analizar y reflexionar sobre los procesos, dinámicas y coyunturas históricas que viven y sienten nuestras sociedades. También es un proyecto que acompaña los aportes a nuevas teorías para re-interpretar nuestro devenir histórico. De manera que es una revista crítica y decolonial. Sus áreas temáticas abordan las CIENCIAS HUMANAS (Filosofía, Historia, Educación, Letras) TEORIAS SOCIALES (Antropología, Sociología,) Y EL PENSAMIENTO CRITICO ALTERNATIVO (Interculturalidad, Epistemologías del sur, Filosofía de la Liberación, Decolonialidad) fundado en Latinoamérica.

### **1.- Consideraciones generales sobre el envío de los trabajos**

Los investigadores y público en general interesados en publicar sus trabajos en *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico* deberán remitir tres copias del mismo sin identificación de los autores en sobre cerrado a la siguiente dirección: municipio Cabimas, parroquia Germán Ríos Linares, Sector los Laureles Sede de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB), primer piso, apartado postal 4013. Procederán a buscar las oficinas del Centro de Estudios Geo-Históricos y Socio-Culturales (CESHC) y hacer la entrega de los ejemplares.

Estos sobres debe estar acompañado de otro, el cual contendrá el original del trabajo (físico y digital) con la identificación del autor o autores (máximo cuatro autores), indicando: nombre (s), apellido (s), institución que representa (universidad, instituto, centro de investi-

gación, fundación), dirección postal, correo electrónico y teléfono.

En este sobre se presentará una comunicación escrita firmada por los autores y dirigida al comité editorial de la revista en la que autoriza (n) proponer su trabajo para la publicación en ***Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico***, previa evaluación del Comité de Arbitraje. En dicha comunicación también señalará (n) que el trabajo propuesto es original, inédito y no está sometido simultáneamente a proceso de evaluación y arbitraje en otra revista; así como manifestará (n) la cesión de derechos de publicación y difusión bajo la licencia de *Creative Commons*. Para mayor información sobre la comunicación planteada, se sugiere guiarse por el modelo de carta de autorización y cesión presente en esta edición de la revista o descargar la plantilla en el sitio web de la misma.

Desde el momento que el (los) autor (es) envía (n) su trabajo y el mismo es aceptado y publicado en la **ENCUENTROS. REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO**, éste (éstos) acepta (n) la cesión de derechos autorales, razón por la cual la revista puede publicar el artículo en formatos físicos o electrónicos, incluido Internet, bases de datos y otros sistemas de información vinculados a la revista. ***Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*** se rige bajo la licencia de *Creative Commons*.

Asimismo, se incluirán los archivos presentados en versión física en un dispositivo de almacenamiento óptico (CD o DVD) y enviados a las siguientes direcciones: *revistaencuentrosve@gmail.com*. En caso de no residir en la ciudad de Cabimas, se puede enviar la documentación solicitada en líneas anteriores a los correos mencionados. Asimismo, los datos del autor o los autores deben ser enviados en un documento adjunto en el que se debe incluir nombre, dirección, teléfono, dirección física y electrónica, títulos académicos, afiliación institucional, cargos actuales, sociedades a las que pertenece, estudios realizados o en curso y publicaciones recientes.

## 2.- Evaluación de los trabajos

Todos los trabajos serán evaluados por parte de un Comi-

té de Árbitros conformados por los miembros del Comité Editorial.

– Especialistas de reconocido prestigio, bajo la modalidad de doble ciego, seleccionado por el Comité Editorial de la revista, externos a la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”. Los trabajos propuestos deben ser **originales, inéditos** (ver el apartado sobre “redundancia” en estas normas para más detalles) y **no podrán ser sometidos simultáneamente a proceso de evaluación y arbitraje en otra revista**. Los originales de los artículos propuestos no serán devueltos. La evaluación de los árbitros se realizará mediante el procedimiento conocido como **doble ciego**: los árbitros y los autores no conocerán sus identidades respectivas. Los criterios de evaluación son los siguientes:

**a.- Criterios formales o de presentación:** 1) originalidad, pertinencia y adecuada extensión del título; 2) claridad y coherencia del discurso; 3) adecuada elaboración del resumen; 4) organización interna del texto; 5) todos los demás criterios establecidos en la presente normativa.

**b.- Criterios de contenido:** 1) dominio de conocimiento evidenciado; 2) rigurosidad científica; 3) fundamentación teórica y metodológica; 4) actualidad y relevancia de las fuentes consultadas; 5) aportes al conocimiento existente.

Una vez recibidos, los trabajos siguen el siguiente proceso: a) inicialmente, se acusa recibo del manuscrito vía correo electrónico; b) seguidamente, el Comité Editorial realiza una evaluación preliminar para determinar si cumple con las Normas para la presentación de trabajos; b) si las cumple, pasa al arbitraje, proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica, previamente establecidos por *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico* y emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo, el cual consistirá en: b-1) **Publicable**. b-2) **Publicable con ligeras modificaciones**, que implican aquellas de forma y estilo, en miras de adaptarse los criterios formales o de presentación de la revista.

b-3) **Publicable con modificaciones sustanciales**, que implican aquellas de fondo y construcción del manuscrito, en miras de adaptarse a los criterios de contenido de la revista. b-4) **No publicable**. c) si el trabajo no cumple con los criterios mínimos presente en estas normas, el Consejo Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje; d) en cualquier caso, se le notificará al autor o autores, por escrito, la decisión.

Los autores tendrán un máximo de veintiún (21) días para el envío de las modificaciones al Comité Editorial a las siguientes direcciones: *revista-encuentrosve@gmail.com*. En caso de no enviarse dichas correcciones en el lapso establecido, se asume **desinterés por parte de los autores de no publicar su trabajo** en *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*. En caso de que el (los) autor (es) decidan no publicar su trabajo, deberán presentar una comunicación en la cual dejen claro la no publicación del material enviado en la revista.

### 3.- Presentación de los trabajos

Los trabajos deben presentar un resumen de 150 palabras como máximo y cuatro (4) palabras clave. Tanto el resumen como las palabras clave estarán en español e inglés. Igualmente, el título y el subtítulo del trabajo serán presentados también en los idiomas anteriormente mencionados. La extensión no debe ser mayor de quince (15) cuartillas ni menor a diez (10); en caso de incluir gráficos e ilustraciones, la extensión máxima puede ser hasta veinte (20) cuartillas. Todos los trabajos serán presentados en hoja tipo carta, impresos por una sola cara, con numeración continua y con márgenes de tres (3) centímetros a la izquierda y de dos (2) centímetros al resto de los lados. El texto se presentará a espacio y medio, en fuente Times New Roman, tamaño 12. Para las notas a pie de página, el tamaño será en fuente Times New Roman tamaño 10.

### 4.- Cuerpo del artículo

**Título:** Debe ser corto, explicativo y contener la esencia del trabajo. Este

título debe proporcionarse tanto en el idioma español como inglés. Se establecen los siguientes criterios para la redacción del título: a) claridad; b) brevedad (se sugiere entre 10 y 15 palabras); c) especificidad; y d) originalidad.

**Autor(es):** Indicar los nombres y apellidos completos, sin títulos profesionales, el nombre de la institución donde se realizó el trabajo o de la institución a la cual pertenece el autor. No colocar ningún signo de puntuación

**Resumen:** No mayor de ciento cincuenta (150) palabras, en español y en inglés en un solo párrafo. En caso que el trabajo se presente en otro idioma, el resumen debe redactarse en ese mismo idioma, en español e inglés. La redacción del resumen es libre, si bien se sugiere que en el mismo se reseñen el objetivo del trabajo, los métodos utilizados, resultados y conclusiones. Se establecen los siguientes criterios para la redacción del resumen: a) preciso; b) completo; c) conciso; y d) específico.

**Palabras clave:** Deberán incluirse palabras clave en español y en inglés, con cuatro (4) palabras clave. Estas palabras descriptoras facilitan la inclusión del artículo en la base de datos internacionales.

**Apartados y Sub-apartados:** Los trabajos deberán dividirse en introducción, desarrollo y conclusión. En el desarrollo, serán de libre titulación y división por parte del autor, procurando el mantenimiento de coherencia interna tanto de discurso como de temática. Se sugiere, en tanto sea pertinente de acuerdo con la temática planteada en el trabajo, subdividir el desarrollo en: fundamentos teóricos, metodología y análisis o discusión.

**Citas:** El citado se realizará en el texto utilizando la modalidad autor-fecha indicando, en caso de ser cita textual, se ubica dentro del paréntesis: apellido (s) del autor, coma, año de publicación de la obra, seguido de dos puntos y el (los) número (s) de la (s) página (s), por ejemplo: de acuerdo a (Govia, 1998:45); si no es cita textual sino una paráfrasis no se indicará el número de año, ejemplo: de acuerdo Govia (1998) o (Govia, 1998). Si hay varias obras del mismo autor publicadas en el mismo año, se ordenarán literalmente en orden alfabético; por ejemplo, (Govia, 2008a:12), Govia (2008b:24). Si

son dos autores, se co-locarán solamente el primer apellido de cada uno, por ejemplo: Según Márquez y Díaz (2008:90) o (Márquez y Díaz, 2008:90), siguiendo el mismo criterio explicado anteriormente para las citas textuales y las paráfrasis. En caso de ser tres autores o más se colocará el apellido del autor principal seguido de “y otros”, ejemplo: (Rincón y otros, 2008:45). Deben evitarse, en lo posible, citas de trabajos no publicados o en imprenta, también referencias a comunicaciones y documentos privados de difusión limitada, a no ser que sea estrictamente necesario. En caso de fuentes documentales, electrónicas u otras que por su naturaleza resulten inviables o complejas para la adopción del citado autor – fecha, sugerido en estas normas, puede recurrirse u optarse por el citado al pie de página. En casos más específicos, puede recurrirse a las normas APA en su 6ta edición.

En el caso de documentos en archivos, los autores pueden recurrir al uso de notas al pie de página o a las normas APA para la referencia del contenido de los mismos, siempre y cuando mantengan coherencia en el estilo de citado a lo largo del trabajo. Independientemente del método de citado para los documentos en archivos, éstos igualmente deberán aparecer en la sección *documentales* de las *Referencias*.

**Referencias.** Las referencias deberán ir al final del artículo. Estas se subdividirán en: bibliográficas, hemerográficas, documentales, electrónicas, orales y otras que se hayan utilizado. Deberán ir a espacio sencillo y con sangría francesa de 1cm, con un interlineado de 1,5 espacios entre obras referenciadas. El orden de las referencias es alfabético por apellido. Las diferentes obras de un mismo autor se organizarán cronológicamente, en orden ascendente, y si son dos obras o más de un mismo autor y año, se mantendrá el estricto orden alfabético por título. Se referirán únicamente a las citadas en el trabajo. Los autores son responsables de la fidelidad de las referencias. Si un autor escitado más de una vez debe evitarse colocar la tradicional raya que substituía los apellidos y nombres del autor o autores. Ello se explica porque los buscadores electrónicos de los repositorios institucionales leen palabras y la raya no posee ningún significado alfabético.

### **Libros:**



APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). *Título de la obra* (N<sup>sima</sup> edición [si aplica]). Lugar de publicación: Casa o ente editorial [no debe llevar la palabra “editorial” a menos que forme parte del nombre de la institución editora].

*Ejemplo de libro con un autor:*

SALAS ASTRAIN, Ricardo (2002). *Ética Intercultural. (re)lecturas del pensamiento latinoamericano*. Santiago. Fondo Editorial Universidad Católica Silva Henríquez.

*Ejemplo de libro con dos autores:*

MENDEZ, Johan y MORAN, Lino (2013). *Pensamiento positivista venezolano ante la condición humana: Laureano Vallenilla y Cesar Zumeta*. Maracaibo. Universidad del Zulia.

*Ejemplo de libro con más de dos autores:*

PARRA, Reyber y otros (2001). *Manual de Introducción a la Historia*. Maracaibo: Universidad Cecilio Acosta.

*Ejemplo de libro obtenido de la web:*

Real Academia Española (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa. Recuperado de <http://www.revisitas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/27899/43273>

### **Capítulos de libros o parte de una compilación:**

APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). Título del *capítulo o sección*; en APELLIDO(S), Nombre completos del (de los) editores-compiladores (Ed., Comp. o Coord.). **Título de la obra** (N<sup>sima</sup> edición [si aplica]). Lugar de publicación: Casa o ente editorial.

*Ejemplo de capítulo de libro:*

VIDOVIC, Jorge (2011). *Rafael Maria Baralt y su aporte a la historiografía venezolana*; en VIDOVIC, Jorge (Comp.). **Rafael Maria Baralt. Vida y Pensamiento.** (pp 61-75). Cabimas: Fondo Editorial UNERMB.

### **Artículo en revista arbitrada:**

APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). *Título del artículo*. **Título de la revista**, volumen o año, número, número de páginas.

*Ejemplo de artículos en revista arbitrada:*

LAREZ PUCHE, Rafael y PIRELA, German. (2014). *De la crisis a la refundación del Estado en América Latina: Debates y Experiencias*. **Revista de Filosofía.**, Vol. 80 N°2, pp. 115-128.

### **Trabajos de grado/tesis inédito:**

APELLIDO (s), Nombre (s) del autor (es) (año). *Título del trabajo*. (Trabajo de grado/tesis de maestría/Tesis doctoral). Institución, Lugar./Recuperado de

*Ejemplo de trabajo de grado/tesis inédito:*

DIAZ-MONTIEL, Zulay (1999). *Hermenéutica intercultural en la filosofía latinoamericana de Fornet-Betancourt: intersubjetividad, dialogo y ética*. (Trabajo de grado). Universidad Cecilio Acosta, Maracaibo (Venezuela).

### **Trabajos presentados en eventos científicos y/o conferencias:**

APELLIDO (s), Nombre (s) de los autores (mes, año). *Título del trabajo*. Trabajo presentado en <nombre de la conferencia> de <Institución organizadora>, lugar.

*Ejemplo de trabajos presentados en eventos científicos y/o conferencias:*

LAREZPUCHE, Rafael y BARROSO, Kenya (noviembre, 2017). *Pensar*

*una geohistoria otra: más allá de los tecnicismos* Trabajo presentado en el 14° Congreso Nacional de Historia Regional y Local, San Felipe (Venezuela).

### **Artículo de periódico:**

APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año, mes y día). Título del artículo. *Título del periódico*, página.

*Ejemplo de artículo de periódico:*

VIDOVIC, Jorge (23 de marzo de 2015). 33 años de la UNERMB., El Regional. p. 14.

### **Constitucion**

*Ejemplo de constituciones:*

*Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* [Const.]. (1999). 3<sup>ra</sup> edición. Ex Libris.

### **Leyes:**

*Ejemplo de leyes:*

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (15 de agosto de 2009).

*Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinaria.

### **Entrevistas:**

Nombre del entrevistado, realizada el día, mes año en Lugar (Lugar).

*Ejemplo de entrevistas:*

Edward Govia, realizada el 07 de septiembre de 2017 en la Universidad Rafael María Baralt (Cabimas).

**Anexos:** los anexos constituyen elementos complementarios del texto que

refiera el lector a una parte del trabajo o fuera de él, con el propósito de ilustrar las ideas expuestas en el texto, ampliar o aclarar o complementar lo allí expresado. Los anexos son contabilizados como parte del número de páginas de escrito.

En el caso de figuras y cuadros, el autor podrá acompañar el original con las ilustraciones que estime necesarias. Las fotografías e ilustraciones deben ser enviadas en formato jpg con un mínimo de 300 dpi de resolución. Las leyendas o pie de foto no deben hacer parte de las imágenes, por tanto, deben indicarse separadamente. Los anexos deberán estar numerados (Imagen 1, Ilustración 2, entre otros) y reseñados dentro del texto (Ver ilustración x). El fondo de los gráficos, tablas y cuadros deberán ser en blanco. Es responsabilidad del autor conseguir y entregar a la revista el permiso para la publicación de las imágenes que así lo requieran. Si bien se permiten los anexos a color, debe tomarse en cuenta que la revista en físico se imprime a escala de grises; en tanto que la versión electrónica aparece a color.

## **5.- Observaciones en cuanto a redacción y estilo**

- Las subdivisiones en el cuerpo del texto (capítulos, subcapítulos, entre otras) deben tener numeración arábiga, excepto la introducción y la conclusión que no se numeran. Los subcapítulos se reseñarán en decimales (1.1, 1.2, 5.6.) en tanto que las subdivisiones de estos últimos deberán presentarse en letras consecutivas (a,b,c,d, sucesivamente).

- Los términos en latín y las palabras extranjeras deberán figurar en letra itálica o cursiva.

- La primera vez que se use una abreviatura, esta deberá ir entre paréntesis después de la fórmula completa; sucesivamente se recurrirá únicamente a la abreviatura.

- Las citas textuales que sobrepasen las cuarenta (40) palabras deben colocarse en formato de cita larga, entre comillas, a espacio sencillo, con margen de 1cm a la izquierda.

- El inicio de cada párrafo no lleva sangría.

- Las notas de pie de página deberán aparecer en números arábigos.

• Si bien se permite el uso de las notas al pie de página, éstas tendrán un carácter explicativo y ampliatorio (si amerita el caso) de las ideas planteadas en el trabajo. No se aceptará el uso de pie de página para los datos de citas ni referencias, a excepción de referencias de documentos en archivos.

• Los cuadros, gráficos, ilustraciones, fotografías, mapas y similares deben aparecer referenciados y explicados en el texto. Deben estar, asimismo, titulados, numerados e identificados secuencialmente y acompañados por sus respectivos pies de imagen y fuente(s), de la siguiente manera: Fuente: Apellido (s), año. Ej.: Fuente: Márquez, 2012.

• Los cuadros, tablas, gráficos, ilustraciones y similares deben ser, preferentemente, de elaboración propia (salvo que el trabajo presentado implique el análisis de anexos de autoría externa). La inserción de los mismos debe estar plenamente justificada y guardar estricta relación con la temática y/o aspectos tratados en el trabajo presentado ante *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*.

## 5.- Buenas prácticas

**Acerca del plagio:** El plagio implica la no originalidad de los trabajos. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico* como original a “aquella obra científica, artística, literaria o de cualquier otro género, que resulta de la inventiva de su autor”, acorde a la definición de la Real Academia Española. Por su parte, plagio constituye la acción de copiar obras ajenas y atribuirse la autoría de las mismas. Se incurre en plagio al tomar una idea, texto ajeno, e incluso la obra completa. Estas acciones se consideran un comportamiento impropio, que puede dar lugar a sanciones, como el veto temporal o permanente a los autores de publicar en *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, según la gravedad del caso. Si el plagio se descubre antes de la publicación del artículo, se procederá a no publicarse y ser descartado; si es descubierto después de su publicación, se procederá a retirarse de la ver-

sión electrónica, con la notificación de su retiro por plagio comprobado.

**Redundancia:** Los trabajos derivados de un mismo proyecto iniciativa no serán considerados “redundantes” en la medida que la interrogante o aspecto planteado sea diferente. El abordaje de los datos, aspectos no considerados en trabajos anteriores (una etapa de mayor avance o resultados definitivos), la aplicación de una misma metodología en otros espacio, mayor reflexión sobre un aspecto abordado previamente. En caso de la existencia de trabajos previos derivados de un mismo proyecto, deberán ser citados (no hacerlo se considerará plagio o “autoplagio”) y, asimismo, aclarar las diferencias existentes con respecto al trabajo presentado a evaluación mediante nota explicativa.

Los trabajos enviados a la revistas deben ser originales e inéditos, a menos que se haga constar claramente que se vuelve a publicar un trabajo con expreso conocimiento del autor y del equipo editorial de las revistas o publicación, previa aprobación del comité editorial de *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*. No se aceptarán trabajos que hayan sido escritos sobre información que ya haya sido comentada extensamente en una publicación anterior, o que forme parte de un material ya publicado en cualquier medio (impreso o electrónico). Sólo se considerarán aquellos artículos que hayan sido rechazados por otras revistas, o que estén basados en una publicación preliminar (un resumen publicado en actas de congresos, un poster o un extenso en memorias arbitradas en un evento científico).

**Conflictos de intereses:** Los autores deben revelar en su manuscrito cualquier conflicto de tipo financiero u otro tipo de intereses que pudiera influir en los resultados o interpretación de su trabajo. Ejemplos de posibles conflictos de interés que deben ser descritos incluyen empleos y salarios, consultorías, propiedad de acciones, honorarios, testimonio experto remunerado y subvenciones u otras financiaciones que estén en relación directa con la investigación desarrollada. Es necesario, por tanto, que los autores informen, preferiblemente como nota de autor en el material enviado, los posibles conflictos de interés en el trabajo de investigación.

## 6.- Otras disposiciones

Se aceptan también los siguientes trabajos de corta extensión (máximo quince cuartillas): conferencias, ensayos, reseñas: comentarios de lectura reciente. Recensiones: análisis (o comentario) crítico de la lectura reciente, documentos, textos de carácter histórico, jurídico, acuerdos, declaraciones, entrevistas: realizadas con fines de investigación. Todos estos trabajos deben estar referidos a las áreas temáticas de la revista.

**Ensayos:** Las normas generales también aplican para los ensayos (originalidad, arbitraje, citado, manejo de referencias), si bien en cuanto a organización interna del texto y en cuanto a presentación de avances o resultados de la actividad investigativa es de libre manejo por parte de los autores. En esta sección pueden incluirse entrevistas, comentarios extensos sobre temas de actualidad, reflexión sobre la epistemología y didáctica de las ciencias sociales, entre otras ideas, condicionadas a que guarden relación con las temáticas de la revista.

**Reseñas:** Son comentarios breves (máximo tres cuartillas), análisis críticos de lectura reciente con el fin de divulgar las publicaciones actualizadas en el área de ciencias sociales. Para el envío de reseñas, se pide la portada digitalizada del libro en formato jpg con un mínimo de resolución de 330 dpi, a todo color.

**Arte:** Consiste en un comentario sobre la obra de un artista, grupos de artistas o escuelas de arte, con especial enfoque a los residentes o quienes hayan tenido su trayectoria en la región zuliana y el occidente venezolano. También caben en esta sección críticas de arte, entrevistas, reflexiones sobre el estado de la cuestión de las distintas ramas del arte, en especial artes plásticas, pintura, escultura, fotografía, entre otros.

No se devolverán originales, y el Comité Editorial se reserva el derecho de hacer los ajustes y cambios que aseguren la calidad de la publicación. El orden de la publicación y la orientación temática de cada número lo determinará el Comité Editorial, sin importar el orden en que hayan sido recibidos y arbitrados los artículos. Cualquier otra situación no pre-

vista será resuelta por los editores según estimen apropiados a los intereses de *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, sin derecho de apelación por parte de los autores.



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL  
“RAFAEL MARÍA BARALT”

AUTORIDADES

LINO MORÁN  
Rector

JOHAN MÉNDEZ  
Vicerrector Académico

LEONARDO GALBÁN  
Vicerrector Administrativo

VICTORIA MARTÍNEZ  
Secretaria

NANDY GARCÍA  
Director Programa Educación

JOSÉ HERNÁNDEZ  
Director Programa Investigación

RAFAEL LÁREZ PUCHE  
Coordinador del Centro de Estudios Geo-Históricos y Socio-Culturales



República Bolivariana de Venezuela  
Universidad Nacional Experimental

**“Rafael María Baralt”**

**UNERMB**