

ISSN : 2346 - 1357

NEGO

NOTAS

Docentes

EDICIÓN 7

cu

Corporación Unificada Nacional
de Educación Superior

VIGILADA MINEDUCACIÓN



Un progresista es siempre un conspirador contra el destino

ROBERTO UNGER



NEGO

NOTAS

Docentes

EDICIÓN 7

2016 A

Jaime Alberto Rincón Prado

Rector

Corporación Unificada Nacional de Educación Superior - CUN

Javier Duván Amado Acosta

Vicerrector Académico y de Investigación

Delfín Soto Chaves

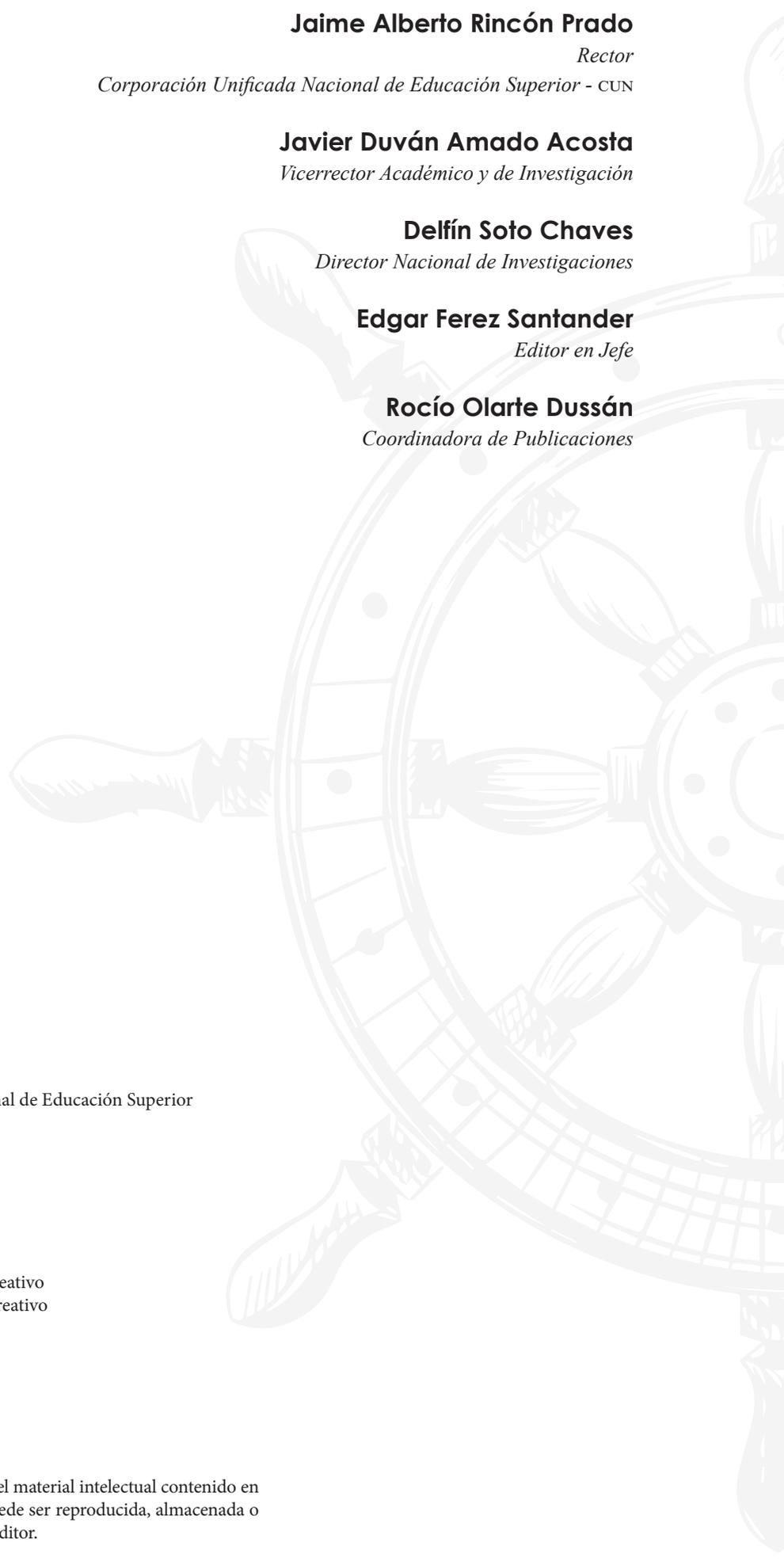
Director Nacional de Investigaciones

Edgar Ferez Santander

Editor en Jefe

Rocío Olarte Dussán

Coordinadora de Publicaciones



Título: Negonotas Docentes
Edición 7.

© Agosto, 2016. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior
Bogotá, Colombia.

Corrección de estilo:
Guillermo Castillo Quintana
Rocío Olarte Dussán
Sebastián Moreno Gómez

Diseño de tapa: Jonathan Zambrano / Chaos creativo
Diseño interior: Jonathan Zambrano / Chaos creativo

Primera edición: abril del 2013
ISSN: 2346-1357

Reservados todos los derechos.
Se prohíbe el uso comercial y sin autorización del material intelectual contenido en esta obra. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio sin permiso del editor.

Comité científico

Gerardo Machucha Téllez

Becario del Doctorado de la Universidad
Federal de Uberlandia - MG, Brasil
Magíster en Educación

Tomás Durán Becerra

Universidad Autónoma de Barcelona
Candidato a Doctor en Comunicación y
Periodismo

Liliana Mancilla Bautista

Corporación Unificada Nacional de Educación
Superior - CUN
Profesional en Relaciones Económicas
Internacionales

Alexander Montealegre Saavedra

Corporación Unificada Nacional de Educación
Superior - CUN
Politólogo
Licenciado en Ciencias Sociales

Comité editorial

Rocío Olarte Dussán

Corporación Unificada Nacional de Educación
Superior - CUN
Magístra en Literatura

Edgar Ferez Santander

Corporación Unificada Nacional de Educación
Superior - CUN
Historiador

William Rojas Velásquez

Corporación Unificada Nacional de Educación
Superior - CUN
Filósofo

Pahola Ramos Barbour

Fundación Universitaria del Área Andina
Comunicadora Social con énfasis en
Producción Editorial

- CONTENIDO -

1. Continuidad e incertidumbre. Relaciones Estados Unidos – América Latina:
el caso de Nicaragua
Alexander Montealegre Saavedra 15
2. Los niños, niñas y adolescentes en los conflictos armados
Claudia Marcela López Serrato..... 31
3. Una mirada crítica a la investigación universitaria venezolana desde la postura de
informantes clave
Zulay Rangel Toloza..... 39
4. Redes sociales y su influencia en la participación y movilización ciudadana
Juan Ariza 57
5. El conflicto armado como amenaza para la salud: acciones hacia la atención
de las víctimas del Caquetá
Marlio Perdomo Quevedo 67
6. El espacio-escolar en Émile Durkheim
Gerardo Machuca Téllez 79

Editorial

En la entrega número siete de *Negonotas Docentes* se perfeccionan los procesos administrativos y académicos de la revista. Sus líneas temáticas –educación, historia, paz, economía y política– se fortalecen y logran representar por completo los programas académicos que son su punto de enunciación.

Es importante resaltar el constante apoyo de nuestros autores. En conjunto con los evaluadores y los encargados de la revisión de estilo, hemos visto cómo este esfuerzo institucional se traduce en un aporte significativo para la comunidad científica. Sin duda, al tratarse de artículos con enfoques y objetivos de estudio claros, aportan al desarrollo de miradas críticas y reflexivas sobre diferentes temas de interés.

Un ejemplo de esto es el trabajo realizado por el docente Alexander Montealegre Saavedra, magíster en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos, con su artículo “Continuidad e incertidumbre. Relaciones Estados Unidos – América Latina: el caso de Nicaragua”. En este, a través de un recorrido histórico de las fluctuantes relaciones entre Estados Unidos y América Latina, identifica las particularidades de lo ocurrido en Nicaragua como expresión de un escenario más amplio de lucha por la autonomía y la consecución de la paz regional. Evidentemente, un tema relevante para la actualidad colombiana, ya que puede servir como referencia de aprendizaje para la implementación de los procesos de paz.

Por su parte, Zulay Rangel, en “Una mirada crítica a la investigación universitaria venezolana desde la postura de informantes clave”, presenta el panorama actual de las investigaciones académicas que se desarrollan en el vecino país. De este modo, como lectores colombianos, tenemos la posibilidad de ampliar nuestro conocimiento del estado actual de la educación superior latinoamericana y de establecer bases comparativas que nos permitan pensar de manera más clara los aspectos que debemos mejorar en nuestras instituciones.

Dado que una de las fortalezas de la CUN es su presencia regional, valoramos el artículo “El conflicto armado como amenaza para la salud: acciones hacia la atención de las víctimas del Caquetá” del economista y magíster en Ciencias de la Educación, docente de la Regional Caquetá, Marlio Daniel Perdomo Quevedo. En este relaciona la atención a las víctimas del conflicto armado en este departamento y las consecuencias de su implementación en la salud pública de la comunidad.

Desde la línea de educación, el doctorando Gerardo Machuca presenta su artículo reflexivo “El espacio-escolar en Émile Durkheim”. En este señala la comprensión de las relaciones que se establecen entre sociedad y educación y resalta las características socio y espacio-temporales como elementos determinantes dentro de los ideales de hombre y su sociedad.

La socióloga y administradora pública, Claudia Marcela López Serrato, en su artículo “Los niños, niñas y adolescentes en los conflictos armados”, muestra una realidad alarmante: el uso de los niños como escudos, soldados u objetos sexuales.

El estudiante Juan Ariza, en “Redes sociales y su influencia en la participación y movilización ciudadana”, analiza cómo las redes sociales, cada vez más importantes en las comunicaciones actuales, tienen un poder decisivo en las tendencias políticas.

Finalmente, cabe señalar que *Negonotas Docentes* siempre tendrá como objetivo abrir espacios donde artículos y trabajos enfocados en las necesidades interdisciplinarias de las ciencias sociales enriquezcan la discusión de la comunidad científica. Esta es una invitación a nuestros lectores para que nos sigan y estén atentos a las convocatorias de nuestras futuras publicaciones.

Edgar Ferez Santander

Editor

NEO



NO

GO

TAS

Docentes



Continuidad e incertidumbre. Relaciones Estados Unidos – América Latina: el caso de Nicaragua

*Alexander Montealegre Saavedra**

Resumen

Este artículo promueve una serie de reflexiones sobre las relaciones entre los Estados Unidos y América Latina desde una mirada general y a través de un recorrido histórico con epicentro en Nicaragua, caso particular y representativo de estas relaciones. Destaca lo que representó, en su momento, la creación del Grupo Contadora como respuesta a los designios hegemónicos de los Estados Unidos, en especial, el papel desempeñado por esta instancia para la consecución de la paz en Centroamérica. Concluye con una serie de reflexiones prospectivas sobre la posibilidad de generar procesos de autonomía en la región.

Palabras clave: América Latina, autonomía, Grupo Contadora, hegemonía, imperialismo

Abstract

This article promotes a series of reflections on the relationship between the United States and Latin America from an overview and through a historical epicenter in Nicaragua as a representative case of these relations from the particular. Highlights what was at the time the creation of the Contadora Group in response to the hegemonic designs of the United States, in particular the role played by this instance to achieve peace in Central America. It concludes with a series of forward-looking reflections on the possibility of generating processes of autonomy in the region.

Keywords: autonomy, Grupo Contadora, hegemony, imperialism, Latin American

* Politólogo de la Universidad Nacional de Colombia, licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos de la Universidad Central y docente del Área de Formación Investigativa de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior - CUN.
Contacto: alexander_montealegresaa@cun.edu.co



Tiene sentido buscar el desarrollo de un conocimiento acumulativo verificable, pero debemos entender que solo podemos aspirar a formular generalizaciones condicionales, específicas respecto del contexto, más que descubrir leyes universales y que nuestra comprensión de la política internacional siempre será incompleta.

ROBERT KEOHANE, *Instituciones internacionales y poder estatal: ensayo sobre la teoría de las relaciones internacionales*

A manera de introducción

Este artículo surge de reflexiones provocadas en el marco de la cátedra abierta “Descolonización más allá de las Independencias” ofertada por el Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO) de la Universidad Central. Si bien esta se orientó primordialmente a indagar (y develar) situaciones, procesos y pensamientos en el marco y contexto africano, siempre buscó hacer una lectura paralela de la situación en América Latina. En ambos casos, se trata de nuestra situación.

Durante el desarrollo de la cátedra, fue importante pensar en la responsabilidad que tienen los países del llamado, durante mucho tiempo, *primer mundo* en la conformación de países dependientes, en la miseria de las poblaciones, en la imposición de una cultura foránea, en la explotación, en la educación, en las prácticas religiosas lesivas, en fin, en la reproducción de una serie de situaciones que profundizan la asimetría, la explotación y que privilegian a las élites y poblaciones de esos mismos países. Asimismo, y en relación con nuestra América, no he podido dejar de pensar en la permanente serie de violencias que se han registrado en nuestras historias, con lo que queda en evidencia, de nuevo, que más allá de las independencias formales subyace una fórmula de control y dominación, el poder colonial interiorizado: nuestras mentes, nuestros proyectos, nuestros deseos, nuestra academia, etc., han estado en sintonía con el poder imperial (Hardt y Negri, 2006). En este sentido, es importante tener en

cuenta que este poder imperial, entre otras cosas, habrá de intervenir militarmente cuando así lo considere necesario para el mantenimiento de sus intereses. Si con estos mismos autores se parte de la idea según la cual ese poder se ha difuminado hacia la forma Imperio, entenderemos las razones necesarias (y urgentes) para pensar procesos de descolonización desde múltiples miradas: étnicas, de clase, de género, de relación con el ambiente, así, es fundamental empezar por complejizar nuestra propia mirada. En este escrito se pretende avanzar en la observación de una expresión vital de ese poder: el intervencionismo directo y vedado sobre formas tradicionales y alternativas de organización socio-estatal, en particular, el caso de Nicaragua.

La presencia de países *hegemónicos* en Latinoamérica no es reciente, se remonta a su colonización (invasión) por parte de Europa. Sin embargo, en el siglo xx fueron ondeadas las banderas del nacionalismo y del antimperialismo por diversas tendencias de todos los espectros ideológicos, dirigidas casi exclusivamente contra la intervención norteamericana en la región, mientras ignoraban –a excepción quizás de Sandino– que otros Estados y capitales (ruso, chino, europeo) no tenían mejores intenciones (tampoco las tienen hoy). El capitalismo es imperialista por antonomasia. Como afirma Amir, “el imperialismo en cuestión es capitalista y no debe ser confundido con otras formas anteriores de dominación eventual ejercida por un poder sobre distintos pueblos” (2009, p. 7), porque lo que



subyace a este análisis es la forma en que se va conformando una relación mutuamente constitutiva entre el desarrollo y el subdesarrollo, o entre el centro y la periferia, y que, igual, lo que produce es una profunda dependencia (explotación) que incrementa los niveles ya alarmantes de pobreza, desempleo, racismo, xenofobia, violencia y desesperanza (Rodney, 1982).

Es fundamental comprender el desarrollo histórico de estas tendencias. Por esto, en el presente escrito me centro en la contextualización histórica de las relaciones entre los Estados Unidos y América Central en general, y analizaré los casos específicos de Nicaragua y el Grupo Contadora en un contexto permeado por la Guerra Fría. Para tal efecto, este trabajo se dividirá en tres apartes interrelacionados: 1) se intentarán mostrar las generalidades de dicha intervención en la historia, particularmente a través

del énfasis en el periodo señalado y la construcción de metarrelatos justificadores de un enemigo externo; 2) luego, se expondrán las particularidades del caso nicaragüense, específicamente durante el triunfo y colapso de la revolución del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN), esto es, la década del ochenta del siglo pasado, época que mostró también lo que representó la política exterior de los Estados Unidos bajo la égida de Ronald Reagan y lo que podría significar en la actualidad su herencia política; y 3) por último, se traerá a colación lo que se considera, por algunos especialistas (Cepeda y Pardo, 1985; Arriola, 1986), el único intento de política exterior latinoamericana de carácter autónomo, por lo menos en sus inicios, y que se articula a la lucha por lograr una salida política al conflicto nicaragüense que amenazaba con su regionalización al involucrar a otros países en él. Se hace alusión, por supuesto, al Grupo Contadora.

Generalidades

Realmente, desde la independencia estadounidense y durante todo el siglo XIX, la importancia relativa de América Latina para los Estados Unidos fue más bien secundaria. Particularmente, porque la política exterior de este país así lo exigía, pues se mantenía la tesis aislacionista (Maira, 2006; Zinn, 2001) propugnada por George Washington al inicio del régimen republicano, con el claro objetivo de buscar un desarrollo a nivel interno, sin inmiscuirse en los problemas internacionales –europeos–. Además, el contexto internacional así lo imponía; el Reino Unido era el principal acreedor mundial y esto, obviamente, se constituía en un obstáculo importante para la participación de los Estados Unidos en el escenario mundial. Esto pese a lograr un muy importante desarrollo económico-industrial, particularmente después de la guerra de secesión (1861-1864) en la que el sur agrario y esclavista

fue derrotado por el norte industrial y emergentemente capitalista.

Sin embargo, durante este período de supuesto aislacionismo en la política exterior, en el año 1823 se promulga la conocida doctrina Monroe, que dirigía su atención sobre el continente americano recién independizado, con la intención de no permitir la intervención internacional de ninguna potencia europea: en el momento se afirmó que América era para los americanos. Esta doctrina es de vital importancia, ya que si bien al momento de su concepción los Estados Unidos no eran una potencia mundial que respetar, la esencia central de su texto ha sido tergiversada o adaptada cuando se ha hecho necesario para justificar intervenciones en el continente americano y obtener réditos de contextos históricos particulares. Sobre este asunto se ahondará más adelante.

Desde ese momento hasta inicios del siglo xx, se presentaron intentos aventureros individuales (v. g. William Walker en Nicaragua) con el respaldo diplomático del gobierno norteamericano, pero sin su intervención directa. Igualmente, debido al mayor desarrollo de la tecnología e infraestructura de los Estados Unidos, se empiezan a producir algunas contrataciones para la construcción de ferrocarriles con el propósito de tener acceso al mar desde zonas del interior; asimismo, no se puede olvidar la expedición de la ley del Guano, que establecía que si algún ciudadano estadounidense encontraba dicho elemento en suelo no habitado, este pasaría a ser propiedad del Gobierno de los Estados Unidos. Sin embargo, la presencia de este país en la región fue más bien irrelevante, a excepción importante de México, tras la guerra que produce la pérdida de más de la mitad de su territorio en los años cuarenta del siglo xix, la humillación sutil planteada en la firma y aceptación del tratado Guadalupe-Hidalgo, el alto nivel de inversiones ya mencionado, especialmente en empresas extractivas (frutas, minerales y posteriormente petróleo) (Zinn, 2001).

Bajo la administración republicana de T. Roosevelt (1901-1908) se presenta un giro total en el discurso de la política aislacionista y, desde entonces, las condiciones estructurales no le han permitido al Estado volver a ella. No obstante, como un elemento que permite entender mejor (y complejizar) esas condiciones estructurales (económicas), hay que decir, como lo señala Zinn, que estas intervenciones, que se empiezan a realizar en Filipinas y Cuba, se hacen bajo el pseudoargumento de “civilizar y cristianizar” (2007, p. 219) a poblaciones que por sus propias condiciones lo necesitarían. Este es el mismo argumento paternalista, machista, racista, desarrollista y moderno que se presentará desde que se quieren justificar dichas prácticas. Este nuevo periodo, conocido como internacionalismo,

se inicia con el apoyo a Cuba para lograr su independencia de España en 1899; ahora bien, sin duda, el aspecto más relevante en estos años es la implementación de la política del Gran Garrote para los países latinoamericanos, que se justifica en lo ya expresado y en la supuesta incapacidad de los gobiernos para mantener el orden y la estabilidad y, por lo tanto, requerir urgentemente la intervención militar.

Para Colombia, esta época representa un sino trágico, ya que en ella se produce la secesión de Panamá con el objetivo geopolítico de construir un canal interoceánico. Pero aquí no termina la nueva sucesión de intervenciones a la luz de la tergiversada-adaptada doctrina Monroe, pues se invade a República Dominicana en 1904 y entre 1915 y 1918 es considerada como protectorado; en Cuba, tras la guerra de liberación nacional, las tropas norteamericanas permanecen en suelo cubano y se retiran para volver entre 1906 y 1909 bajo ocupación militar; también se ocupa Honduras en 1911; Haití entre 1915-1934; El Salvador, cuya experiencia fue una de las más trágicas por la cantidad injusta de muertos (se habla de cerca de treinta mil campesinos), fue ocupada en 1932; así se podría seguir, aunque, es claro, el caso nicaragüense es uno de los más paradigmáticos de todos, por lo cual se tratará con mayor profundidad.

Luego, bajo el gobierno demócrata (de partido) de Woodrow Wilson, lo fundamental será la participación de Estados Unidos en la Primera Guerra Mundial, en un primer momento de manera indirecta, solo con apoyo económico y militar a Inglaterra y Francia; después, en abierta contienda contra Alemania. Como se sabe, de esta Primera Guerra Mundial queda un saldo muy favorable para los Estados Unidos: surge vencedor, sin daños en su territorio, como potencia política, industrial y militar, y como nuevo acreedor mundial. Además, las empresas estadounidenses, que desde fines del siglo xix



venían invirtiendo en suelos latinoamericanos, incrementan el nivel de sus inversiones y trascienden las fronteras. Quizás el caso más conocido sea el de la United Fruit Company y sus múltiples filiales¹.

Tras la Gran Depresión, iniciada en 1929, y, quizás, como consecuencia de esta, bajo la presidencia del segundo Roosevelt (Franklin D.), se implementa la política del Buen Vecino. Así, se logra la adhesión de algunos gobiernos latinoamericanos hasta ahora reticentes, con el claro propósito de mejorar las relaciones comerciales como una condición básica de abastecimiento producido por las vicisitudes de la crisis económica. Por lo demás, crisis recurrente en el sistema capitalista.

Ya para la Segunda Guerra Mundial, en los años cuarenta del siglo xx, la participación de los Estados Unidos resulta crucial para los intereses occidentales, pero fundamentalmente en la situación de posguerra, ya que el sistema internacional es organizado de forma tal que los Estados Unidos se convierten en un país indispensable para el nuevo ordenamiento mundial.

Hasta aquí, se pretendía mostrar que la división del mundo bajo dos zonas de influencia político-militar, cultural y económica en la Guerra Fría, no obedecía en el caso Latinoamericano a una situación *ad hoc*, sino que existían ya antecedentes obvios de intervencionismo. Entonces, a esta región le correspondió ser víctima inocente del hegemonismo estadounidense, como a otras

les tocó serlo del soviético (Maira, 2006). Ya se conocen las continuas intervenciones a la luz de la doctrina Truman de 1947 y su retórica anticomunista. Se pueden constatar, una vez más, las consecuencias que esta tuvo para América Latina en un contexto de Guerra Fría y de confrontación este-oeste: se manipula la revolución de Bolivia iniciada por el Movimiento Nacional Revolucionario (MNR) con gran apoyo obrero-campesino; hay indicios de participación de la CIA en el asesinato de Gaitán en Colombia –según confesión de un agente capturado en Cuba en los años sesenta²–; se intervino en 1954 en Guatemala para derrocar el régimen democrático y progresista de Jacobo Arbenz; en 1964 se invade República Dominicana; en 1973 se apoya el golpe militar contra Salvador Allende en Chile. En la década del ochenta, se respaldó a las dictaduras corruptas de Centroamérica y en Nicaragua se apoyó a los Contras luego de triunfar la revolución del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSNL). En 1983 se invadió la pequeña isla de Granada en el Caribe, sin justificación alguna. También hay que recordar las constantes agresiones y bloqueos económicos contra Cuba después del triunfo de la revolución de 1959. Esto, sin dejar de lado el apoyo político y económico de todos los regímenes militares y dictatoriales que enarbolaban la bandera anticomunista e igualmente las intervenciones encubiertas y no tan visibles como las anteriores. Se hace referencia a la política de Kennedy de la Alianza para el Progreso y con esta, el plan LASO (Latin American Security Operation) sumado

1 No estará de más recordar la historia colombiana y el ignominioso suceso de la masacre de las bananeras en 1928, como un ejemplo cercano de las políticas adelantadas por el gobierno norteamericano y sus cipayos o “asimilados” (Fanon, 2001) nacionales. Asimismo, recordar a insignes pensadores en cuanto logran romper con las tendencias de su tiempo y hacerse escuchar después de tantos años. Por ejemplo, Jorge Eliécer Gaitán (a quién la prensa oficialista tildaba despectivamente como ‘el negro’ Gaitán), dirá desde su tribuna parlamentaria, a propósito de lo mencionado, que “se trataba de resolver un problema de salarios por medio de la bala de las ametralladoras del gobierno. Naturalmente el gobierno no ejerció ninguna presión para que se reconociera la justicia a los obreros. Estos eran colombianos y la compañía americana. Y, dolorosamente sabemos que en este país el gobierno tiene la metralla homicida para los hijos de la patria y la temblorosa rodilla en tierra ante el oro yanqui” (Gaitán, s. f.).

2 Se recomienda la lectura de los textos de Gloria Gaitán incluidos en las referencias.

además a la doctrina de Seguridad Nacional y la lógica del enemigo interno, que tanta represión generó sobre la población que tomaba distancia de las políticas gobiernistas (Mires, 1988).

Entre 1989 y 2001 se evidencia una *nueva* retórica basada en tres ejes fundamentales: el narcotráfico, la democracia y los derechos humanos. Bajo estos postulados, se invade a Panamá en 1989 y a Haití en 1994. En este sentido, en el nuevo milenio, se interfiere en el área andina con el Plan Colombia. El tema del narcotráfico ha invadido las agendas de los países, pese a promoverse, de manera tímida y soterrada, alternativas a la prohibición.

De igual manera, en los últimos veinte años no se puede negar la imposición de un modelo neoliberal basado en las privatizaciones, la apertura y la liberalización de los mercados que desemboca en la negociación de los TLC bajo la imposibilidad de un Área de Libre Comercio para las Américas (ALCA) sin Brasil y Venezuela. Además, las crisis recurrentes del capitalismo terminan legitimando un discurso extremista y xenófobo, como ha sido evidente en la construcción de muros a través de la frontera con México y las prácticas discursivas del Partido Republicano.

Ahora bien, en este texto se toma distancia crítica de planteamientos esgrimidos por analistas como Maira (2006), quien, al seguir a Carlos Rico en "Interdependencia y trilateralismo: orígenes de una estrategia", plantea la "no política estadounidense hacia América Latina" (p. 200) durante el periodo señalado. Además, agrega que durante la segunda mitad del siglo xx solamente fue importante la región tras las revoluciones triunfantes en Cuba y Nicaragua e infiere que las convulsiones señaladas y los miles de asesinados y desaparecidos durante las dictaduras, simplemente responden a condiciones internas.

Como se evidencia en la actualidad, y después del 11 de septiembre de 2001, se presenta un nuevo giro lingüístico sistemático y sistémico, ahora contra el terrorismo. Se invade Afganistán y luego Irak sin razones reales ni justificadas por el derecho internacional. En América Latina, es claro el alineamiento de todos los gobiernos en su agenda interna, so pena de ser considerados como gobiernos enemigos y miembros del denominado *eje del mal*.

Estamos más cerca de opiniones como las de Chomsky cuando aduce que "la guerra contra el terror ni es nueva ni es guerra contra el terror" (2001, p. 70). Se trata de una continuidad en el tiempo, no solo de expresiones ambiguas, sino también de estructuras culturales e institucionales, de los planes y políticas destinados a reafirmar, a traer de vuelta, los designios siempre presentes de un sistema que impone unilateralmente sus intereses. No deja de ser lamentable que algunos intelectuales, de manera premeditada o no, contribuyan a este propósito al desviar los temas de interés vital. Es lo que Rodney (1982) denomina "líneas de transmisión", que, si bien constituyen una gran minoría, no por ello debe subestimarse su función. Al respecto, Chomsky sugiere que "no debemos subestimar la capacidad de campañas de propaganda bien dirigidas para llevar al pueblo a una conducta irracional, criminal y suicida" (2001, p. 72). Es muy importante, en esta misma línea argumentativa, deconstruir lo que Zinn logra identificar, que "nuestros ciudadanos [estadounidenses] han sido educados para creer que nuestro país es distinto de todos los demás, que es una excepción en el mundo, con una posición moral única, llamado a extenderse hacia otros territorios para llevarles la civilización, la libertad y la democracia" (2007, pp. 218-219). La situación no debe ser muy diferente en América Latina para comprenderse a sí misma como depositaria pasiva de todas estas ideologías y tramas inventadas en la historia. Es la negación de sí mismo (Fanon, 2001) como expresión de alienación.

Caso Nicaragua: particularidades

Nicaragua fue invadida por *marines* estadounidenses durante casi 25 años, desde 1909 hasta 1933. Antes de 1909 fueron efectuados varios empréstitos con empresas bancarias norteamericanas que llevaron al país a una total dependencia en el campo de la incipiente industria extractiva y de la producción frutera en cabeza de la Standard Fruit and Steamship Corporation, filial para Nicaragua de la United Fruit Company. Durante la ocupación se firman diversos tratados, particularmente el tratado Bryan-Chamorro de 1914, que da a los Estados Unidos la prioridad durante 99 años para la eventual construcción de un canal interoceánico (Mires, 1988).

En 1926 surge la figura casi mitológica del líder nicaragüense Cesar Augusto Sandino, que en ese año y en las toldas liberales, para autonomizarse luego, inicia una lucha guerrillera en contra de la injerencia norteamericana en su país, lucha que evidentemente mantiene hasta la desocupación formal en 1933. Sandino depone sus armas para luego ser asesinado en 1934 por la Guardia Nacional, en cabeza de Anastasio Somoza, futuro dictador. En 1937 asciende este al poder tras un golpe de Estado e instaura una dictadura familiar que se va conservar a través del tiempo hasta 1979 y se caracterizará, precisamente, por el nepotismo, la corrupción y el progresivo acercamiento a los Estados Unidos. La dictadura se conserva en manos de Anastasio Somoza hasta 1956, año en que es asesinado por un periodista; es sucedido por sus herederos: Luis Somoza Debayle y Anastasio Somoza Debayle, respectivamente. En el año 1962 nace el FSLN, inspirado en el líder nacional de los años veinte. Tras una lucha

en contra de la dictadura somocista y gracias también a contradicciones internas del bloque dominante (Mires, 1988), se hace con el poder estatal hacia el año 1979 cuando ocupa el palacio Nacional de Managua. El nuevo grupo en el poder era una extraña mezcla de diversas ideologías: desde el marxismo-leninismo hasta tendencias burgueses de oposición al régimen. Luego de lograr la reunión de todos estos grupos, el FSLN pasó a encabezar la junta de gobierno de reconstrucción nacional que se mantuvo en la dirección hasta 1984, año en que se convocan elecciones y uno de sus miembros, Daniel Ortega, resulta elegido. En 1990, las presiones internacionales, la crisis económica y la inestabilidad política nacional obligan al régimen a adelantar elecciones. En estas, los sandinistas fueron derrotados por la coalición Unión Nacional Opositora (UNO), liderada por Violeta Barrios de Chamorro, miembro inicial de la Junta de Reconstrucción³. En 1996, tras nuevas elecciones, el FSLN presentó como candidato al mismo Daniel Ortega, quien nuevamente perdió, esta vez frente al candidato de centro derecha Arnoldo Alemán. Para el 2002, el FSLN, aún tras moderar su discurso e incluir tendencias religiosas, perdió de nuevo y se vio obligado a adelantar el congreso de renovación sandinista con el objeto de debatir los cambios estructurales e ideológicos sufridos por el movimiento. En 2007 obtuvo de nuevo el triunfo electoral, aunque las expectativas eran diferentes si se comparan con la otrora revolución. Vale cuestionarse, ¿por qué fracasó una revolución que contaba con el apoyo de la población mayoritaria?

3 Para una interpretación de primera mano de los hechos ocurridos durante este periodo, consúltese el libro *Adiós a los muchachos: una memoria de la revolución sandinista* (2007) de Sergio Ramírez (antiguo dirigente sandinista).

Se podría hablar de presiones externas, agresiones y ataques militares directos que llevaron a un endurecimiento del régimen, a adoptar medidas autoritarias que, con el tiempo, le hicieron perder la popularidad con la que gozaba al concluir la dictadura somocista. Entre las medidas adoptadas por el FSLN se pueden mencionar⁴: centralización de la economía para la preparación bélica, el gasto en defensa llegó en 1983 al 40 % del presupuesto nacional; reubicación forzosa de sectores de la población (indígenas Miskitos, Sumo y Rama) por razones de *seguridad* nacional sin atender a las necesidades locales; restricción a libertades civiles, al derecho de huelga y censura a la información, entre otras.

Sus críticos, de manera oportuna se valieron de estas nuevas políticas para acusar al movimiento de tendencias totalitarias ajenas al bienestar de la población. Lo anterior, sumado a escisiones en el FSLN por parte de dirigentes que no estaban de acuerdo con las directrices del movimiento, como Edén Pastora en cabeza de la Alianza Revolucionaria Democrática (ARDE), además de la presión del brazo político de los Contras –el Frente Democrático Nicaragüense (FDN)–, llevaron al país a una confrontación cada vez más polarizada entre su población. Pero fue, sin duda, la política exterior estadounidense uno de los factores que más influyó en la inestabilidad del gobierno sandinista, como se podrá observar a continuación.

La administración Carter (1977-1981) realmente se abstuvo de emprender acciones hostiles hacia Nicaragua. Se puede inferir que, más que por el apoyo popular a la revolución, fue porque el régimen depuesto era violador de los derechos humanos, principal bandera ondeada

durante el gobierno norteamericano. Incluso, para la época, el Congreso norteamericano aprueba crédito hasta por 75 millones de dólares de ayuda al régimen en Nicaragua.

La guerra contra Nicaragua comienza en plena campaña presidencial del candidato republicano Ronald Reagan. Este hablaba de exterminar la amenaza comunista que supuestamente los invadiría por el sur; de recuperar el hegemonismo norteamericano perdido en las pasadas administraciones débiles frente al comunismo internacional, etc. (Arriola, 1986; Díaz, 1985). Al ganar las elecciones, el gobierno norteamericano inmediatamente reduce la importación de azúcar nicaragüense hasta en un 90 %, se suspende el pago de los últimos 15 millones de dólares del crédito aprobado por el Congreso y se incrementa la ayuda militar a los demás países de la región en 1982. Pero el capítulo más aterrador y desolador es, sin lugar a duda, el apoyo directo a la guerrilla contra-revolucionaria, conocida como los Contras, que mantenían sus principales bases en Honduras y se constituían en un ejército regular de más de 12 000 hombres, según analistas, y en más de 20 000 luchadores por la libertad, según Reagan (Díaz, 1985). También se expidió la doctrina Reagan para apoyar a los movimientos contrarrevolucionarios que luchaban y procuraban detener el comunismo internacional.

Otro capítulo lamentable es el relacionado con el escándalo conocido como *Irangate*. Según García-Peña (1994), funcionarios del gobierno estadounidense le vendían armas al gobierno de Irán, un *enemigo*, para profundizar un conflicto en Medio Oriente y luego enviar las ganancias del negocio a financiar a los Contras en sus ataques.

⁴ Para la construcción de los siguientes argumentos consúltese el texto *USA desde adentro: temas de historia y política* de Daniel García-Peña (1994, pp. 161 y ss.).

A pesar del repudio público y del proceso iniciado contra funcionarios del Gobierno, no pasó nada.

Para el año 1983 se minan los puertos nicaragüenses y se atacan las refinerías petroleras e instalaciones portuarias frente a la mirada pasiva de la comunidad internacional. Luego de constantes denuncias por parte de Nicaragua frente a la comunidad internacional y a la inter-

Grupo Contadora

Integrado por cuatro países, México, Venezuela, Colombia y Panamá, surge como la primera iniciativa latinoamericana para buscar una solución del conflicto por medios políticos y no militares e intervencionistas en la región centroamericana. Su nombre se debe al lugar donde se reunieron por primera vez, en 1983, los ministros de relaciones internacionales de los países miembros: Contadora, una isla panameña del Pacífico. Precisamente, en este aspecto radica la importancia del Grupo Contadora, pues, por primera vez, se muestra el deseo de autonomía en la región –aunque en la guerra de las Malvinas la OEA había tomado distancia frente a los Estados Unidos por el apoyo logístico otorgado al Reino Unido–. Maira (2006) plantea que este grupo es un primer caso exitoso de separación de los designios estadounidenses. Ya se verá si realmente fue exitoso.

En Washington se veía con incertidumbre la idea de cuatro países débiles para solucionar los problemas *dentro de su territorio*, aunque formalmente se apoyó a la iniciativa. Sin embargo, debemos decir que el recelo frente a la aparición de potencias regionales, la incapacidad real para contrarrestar las arremetidas guerreristas de los interesados en mantener el conflicto, factores económicos y el no compromiso dieron al traste con el programa apoyado por el grupo (Cepeda y Pardo, 1985; Rouquié, 1994). Dicho programa,

venció constante y pacífica del Grupo Contadora, el Tribunal Internacional de Justicia aprobó una resolución en la que se sanciona a los Estados Unidos por su actuación frente al país centroamericano. En el año 1986, los EE.UU. simplemente ignoran la sanción y no la acatan, por lo que al tribunal no le quedó ninguna vía de recurso o presión (Hardt y Negri, 2006).

fundamentado en varios puntos y presentado en enero de 1984 (Drekonja-Kornat, 1985), si bien con la mejor intención, no logró trascender el espectro meramente retórico.

En una primera parte, el primer capítulo sobre seguridad, quizás el más importante en la coyuntura, estableció, por un lado, “la necesidad de inventario de la situación militar en Centroamérica para facilitar una política de desarme que prevé una máxima limitación y un equilibrio sensato de las fuerzas militares en la región” (Drekonja-Kornat, 1985, p. 32), aunado a la elaboración de una lista y un cronograma para el retiro de todos los asesores extranjeros. Se hacía hincapié en la urgente identificación y desmantelamiento de todo tipo de apoyo o tolerancia a fuerzas irregulares que alimentaran la desestabilización institucional de los países centroamericanos: esto incluía, por supuesto, “la determinación de las zonas y caminos del comercio ilegal de armas hacia Centroamérica y a través de ella” (p. 32).

Según Drekonja-Kornat, en el capítulo “Cuestiones políticas” del programa se hacía alusión a la necesaria participación política de la población, aunque reducida a términos electorales, principalmente en la “garantía de elecciones y pluralismo” (1985, p. 32); en otro capítulo, “Cuestiones económicas y sociales”, se habló

vagamente “del fomento de las economías de la región” y de que sus habitantes “tengan todo el derecho al trabajo, educación, salud y cultura” (p. 32), sin establecer los medios adecuados para lograrlo, lo que hace inocuo su contenido, pues ¿alguien osaría no mencionar lo social?

En la parte dos de la propuesta, se “encomendó al ‘grupo técnico’ la elaboración de agendas programáticas, mientras que la tercera parte anunciaba la formación de tres comités de trabajo que deberían convertir las normas de ejecución en un *tratado de paz* para la región” (Drekonja-Kornat, 1985, p. 33), cuyo plazo vencía unos meses después. Con propuestas tan imprecisas y abstractas, no es difícil explicarse por qué no lograron cumplir su cometido.

Frente a la diplomacia regional y muy particularmente lo que significó el Grupo Contadora para la solución pacífica y política de lo que se perfilaba como un conflicto armado de carácter regional, es necesario decir que fue importante ya que ayudó a evitar que estallara una guerra abierta y no vedada en Centroamérica. Pero en cuanto a su objetivo de lograr la paz, se quedó corto, además, frente a las agresiones externas a Nicaragua, fue poco lo que pudo hacer y aún menos frente a la invasión a Granada. Vale la pena reiterar que, si bien en términos de *pretensión* de autonomía fue importante, en términos de resultados concretos fue muy poco lo que se logró hacer. Como afirma Drekonja-Kornat, “Contadora se redujo a una burocracia formal negociadora con menos agendas cada vez” (1985, p. 33).

La enseñanza de la era reaganiana es menos que alentadora. Por una parte, se construyó de nuevo la idea de patio trasero hacia Latinoamérica; se demostró la incapacidad de los organismos internacionales para sancionar efectivamente a las potencias infractoras de los acuerdos

internacionales. También, las pretensiones de autonomía de ciertas *potencias* medianas y regionales simplemente fueron ignoradas, o quizás peor, utilizadas para legitimar posturas guerreristas, lo cual se puede afirmar porque se enviaban representantes a dialogar sobre una eventual salida político-negociada al conflicto, pero, por *debajo de la mesa*, se incitaba a la confrontación con ataques directos a Nicaragua. Todo lo anterior, sumado al dogmatismo de la izquierda tradicional, llevó al gobierno sandinista a implementar medidas bastante autoritarias que socavaron el apoyo popular del gobierno y propiciaron su descalabro político.

Por otro lado, si bien ya se habían presentado intentos de integración regional con presupuestos básicamente comerciales (*v. g.* Pacto Andino de 1969) o de seguridad, se presenta con Contadora el inicio de una diplomacia que pretendió ser alternativa a los designios del país hegemónico del continente, pero fracasó. Esas pretensiones de autonomía no resultaron ser más que eso. La materialización real de sus propuestas no fue posible porque se carece de autonomía en la región en los diversos ámbitos (sociocultural, económico, político-jurídico, institucional, entre otros), no como consecuencia idiosincrática, climática o racial irremediable (solía decir Laureano Gómez), sino como ejercicio histórico de subordinación, evidente en las páginas anteriores.

Después de Contadora, se desembocó en otras organizaciones regionales pero de carácter intergubernamental con gobiernos débiles y sin participación de otros sectores o visiones más allá de las netamente empresariales (el G-3, el Grupo de Río, la Asociación de Estados del Caribe, etc.) con el propósito de profundizar las relaciones comerciales, esencialmente, bajo la égida de la muy mencionada reestructuración capitalista manifiesta en los procesos de

globalización neoliberal (mercados y capital). O también, a través de instancias intergubernamentales importadas (Comunidad Andina de Naciones como remedo de la Comunidad Económica Europea) se buscó alcanzar los mismos objetivos que hoy parecen desvanecerse por la inserción dependiente de algunos países a los procesos globalizadores a través, básicamente, de tratados de libre comercio.

Se tienen instituciones supra-nacionales que ninguno de los países miembros respeta (v. g. el Tribunal Andino, pues de 43 sentencias solo se habían cumplido veinte para el año 2008); Parlamento y Comisión que carecen de legitimidad, por lo menos electoral; instituciones intergubernamentales que no promueven nada más que tratados que no se aplican y que no se asientan en acciones de hecho; varios consejos (Presidencial, de Ministros, Colsultivos Empresarial y Laboral; Convenios Culturales, hasta Corporación Andina de Fomento) para nada funcionales a los procesos de integración con países que siguen reivindicando su soberanía (¿soberana ironía?); hasta Universidad Andina Simón Bolívar que no se piensa en perspectiva regional, etc. Lo único claro es que no se pueden simplemente –y afortunadamente también– imitar contextos específicos, que se deben iniciar estos por crear ideas propias y funcionales a la región, con las cuales la población logre identificarse y, mediante mecanismos apropiados, esté en capacidad de ejercer algún tipo de presión frente a dichos procesos, pensando en construir nuevos espacios de integración más allá de lo económico y financiero; aunque, para eso, se requiere de reales procesos de autonomía en cada país.

Sin duda alguna, se necesitan fundamentalmente tres consecuencias de una única causa, si se quiere, de carácter bifurcado. En primer lugar, las consecuencias: 1) líderes (dirigentes) funcio-

nales a estos procedimientos y no al capital internacional. Esto implica, por supuesto, respetar los procesos adelantados en la identificación de necesidades por parte de las propias comunidades locales (Nyerere, 2001). Es una reconfiguración de la matriz Estado-céntrica; 2) independencia técnico-empresarial con altísimos niveles de educación y formación de la población, diversificando la oferta productiva bajo una premisa básica: soberanía alimentaria, y 3) se requieren ciertos factores estructurales en el escenario internacional, como la capacidad estatal para promover proyectos de autonomía: independencia político-militar, recursos humanos (de nuevo, educación) y cohesión sociopolítica que no es lo mismo que unilateralismo.

Con lo anterior se evidenciaría la causa, autonomía y soberanía económica: las revoluciones o los cambios sociales estructurales no se pueden realizar sin recursos e independencia económicas. Como menciona Amir, “las revueltas del Sur cuando se radicalizan se topan con los desafíos del subdesarrollo. Sus ‘socialismos’ llevan siempre, por ello, contradicciones entre las intenciones de partida y las realidades posibles” (2009, p. 23). Si bien la región latinoamericana no ha presentado una ruptura real en la práctica con los Estados Unidos, sí se han generado ciertas dinámicas que posibilitan un cambio lento pero seguro hacia la anhelada autonomía. Es de lamentar que aún no se realice a nivel intraregional, sino más bien de manera aislada y solitaria, muy a pesar de Unasur; esta, sin gran institucionalización, ha logrado mostrar mecanismos suficientes para realizar acuerdos allende lo económico a nivel subregional, aunque con una lógica desarrollista de la cual es mejor distanciarse.

Para concluir, aún se padecen las consecuencias de la política Reaganiana con medidas que han sido impuestas sobre los Estados que no han podido sacudirse aún del *liderazgo* norteamericano

en la región. De hecho, el péndulo político ha oscilado de nuevo y aquellas dinámicas que se percibían como alternativas en Brasil, Nicaragua, Ecuador, Uruguay, Argentina, Venezuela o Bolivia, han mostrado limitación en su acción: corrupción generalizada y caudillismo desinstitucionalizador. El comienzo de un cambio de perspectiva en el continente, en medio de errores desarrollistas, deberá contribuir a profundizar el proceso de autonomía: ahora bien, es importante tener muy claro que la lucha en primera instancia será contra los designios hegemónicos de los Estados Unidos, pero también de manera más estructural, la lucha de fondo es contra el capital internacional que ha subyugado la dignidad de la población.

Todo es un proceso en construcción, sin avances finales, más bien, con desafíos constantes. Esto se constituye en una tarea siempre irresuelta para quienes decidan, desde la investigación

y la docencia, empezar a plantear alternativas realmente distintas que comiencen por forjar mentes críticas y dispuestas a pensar en escenarios prospectivos y democráticos que aún no son, pero que existen como posibilidad. Como plantea Fanon (2001 y 2011), la cuestión de fondo es un necesario redescubrimiento expresado en la lucha por la liberación de pasados coloniales, de toda atadura, de todo dogma, lo cual le otorga sentido a la incertidumbre latente en el título de este trabajo. Esta tarea, desde luego, tiene un primer obstáculo: nosotros mismos. Si logramos deconstruirnos, las perspectivas estarán abiertas. Siempre abiertas. Será la recuperación (y construcción) de nuestra *Ujamaa* (Nyerere, 2001), es decir, nuestros nuevos *tipos de vida*, formas de organización social, comunitaria, alternativa, que existen como posibilidad frente al mundo tal cual es, que existen como lo que *no-es*.

Referencias

- Amir, S. (2009). Introducción. Frantz Fanon en África y Asia. En F. Fanon, *Piel negra, máscaras blancas* (pp. 5-28). Madrid: Ediciones Akal.
- Arriola, M. (1986). El Grupo Contadora y el problema de la distensión en Centroamérica. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 7, 109-115. Recuperado de <https://bit.ly/2wJL2s6>
- Cepeda, F. y Pardo, R. (1985). *Contadora: desafío a la diplomacia tradicional*. Bogotá: Editorial Oveja Negra - CEI.
- Chomsky, N. (2001). 11/09/01. Barcelona: RBA.
- Díaz, A. (1985). *Contadora: desafío al imperio*. Bogotá: Editorial Oveja Negra.
- Drekonja-Kornat, G. (1985). El grupo de Contadora en el conflicto centroamericano. En F. Cepeda y R. Pardo (eds.), *Contadora: desafío a la diplomacia tradicional* (pp. 23-36). Bogotá: Editorial Oveja Negra - CEI.
- Fanon, F. (2001). Racismo y cultura. En: E. Chukwudi (comp.), *Pensamiento africano: ética y política*, (pp. 38-52). Barcelona: Bellaterra.
- Fanon, F. (2011). *Los condenados de la tierra*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gaitán, G. (s. f.). *Gaitán frente a USA – USA frente a Gaitán*. s. l.: Mimeo.
- Gaitán, G. (1987). *Lo que no dijo el poder*. Bogotá: Mimeo.
- García-Peña, D. (1994). *USA desde adentro: temas de historia y política*. Bogotá: Fundación Simón y Lola Gubereck.
- Hardt, M. y Negri, A. (2006). *Multitud*. Barcelona: Ediciones de Bolsillo.
- Keohane, R. (1993). *Instituciones internacionales y poder estatal: ensayo sobre la teoría de las relaciones internacionales*. Buenos Aires: Grupo Editorial Latinoamericano.
- Maira, L. (2006). Escenarios y aprendizajes acerca de la política de Estados Unidos hacia América Latina (1980-2006). *Norteamérica. Revista Académica del Cisan-UNAM*, 1(2), 193-215. Recuperado de <https://bit.ly/2Vup5Yv>

- Mires, F. (1988). *La rebelión permanente: revoluciones sociales en América Latina*. México D. F.: Siglo XXI editores.
- Nyerere, J. (2001). Los líderes no deben ser amos. En E. Chukwudi (comp.), *Pensamiento africano: ética y política* (pp. 19-25). Barcelona: Bellaterra.
- Ramírez, S. (2007). *Adiós a los muchachos: una memoria de la revolución sandinista*. Madrid: Alfaguara.
- Rodney, W. (1982). *De cómo Europa subdesarrolló a África*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Rouquié, A. (1994). *Guerras y paz en Centroamérica*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Zinn, H. (2001). *La otra historia de los Estados Unidos: desde 1492 hasta hoy*. Nueva York: Siete Cuentos Editorial.
- Zinn, H. (2007). *Sobre la guerra: la paz como imperativo moral*. Barcelona: Random House Mondadori.

Los niños, niñas y adolescentes en los conflictos armados

*Claudia Marcela López Serrato**

Resumen

La utilización de niños soldados en las guerras internas ha sido una práctica recurrente a través de la historia; pese a los acuerdos y a la normatividad internacional, las cifras demuestran que esta práctica sigue latente. A causa de sus condiciones de inequidad y vulnerabilidad, Colombia es un país que no ha escapado de este flagelo y, aunque desde la institucionalidad se ha trabajado en programas de desmovilización, desarme y rehabilitación para los niños soldados, las consecuencias son irreparables. De igual manera, en la región del Sahara Occidental, la incorporación voluntaria de niños podría surgir como resultado de la omisión e indiferencia de gran parte del mundo ante el riesgo inminente de vivir una potencial guerra por la falta de solución frente a su solicitud de referéndum de independencia.

Palabras clave: desarme, niños, rehabilitación, reintegración, reparación

Abstract

The use of child soldiers in internal wars has been a recurring practice throughout history; despite the agreements and international regulations, the numbers show that this practice is still latent. Because of its conditions of inequality and vulnerability, Colombia is a country that has not escaped this scourge and, although institutionalization has worked on demobilization, disarmament and rehabilitation programs for child soldiers, the consequences are irreparable. Similarly, in the Western Sahara region, the voluntary incorporation of children could arise as a result of the omission and indifference of the world in the face of the imminent risk of living a potential war because of the lack of solution to their request for an independence referendum.

Keywords: children, disarm, rehabilitation, reinstatement, repair

* Socióloga y administradora pública de la ESAP, actualmente contratista del ICBF. Contacto: marcela_lpez@yahoo.es

Introducción

Según la Unicef existen 19 países que han vinculado a menores de edad como combatientes, con un número aproximado de 300 000 niños, niñas y adolescentes alrededor del mundo. Asimismo, estima que entre 250 000 y 300 000 niños, niñas y adolescentes hacían parte de los conflictos armados en 30 países en el mundo. Un tercio de esta población se concentraba en África y La República del Congo era el país con mayor número de menores reclutados. Los países que han vinculado a menores de edad en conflictos armados internos han sido: Afganistán, Chad, Costa de Marfil, Filipinas, India, Iraq, Líbano, Libia, Mali, Myanmar, Pakistán, República Centroafricana, República Democrática del Congo, Sudán, Sudán del Sur, Siria, Tailandia, Yemen y Colombia (Unicef, s. f.).

De acuerdo con los *Principios de París*, establecidos por la Unicef, se entiende por niño soldado a cualquier persona

menor de 18 años de edad que haya sido reclutada o utilizada por una fuerza armada o un grupo armado en cualquier tipo de función, incluidos, aunque no limitados, los niños y niñas utilizados como combatientes, cocineros, porteadores, mensajeros, espías o con fines sexuales. (Febrero del 2007, p. 7)

En este sentido, en los *Principios de París* se expresa el compromiso de 105 Estados miembros por el desarme, la desmovilización y la reintegración de todas las categorías de niños vinculados a grupos armados. En este compromiso están incluidos varios países afectados por conflictos.

Debido a que en algunas regiones la mayoría de edad se obtiene entre los 14 y 15 años, el Derecho Internacional Humanitario estableció, en los convenios de Ginebra de 1977, como edad mínima de reclutamiento los 15 años (art. 77, International Committee of the Red Cross (ICRC), s. f.). Sin embargo, desde la existencia del Protocolo facultativo de la Convención de los Derechos del Niño (con vigencia desde el 2002) relativo a la participación de niños en los conflictos armados se ha venido trabajando en un compromiso por aumentar la edad mínima de reclutamiento a los 18 años; hoy en día solo 124 países han ratificado dicho protocolo.

En los últimos años, según el Informe anual de la Representante Especial del Secretario General para la cuestión de los niños y los conflictos armados (29 de diciembre del 2014), Leila Zerrougui, se han firmado 23 planes de acción de las partes que figuran en la lista, incluidos 12 grupos armados no estatales y 11 fuerzas gubernamentales. De estos, 9 partes han cumplido plenamente su plan de acción, por lo que se les ha excluido de la lista.

Tabla 1. Planes de acción firmados

Afganistán	Fuerzas Nacionales de Seguridad Afganas – 30 de enero del 2011 (en vías de aplicación).
Chad	Ejército Nacional del Chad – 15 de junio del 2011 (excluido de la lista en el 2014 tras haber cumplido su plan de acción).

Costa de Marfil	Forces Nouvelles de Côte d'Ivoire (FANF) – noviembre del 2005; Frente para la Liberación del Gran Oeste (FLGO) – septiembre del 2006; Movimiento Ivoriano de Liberación del Oeste de Côte d'Ivoire (MILOCI) – septiembre del 2006; Alianza Patriótica de la etnia wè (APWE) – septiembre del 2006; Unión Patriótica de Resistencia del Gran Oeste (UPRGO) – septiembre del 2006 (partes excluidas de la lista tras haber cumplido su plan de acción).
Filipinas	Frente Moro de Liberación Islámica (FMLI) – julio del 2009 (en vías de aplicación).
Myanmar	Tatmadaw Kyi – 27 de junio del 2012 (En vías de aplicación).
Nepal	Partido Comunista Unificado de Nepal [Maoísta] (PCUN-M) – 16 de diciembre del 2009 (excluido de la lista en el 2011 tras haber cumplido su plan de acción).
República Centroafricana	Ejército Popular para la Restauración de la Democracia (EPRD) – 19 de octubre del 2011; Convención de Patriotas por la Justicia y la Paz (CPJP) – 20 de noviembre del 2011.
República Democrática del Congo	Fuerzas Armadas de la República Democrática del Congo (FARDC) – Planes de acción sobre reclutamiento y violencia sexual – 4 de octubre del 2012 (en vías de aplicación).
Somalia	Gobierno Federal de Transición (GFT) – 3 de julio del 2012 y 6 de agosto del 2012 (en vías de aplicación).
Sri Lanka	Tamil Makkal Viduthalai Pulikal (TMVP) – 1 de diciembre del 2008 (excluido de la lista en el 2011 tras haber cumplido su plan de acción).
Sudán	Ejército de Liberación del Pueblo Sudanés (SPLA) – 2 de noviembre del 2009 (firmó en calidad de grupo armado antes de la independencia de Sudán del Sur); Ejército de Liberación del Sudán – facción Minnawi (ELS/Minnawi) – 11 de junio del 2007; Ejército de Liberación del Sudán – facción Libre Albedrío (ELS/Libre Albedrío) – junio del 2010; Ejército de Liberación del Sudán – facción Abu Gasim (ELS/Abu Gasim) – 15 de agosto del 2008.
Sudán del Sur	Ejército de Liberación del Pueblo del Sudán (SPLA) – 12 de marzo del 2012 (firmó en calidad de fuerzas armadas del país después de la independencia en 2011); prorrogado en marzo del 2013 (nuevo compromiso firmado el 24 de junio tras la aplicación del plan de acción).
Uganda	Fuerzas de Defensa del Pueblo de Uganda (UPDF) – agosto del 2007 (excluidas de la lista en el 2008 tras haber cumplido su plan de acción).
Yemen	Fuerzas del Gobierno del Yemen (FGY) – 14 de mayo del 2014 (en vías de aplicación).

Fuente: elaboración propia a partir de la información de “Planes de acción con fuerzas armadas y grupos armados” (Office of the Special Representative of the Secretary-General for Children and Armed Conflict, s. f.).

A pesar de los acuerdos y la normatividad internacional, el uso de niños soldados en las guerras internas –por parte de ejércitos estatales y de grupos armados ilegales– sigue existiendo. Los gobiernos que han incurrido en este crimen

y los que podrían estar en riesgo de cometerlo deben establecer planes de acción para poner fin al reclutamiento a menores de edad o evitar que ingresen a las filas de los grupos armados.

Los niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado de Colombia

Las estadísticas en Colombia indican que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ha atendido unos 5984 niños desvinculados de grupos armados ilegales entre 1999 y abril del 2016. El 60% de estos niños (3609) pertenecieron a las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). De igual modo, la Fiscalía General de la Nación registró, entre 1975 y 2014, 11 556 casos de reclutamiento forzado de niños, niñas y adolescentes por parte de las FARC.

El flagelo del reclutamiento forzoso de niños, niñas y adolescentes por parte de grupos armados en el conflicto bélico en nuestro país ha acarreado mutilaciones, secuestros, actos de violencia sexual y muertes: esto como resultado de movilizar cargas (municiones y explosivos, por ejemplo), transportar compañeros heridos, colocar dispositivos, cocinar, vigilar, ser explotados sexualmente, participar en actividades terroristas y realizar labores domésticas.

El Informe de Desarrollo Humano elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) consideraba que en el año 2000 había aproximadamente 6 000 niños y niñas vinculados a los grupos alzados en armas en Colombia. En el 2004, Human Right Watch estimaba en 11 000 el número de menores vinculados, con edades entre 7 y 17 años y un promedio de escolaridad de cuarto

grado de primaria. Burbano (2005, 5) indica que desde 1999 hasta junio de 2004, sólo se habían desvinculado 1 426 de la totalidad de niños y niñas en las filas de grupos armados irregulares. Esta situación ubica al país en el cuarto lugar con mayor número de menores combatientes en el mundo, después de Myanmar, Liberia y República Democrática del Congo (Watchlist, 2004).

[...].

Entre 1999 y 2005, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar atendió 2176 menores desvinculados del conflicto armado, de los cuales: 1570 (72,15 %) eran de sexo masculino y 606 (27,85 %) femenino; de ellos, 1185 militaron en las FARC, 631 en las AUC, 238 en el ELN y el resto, posiblemente en otros grupos. (Romero y Chávez, 2008, pp. 200; 205)

Para entender estas cifras es importante tener en cuenta el contexto social colombiano. La condición de vulnerabilidad y de impotencia sufrida por muchos niños, niñas y adolescentes se convierte en caldo de cultivo para que en ciertos casos el reclutamiento no sea forzoso. En ocasiones, ir a la guerra resulta ser una alternativa de lucha voluntaria en busca de la reivindicación de derechos basada en una convicción ideológica, una forma de escapar a la pobreza e incluso de materializar deseos de venganza;

dichas alternativas son aprovechadas por los grupos armados para persuadir y lograr su objetivo de reclutamiento con mayor facilidad.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que el hecho de haber ingresado a estos grupos de forma voluntaria no implica que la condición de víctima se elimine. El reclutamiento ha sido un arma de guerra, los niños han sido usados y se les ha privado de protección, seguridad, educación, salud y recreación; por esto, las consecuencias físicas y emocionales de ser reclutado y sometido a labores de la guerra son irreparables. El estrés postraumático por el impacto vivido requiere de intervenciones en el marco de los programas de desmovilización, desarme y rehabilitación para los niños soldados.

En este sentido, también es importante entender que la pobreza puede ser un elemento motivador para que los niños, niñas y adolescentes ingresen en fuerzas y grupos armados. Para algunos niños, incorporarse en los grupos armados ilegales garantiza la posibilidad de comer, razón por la que algunos padres entregan a sus hijos con la esperanza de que tendrán qué comer y dónde vivir.

De igual modo, la discriminación es otro factor motivador fundamental. La identidad étnica, tribal y religiosa, unida a la noción de discriminación, es un factor poderoso para movilizar a comunidades enteras, en particular a los niños. Cuando estos últimos son testigos de un asesinato o la humillación de sus padres y ven como violan a sus hermanas, pueden unirse a un grupo armado por un sentido de venganza; las familias y las comunidades de muchos niños también les piden que cumplan el papel que les corresponde en la defensa de la comunidad.

A veces los menores se ven atraídos por la idea patriótica del sufrimiento y la muerte para tener reconocimiento heroico. Según Romero y Chávez (2008) existen tres tipos de vinculación: la voluntaria, la forzosa y la de nacimiento.

En la primera,

los niños de uno u otro sexo que se incorporan a las guerrillas de manera voluntaria lo hacen porque piensan que así obtienen reconocimiento social y poder con las armas, o quieren salir de la pobreza modificando su situación social, o quieren vengar la muerte de un pariente, o están buscando protección de otro grupo armado, o sienten simpatía ideológica por algún grupo, o se sienten presionados por sus progenitores o, en algunos casos, por decepciones amorosas. (p. 200)

Sin embargo, es importante aclarar que en un contexto bélico los niños de uno y otro sexo se encuentran en una situación de presión, así que no pueden discernir de manera libre y voluntaria. En la vinculación forzosa

hay niños, niñas y adolescentes que participan en las hostilidades del conflicto porque han sido obligados y forzados física y psicológicamente. Algunos han sido entregados por sus madres o padres en contra de su voluntad, al sentirse presionados y amenazados por parte de uno u otro grupo armado. Otros ingresan porque en algunas regiones del país es obligación aportar un miembro por familia al grupo armado del área de influencia. (p. 200)

Y, por último, para explicar la vinculación de nacimiento, Romero y Chávez parafrasean lo dicho por César Grajales en *El dolor oculto de la infancia*:

hay niños y niñas que literalmente nacieron en la guerrilla en condición de hijos de combatientes. Son menores de edad que no conocen otra forma de vida y son considerados propiedad de ésta. Según la Defensoría del Pueblo, tales menores son dejados al nacer para su crianza en zonas rurales y al cabo de varios años son reclutados en la organización a la cual pertenecieron sus padres, así ellos hayan muerto. (Romero y Chávez, 2008, p. 201)

A partir del inicio de las negociaciones entre el Gobierno colombiano y las FARC, la restitución de derechos a los niños se ha vuelto un imperativo en nuestro país. Desde la institucionalidad se ha trabajado en intervenciones integrales de reparación. Según el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), esta entidad

adelanta el Programa de Atención Especializada a niños, niñas y adolescentes que se desvinculan de los [grupos armados organizados al margen de la ley] GAOML, con el fin de restablecer sus derechos vulnerados en el marco del reclutamiento, y apoyar sus procesos de integración familiar, so-

cial y comunitaria. Adicionalmente, busca brindarles escolarización, preparación para el trabajo, pleno acceso al servicio de salud, obtención de los documentos de identidad, atención en el ámbito familiar, entre otras. (2014, p. 3)

De igual manera, vale la pena tener en cuenta que “desde inicios del Programa en octubre de 1999 hasta junio de 2014, el número de niños, niñas y adolescentes que se desvincularon de los GAOML y que han sido atendidos por el ICBF asciende a 5554” (p. 4). Asimismo, el ICBF aclara que

los ingresos al Programa Especializado de Atención a niños, niñas y adolescentes desvinculados, durante el año 2014, asciende [sic] a 137, cifra que puede estar marcando una tendencia negativa respecto al año 2013, en que en total sumó 274 ingresos, aunque puede acercarse a la de 2012.

Las FARC siguen siendo el GAOML de procedencia mayoritaria a lo largo del territorio nacional, entre abril y junio de 2014, seguido muy por debajo por el ELN y las bacrim. (p. 14)

Conclusiones

Es necesario que la sociedad asuma su responsabilidad para que, bajo ninguna circunstancia, los niños, niñas y adolescentes se vean inmersos en la guerra o la vean como una opción de vida. Los conflictos bélicos traen consecuencias físicas y emocionales que pueden ser irreparables, además de acabar generaciones y sociedades enteras. El caso colombiano es un claro ejemplo de esto.

El llamado a la comunidad internacional es urgente para que las condiciones dignas se garanticen a las poblaciones vulnerables. En este sentido, además de los programas de desvinculación y reintegración, es necesario que se diseñen y lleven a la práctica diferentes programas de prevención que protejan a las nuevas generaciones.

Referencias

- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. (29 de diciembre del 2014). *Informe anual de la Representante Especial del Secretario General para la cuestión de los niños y los conflictos armados, Leila Zerrougui*. Recuperado de <https://bit.ly/3c30m36>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2014). Programa de atención especializado a niños, niñas y adolescentes que se desvinculan de los grupos armados organizados al margen de la ley (GAOML). Abril - junio de 2014. *Boletín Observatorio del Bienestar de la Niñez*, 6, 1-16. Recuperado de <https://bit.ly/2TakqYN>
- International Committee of the Red Cross (ICRC). (s. f.). Protocol Additional to the Geneva Conventions of 12 August 1949, and relating to the Protection of Victims of International Armed Conflicts (Protocol I), 8 June 1977 [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2w3GX1m>
- Office of the Special Representative of the Secretary-General for Children and Armed Conflict. (s. f.). Planes de acción con fuerzas armadas y grupos armados [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2vfWgUC>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OHCHR). (s. f.). Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados. Resolución A/RES/54/263 del 25 de mayo de 2000 [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2SXsTj7>
- Romero, Y. y Chávez, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Tabula Rasa*, 8, 197-210. Recuperado de <https://bit.ly/2wMoIhD>
- Unicef. (s. f.). *Hoja de datos: niñas y niños soldados*. Recuperado de <https://uni.cf/2PoNNFM>
- Unicef. (Febrero del 2007). *Los principios de París: principios y directrices sobre los niños asociados a fuerzas armadas o grupos armados*. Recuperado de <https://uni.cf/32ofvHP>

Una mirada crítica a la investigación universitaria venezolana desde la postura de informantes clave

*Zulay Rangel Toloza**

Resumen

En este artículo se presenta una mirada crítica sobre el estado de la investigación universitaria venezolana, gracias a la participación de informantes clave, gerentes de investigación de las universidades venezolanas. La metodología se enmarca en un enfoque cualitativo, con perspectiva fenomenológica y hermenéutica que permite reconocer, interpretar, explicar y comprender los mensajes lingüísticos socioculturales de la realidad estudiada y situar el escenario metodológico en un conjunto de técnicas y procedimientos como el análisis de contenido con el uso del Atlas TI. Dentro de sus conclusiones, se obtiene que los gerentes deben tener una nueva conceptualización de la investigación y dar un mayor énfasis al desarrollo de proyectos que generen un impacto social en función de las necesidades de la región y del país.

Palabras clave: gerencia estratégica, gerencia política, gerencia social

Abstract

The study was to examine a critical look at the state of the University Research Venezolana, taking into consideration the key informant research managers Venezuelan universities. The methodology is framed in a qualitative approach, with phenomenological and hermeneutical perspective which allowed recognize, interpret, explain and understand the sociocultural linguistic messages of the studied reality and place the methodological stage in a set of techniques and procedures such as content analysis the use of Atlas TI, in its conclusions was obtained that managers must have a new conceptualization of research giving greater emphasis to development projects that have a social impact in terms of the needs of the region and the country.

Keywords: political management, strategic management, social management

* Ingeniera Industrial, magíster en Gerencia de Empresas, mención Mercadeo (2004) y Doctorado en Gerencias Gerenciales de la UNEFA. Correo electrónico: zrangel68@gmail.com

La pertinencia de la educación superior

La educación superior, como objeto de investigación, representa un campo de estudio que en las últimas tres décadas ha intensificado su evolución, aunque no en todos los países se ha asumido este rol con el mismo nivel de compromiso. Incluso en los países en que las bases institucionales se han constituido más firme y ampliamente, existe preocupación por el carácter disperso y la articulación limitada que se observa entre los distintos espacios de producción del conocimiento, su uso y el grado de institucionalización existente entre las relaciones de investigación y la toma de decisiones. Las universidades han pasado a ser el eje central en el desarrollo de las investigaciones, que permite enlazar las demandas sociales y su potencial en cuanto a generación de conocimiento, por lo que se deben vincular e integrar los esfuerzos conducidos por los órganos promotores del desarrollo e investigación.

Las universidades tienen la responsabilidad de crear y poner a disposición de la sociedad saberes pertinentes para estar así a la vanguardia en el tratamiento de temas políticos, económicos, sociales y ambientales. Para esto, es necesario partir de una perspectiva organizacional éticamente responsable, clave para incidir en las transformaciones de su interioridad, pero también de la sociedad, con un sentido de compromiso social

basado en la justicia manifestada por la toma de decisiones de sus actores.

A pesar del compromiso de las universidades, resulta crítico hacer entender que la idea de cambio, por intermedio de una consciencia ética posicionada en el centro de la organización, sea aceptada y comprendida como un compromiso de la institución y de sus líderes. Por lo que se hace necesario que, a partir de la organización universitaria y de su gerencia, basado en la ética, acerque al mundo de valores al gobierno universitario y lo inserte como una fórmula necesaria que conduzca hacia los cambios positivos requeridos en la universidad venezolana donde le dé fuerza a la investigación como elemento clave para el desarrollo.

En el ámbito universitario, el tema de la investigación ha sido una de las mayores preocupaciones en los últimos tiempos porque, debido a los recortes presupuestarios en las universidades, la investigación se ha visto afectada. Esto redundando en la producción de los docentes que se sienten desmotivados para mostrar sus productos a nivel nacional e internacional; por ello, en este artículo se presenta una mirada crítica de la investigación universitaria venezolana, se muestran las alternativas que se generan por parte de los informantes clave y dar a entender en las instituciones universitarias las nuevas realidades¹.

La investigación

La Venezuela de principios de siglo xx era un país eminentemente rural de vocación agropecuaria, con sistemas educativos rudimentarios

y obsoletos, con condiciones de salud lamentables, dependiente de un aparato industrial incipiente localizado en su zona central y gobernado

¹ Cabe resaltar que la información obtenida es producto de resultados obtenidos en la realización de la tesis doctoral de la investigadora.



primordialmente por regímenes militares dictatoriales poco comprometidos con el desarrollo socio cultural. Sin embargo, el oro negro, un recurso material de primer orden que había sido encontrado en abundancia durante la década del veinte, gradualmente estaba generando ingresos económicos nunca antes devengados por los campos tradicionales de producción.

En 1935 finalizó la más dilatada dictadura sufrida por los venezolanos y se dio paso a gobiernos con un mayor compromiso social y sensible a reclamos legítimos populares de asistencia en salud y educación. A principio de siglo, el país contaba con dos universidades nacionales y alrededor de cien profesores que atendían a mil estudiantes. Cincuenta años más tarde, eran tres universidades (Central, Andes y Zulia) que contaban con algo menos de siete mil estudiantes para ser formados por casi mil docentes (Requeña, 2003). La modernización del sector universitario comenzó en el año 1943, bajo el gobierno del General Isaías Medina. Con él inició la construcción de la ciudad universitaria de Caracas, moderna sede de la Universidad Central de Venezuela, la creación de los institutos de investigación universitarios y el mejoramiento del personal docente. La actividad científica nacional era escasa, obra solamente de individualidades y limitada a los laboratorios de docencia de los recién creados institutos universitarios. Durante la primera mitad del siglo xx, mil novecientos sesenta y cuatro profesionales fueron enviados a especializarse en el exterior (Requeña, 2003).

Para los inicios de la década del cincuenta, la investigación científica en Venezuela seguía siendo un asunto propio de individualidades, que forzosamente debían contar con algunos medios económicos para poder satisfacer su curiosidad. En 1954, Fernández-Morán, como hombre público, entendió la necesidad de contar con centros de investigaciones locales, en donde se pudiera

llevar a cabo una labor científica moderna. Logró persuadir al gobierno dictatorial del general Marcos Pérez Jiménez de las bondades modernizadoras de crear una institución conformada por científicos profesionales de renombre internacional con instalaciones y facilidades experimentales de primer orden. El 29 de abril de 1954, el Gobierno decreta la construcción del Instituto Venezolano de Neurología e Investigaciones Cerebrales (IVNIC).

Las actividades de investigación científica y desarrollo tecnológico están íntimamente concatenadas y se consideran uno de los pilares fundamentales (junto con la salud y la educación) sobre los que se sustenta el desarrollo integral. Este paradigma ha sido desarrollado por las agencias de las Naciones Unidas –el PNUD y la CEPAL–. Desde la década del sesenta ha motorizado, casi hasta nuestros días, la gran mayoría de las políticas públicas de planificación del desarrollo de los países en la región. De acuerdo con esos lineamientos, la ciencia y la técnica son instrumentos de cambio social y estarían conectadas secuencialmente. No obstante, en los países en vías de desarrollo, las clases dirigentes parecieran utilizar el asunto científico-tecnológico como un recurso discursivo político-electoral. Cuando la situación económica lo permite, se les brindan facilidades a los creadores de conocimiento. Empero, cuando las cosas se ponen difíciles, en el mejor de los casos, la actividad científica y el desarrollo tecnológico local son empujados hacia niveles mínimos de subsistencia.

En el caso de Venezuela, la euforia inicial que trajo la adopción del paradigma desarrollista conllevó importantes inversiones en ciencia y técnica durante las dos primeras décadas de la era democrática. En efecto, durante la primera mitad del medio siglo de oro, con la intención no solo de tratar de cerrar la brecha del conocimiento, sino de disminuir los niveles de desigualdad social.

Lamentablemente, las crisis económicas de las últimas dos décadas y los altos costos sociales que estas sociedades tuvieron que pagar, como consecuencia de los ajustes estructurales dictados por economías que otorgan primacía a los mercados globales, ocasionaron graves trastornos al tejido social y no permitieron que se cerrase ninguna de las brechas, ni la del conocimiento ni la desigualdad social.

Durante la segunda mitad del siglo de oro venezolano, los teóricos de la planificación estatal han optado por reevaluar la pertinencia del financiamiento público a la actividad de los creadores del conocimiento. Como resultado, a partir de mediados de la década del ochenta, las asignaciones económicas al sector se vieron reducidas o limitadas y los gobiernos de turno optaron por otorgarle a las instituciones sectoriales lo estrictamente suficiente para que no se dañase la imagen de modernidad que el discurso político requería. A partir de esos años, el aparato de investigación nacional fue mantenido en un estado de vida vegetativa, pues se le negaron los recursos para su crecimiento. Las actividades humanas que se basan en resultados de largo plazo no van de la mano con cambios de política, reducciones presupuestarias o controles innecesarios que limitan el flujo de insumos básicos.

A eso fue a lo que se sometió la ciencia nacional a partir de la gran crisis del mercado cambiario

de febrero de 1983. Para muchos, nuestro sistema científico y tecnológico entró en una etapa de ocaso (Requena, 2003). Las pruebas más contundentes de esta dura afirmación serán mostradas posteriormente, pero basta por ahora resaltar dos hechos singulares:

1) El caso del Instituto de Tecnología Venezolana para el Petróleo, Intevep, (el instrumento de desarrollo tecnológico de la industria petrolera nacionalizada), porque desde su creación, en el año 1974, ha contado con recursos para el cumplimiento de sus planes operativos, ya que es percibido por el Estado como un instrumento vital de sus intereses, por depender del ingreso fiscal de esa actividad económica.

2) La solicitud de un préstamo del Consejo Nacional para Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Conicit, al Banco Interamericano de Desarrollo durante la última década del siglo xx, con el objetivo explícito de desarrollar cinco áreas de punta del conocimiento y el encargo inmediato de contener el deterioro de la infraestructura de recursos humanos y físico-sectoriales.

La concepción desarrollista de la ciencia y la tecnología es considerada por muchos como ilusoria; su contrapartida, la llamada concepción neoliberal del mercado, tampoco ha resultado la panacea celestial.

Epistemología de la investigación

A las instituciones de educación superior en general les compete la responsabilidad de realizar investigaciones que constituyan un verdadero aporte al desarrollo de las ciencias naturales y sociales, de las tecnologías, y de la caracterización y solución de los problemas importantes del país.

En este sentido, la educación tiene un reto, que radica en posibilitar a las personas y a la sociedad el adaptarse a las nuevas circunstancias, afrontar las incertidumbres, las dimensiones de complejidad, los cambios y las potenciales oportunidades que se le brindan al mundo y a los seres humanos.

Por lo tanto, es necesario conocer la ontología de la investigación que, según Abbagnano, es la “doctrina que estudia los caracteres fundamentales del ser, los caracteres que todo ser tiene y no puede dejar de tener” (1974, p. 778). Es así que el conocimiento ontológico del objeto de estudio del presente artículo estriba en conocer las características fundamentales de la investigación. De allí que esa cultura investigativa de la educación universitaria en Venezuela posea características fundamentales que corresponden a un sistema complejo construido por organizaciones, leyes, normas, actitudes, valores, reglamentos y costumbres.

Además, la investigación, como función académica, está íntimamente ligada a los procesos de formación y de calidad educativa, esto con la verdadera episteme de las instituciones de educación superior. Asimismo, es una actividad de la búsqueda sistemática de conocimientos cuyo objetivo es reflexionar, interpretar, comprender y explicar la realidad. Por lo anterior, en este artículo se muestra un panorama de la investigación universitaria a través de un enfoque

metodológico cualitativo y del método fenomenológico, es decir, al estudio de la consciencia al indagar por lo que los individuos piensan, hablan y cómo se relacionan con los demás. Autores que han estudiado la fenomenología, Husserl y Heidegger, entre otros, buscan la lógica como fuente del saber para conocer cómo existe de hecho la verdad. Lyotard (1989) comenta que el problema husserliano consiste en definir cómo existen los objetos para el individuo. Esta metodología utiliza la exploración e identificación de modismos, descripciones experienciales, vivencias de una persona o sujeto entrevistado.

De allí que la fenomenología busca plantear acercamientos a la vida, comprender sus comportamientos, sus labores cotidianas, resultando valioso en esta oportunidad el aporte de los informantes clave para el objeto de la investigación. Es así que en este artículo se ha seguido la postura de Husserl, quien centra su interés en las cosas existentes, en su individualidad y en el modo de su aparición al describir las actividades tal como se presentan.

Aspectos legales que se interrelacionan con la investigación

El proceso de reordenamiento y transformación de la educación superior tiene que estar vinculado y en armonía con lo pautado en el espíritu de las leyes, reglamentos y normativas que conforman la realidad nacional. La base legal se sustenta en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la ley orgánica de educación (2009), ley orgánica de ciencia, tecnología e innovación (2005) y (2010), ley de universidades (1970), Plan nacional Simón Bolívar (2008), Primer plan socialista de desarrollo económico y social de la nación 2007-2013 y Plan de la Patria 2013-2019.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) consagra como valor fundamental la educación, apoya, entre otros niveles, la educación superior y garantiza en su artículo 104: “la educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. Para lo cual el Estado garantizará y estimulará su formación permanente”; en el artículo 109: “se consagra la autonomía universitaria para planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas de investigación, docencia y extensión”. Asimismo, en el artículo 110:

El estado reconocerá el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información necesarios por ser instrumentos de fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la seguridad y soberanía nacional. (Const., 1999)

Los artículos dejan establecida, en líneas específicas, la obligación del Estado para difundir la cultura, la tecnología y la ciencia. Por otra parte, la ley orgánica de educación (2009), en sus artículos 32 y 33, señala la finalidad y los principios rectores de la educación superior al decir:

Artículo 32. Tiene como función la creación, difusión, socialización, producción, apropiación y conservación del conocimiento en la sociedad, así como el estímulo de la creación intelectual y cultural en todas sus formas. Su finalidad es formar profesionales e investigadores o investigadoras de la más alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento, con el propósito de establecer sólidos fundamentos que, en lo humanístico, científico y tecnológico, sean soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas.

Artículo 33. La educación universitaria tiene como principios rectores fundamentales los establecidos en la Constitución de la República, el carácter público, calidad y la innovación, el ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo, la inclusión, la pertinencia, la formación integral, la formación a lo largo de toda la vida, la autonomía, la articulación y cooperación internacional, la democracia, la libertad, la solidaridad, la universalidad, la eficiencia, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, y la bioética, así como la participación e igualdad de condi-

ciones y oportunidades. En el cumplimiento de sus funciones, la educación universitaria está abierta a todas las corrientes del pensamiento y desarrolla valores académicos y sociales que se reflejan en sus contribuciones a la sociedad.

En ambos artículos se devela el concepto de socialización y el estímulo de la creación intelectual, así como mantener el espíritu crítico no descuidando los valores de autonomía, democracia y bioética, con la inclusión diferentes corrientes de pensamiento.

La ley orgánica de ciencia, tecnología e innovación señala lo siguiente:

Artículo 1: La presente ley tiene por objeto desarrollar los principios orientadores que en materia de ciencia, tecnología e innovación y sus aplicaciones establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, organizar el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, definir los lineamientos que orientarán las políticas y estrategias para la actividad científica, tecnológica, de innovación y sus aplicaciones, con la implantación de mecanismos institucionales y operativos para la promoción, estímulo y fomento de la investigación científica, la apropiación social del conocimiento y la transferencia e innovación tecnológica, a fin de fomentar la capacidad para la generación, uso y circulación del conocimiento y de impulsar el desarrollo nacional. (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2005, p. 1)

En el artículo 59, la ley menciona:

La movilidad de los investigadores hacia el entorno social y económico. Los investigadores

de las instituciones de educación superior, de formación técnica, de institutos o centros de investigación, a dedicación exclusiva, a tiempo completo, o de cualquier otra dedicación, podrán participar, en el marco del Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, en actividades tendientes a la formación de nuevas empresas o asociaciones, basadas en resultados de investigación y desarrollo, y en proyectos de investigación y desarrollo en el seno de empresas o asociaciones.

La ley orgánica de ciencia, tecnología e innovación señala en el artículo 1:

La presente Ley tiene por objeto dirigir la generación de una ciencia, tecnología, innovación y sus aplicaciones, con base en el ejercicio pleno de la soberanía nacional, la democracia participativa y protagónica la justicia y la igualdad social, respeto al medio ambiente y la diversidad cultural, mediante la aplicación de conocimientos populares y académicos. A tales fines, el Estado Venezolano formulará, a través de la autoridad nacional con competencia en materia de ciencia, tecnología, innovación y sus aplicaciones, enmarcado en el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social de la Nación, las políticas públicas dirigidas a la solución de problemas concretos de la sociedad, por medio de la articulación e integración de los sujetos que realizan actividades de ciencia, tecnología, innovación y sus aplicaciones como condición necesaria para el fortalecimiento del Poder Popular. (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2010, p. 1)

La ley de universidades en su artículo 3 dice:

Las Universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia.

Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación u la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso. (Ley de universidades, 1970, p. 1)

En el Proyecto nacional Simón Bolívar. Primer plan socialista: desarrollo económico y social de la nación 2007-2013:

Con el fin de lograr trabajo con significado, se buscará la eliminación de su división social, de su estructura jerárquica y de la disyuntiva entre la satisfacción de las necesidades humanas y la producción de la riqueza subordinada a la reproducción del capital.

[...].

Fomentar la ciencia y la tecnología al servicio del desarrollo nacional y reducir diferencias en el acceso al conocimiento. (República Bolivariana Venezolana. Presidencia, 2007, pp. 3; 24)

Como estrategia y política relacionada con la investigación señala:

iv-3.10. Incrementar la producción nacional de ciencia, tecnología e innovación hacia necesidades y potencialidades del país.

iv-3.10.1 Fomentar la investigación y el desarrollo para la soberanía alimentaria.

iv-3.10.2 Incrementar la infraestructura tecnológica. (República Bolivariana Venezolana. Presidencia, 2007, p. 27)

El Plan de la patria. Segundo plan socialista de desarrollo económico y social de la nación 2013-2019 presenta, dentro del objetivo nacional 1.5, lo siguiente:

1.5 Desarrollar nuestras capacidades científico- tecnológicas vinculadas a las necesidades del pueblo.

1.5.1.3 Fortalecer y orientar la actividad científica, tecnológica y de innovación hacia el aprovechamiento efectivo de las potencialidades y capacidades nacionales para el desarrollo sustentable y la satisfacción de las necesidades sociales, orientando la investigación hacia áreas estratégicas definidas como prioritarias para la solución de los problemas sociales.

1.5.1.7 Transformar la praxis científica a través de la interacción entre las diversas formas de conocimiento, abriendo los espacios tradicionales de producción del mismo para la generación de saberes colectivizados y nuevos cuadros científicos integrales.

1.5.1.8. Impulsar la formación para la ciencia, tecnología e innovación, a través de formas de organización y socialización del conocimiento científico para la consolidación de espacios de participación colectiva (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2013, p. 10)

Todos los aspectos legales nombrados posibilitan el análisis de decisiones que han dejado huella a lo largo del tiempo en el Estado venezolano, la responsabilidad de las universidades en promover la investigación, el enfoque al fortalecimiento de la investigación en las comunidades al tener

en cuenta los problemas a nivel nacional, la socialización del conocimiento y el espíritu crítico y reflexivo que debe permanecer en los investigadores; asimismo, considera que en las nuevas tendencias de la investigación emergen nuevas creencias y participaciones en las comunidades para socializar la investigación y el desarrollo.

El objeto de estudio

El objeto de estudio correspondió a la exploración de cómo conciben la investigación los gerentes de las universidades venezolanas. Para dar respuesta, estuvieron inmersas nueve universidades: la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Bolivariana (UNEFA), Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), Universidad de Oriente (UDO), Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Universidad del Zulia (LUZ), Universidad Metropolitana (UNIMET), Universidad de los Andes (ULA), Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG) y Universidad Simón Bolívar (USB).

Desarrollo de la investigación

Se aplicaron tres interrogantes abiertos a los gerentes de las universidades venezolanas:

- 1) ¿Cuál es la importancia de los procesos de investigación hoy día?
- 2) ¿Cómo considera la incorporación de las comunidades en la investigación?
- 3) ¿Qué opina de la socialización de la investigación?

Las respuestas de cada interrogante se indican en las tablas 1, 2 y 3 que se muestran a continuación.

Tabla 1. Importancia de los procesos de investigación

Número de Universidad	Opinión acerca de la importancia de los procesos de investigación
1	“La principal importancia es la de [sic] resolver una situación en particular y hacer pública su solución para que se sumen distintos actores según su pertinencia”.
2	“La investigación hoy día y siempre ha sido fundamental para el cumplimiento de la función fundamental de las universidades, que es la búsqueda de la verdad, y en términos más pragmáticos, también impulsa la solución a los problemas más pertinentes que afectan a la región de influencia de la institución”.
3	“Ayer, hoy y mañana los procesos de investigación son importantes para la humanidad y el desarrollo de sus organizaciones. Todos los avances, de una u otra forma, provienen de procesos de investigación”.
4	“En Venezuela, la investigación está siendo encaminada hacia los verdaderos problemas del país, pero hace falta incentivar a docentes, estudiantes de pre y posgrado, igualmente al personal administrativo”.
5	“Investigación es desarrollo, es progreso, es proporcionar bienestar y calidad de vida mediante su aplicación y desarrollo tecnológico. Para ello es necesario un financiamiento adecuado y ambiente de trabajo satisfactorio para el investigador”.
6	“La importancia de la investigación en la universidad está relacionada, en primer lugar, con la docencia, luego con la creación de conocimientos y sus aplicaciones”.
7	“Es la posibilidad de mejorar la docencia de pre y posgrado, de generar nuevos conocimientos, de proponer soluciones a problemas nacionales y de la humanidad. No hay universidad que aspire a serlo de verdad sin una vigorosa actividad de investigación”.
8	“Estos procesos son la base sobre la cual se constituye la llamada sociedad del conocimiento”.
9	“Una universidad sin investigación no cumple uno de sus pilares principales que es la generación de conocimiento. La importancia de la investigación es primordial en el desarrollo de un país”.

Fuente: tabla elaborada con datos tomados del cuestionario abierto aplicado en universidades venezolanas.

Tabla 2. Incorporación de las comunidades en la investigación

Número de Universidad	Opinión acerca de la incorporación de las comunidades en la investigación
1	“Fundamental. Todos somos investigadores, solo que unos han tenido la dicha de certificarse”.
2	“La incorporación de las comunidades depende mucho del área investigada, en el caso de agropecuaria hay un adecuado involucramiento, asimismo en las ciencias sociales. No tanto a nivel industrial y de ciencias puras”.
3	“Como un reto ideológico del cual [sic] no estamos preparados, incluyendo la propia comunidad de investigadores y la comunidad receptora”.
4	“La incorporación de las comunidades al proceso de investigación ha sido muy importante, ya que ellos plantean sus propias necesidades”.

5	“Con déficit presupuestario, déficit de equipos e insumos para la investigación, devaluación e inflación, la incorporación de las comunidades en la investigación incide negativamente en las actividades de investigación”.
6	“El primer objetivo de la investigación universitaria es crear conocimiento relacionado con la docencia, así se incorpora la investigación a la comunidad”.
7	“Creo que es conveniente, sobre todo cuando se trata de proyectos de investigación aplicada y financiada por entes gubernamentales, con el objetivo de resolver problemas de las comunidades. Creo que los ciudadanos, ONG, organizaciones de la comunidad y empresas del sector privado empresarial deben ser miembros del sistema nacional de innovación”.
8	“Esto no es nuevo. En el área de las ciencias sociales la incorporación de actores no científicos en la actividad científica se había venido dando progresivamente. Sin embargo, por el tipo de lenguaje utilizado y las competencias tanto teóricas como metodológicas que se requieren, la posibilidad de la participación comunitaria es variable y no siempre da los mejores resultados ya que está llena de incertidumbres”.
9	“Las comunidades deben ser incorporadas en la medida que puedan ser formadas por los investigadores de la institución. Hacer investigación es un proceso de aprendizaje para todos”.

Fuente: tabla elaborada con datos tomados del cuestionario abierto aplicado en universidades venezolanas.

Tabla 3. Socialización de la investigación

Número de Universidad	Opinión acerca de la socialización de la investigación
1	“Necesaria”.
2	“Creo que hace parte de la responsabilidad social de la institución hacer llegar a las comunidades, en un lenguaje comprensible, los resultados de sus investigaciones pertinentes a esas comunidades”.
3	“Para hacer investigación necesitamos aplicar el método científico-humanístico y aunque todos podemos hacer investigación y tenemos la capacidad para ello, solo los especialistas pueden desarrollarla, su aplicabilidad es también dada por especialistas. No creo en la socialización de la investigación en cuanto a su realización y validación, pues la sociedad es la receptora de las innovaciones producto de las investigaciones realizadas por especialistas. Inclusive las innovaciones también son aplicadas por especialistas”.
4	“Me parece interesante. En los países desarrollados la investigación es la columna vertebral de la academia. En cambio en nuestros países la investigación ha sido la <i>Cenicienta</i> , por eso estamos donde nos merecemos”.
5	“Se refiere a la intervención del Estado en la libertad de formulación y desarrollo de proyectos de investigación, aprobación de proyectos de investigación solo si siguen las líneas trazadas por el gobierno nacional, escasos recursos para dotación e infraestructura de laboratorios de investigación, politización de la locti, ley orgánica de educación y proyecto de ley de educación superior”.
6	“La investigación no tiene color político ni ideológico”.
7	No respondió.

8	“La investigación debe ser revalorizada como oficio y llevada a todos los rincones de la sociedad, pero sabiendo que ello no nos convertirá a todos en científicos. Un pueblo que quiere ocupar espacios de privilegio en la sociedad del conocimiento ha de ser un pueblo que valore sustantivamente la actividad científica. Lo que sí debe ser masificado hasta donde sea posible es el desarrollo de competencias para la innovación. Aquellos pueblos que estén en capacidad de reconocer sus experiencias y conocimientos y a partir de ello se atreven a intervenir los procesos tecnológicos y sociales”.
9	“No entendió el concepto y opinó que la investigación es universal”.

Fuente: tabla elaborada con datos tomados del cuestionario aplicado en universidades venezolanas.

Con relación a la importancia de los procesos de investigación señalados en la tabla 1, los informantes expresan la búsqueda de la verdad, el desarrollo de las organizaciones para ayudar a la humanidad y encaminar las investigaciones hacia los verdaderos problemas del país. De este modo se alcanzaría el bienestar y la calidad de vida que todos deseamos tener; por ello es necesario transmitir la importancia de la investigación en la docencia, enseñar a investigar y aplicar los nuevos conocimientos. Por lo tanto, deben estar dentro del plan estratégico de las universidades las metas planteadas para cada año.

Por otra parte, en la tabla 2, referido a la incorporación de las comunidades en la investigación, se observa la necesidad emergente de realizar investigaciones en las comunidades y aprovechar sus proyectos como parte del primer acercamiento de investigaciones en estos grupos sociales.

En relación con la tabla 3, respecto a la socialización de la investigación, no hay una mayoría que entienda el término socialización, pues se ve desde un punto más ideológico o político; sin embargo, Milazzo (1999) deja entrever que la socialización se puede describir

desde dos puntos de vista: objetivamente, a partir del influjo que la sociedad ejerce en el individuo, en cuanto al proceso que moldea al sujeto y lo adapta a las condiciones de una sociedad determinada; y, subjetivamente, a partir de la respuesta o reacción del individuo a la sociedad. Además, afirma que la socialización es vista por los sociólogos como el proceso mediante el cual se difunde la cultura a los miembros de la sociedad. Así, la cultura se va transmitiendo de generación en generación, los individuos aprenden conocimientos específicos, desarrollan sus potencialidades y habilidades necesarias para la participación adecuada en la vida social y se adaptan a las formas de comportamiento organizado característico de su sociedad. Falta mucho camino por recorrer para lograr comprender el proceso de socialización de la investigación.

Por otro lado, la tabla 4 se obtuvo a partir de las entrevistas realizadas a los gerentes de investigación de las universidades del estado Táchira, así como representantes de organismos públicos y privados relacionados al campo de la investigación, y con el apoyo del Atlas TI como herramienta para procesar las entrevistas.

Tabla 4. Dimesiones correspondientes a los incentivos, evaluación, perfil, creencias y visión

Número	Código	Dimensión	Subcategoría	Categoría
1	Aumento del número de investigadores			
2	Motivación para investigar			La investigación
3	Apoyo financiero a proyectos		El investigador	
4	Convocatorias de investigación	Incentivos		
5	Incentivos para investigar			
6	Requisitos de las convocatorias de investigación			
7	Méritos de un investigador			
8	Seguimiento a las investigaciones	Evaluación		
9	Evaluación sobre investigación en Universidades			
10	Responsabilidad del investigador	Perfil	El investigador	La investigación
11	Condiciones del investigador			
12	La ética del investigador			
13	Concepción de la transdisciplinariedad	Creencias		
14	Toda la academia es un atasco			
15	Ciencia para solucionar problemas			
16	Creencias acerca del proceso científico			
17	Creencias acerca del proceso científico	Visión		
18	Visión heurística			

Fuente: elaboración propia.

En relación a la tabla anterior, se tienen las siguientes conclusiones:

Los investigadores han venido recibiendo un pago por ser parte del Programa de Estimulo a la Innovación e Investigación (PEII); asimismo, se ha conseguido que diferentes proyectos de investigación en las universidades sean financiados. Sin embargo, es necesario que en las instituciones

universitarias se otorguen reconocimientos a los investigadores de mayor productividad y se den a conocer, así como captar más investigadores que formen parte de nuevos proyectos de investigación, se les facilite herramientas a los miembros de las comunidades a fin de lograr el intercambio de saberes entre comunidades científicas. Por otra parte, se requiere que los docentes reconozcan que investigar no es un trauma ni un problema

mayor. Por el contrario, entender que es posible realizar trabajos de investigación, enmarcados en una línea de investigación en la institución donde se trabaja y se tenga el adecuado conocimiento e información sobre las políticas públicas de la investigación e incluso poder participar, revisar e impulsar las mismas para ayudar al Ministerio de Ciencia y Tecnología, hoy denominado Ministerio del Poder Popular, para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología y así dar a conocer las convocatorias de investigación y sus respectivos requisitos. Además, determinar los cambios que se den en estas convocatorias y los nuevos procedimientos para evitar la desmotivación y equívocos innecesarios.

Desde el punto de vista de la evaluación se hace necesario encontrar personas con conocimientos particulares en determinada temática para evaluar su pertinencia con los problemas nacionales y regionales, darlos a conocer en la comunidad científica y preparar esas personas en el campo de la investigación para realizar evaluaciones adecuadas a fin de clasificar las investigaciones con calidad científica y, lograr, en tal sentido, motivar e incentivar a los investigadores a que finalicen sus proyectos, se conozcan sus respectivos resultados e incluso su posible utilidad social e introduzcan otros, acorde o alineada con las líneas generales del Estado venezolano.

En cuanto al *perfil*, un investigador debe cumplir con sus obligaciones ante la institución donde se encuentre; debe ejercer sus funciones y presupuestar los costos en los que se puede incurrir anualmente en la investigación, incluso los costos que se tienen en los proyectos realizados por los docentes. Por otro lado, el valor primordial del investigador es la responsabilidad y debe contar con una actitud investigativa demostrada con artículos divulgados u otro tipo de publicaciones que evidencien su productividad científica; asimismo, debe velar por la ética al hacer cumplir las nor-

mas y baremos correspondientes. Al efecto, tener presente la bioética y lo relativo a la emergencia y derechos de la paz para obtener una visión social en la producción y uso del conocimiento.

Por otra parte, en las *creencias* se considera que en la actualidad las universidades tienen un atasco político y académico, y se plantean otros interrogantes: ¿cómo salir de ese atasco?, ¿la ciencia resuelve todos los problemas?, ¿estarán todos preparados para hacer ciencia en las comunidades? En estos aspectos, las exigencias del denominado oficialmente Plan de la patria, en el numeral 5.1, en el que están inmersas la ciencia y la tecnología, considera que un investigador debe cumplir con sus obligaciones ante la institución y las líneas de investigación son referentes necesarios en las instituciones universitarias para dar respuestas a las necesidades de las comunidades. Al generar una triada (tesis, antítesis y dialéctica) al servicio de todo el ser humano y superar el pensamiento complejo, se deben llegar a conocer los saberes de las comunidades y el ámbito investigativo de las universidades.

Finalmente, la dimensión *visión* permite poner en una visión prospectiva de la universidad moderna al investigador y revisar la postura epistemológica y la visión heurística: ¿Cómo sueña la investigación del futuro?

Recomendación:

Es importante que se sigan realizando investigaciones en otras universidades para detectar los aspectos comunes que se tienen en las investigaciones que apunten a las solicitudes de proyectos nacionales realizados en las diferentes convocatorias que generan a nivel nacional; establecer relaciones con pares a nivel internacional; y, por último, revisar las políticas internas de cada institución universitaria en cuanto a investigación universitaria.

Referencias

- Abbagnano, N. (1974). *Diccionario de filosofía*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (3 de agosto del 2005). Ley orgánica de ciencia, tecnología e innovación. GO: 38 242. Recuperado de <https://bit.ly/3c9sGRy>
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (15 de agosto del 2009). Ley orgánica de educación. GO: 5929. Caracas: Colección textos legislativos.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (16 de diciembre del 2010). Ley orgánica de ciencia, tecnología e innovación. GO: 39 575. Recuperado de <https://bit.ly/37UOiOh>
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (4 de diciembre del 2013). Ley del Plan de la Patria: Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019. GO: 6118. Recuperado de <https://bit.ly/32wR4Ij>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela [Const.]. (1999). Recuperado de <https://bit.ly/2ThDofV>
- Ley de Universidades. (8 de septiembre de 1970). GO: 1429. Recuperado de <https://bit.ly/2VojaUr>
- Lyotard, J. (1989). *La fenomenología*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Milazzo, L. (1999). *Socialización*. Caracas: Universidad José María Vargas.
- República Bolivariana Venezolana. Presidencia. (Septiembre del 2007). Proyecto Nacional Simón Bolívar. Primer plan socialista -PPS-: Desarrollo económico y social de la nación 2007-2013. Caracas. Recuperado de <https://bit.ly/32sKVg4>
- Requena, J. (2003). *Medio siglo de ciencia y tecnología en Venezuela*. Caracas: Fondo Editorial del Centro Internacional de Educación y Desarrollo (Foncied).

NEO



NO

GO

TAS

Docentes



Redes sociales y su influencia en la participación y movilización ciudadana

*Juan Ariza**

Resumen

Las redes sociales, hoy en día, son elementos fundamentales para comunicarnos y mantenernos en contacto; pero ¿cómo han influenciado en la participación y movilización ciudadana? En este artículo se aborda de manera teoricopráctica la influencia de las redes sociales en la movilización y participación ciudadana. Para esto, se revisan las redes sociales, la comunicación, las movilizaciones sociales y ejemplos que ayudan a entender las dinámicas de estos dos elementos.

Palabras clave: comunicación, movilización, participación, redes sociales

Abstract

Social networks, today, are fundamental elements to communicate and keep in touch; but how have they influenced citizen participation and mobilization? In this article, the influence of social networks on citizen mobilization and participation is dealt with theoretically. For this, social networks, communication, social mobilizations and examples that help to understand the dynamics of these two elements are reviewed.

Keywords: communication, mobilization, participation, social networks



Introducción

Actualmente, encontramos una gran participación política y social a través de las redes sociales como Twitter y Facebook. Estas herramientas han permitido a las personas manifestar su opinión sin censura, crear contenido (imágenes o videos sin mayor restricción), participar –desde cualquier lugar del mundo y en todo momento–

en debates y discusiones sobre diferentes temas de interés común y enterarse de todo tipo de eventos. A partir del impacto que han tenido las redes sociales y su influencia, en este artículo se responde a la pregunta: ¿cómo las redes sociales influyen en la participación y movilización ciudadana?

Teorías y conceptos de la comunicación, la participación y movilización ciudadana aplicadas a las redes sociales

En este apartado del artículo se observan algunas teorías relacionadas con las redes sociales y una posible categorización referente al enfoque en que se aplique la teoría. Las redes sociales son un sistema complejo que comprende diferentes aspectos: una gigante aglomeración de información, creación de grupos por intereses comunes, interconexión entre millares de personas en diferentes partes del mundo, entre otros. Por esta razón, es importante enfatizar en la división teórica propuesta en este texto. El desarrollo teórico será dividido, primero, en teorías de la comunicación aplicadas a las redes sociales y, segundo, en teorías de participación y movilización ciudadana.

La teoría cibernética se ha escogido como la teoría general aplicable a las redes sociales. Según López (1986), en esta se busca desarrollar al máximo el nivel tecnológico¹ que sustenta a la comunicación de masas con miras hacia la eficiencia. En este sentido, vale la pena recordar que el nivel tecnológico siempre ha sido

importante en la comunicación, ya que ayuda en la intensión de transmitir la información lo más rápido y eficientemente posible. Ejemplos de esto son los papiros del siglo IV a. C. que permitían guardar y transmitir las vivencias y los conocimientos generales de la cultura a las futuras generaciones; los anuncios pronunciados por el campanero afuera de la iglesia para dar a conocer las ordenanzas del rey; la creación de la imprenta en el renacimiento con el objetivo de multiplicar los textos escritos; y, hoy en día, las redes sociales que multiplican la información de una manera inimaginable. En todos estos procesos se puede observar la búsqueda de la eficiencia en la comunicación de masas.

En la teoría cibernética se propone enfocar la información en un aspecto cuantitativo y no cualitativo. Esto se debe a que prima la masificación de la información y no su contenido; un punto vital de las redes sociales es que la información llegue a la mayor cantidad de personas posibles y estas repliquen el mensaje.

¹ Lo tecnológico se refiere a la aplicación de técnicas para llevar un cometido a fin; no se refiere a productos específicos como celulares o computadores.



El fin en la teoría cibernética es resaltar el poder de direccionamiento que pueda generar la información. Por tal razón, esta debe ser clara y presentar una intención específica para poder cumplir su cometido; en las redes sociales se observa que la información es capaz de generar pasiones y poner en marcha la opinión pública. En otras palabras, las redes sociales se han encaminado a ser un medio que transmite una gran cantidad de información a las masas de una manera ágil y eficaz.

Ahora bien, para entender las relaciones que existen entre la información, el emisor y el receptor, es preciso tener en cuenta otras teorías de la comunicación. Así, a partir de la teoría de dos pasos, propuesta por Katz y Lazarsfeld (2009), se explica cómo es el flujo de la información entre el emisor y el receptor.

Esta teoría propone que, en el primer paso, la información emitida por algún medio de comunicación oficial es captada por los líderes de opinión. Estos últimos –personas reconocidas por la comunidad gracias a haber demostrado conocimientos superiores al del promedio de usuarios de las redes sociales– son los encargados de llevar a cabo el segundo paso, transmitir la información refinada² a diferentes receptores que tienen afinidad con el líder de opinión.

Al aplicar esta teoría surge una pregunta: ¿quién recibe primero la información? En la actualidad, es posible que el receptor desempeñe varias funciones y dinámicas en el escenario virtual. En principio, puede ser un sujeto pasivo que simplemente recibe la información del líder de opinión o ser un receptor activo que prefiere in-

terectuar y dar a conocer su toma de posición crítica al líder de opinión o al medio de comunicación oficial e, incluso, llevar la información a su propio círculo social (que puede seguir multiplicando esta dinámica). Igualmente, el receptor tiene la posibilidad de convertirse en un líder de opinión, de modo que asiste a las fuentes de los medios de comunicación oficiales o no oficiales y refinar la información.

De esta manera, a partir de la relación con las redes sociales, se puede afirmar que un líder de opinión pública no es necesariamente una persona, sino que en las redes sociales podemos encontrar grupos específicos que comparten información sin necesidad de conocer la identidad o trascendencia que tiene el emisor. Lo más importante de esta teoría es el análisis que se realiza al flujo de transmisión de la información y a la manera en que esta se puede refinar.

Como se ha podido observar, en las redes sociales se han encontrado diversas dinámicas entre los actores y el uso de la información, pero ¿cómo se relaciona el espacio donde suceden todas estas acciones? En la teoría de la opinión pública, propuesta por Jürgen Habermas (1981), se plantea que existe un espacio público en el que todos los ciudadanos pueden ser partícipes. En este escenario, el individuo privado pasa a ser parte de lo público al expresar libremente su opinión sobre cualquier tema.

La relación de la teoría de la opinión pública con las redes sociales es el espacio en el que el ciudadano puede desarrollar diferentes opiniones, análisis o críticas frente a cualquier tema de manera libre e independiente, a través de

2 Se habla de *información refinada* para hacer referencia a que el líder de opinión primero modifica o sintetiza la información que ha recibido de los medios de comunicación para después entregarla a los diferentes receptores.

comentarios o al compartir la información. En las redes sociales, estas acciones hacen que la discusión se abra a la esfera social de cada individuo y que cualquier persona al interior de esta esfera pueda realizar la misma acción al difundir la discusión a una incontable cantidad de microesferas³ sociales. Cabe resaltar que un punto importante es la supresión de la barrera espacio, ya que para ser participe en la opinión pública no se necesita estar en el lugar presencial del hecho, sino que se puede ser participe desde cualquier lugar.

Otro aspecto a tener en cuenta es la censura; si bien no es explícita o se ejerce por parte de las políticas de usuario de cada red social, los ciudadanos se encargan de censurar todo aquello que no les parece *correcto*. Este punto se puede entender mejor a partir de la teoría de la complejidad de Luhmann (1998). El alemán propone una comprensión abstracta del mundo en la que todo se compone de sistemas y subsistemas que se reproducen (Castro, 2011). En esta teoría se propone que cada sistema (en este caso la red social) posee criterios que se definen en un sistema binario (lo *bueno* y lo *malo*). Por tal razón, cada elemento –una publicación o comentario, por ejemplo– que ingrese al sistema y no cumpla con esos criterios es expulsado. Así, en cada red social se denuncian las publicaciones o los usuarios para que se eliminen las publicaciones y comentarios, e, incluso, las cuentas.

Si bien se ha logrado entender *grosso modo* a los actores y el escenario en las redes sociales, es necesario preguntarse: ¿cuál es la relación entre estos dos elementos? La respuesta se puede obtener a partir del desarrollo de la teoría de sistemas de Luhmann (1998): al observar que

los criterios de cada sistema pueden generar un vínculo entre los elementos (las personas en este caso); él identifica que así se es posible crear una identidad que, en un futuro, se podría manifestar en una acción colectiva basada en sus criterios comunes.

Tras entender los actores, sus dinámicas, el escenario donde ocurren los hechos y su vinculación, se obtiene un leve panorama que permite analizar la relación entre las redes sociales y la participación y movilización ciudadana. Así, es necesario emprender primero qué es un movimiento social y cuál es su relación con las redes sociales.

Según Revilla, el movimiento social es “el proceso de (re)constitución de una identidad colectiva, fuera del ámbito de la política institucional, por el cual se dota de sentido a la acción individual y colectiva” (1996, p. 2). En este sentido, las redes sociales pasan a ser un medio en el que las personas pueden conectarse con otras que tienen ideologías, criterios o valores similares. Asimismo, estos factores se plantean en la opinión pública, nutren los puntos de vista y usualmente llegan a un posible consenso sobre diversos temas.

Esta definición trata un punto importante: la constitución colectiva fuera del ámbito de la política institucional. Un movimiento social, para ser legítimo y perdurar, debe ser creado a partir de una iniciativa social. En el caso de ser creado por la política institucional puede que no tenga una gran fuerza o simplemente la sociedad no se identifique con este. En conclusión, el movimiento debe ser una iniciativa social propia de un colectivo y no política.

3 Se utiliza el término *microesfera* bajo una perspectiva relativa, ya que es posible observar el escenario de las redes sociales como la esfera social en la que se relacionan las esferas sociales de los individuos (microesferas).

Para Revilla (1996) existen diferencias entre el comportamiento colectivo, la acción colectiva y el movimiento social, aunque estos se relacionen y sean similares en ciertos puntos. El comportamiento colectivo se centra en la identificación del individuo con otros que pueden tener la misma problemática, ideología o postura sobre algún tema en específico, y su actuar se basa en un aporte al colectivo, mas no existe compromiso o fidelidad a este; la acción colectiva se basa en una acción en defensa de los intereses comunes dirigida hacia otros; mientras que el movimiento social presenta acciones colectivas, pero tiene una identidad y un objetivo definidos, organización interna, recursos para desarrollar sus actividades y sus participantes son fieles a la causa.

Al tener en cuenta esta división podemos precisar las funciones que tienen en cada uno de los comportamientos colectivos; en estos encontramos que las redes sociales son un medio para que el individuo exprese su problemática,

ideología o toma de posición sobre algún tema específico. En un mundo virtual, las redes sociales abren la puerta a la acción colectiva, ya que permiten que diferentes individuos se unan por afinidad en los factores anteriormente mencionados.

En la acción colectiva, la red social cumple dos papeles: como recurso para organizar la acción y como un conjunto entre escenario, medio y recurso. Esto se debe a que las redes sociales se han convertido en un escenario paralelo al de la protesta, en el que diversos grupos atacan a otros dentro de la misma red social. En este tipo de procesos, estas plataformas funcionan como escenarios del conflicto, como medios para convocar a las personas y como recursos para organizar y publicar información. En los movimientos sociales se puede concluir que las redes sociales funcionan como recurso⁴, ya sea para organizar las acciones o, también, transmitir su mensaje a diferentes individuos.

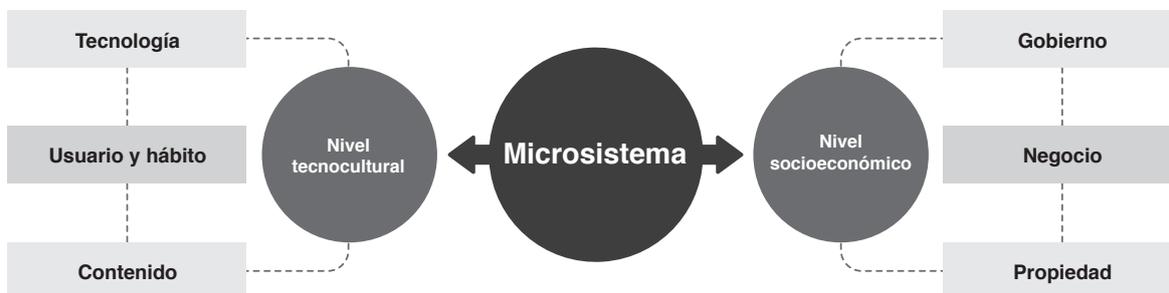
Influencia de las redes sociales en la movilización y participación ciudadana

Para comprender las dinámicas e influencia de las redes sociales en los procesos de participación y movilización ciudadana se debe entender qué hace una red social. Desde el análisis de las redes

sociales, estas se entienden como un microsistema que se estructura en dos niveles y seis elementos, como lo muestra la figura 1.

⁴ La diferencia entre *medio* y *recurso*, principalmente, es su función: la del medio es difundir la información sin alguna finalidad específica, mientras que la del recurso difunde la información bajo un objetivo específico de una manera estructurada.

Figura 1. Estructura de los microsistemas (redes sociales)



Fuente: elaboración propia.

El nivel tecnocultural se refiere a las diferentes interacciones que tienen las personas en su *hábitat digital*; por ejemplo, hacer videos en vivo, compartir una noticia o dar a conocer un hecho de su vida personal. Para interactuar, los individuos deben usar la tecnología⁵, de forma tal que se crean sujetos digitales que adquieren características propias por sus rutinas en el *hábitat digital*.

El nivel socioeconómico alude a la representación pública que existe en el *hábitat digital*. Esta se conforma por personas que resaltan una identidad colectiva –perfiles oficiales de alguna entidad estatal, tiendas virtuales o páginas de perfiles profesionales (LinkedIn), entre otros–. La diferencia principal entre estas identidades radica en el fin de cada elemento; por ejemplo, las páginas web o perfiles en redes sociales de las instituciones estatales tienen el objetivo de brindar información a las personas sobre la entidad y los procesos de esta, mientras que el perfil de negocios y propiedad pueden tener por

objetivo ofertar un producto o servicio dentro del *hábitat digital*. Como se dijo anteriormente, las redes sociales son un sistema o *hábitat digital* que puede ser usado para la participación o movilización ciudadana, pero ¿cómo se pueden usar para dicho fin?

Las redes sociales pueden tomar tres formas: 1) como herramienta para compartir información y organizar grupos sobre alguna movilización o participación ciudadana, por ejemplo, la colación del 2 de mayo de 2014 (*El Espectador*, 2 de mayo del 2014). No cabe duda de la inconformidad de miles de personas en la capital colombiana al momento de utilizar el Transmilenio⁶, pero el instante en que subieron la tarifa de pago para los usuarios fue el detonante para la movilización de las personas. La forma de manifestación fue utilizar este transporte sin pagar la tarifa (colarse).

Esta movilización se dio a conocer a través de Facebook, red social que también permitió que

5 En este apartado del artículo, por *tecnología* se entiende todo tipo de elemento que se pueda utilizar para interactuar con los elementos del *hábitat digital*, por ejemplo, computadores, teléfonos inteligentes, tabletas, etc.

6 Transmilenio es un sistema de transporte público masivo en Bogotá que utiliza buses biarticulados en vías exclusivas para ellos. Este sistema no ha sido muy bien acogido por los habitantes de la capital, por tal razón, se han organizado diferentes protestas en su contra.

las autoridades competentes descubrieran esta acción colectiva. Como se puede observar, las redes sociales son herramientas eficientes para organizar acciones colectivas en cualquier momento y causar conmoción en la vida real, fuera del hábitat digital.

La segunda forma de las redes sociales es la de *hábitat de enfrentamiento*. Como se mencionó anteriormente, estas plataformas también pueden ser escenarios de enfrentamiento y de acciones colectivas en contra de una figura, un ideal, una religión, etc. En algunos casos, suceden de forma consensuada y organizada, ya sea para denunciar alguna publicación o responder ante un ataque realizado. Los casos más interesantes suceden cuando la acción colectiva nace de una manera casi espontánea, a través de la identificación de ciertos valores e ideas sin necesidad de pertenecer a una organización específica. Lo anterior permite deducir que en estos casos se trata de una conducta colectiva (Múnica, 1993).

Como se puede observar, en el escenario de las redes sociales se presentan enfrentamientos, lo que crea unas formas de acción colectiva que deben ser

tenidas en cuenta (amenazas directas de muerte, por ejemplo).

La tercera forma de red social es un híbrido resultante de entenderla como herramienta o como escenario. Este híbrido se compone del uso de las redes sociales para comunicar y organizar las acciones colectivas, pero también para realizar ataques hacia las personas o entidades que los están afectando. Un ejemplo de esto son las protestas realizadas en Santiago de Chile por la implementación de la planta de carbón por parte de la Termoeléctrica Barracones (*El Mostrador*, 24 de agosto del 2010).

Chile se ha caracterizado por su fuerte conciencia ambiental y protección ecológica. El caso de Barracones se dio el 24 de agosto del 2010, cuando aprobaron la creación de la planta de carbón en la Higuera. Esta planta podía afectar el equilibrio ecológico de la reserva marina Islas Choros y la Reserva Nacional de Pingüino de Humboldt. Este caso demuestra que la red social, además de cumplir las dos funciones ya mencionadas, permite una organización más clara en comparación con las anteriores formas.

Conclusión

En el desarrollo teórico del escrito se puede observar que el punto fundamental de las redes sociales es la masificación del mensaje a través del medio. Ahora bien, esto no es lo único importante; gracias a la teoría de la acción social es posible comprender la importancia de la existencia de una movilización por parte de los receptores de los mensajes.

Por otro lado, aunque la teoría de dos pasos implique que el líder de opinión dé a conocer un mensaje, también es posible que otros

individuos lo hagan. Si bien el impacto no es igual, pueden hacerlo, algo que no ocurre con los medios tradicionales de comunicación (radio o televisión, por ejemplo).

A pesar de que los individuos se regulan naturalmente, las redes sociales permiten una libertad de expresión en la que no es posible que un sujeto político sea hostigado o acallado por otro. De este modo, puede que las redes sociales sean el espacio más cercano a la teoría de la opinión pública de Habermas (1981).

Las redes sociales pueden ser usadas como herramienta o escenario. Frente a esta categorización se debe tener en cuenta que el enfoque es la participación y movilización ciudadana. Esta categorización también es nombrada como *formas* debido a que la red social es en sí la misma, pero su uso es cambiante. El análisis propuesto permite vislumbrar cuáles son los posibles actores y sus estructuras dentro de este denominado microsistema, pero, más allá de esto, podemos ver que la propuesta se enfoca en los roles que el sujeto puede llegar a desempeñar en las redes sociales sin tener en cuenta su automatización (respuestas automáticas o *bots*).

Ahora bien, existen diferencias entre las formas; por un lado, la primera se distancia de la tercera

al enfocarse únicamente en la red social como una herramienta para comunicar la información en masa sin implicar un uso mayor -un control de asistencia a la acción colectiva u organización, por ejemplo-. Por otro lado, la segunda forma es un acto que se puede catalogar como más *pasional* y que no tiene una trascendencia como puede ocurrir en la tercera forma. En esta última se evidencian la participación y movilización ciudadana organizada con objetivos claros. Si se observa con detenimiento, las dos primeras formas no tienen un objetivo que permita lograr un cambio específico, pero en la tercera se pueden constatar acciones concretas que se desprenden del reconocimiento del problema y de haber definido objetivos claros.

Referencias

- Castro, B. (2011). Aportes de Niklas Luhmann a la teoría de la complejidad. *Polis. Revista Latinoamericana*, 29, 1-15. Recuperado de <https://bit.ly/2VEh0QM>
- El Espectador*. (2 de mayo del 2014). Usuarios convocan colatón en Transmilenio este viernes [Redacción Bogotá]. Recuperado de <https://bit.ly/3alQpMs>
- El Mostrador*. (24 de agosto del 2010). Varios detenidos en protesta ciudadana contra la termoeléctrica Barrancones. Recuperado de <https://bit.ly/2Tg9jyB>
- Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Katz, E. y Lazarsfeld, P. (2009). *Personal Influence: The Part Played by People in the Flow of Mass Communications*. Nueva Jersey y Londres: Transaction Publishers.
- Lopez, L. (1986). *Introducción a los medios de comunicación*. Bogotá: Editorial Universidad Santo Tomás y Centro de Enseñanza Desescolarizada.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. Barcelona, México D. F. y Bogotá: Anthropos Editorial, Universidad Iberoamericana y CEJA.
- Múnera, L. (1993). De los movimientos sociales al movimiento popular. *Historia crítica*, 7, 55-80. DOI: <https://doi.org/10.7440/histcrit7.1993.09>
- Revilla, M. (1996). El concepto de movimiento social: acción, identidad y sentido. *Última Década*, 5, 1-18. Recuperado de <https://bit.ly/2IaQNRZ>

El conflicto armado como amenaza para la salud: acciones hacia la atención de las víctimas del Caquetá

*Marlio Daniel Perdomo Quevedo**

Resumen

En este artículo se proporciona información concerniente a los avances que se han alcanzado en el departamento de Caquetá en relación con la atención de las víctimas del conflicto armado. En este sentido, se realizó una búsqueda de documentos provenientes de entidades que laboran en pro de esta comunidad. Tal es el caso de la Organización Médicos sin Fronteras (MSF), así como la normatividad que ampara a las víctimas (PAPSIVI, ley de tierras, entre otras), de tal forma que la violencia no solo sea analizada como flagelo, sino reconocida como una problemática de salud pública que nos compete a todos.

Palabras clave: atención, conflicto armado, salud pública, víctimas

Abstract

This article provides information concerning the progress in Caquetá have been generated regarding attention to victims of armed conflict. In this sense, a search for documents from entities that work towards this community, as in the case of Doctors Without Border (MSF, initials in French) was performed and the regulations that cover victims (PAPSIVI, Land Law, among others) so that violence is not only analyzed as a scourge but recognized as a public health problem that concerns us all.

Keywords: attention, armed conflict, public health, victims

* Marlio Daniel Perdomo Quevedo. Economista, especialista en Formulación y Evaluación de Proyectos y magíster en Ciencias de la Educación. Docente investigador de tiempo completo en la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior – CUN, Regional Caquetá. Contacto: marlio_perdomoq@cun.edu.co

El hombre no será sabio hasta que resuelva toda clase de conflictos con las armas de la mente y no con las físicas.

WERNER BRAUN

Introducción

El conflicto armado en Colombia se ha convertido en una constante para los millones de personas que habitan el territorio. Comprender sus orígenes no es tarea fácil, más aún cuando ha sido un proceso que involucra distintos actores al margen de la ley, sin desconocer el protagonismo del Estado en su recrudecimiento.

La guerra constituye un verdadero desastre, una emergencia o un caos provocado por el hombre, que determina una desorganización total de toda la sociedad, afectándola desde todos los puntos de vista.

La guerra provoca una afectación ostensible de la salud mental del hombre y trae como consecuencia un aumento significativo de los trastornos mentales. (Peña, Espíndola, Cardoso y González, 2007, p. 19)

Diferentes estudios se han realizado con el fin de determinar los alcances del conflicto y las secuelas que este deja en sus víctimas. Sin importar el sexo, la edad, la raza o su condición, haber sido víctima del conflicto hace muy complejo que estas personas recuperen la esperanza de vivir en paz. Sin embargo, en los últimos veinte años el Estado colombiano ha hecho ingentes esfuerzos por tratar de dar fin al conflicto, de forma tal que los tiempos de paz se han alterna-

do con la guerra –sin mayores resultados–. Hoy día el país está en camino de lograr un acuerdo con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC); de concretarse, este podría ser el comienzo de una nueva nación que le dice sí a la paz y a la reconciliación. Por tanto, conocer las acciones que el Estado colombiano ha desarrollado en los últimos años, en apoyo a las víctimas del conflicto y como preparación para el posconflicto, es responsabilidad de todos.

En este sentido, en este artículo se busca visibilizar estas acciones desde una perspectiva regional (departamento del Caquetá). Para esto se tienen en cuenta las leyes que pretenden cobijar a las víctimas y la participación de los organismos que operan en la región para atender, desde la perspectiva de la salud, a estas. Por este motivo, en este documento se aborda la violencia como problema de salud pública, ya que las FARC han sido uno de los principales actores generadores de conflicto en el Caquetá. Según la Misión de Observación Electoral (MOE), las FARC

están presentes desde la década de 1960 y se han visto favorecidas por la existencia de cultivos ilícitos. Grupo al margen de la ley que con el pasar de los años ha desarrollado acciones bélicas dejando daños irreparables en quienes la han vivido. (2010, p. 3)

Metodología

El presente artículo obedece a un trabajo documental que, de acuerdo con Arias, “es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis,

crítica e interpretación de datos secundarios; es decir, los obtenidos y registrados por los otros investigadores en fuentes documentales:

impresas, audiovisuales o electrónicas” (2012, p. 27). Por consiguiente, se llevó a cabo una exhaustiva búsqueda, se utilizaron categorías de análisis tales como: *violencia y salud pública*, además de la normatividad que cubre a las víctimas del conflicto armado en el contexto regional (Caquetá). En este sentido, se revisaron artículos

alojados en bases de datos como Scielo, Redalyc y Google Académico, así como documentos físicos en bibliotecas. En total, la exploración de los documentos osciló entre treinta y cuarenta registros, de los cuales solo se seleccionaron aquellos que se caracterizaban por su confiabilidad al tener un autor, título y fecha.

La violencia: problemática de salud pública

Para una mayor claridad de las repercusiones que tiene la violencia en la salud pública es necesario aclarar qué se entiende por violencia. Así, según la Organización Mundial de la Salud (OMS)

no hay país ni comunidad a salvo de la violencia. Las imágenes y las descripciones de actos violentos invaden los medios de comunicación. Está en nuestras calles y en nuestros hogares, en las escuelas, los lugares de trabajo y otros centros. Es un azote ubicuo que desgarró el tejido comunitario y amenaza la vida, la salud y la felicidad de todos nosotros. (2002, p. 1)

De igual modo, el concepto de violencia, según Patiño, hace referencia a “actos de fuerza contrarios al derecho o a la ley, que pueden ir desde el abuso de poder hasta la coacción o al uso de las armas” (2012, párr. 3). En este sentido, vale la pena traer a colación lo dicho por Pellegrini:

Aunque la violencia ha sido objeto de numerosos estudios desde el punto de vista de diversas disciplinas, su abordaje como problema de salud pública es relativamente reciente. La violencia puede y debe ser tratada como un problema de salud pública, no solo porque produce directamente lesiones y defunciones, sino por su influencia en el deterioro del entramado de relaciones sociales de solidaridad y cooperación que hoy se suele denominar “capital social”.

Varios estudios recientes demuestran que no son necesariamente las sociedades más ricas las que tienen mejores niveles de salud, sino las que son más igualitarias, es decir, las que también poseen alta cohesión social y una fuerte vida comunitaria. (1999, p. 219)

El concepto de salud pública no se centra de manera individual en pacientes sino en grupos de personas, comunidades o poblaciones que poseen riesgo de contraer enfermedades o lesiones; por ello, la salud pública principalmente busca desarrollar estrategias de prevención y no tanto tratar sus consecuencias. Al respecto, Espín, Valladares, Abad, Presno y Gener afirman que

la violencia se ha convertido en un problema para la salud pública debido a la magnitud que ha alcanzado en las últimas décadas. Millones de personas mueren cada año por causas atribuibles a la violencia, y la mortalidad representa solo la parte más visible, ya que por cada muerte violenta se producen decenas o cientos de lesiones de diversa gravedad. Cuando se ejerce presión psíquica o abuso de la fuerza contra una persona, con el propósito de obtener fines en contra de la voluntad de la víctima, estamos en presencia de un acto de violencia. (2008, párr. 1)

Por consiguiente, las acciones perpetradas por los distintos actores involucrados en el conflicto

colombiano y sus efectos deben ser analizados como un problema de salud pública, de tal forma que se vele por el bienestar de todos.

En este sentido, para garantizar el bienestar integral y la calidad de vida en Colombia, como producto del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, nace el Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021 que tiene el objetivo de luchar por la equidad en salud; según Whitehead (1992), esto es la ausencia de diferencias en salud entre grupos sociales que sean innecesarias, evitables e injustas. De manera similar, el Ministerio de Salud y Protección Social toma parte de lo dicho por Elsa Gómez en “equidad, género y salud: retos para la acción” para afirmar que “la equidad en salud es el razonable beneficio que requiere cada individuo para el desarrollo de su potencial de vida con el goce de un bienestar integral, en ausencia de diferencias evitables e injustas” (2013a, p. 34).

Respecto a las víctimas del conflicto interno, el Plan Decenal de Salud Pública hace referencia a la necesidad de garantizar el acceso a la salud a las poblaciones con mayor vulnerabilidad (niños,

adolescentes, víctimas del conflicto armado, grupos étnicos, personas en situación de discapacidad y personas mayores). Esto se entiende de manera mucho más clara si se tiene en cuenta que “el acceso a la salud es un derecho fundamental, independientemente de la condición socioeconómica o financiera que se posea” (Ministerio de Salud y Protección Pública, 2013b, p. 2).

Cabe resaltar que frente a la violencia todos tenemos responsabilidad. De igual modo, todo servidor público está en el deber de brindar orientación a las víctimas del conflicto armado, especialmente aquellos del Ministerio Público (Personerías, Defensorías y Procuradurías), de la Unidad para las Víctimas, de los Centros regionales (antiguas UAO), de la Unidad de Gestión de Tierras Despojadas y los funcionarios de policía judicial, defensores de familia, comisarios de familia (en el caso de los niños y adolescentes), fiscales y jueces. La violencia, a pesar de no constituir una enfermedad en el sentido tradicional de su comprensión, es un problema de salud y un importante factor de riesgo psicosocial, dada la magnitud del daño (Araújo y Díaz, 2000).

Atención a víctimas del conflicto: una mirada a los avances del Caquetá

Desde mediados de la década del sesenta hasta la actualidad, los departamentos de Caquetá y Putumayo han contado con la presencia de diferentes grupos armados ilegales. Estos departamentos, especialmente Caquetá, tienen un carácter histórico y político para las FARC; allí surgió su Bloque Sur, se han refugiado comandantes de su secretariado y tuvieron lugar las negociaciones entre el Gobierno de Andrés Pastrana y las FARC (desarrolladas entre 1998 y 2002). De igual forma, tras involucrarse cada vez más en actividades relacionadas con el narcotráfico, desde la década del ochenta estos

departamentos cobraron gran importancia para la expansión y financiación de las FARC (FIP, USAID y OIM, 2014).

Los grupos al margen de la ley y las fuerzas del Estado han generado afectaciones significativas, especialmente en la población civil; asimismo, han convertido al Caquetá en uno de los departamentos con el mayor número de confrontaciones y violaciones a los derechos humanos y al derecho internacional humanitario, además, de una preocupante inestabilidad social y económica.

En este sentido, el Estado colombiano adelanta acciones de impacto que logren una reparación transformadora en la sociedad colombiana. Dichas acciones se ven reflejadas en leyes que contribuyan al mejoramiento de la situación actual de las víctimas. A modo de ejemplo, en la ley de víctimas y restitución de tierras

se consideran víctimas a aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del primero de enero de 1985 como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de derechos humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno. (Ley 1448 de 2011, art. 3)

Con la creación de esta Ley, el Estado reconoce más formas de victimización y trabaja en la consecución de estrategias direccionadas a la reparación. Angelika Rettberg, en “Ley de víctimas en Colombia: un balance”, explica que

la Ley recogió y transformó muchos de los legados que en materia de reparación había inaugurado la Ley 975 de Justicia y Paz de 2005, y dio, así, una continuidad institucional de una

década al tema de la reparación en Colombia. El andamiaje institucional en el que se apoya la implementación de la ley de Víctimas ha logrado hacer presencia en múltiples regiones colombianas, consta de un proceso eficaz de registro y atención y ha logrado sistematizar la información de las personas que se declaran víctimas, lo cual supera una de las brechas clásicas en el monitoreo de las políticas humanitarias, referida a la ausencia de datos comparables, y permite hacerle un cercano seguimiento a la implementación de la ley. Al amparo de la ley se ha desarrollado una importante capacidad técnica, que abarca desde la atención psicológica hasta la asesoría en la inversión de los recursos de la reparación en las diversas comunidades que lo requieren. (2015, pp. 185-186)

Del total de recursos del proyecto de presupuesto de inversión para el 2015, “en materia de asistencia, atención y reparación integral a víctimas del conflicto armado interno, el departamento de Ciénega cuenta con recursos por \$107 122 millones” (Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 1). La distribución de estos se puede observar en la figura 1.

Figura 1. Inversión víctimas 2015 (participación por medidas)



Una de las bondades de la Ley 1448 de 2011 es la medida de asistencia y rehabilitación dirigida en beneficio de las víctimas del conflicto armado en Colombia. Lo anterior hace referencia al Programa de Atención Psicosocial y Salud Integral a Víctimas (PAPSIVI) que busca

el restablecimiento de las condiciones físicas y psicosociales de la población víctima y la garantía del derecho a la atención en salud física, mental y psicosocial, dentro de unos marcos éticos que permitan la dignificación y la recuperación de los efectos ocasionados como consecuencia de las graves violaciones a los derechos humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario en el marco del conflicto armado en Colombia. (Ministerio de Salud y Protección Social, 2012, p. 4)

De esta manera, el PAPSIVI opera en cuatro etapas: primero, se focalizan y contactan las víctimas; luego, se hace una evaluación del daño y las necesidades de atención; después se construye e implementa un plan de atención; y, por último, se hace la evaluación participativa del impacto de la intervención. En cuanto al componente en salud, en el PAPSIVI la atención en salud es brindada por las EPS, IPS y las Direcciones Territoriales de Salud. La atención incluye todas “las actividades, intervenciones y procedimientos en sus componentes de promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación que permitirá a la población afectada recuperar su integridad física, emocional y psicológica” (Ministerio de Salud y Protección Social, 2012, p. 63).

Al respecto Peña, Espíndola, Cardoso y González mencionan que la guerra

afecta el comportamiento psicológico y social en las comunidades; generalmente, luego de un desastre se presenta ansiedad, neurosis y depresión. Las poblaciones se exponen a un

grado de tensión máxima o extrema con las consiguientes afectaciones a la salud mental. Causa grandes movimientos de población, espontáneos u organizados, a menudo hacia áreas donde los servicios de salud no pueden atender la situación. (2007, p. 7)

Es por ello que en el departamento del Caquetá la Secretaría de Salud Departamental y la Caja de Compensación Familiar del Caquetá (Comfaca) socializaron el PAPSIVI a las EPS e IPS Caprecom, Asmet Salud, Saludcoop, Cruz Roja Colombiana, Hospital María Inmaculada, Hospital Comunal Malvinas y la OIM (como entidad cooperante). Con esta socialización, el ente territorial busca la integración del sector salud al articular acciones para garantizar la atención psicosocial y de salud integral a la víctima del conflicto, “con el fin de mitigar su sufrimiento emocional, contribuir a la recuperación física y mental y a la reconstrucción del tejido social en sus comunidades” (Ministerio de Salud y Protección Social, 2012, p. 11).

Aunado a lo anterior, otras organizaciones siguen trabajando en beneficio de la salud mental de las víctimas en el Caquetá. Por ejemplo, en *Las heridas menos visibles: salud mental, violencia y conflicto armado en el sur de Colombia*, Médicos Sin Fronteras (MSF) (2013) presenta un informe resultante de la atención a 4455 pacientes de salud mental entre enero y diciembre de 2012 en cuatro departamentos del sur de Colombia (Caquetá, Putumayo, Nariño y Cauca). Respecto al informe, *El Universal* resalta que

el departamento más afectado por este flagelo es el Cauca, donde habita el 51.% (unas 2286 personas) del total de la población en las unidades de atención psicológica y psiquiátrica de la organización. Le sigue el Caquetá donde habita el 34.% (1492 personas), Nariño con el 11.% (483 personas) y Putumayo con el 4.%

(194). Los municipios donde la situación es más crítica son San Vicente del Caguán, en Caquetá, donde fueron atendidas por este problema 744 personas; seguidas de cerca por Timbiquí, en el Cauca, donde fue atendida una población de 740 personas. En el departamento de Nariño, el municipio más afectado es Tumaco, donde fue atendido un total de 233 personas. (27 de junio del 2013, párrs. 5-6)

Finalmente, en el informe, por un lado, se afirma que “entre los pacientes de MSF, la categoría

“Violencia” aparece como la más significativa entre los eventos que afectan la salud mental, permitiendo observar la magnitud del problema de exposición al conflicto de la población atendida” (MSF, 2013, p. 7).

Por otro lado, se le sugiere al Estado que programas de atención como el PAPSIVI no se limiten únicamente a las víctimas reconocidas, ya que esto pone una barrera de acceso a quienes han sido víctimas indirectas de la violencia en zonas de conflicto (MSF, 2013).

Tabla 1. Significación de la categoría “Violencia” entre los pacientes de MSF

Categoría evento	Número de pacientes	Porcentaje
Violencia	2987	67,05 %
Separación o pérdida	627	14,07 %
Otros	545	12,23 %
Condiciones médicas	233	5,23 %
Desastres	46	1,03 %
Sin factor de riesgo	17	0,38 %
Total	4455	100 %

Fuente: MSF, 2013, p. 7.

Discusión y conclusiones

Es indiscutible que la violencia en Colombia debe ser analizada desde la perspectiva de problemática de salud pública; los grupos al margen de la ley y las fuerzas del Estado han cometido actos que permiten catalogar la situación como un problema de este tipo. Según Sergio Ferrero,

en el ámbito de la salud en Colombia, no es casualidad, que las disfuncionalidades administrativas y de gestión, la brechas en

términos de indicadores básicos de salud pública, la debilidad en la prestación de servicios y la dificultad para desarrollar los programas de promoción y prevención de la salud, entre otros temas, sean elementos comunes en las áreas más afectadas por la violencia. Un costo más que el conflicto armado imputa a los más desfavorecidos en un país de profundos contrastes e inequidades. (2013, párr. 3)

Por tal motivo, se hace indispensable reconocer que en Colombia se vive una problemática de salud pública. Así, es fundamental reconocer a las víctimas y brindarles todo el apoyo que estas requieran, puesto que la salud, como lo menciona la Organización Panamericana de la Salud (ops), va más allá de la recuperación del herido o el enfermo, del acceso a los servicios y no separa lo físico de lo mental o lo social (1997).

Como lo confirman los documentos consultados, el conflicto armado no solo genera problemas de riesgo para la salud mental de las personas que han vivido el flagelo de la violencia; además de esto, emergen otros factores de riesgo que con-

tribuyen al deterioro de la salud y la calidad de vida de los colombianos. Las víctimas del conflicto armado que sufren directa o indirectamente las consecuencias de la guerra necesitan del apoyo que pueda brindárseles, especialmente, en atención y acceso a la salud.

En este sentido, el Gobierno nacional tiene enorme responsabilidad sobre las víctimas y, estas últimas, son responsables de conocer lo que el Gobierno puede proveerles. A modo de ejemplo, el PAPSIVI es una de las acciones diseñadas por el Ministerio de Salud y Protección Social que promueve la atención en salud a la población víctima y lucha por la reconstrucción social en las comunidades afectadas.

Referencias

- Araújo, E. y Díaz, G. (2000). Un enfoque teórico-metodológico para el estudio de la violencia. *Revista Cubana Salud Pública*, 26(2), 85-90. Recuperado de <https://bit.ly/2vwDoRy>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- Congreso de la República. (10 de junio del 2011). Ley 1448 de 2011: por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. DO: 48 096. Recuperado de <https://bit.ly/2TeLDKY>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (Septiembre del 2014). Regionalización del Presupuesto de Inversión 2015. Política de Asistencia y Reparación Integral a las Víctimas. Cáqueta [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2I8SGyG>
- El Universal*. (27 de junio del 2013). Salud mental, otra víctima del conflicto armado. Recuperado de <https://bit.ly/2x4JQQb>
- Espín, J., Valladares, A., Abad, J., Presno, C. y Gener, A. (2008). La violencia, un problema de salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 24(4). Recuperado de <https://bit.ly/2PIPSMW>
- Ferrero, S. (2013). Colombia: conflicto armado, salud y paz. *Semana*. Recuperado de <https://bit.ly/38gaFxJ>
- Fundación Ideas Para la Paz (FIP), Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (Junio del 2014). Conflicto armado en Caquetá y Putumayo y su impacto humanitario. *Boletín Área de Dinámicas del Conflicto y Negociaciones de Paz. Unidad de Análisis 'Siguiendo el Conflicto'*, 73, 1-70. Recuperado de <https://bit.ly/3aoUHD1>
- Médicos Sin Fronteras (MSF). (2013). *Las heridas menos visibles: salud mental, violencia y conflicto armado en el sur de Colombia*. Recuperado de <https://bit.ly/38cP60V>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2012). *Programa de atención psicosocial y salud integral a víctimas en el marco de la Ley 1448 de 2011. Versión 2 ajustada*. Recuperado de <https://bit.ly/38jgVoi>



- Ministerio de Salud y Protección Social. (2013a). *ABC del Plan Decenal de Salud Pública*. Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/3amsIUp>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2013b). *Dimensión transversal gestión diferencial de poblaciones vulnerables*. Recuperado de <https://bit.ly/2PGy6d5>
- Misión de Observación Electoral (MOE). (2010). *Monografía político electoral departamento de Caquetá 1997-2007*. Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/39hBbrU>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud. Resumen*. Washington: Organización Panamericana de la Salud (OPS). Recuperado de <https://bit.ly/2Vz82EB>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (1997). *Promoción de la salud: una antología*. Revista española de salud pública, 71(3), 317-320. Recuperado de <https://bit.ly/2TqRSuc>
- Patiño, J. (28 de abril del 2012). Violencia y conflicto armado en Colombia [entrada de blog]. Recuperado de <https://bit.ly/3awUdLd>
- Pellegrini, A. (1999). La violencia y la salud pública. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 5(4-5), 209-221. Recuperado de <https://bit.ly/3cmUvpv>
- Peña, L., Espíndola, A., Cardoso, J. y González, T. (2007). La guerra como desastre. Sus consecuencias psicológicas. *Humanidades Médicas*, 7(3). Recuperado de <https://bit.ly/2PHgn5d>
- Rettberg, A. (2015). Ley de víctimas en Colombia: un balance. *Revista de Estudios Sociales*, 54, 185-188. DOI: <https://doi.org/10.7440/res54.2015.14>
- Whitehead, M. (1992). *The Concepts and Principles of Equity and Health*. *International Journal of Health Services*, 22(3), 429-445. DOI: <https://doi.org/10.2190/986L-LHQ6-2VTE-YRRN>

El espacio-escolar en Émile Durkheim

*Gerardo Machuca Téllez**

Resumen

La obra de Émile Durkheim representa una significativa contribución a la sociología y a la educación. Su aporte en la comprensión de las relaciones que se establecen entre sociedad y educación para la configuración de la urdimbre social logró resaltar las características socio y espacio-temporales como elementos determinantes dentro de los ideales de hombre y sociedad. En este sentido, el espacio-escolar surge como un vehículo de socialización de estos ideales, convirtiéndolo en un constitutivo y constituyente de sus transformaciones. Con base en lo anterior, en este artículo se presentan algunos elementos del pensamiento de Durkheim en lo que respecta a la educación; esto con el fin de resaltar las relaciones entre esta categoría y el espacio-escolar. Para esto, se toman como referencia algunas de sus obras, así como las de otros estudiosos sobre el tema.

Palabras clave: educación, espacio-escolar, historia de la educación, pedagogía

Abstract

The work of Émile Durkheim represents a significant contribution to sociology and education. Its contribution to the understanding of the relationships that are established between society and education for the configuration of the social warp was able to highlight the socio-spatial-temporal characteristics as determinant elements within the ideals of man and society. In this sense, the school space emerges as a vehicle for socialization of the ideals of society, and makes it a constituent and constituent of its transformations. The text below, presents some elements of Durkheim's thinking about the Education, seeking to highlight the relationships that this links with the school-space. To do this, we will take as reference some of his works, as well as those of other scholars on the subject.

Keywords: education; history of education, space-school, pedagogy

La educación tiene por objetivo suscitar y desarrollar en el niño estados físicos y morales que son requeridos por la sociedad política en su conjunto.

ÉMILE DURKHEIM, *Educación y sociología*

La enunciación de Émile Durkheim

Émile Durkheim (1858-1917) fue un sociólogo francés, hijo de una familia judía, que estudió en el École Normale Supérieure de París, donde se relacionó con el derecho y la filosofía. Posteriormente, estuvo vinculado a la Universidad de Burdeos y a la de París –espacios académicos en los que consolidó su sociología de la educación–; en esta última dirigió la Cátedra de Pedagogía. Estos aspectos cobran relevancia toda vez que su posición espaciotemporal influyó de manera clara sus intenciones pedagógicas.

Lo anterior es claro si tenemos en cuenta la particular y convulsionada realidad social de Europa a finales del siglo XIX, particularmente de Francia, pues se presentaron dos elementos característicos que influenciaron el pensamiento de Durkheim: 1) la configuración de un Estado nación desde la centralización de representaciones colectivas; y 2) el control de la subjetividad dentro de una sociedad cada vez más compleja (Runge y Muñoz, 2008). Estos procesos en escala mundial tendrían repercusión en la situación económico-política e ideológico-cultural de Francia, específicamente frente al contexto del colonialismo, tensiones geopolíticas y, en particular, los procesos de industrialización tardía en el sistema-mundial (Wallerstein, 2005).

La proximidad de su pensamiento frente a la situación sociopolítica de Francia y la proclamación de la Tercera República en 1875 serán determinantes en la configuración de la enseñanza primaria como un servicio público emergente, bajo

los preceptos de la obligatoriedad, gratuidad y el laicismo (Filloux, 2010). En esta línea, resultaría significativo apuntar que en el siglo XIX y, de manera generalizada, la educación cobraría un sentido relevante aún mayor del que había tenido bajo la dirección religiosa de los siglos anteriores; esto es, su institucionalización, por medio de los sistemas educativos y el Estado-nación, toma un papel relevante en el direccionamiento de elementos como el currículo, las concepciones pedagógicas y metodologías didácticas en las que Francia actuaría como sociedad de referencia (Schriewer, 2000). Por ejemplo, esta situación se vio reflejada en América Latina, aun cuando dichos ideales no impactaran directamente en la región, en donde prevalecería la visión religiosa sobre la educación. Asimismo, cabe señalar que el espíritu laico, representativo de la época, promulgó la ruptura de la visión teológica del mundo presente desde la Edad Media y no superada en el Renacimiento, para centrarse en un nuevo foco explicativo, la ciencia. Más aún, se deben agregar las convulsiones sociales acaecidas con la Revolución francesa (1789), puesto que alimentaron la necesidad de repensar las relaciones sociales.

Esta situación, según Wallerstein, da pie el nacimiento de una *geocultura*, es decir, un conjunto de “normas y modos discursivos generalmente aceptados como legítimos dentro del sistema-mundo” (2005, p. 128). De ahí la necesidad de entender que el pensamiento de Durkheim no emergió como algo espontáneo, sino como un reflejo de una situación espacio-temporal concre-

ta en la que las relaciones entre Estado, ciencia e industria desempeñarían un papel esencial para la consolidación del discurso educativo y, en particular, la configuración del espacio-escolar. Esto último con la particularidad de que la elaboración de una política racional cobraría sentido, así como su respectiva difusión por el mundo, frente a la producción de este espacio (como sucedería con las exposiciones universales):

A su vez fueron vectores de su mundialización porque fueron concebidas como grandes instrumentos pedagógicos para suplir deficiencias del sistema educativo, y se comportaron entonces como vehículos de afirmación de la revolución técnica que se impuso en el siglo XIX y como empresas de

formación permanente en una sociedad en constante mutación. (Ocón, 2002, p. 114)

Precisamente, desde este argumento, y bajo la mirada de la sociología, se anuncia a la educación como un hecho social (Durkheim, 1995). Por esto la importancia de los elementos espaciotemporales para la comprensión del pensamiento de Durkheim frente a la educación; estos elementos, en efecto, configurarían una serie de componentes que influirían en dos aspectos. Por un lado, en la formulación de posturas educacionales que descienden, por ejemplo, en América Latina; por otro lado, en su producción, tras tejer las relaciones entre su formulación sociológica y educativa, y el espacio-escolar¹, una producción asociada al hecho social.

Educación y sociología: la puerta para entender el espacio-escolar

En *Educación y sociología* (1922), una compilación ensayística de Durkheim, se aborda la relación entre la pedagogía y la sociología. Dicha temática toma relevancia por su aporte a la distinción de la pedagogía como responsable no solo de la reflexión, sino también como aquella que materializa los aportes de la ciencia en el espacio-escolar. Al respecto, señala el autor que: “la educación es un ente eminentemente social, tanto por sus orígenes como por sus funciones, de modo que la pedagogía depende de la sociología más estrechamente que cualquier otra ciencia” (Durkheim, 1999, p. 70).

Con esto, se da claridad sobre la importancia de dicha reflexión al calor de la ciencia, en tanto esta es la depositaria y posibilitadora del conocimiento de lo social y, por ende, es llamada al atendimento de este propósito. Lo anterior debido a que, en

la educación y la psicología, como disciplinas, no se contaba con la fuerza y reconocimiento científico requerido para la época.

Aunado a esto, se suma la oposición de Durkheim frente a los postulados de Kant, Mill, Herbart y Spencer, quienes estiman que la educación, además de centrarse en el individuo, debe conducirlo a su perfección dentro de una única educación que se despoja de la dinámica histórica y social, de modo que termina planteando una única naturaleza humana. Por lo tanto, el tiempo y el espacio no adquieren relevancia dentro del medio social y menos dentro de la acción pedagógica. Esta concepción será duramente criticada por Durkheim al señalar que la educación debe responder necesariamente a circunstancias contextuales que no son, por más, un elemento estático.

¹ Comprendemos el espacio-escolar desde una mirada ampliada. Concebido como una producción en la que interactúan objetos y acciones socialmente producidos y en la que el sujeto configura experiencias que estructuran la sociedad. Esto lo sitúa como un espacio de flujos y fijos en constante reproducción (Santos, 2000).

Así también, la educación debe permitir la articulación entre los procesos económico-políticos e ideológico-culturales en el Sistema Mundial y la educación. Estos elementos, en Durkheim, se encontrarían asociados a los sistemas educativos y sociales en una relación espaciotemporal que atraviesa la obra del autor. Así, se ratifica su idea: cada sociedad es poseedora de una educación particular que, entre otras cosas, responde a su fisonomía social (Durkheim, 1992); de ahí que los saberes pedagógicos sean contenedores de la historia misma de la sociedad, razón por la que la educación permitiría la renovación continua de la sociedad.

De tal suerte, la educación y, en particular, el espacio-escolar, se han venido produciendo al compás de los procesos socio y espaciotemporales, concretamente aquellos que están situados en los centros del sistema-mundo-moderno. En este sentido, aún hoy, podríamos dar cuenta de algunas características que son permanentes en la educación y el espacio-escolar desde el siglo XVI; estas se han ido refinando de tal manera que algunos elementos se mantienen fijos mientras

que otros simplemente fluyen. En consecuencia, este proceso de difusión de componentes resultaría clave para el análisis de la producción de la educación y del espacio-escolar en las periferias, por ejemplo, en América Latina, precisamente si se piensa en función de la cultura material de la escuela (Souza, 2007).

En otras palabras, el espacio-escolar es un elemento ampliado que no se reduce ni se aísla a un simple predio. Es decir, se puede afirmar que la vida que acontece en el espacio-escolar es “el germen de la vida social, al igual que esta, no es más que la continuación y floración de aquella, resulta imposible no encontrar en la una, los principales procedimientos mediante los cuales funciona la otra” (Durkheim, 1999, p. 77). De este modo, es posible encontrar las relaciones necesarias para enmarcar la educación como un elemento propio del proceso histórico de la sociedad, además de comprender que el espacio-escolar es parte de un sistema de objetos que fomenta y consolida sistemas de acciones (Santos, 2000) a nivel micro y macrosocial.

La larga duración en la configuración del espacio-escolar

Quizá en donde Durkheim logra evidenciar de forma más clara las relaciones entre sociología y educación –y que parte de su propuesta educativa– es su obra titulada *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*, un texto que recoge su curso desarrollado entre 1904 y 1905. En este, de manera magistral, hace un recorrido de las historias de la pedagogía –desde la época del Renacimiento hasta la época de dicho curso–. El texto se convierte en una muestra sobre la aplicación del método sociológico para el estudio de la educación como una construcción social,

ya que revela sus permanencias y rupturas, de modo que estos elementos terminan constituyendo el espacio-escolar.

Adicionalmente, en este texto, la idea de una sociología de la educación comprende dos elementos fundantes en los que la historia desempeña un papel predominante. El primero de ellos, relacionado con la necesidad de estudiar los sistemas educativos al analizar las causas y los fines de dichos sistemas, y, el segundo, con la forma de funcionamiento de las sociedades contemporáneas (Ortega, 1992). Tal

vez este sea el primer estudio sobre los sistemas educativos en Francia, incluso adelantándose a una incipiente comparación entre ellos.

Todas las veces, pues, que se trata de explicar una cosa humana, tornada en un momento determinado del tiempo [...], hay que comenzar por remontarse hasta su forma más primitiva y más simple, tratar de explicar los caracteres por los que se define en este periodo de su existencia, luego mostrar cómo se ha desarrollado y complicado poco a poco, como se ha transformado en lo que es en el momento considerado. (Ortega, 1992, p. 9)

Como se indica, Durkheim revela su rígida postura frente a los paradigmas evolucionistas de la época al señalarlos de intemporales (Ortega, 1992). Para el francés, las instituciones sociales poseen un carácter nacional en el que el papel de los componentes históricos son base fundamental de análisis. Bajo esta idea, la historia adquiere un sentido moralizador en la enseñanza, ya que controla y sitúa los ideales de cada sociedad. Este aspecto permitiría comprender la dimensión curricular del espacio-escolar:

Lo que enseña la historia, es que el hombre no cambia arbitrariamente; no se metamorfosea a voluntad por la voz de profetas inspirados; porque toda transformación, al chocar con el pasado adquirido y organizado, es dura y laboriosa; solo se realiza, por consiguiente, bajo el impero de la necesidad. Para reclamar un cambio, no basta con entreverlo como deseable, es necesario que haya en las condiciones diversas de las que depende la humanidad transformaciones que lo impongan. (Ortega, 1992, p. 13)

De esta manera, las dinámicas espaciotemporales de cada sociedad son el eje de configuración

del espacio-escolar, particularmente en los ideales que serían enseñados dentro del currículo. De acuerdo con Durkheim, la educación es un mecanismo productivo que retoma patrones anteriores, adaptándolos a las necesidades sociales del momento (Ortega, 1992). Ahora bien, esto reafirmaría el dinamismo propio de la sociedad y la correlación entre los componentes espaciotemporales que habitan en la urdimbre social a lo largo de su desarrollo. Asimismo, resalta cómo la moralidad, acompañada en gran medida por las representaciones religiosas, ha reducido el campo de acción de los conocimientos, así como la forma en que excluyó a la ciencia de la educación. Así, cuestiona categóricamente la concepción de una sola moral y de una única humanidad, alineadas a la excesiva formación humanista de los siglos anteriores que orientaban un tipo de realidad compuesta por la fusión de ideales cristianos, romanos y griegos (Durkheim, 1992). Esta idea generalizada excluye la diversidad infinita de la naturaleza humana.

Por tanto, el sociólogo francés indica que, dentro de cada contexto y configuración social particular, existen insertos múltiples mecanismos de acción y reflexión que además hacen parte de las ciencias positivas (Durkheim, 1992). Dichos elementos no solo configuran la sociedad, también ejercen una influencia determinante en la educación. Por esta razón, cómo se verá más adelante, el docente es quien debe dominar el conocimiento del mundo; es decir, saber aprender la realidad en su historicidad para poder enseñarla. Esto último, en el sentido que promulga y que, alimentado del conocimiento de otras sociedades, se enriquecería para fomentar la comprensión de que la sociedad es dinámica y posee diferentes concepciones de naturaleza humana que son naturales y vinculadas a las realidades particulares.

Por consiguiente, en esta idea de dinamismo la ciencia aparece en el discurso de Durkheim como una necesidad. Es por esto que la ciencia, en el contexto de la educación, recibe la función de presentar al hombre y mostrar su lugar en el mundo natural. Para esto debe fijar ideas generales que posibiliten una representación del mundo y actuar como complemento natural de la enseñanza. (Durkheim, 1992).

De allí la doble importancia de conocer el pensamiento científico: por un lado, radica en la asimilación y comprensión del niño sobre su lugar en la inmensidad natural; por otro lado, se convierte en un instrumento de cultura lógica que, alineado con los componentes propios de expansión del sistema-mundo de la época, encuentra su acervo en la necesidad de fortalecer no solo el nacionalismo, sino también el control (conocimiento) sobre otros lugares.

En síntesis, el docente, al guiar al estudiante desde su práctica pedagógica como conocedor de las lógicas investigativas que se trasponen en el aula, es quien debe mostrar el mundo desde su experiencia y conocimiento. Esto quiere decir que el sujeto fundamental dentro del acto educativo es el docente, como responsable y conocedor a profundidad de la ciencia y de la humanidad. Por consiguiente, se infiere que el espacio-escolar se configuraría a partir de lógicas espaciotemporales concretas de la sociedad donde está inserto. Por lo tanto, el proceso de consolidación se basaría en el estudio del hecho social, que lo explicaría desde el paradigma de la ciencia y sus relaciones internas y externas con la urdimbre social; en otras palabras, emerge como una suerte de mediación que posibilita la producción y manutención de lo social, así como su entendimiento.

El espacio-escolar: mediación en la producción social

Centralizar el pensamiento de Émile Durkheim resultaría un reto desproporcionado, dado que este autor muestra una apuesta de diálogo de diversas disciplinas. Su potenciado aporte representa no solo para la sociología, sino también para la educación en particular, un acervo de ideas y posturas sobre la comprensión de la educación y la pedagogía como eje primordial dentro de la urdimbre social en la que el espacio-escolar se configura como constitutivo y constituyente de todo este proceso.

Como se muestra, para Durkheim, la definición de los elementos y condiciones de existencia de una sociedad que partiera del respeto de la persona y de la elaboración de modelos de escuela y de pedagogía (Filloux, 2010) es clave en su ejercicio académico. Aun así, es un elemento que evidencia

que su formulación de la ciencia de la educación, relacionada indudablemente con la propia sociología, aplicará el método sociológico. Esto deriva en asumir la educación como objeto y como hecho social. En su análisis, Durkheim establece esta relación por dos aspectos: primero, por comprender que el sistema social posee subsistemas sociales que corresponden a necesidades sociales; segundo, como evidencia de las relaciones e interacciones entre el sistema social que se dan conjuntamente a través de la superposición de capas en donde confluyen el sustrato social, las instituciones y las representaciones sociales (Filloux, 2010).

En este sentido, el espacio-escolar ancla esas dimensiones manifestadas al interior de sus prácticas culturales, procedentes de la consolidación de prácticas históricas en contexto. Por este motivo,

la historia es parte esencial de la comprensión de dichas capas, en tanto constituyen la esencia de lo social al resaltar, precisamente, la relación entre el sustrato social, las instituciones y las representaciones. Esto, podría decirse, sería la consolidación de una gramática escolar

constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (Frago, 2002, p. 59)

No obstante, esas relaciones, centralizadas en la educación, responderían a un ideal de hombre según la necesidad espaciotemporal de la sociedad, de forma tal que conceden al individuo las herramientas necesarias para su ingreso a la colectividad. Para Durkheim, este proceso se basa en una socialización metódica que implica el reconocimiento por parte de cada sociedad sobre la necesaria perpetuación de sus *condiciones de existencia*; es decir, su permanencia sobre el espacio y el tiempo, posible gracias al currículo dispuesto en el espacio-escolar.

Bajo este argumento, un sistema de educación y, en este caso, el espacio-escolar, comprenden de manera reducida los componentes planteados por Durkheim para la comprensión de la sociedad. El sistema posee, de igual manera, un sustrato social, una institucionalidad y unas representaciones, lo que hace que su dinamismo espaciotemporal no solo sea receptor de necesidades y responda a ellas mismas, sino también que paralelamente genere sus propias necesidades y mudanzas. Esto reflejaría la relación innata que existe entre los procesos sociales y los educativos. En palabras de Filloux:

A pesar de que ese subsistema es dependiente del todo social, él tiene igual así, las características estructurales propias a todo sistema social, lo que le da una autonomía relativa y, como todo sistema social, él es simultáneamente sometido a fuerzas de permanencia y a fuerzas de mudanza: fuerzas de permanencia que tienen su fuente en el sistema de conjunto y fuerzas de mudanza, en respuesta a las necesidades emergentes y que le son propias. (2010, p. 17)

De ahí que el sistema social y el subsistema del espacio-escolar tengan una relación cercana, lo que permite comprender cómo el componente de la *conciencia colectiva*, además de ser el resultado de la existencia de valores y reglas propuestas por lo social, hace efectiva la trasmisión de dichos valores y reglas por medio de todo un amplio marco de objetos y acciones.

En efecto, existen dos elementos para comprender lo social. Por un lado, los parámetros de integración que se centran en la comprensión de lo que significa la subordinación al grupo; y, por otro lado, la regulación, que supone el reconocimiento de las reglas que examinan los comportamientos individuales (Filloux, 2010), en consecuencia, transmitidos en el espacio-escolar mediante el currículo, los saberes y prácticas pedagógicas, y las secuencias didácticas. De este modo, se configura una conciencia colectiva en la que se relacionan los elementos anteriores y que, por lo tanto, sintetizarían la configuración del sustrato social, las instituciones y las representaciones sociales. Esto podría entenderse como un proceso permanente de rupturas de los sistemas espacio-temporales que, en su tratamiento al interior del espacio-escolar, generarían transformaciones en la urdimbre social

En esta relación, el docente sería, de una parte, el agente necesario para el cambio en el sistema

escolar y, esencialmente, de otra, una entrada para la comprensión del cambio. De tal manera, el docente pasaría a ser clave en los procesos de cambio y consolidación del espacio-escolar, pues este debe “irradiar autoridad en torno de él, y por tanto debe tener una alta idea de su misión, de manera que suscite una especie de respeto específico por parte de los alumnos” (Filloux, 2010, p. 25). Este último aspecto destacaría el papel heteroestructurante en la educación tradicional no superado por el francés.

Posteriormente, y de allí la importancia del espacio-escolar, se debe tener en cuenta la influencia del docente en el desarrollo del niño. Aquí, ade-

más no solo se hace referencia a su capacidad para reproducir en pequeña escala lo que es la sociedad, también al aporte en la educación social y cívica, tal como la “asociación más extensa que la familia, menos abstracta que la sociedad” (Filloux, 2010, p. 26). Al fomentar la vida colectiva, es decir, el espacio-escolar, sería una dimensión espaciotemporal que produce sociedad. En esa relación, el espacio-escolar permite la materialización de lo social, de forma tal que es posible que el individuo comprenda la necesidad de lo colectivo y de la organización social, lo que lo sitúa como un componente estructurado y coestructurante de la sociedad.

Consideraciones Finales

En este artículo se buscó exponer algunos elementos característicos del pensamiento de Émile Durkheim frente a la educación, por esto, se resaltaron las relaciones que entabla con el espacio-escolar. En este sentido, se mostró el lugar enunciativo del sociólogo como un elemento de importante comprensión de su pensamiento. Asimismo, se discutió la relación entre la educación y la sociología como una puerta para entender el espacio-escolar desde su pensamiento. Posteriormente, se mostró cómo el espacio-escolar, al acumular una serie de componentes derivados del espacio-tiempo social, es configurado en procesos de larga duración. Por último, se presentó la idea de comprender el espacio-escolar como una mediación que posibilita la producción de urdimbres sociales.

En suma, queda claro que evidenciar el aporte del pensamiento de Émile Durkheim implica un gran esfuerzo que en este documento apenas queda delineado. Esto tiene razón de ser en el inmenso aporte del sociólogo francés, capaz de brindar ele-

mentos contundentes para la comprensión de la educación y la pedagogía, en su relación con la construcción de la urdimbre social. Asimismo, su aporte a la comprensión de la educación como un hecho social, lo que implica que, en el reconocimiento de su pensamiento, se hallen elementos de análisis y de reflexión sobre lo que esto significa en la dimensión social –enmarcada en las lógicas hegemónicas del sistema-mundo–.

En tal sentido, la reflexión sobre la educación en América Latina implica el reconocimiento del valor ontológico asignado a la educación, su concordancia con los ideales y requerimientos de una sociedad aplacada por los procesos hegemónicos y centralizados del capitalismo. Esto resulta imperante para la comprensión y acción sobre las realidades escolares si se tiene en cuenta la estrecha relación con una realidad en la que la formación de docentes surge como una preocupación en el ejercicio educativo a nivel de la educación, pues existe la necesidad de formar docentes con la capacidad de poner en juego múltiples herramientas de

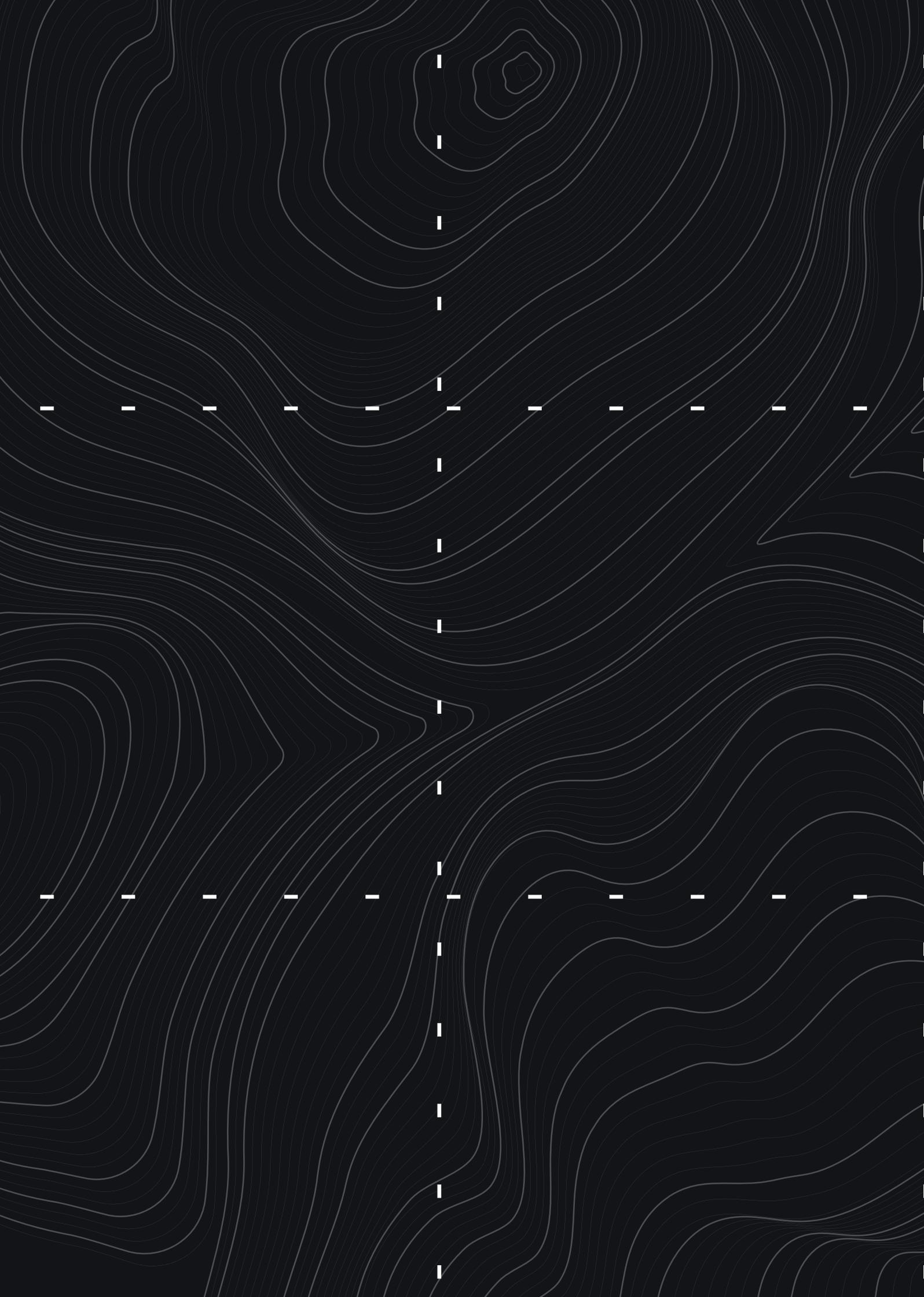
estudio social. Así, esta comprensión de las realidades escolares se relaciona directamente con el fortalecimiento del vínculo entre la universidad y el espacio-escolar. Ahora bien, es importante que este último sea comprendido en su historicidad y en la conjugación de sistemas de objetos y acciones propios del espacio-temporal de cada sociedad, lo que requiere su apropiación como una construcción social.

Los propósitos curriculares, entonces, representarían la concretización de acciones en pro de las

necesidades sociales imperantes en cada sociedad. Finalmente, el componente de confluencia de disciplinas dentro de la educación es una posibilidad para la comprensión de la realidad social de manera más amplia. En tal medida, el pensamiento de Durkheim resultaría como punto de referencia pertinente para la reflexión de la configuración de la educación en América Latina, sus propósitos, sus currículos y, en particular, la construcción de identidad crítica y de conciencia histórica plasmada en los diversos espacios-escolares.

Referencias

- Durkheim, É. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Durkheim, É. (1995) *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Durkheim, É. (1999). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Altaya.
- Filloux, J. (2010). *Émile Durkheim*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco y Editora Massangana. Recuperado de <https://bit.ly/38k0TKW>
- Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Ocón, L. (2002). La América Latina en el escenario de las exposiciones universales del siglo XIX. *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, 18, 103-126. Recuperado de <https://bit.ly/3crqbdd>
- Ortega, F. (1992). Presentación de la edición castellana. En: É. Durkheim, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia* (pp. 7-17). Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Runge, A. y Muñoz, D. (2008). Émile Durkheim y su importancia para una pedagogía histórica. *Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS*, 26, 149-161. Recuperado de <https://bit.ly/2TgYblm>
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Schriewer, J. (2000). Estados-Modelos y sociedades de referencia: externalização em processos de modernização. En A. Nóvoa y J. Schriewer (eds.), *A Difusão Mundial da Escola* (pp. 103-120). Lisboa: Educa.
- Souza, R. (2007). História da cultura material escolar: um balanço inicial. En M. Becostta (comp.) *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos* (pp. 163-190). San Pablo: Cortez Editora.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. México D.F.: Editorial Siglo XXI.



Pautas para publicar en *Negonotas Docentes*

Revista de la Escuela de Ciencias Administrativas

La revista está dirigida a estudiantes, docentes y egresados del programa de Negocios Internacionales, del Área transversal de Sociohumanística de la CUN y de áreas del conocimiento relacionadas.

Líneas temáticas:

- ▶ Educación, innovación y tecnología.
- ▶ Economía, negocios y política.
- ▶ Historia, memoria, cultura y paz.

Tipología de artículos (según Colciencias):

- ▶ Artículo de investigación científica y tecnológica: documento que presenta de manera detallada los resultados originales de un proyecto de investigación. La estructura por lo general utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y discusión.
- ▶ Artículo de reflexión: documento que presenta resultados de investigación, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- ▶ Artículo de revisión: documento que surge de una investigación en la que se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar un cuidadosa revisión bibliográfica.

Revisión y ajustes

Los artículos que cumplan con las especificaciones y satisfagan los criterios establecidos por el Comité editorial serán preseleccionados. Para lograr que el documento sea finalmente seleccionado y publicado, el autor tendrá que ajustarse al tiempo que los editores de Negonotas Docentes consideren prudente para que haga cambios pertinentes al escrito y luego lo retorne con sus respectivas modificaciones, si así se llegare a necesitar. El envío del texto y de la cesión de derechos implican la aceptación del Reglamento de Publicaciones de la Dirección Nacional de Investigaciones.

Pautas de presentación

Los artículos deben cumplir con los siguientes parámetros:

- a) Extensión entre doce (12) y quince (15) páginas (6000 palabras aproximadamente, esto incluye los pies de página y referencias).
- b) Ser entregado en formato Word, tamaño carta, márgenes de 2,54 cm, espacio y medio de interlineado, letra Times New Román 12 puntos.
- c) Tener el título y un resumen en español o en el idioma escrito y en inglés.
- d) El resumen o abstract, sin superar las 150 palabras debe describir la esencia del artículo.
- e) Tener entre tres y seis palabras clave en el idioma en que esté escrito y en inglés. Se sugiere que estas coincidan con el Tesouro Unesco.
- f) Los datos académicos del autor y su filiación institucional deben ser anexados en otro archivo Word.
- g) Todos los cuadros, gráficas, diagramas y fotografías serán denominados "Figuras", las cuales deben ser insertadas en marcos o cajas de línea delgada, numeradas, en orden ascendente, e identificadas y referenciadas en el texto mediante un pie de foto. Estas deben ser enviadas en formato .jpg o .tiff de alta resolución, es decir, de 300 pixeles por pulgada (ppp).
- h) Todas las figuras representadas por mapas deben estar: (1) enmarcadas en una caja de línea delgada, (2) estar geográficamente referenciadas con flechas que indiquen latitud y longitud o con pequeños insertos de mapas que indiquen la localización de la figura principal, y (3) tener una escala en km.
- i) El autor debe emplear los pies de página estrictamente en los casos en los que desea complementar información del texto principal. Los pies de página no se deben emplear para referenciar bibliografía o para referenciar información breve que puede ser incluida en el texto principal. Se exceptúan aquellos casos en los que el autor desea hacer comentarios adicionales sobre un determinado texto o un conjunto de textos alusivo al tema tratado en el artículo.
- j) Cumplimiento de las normas APA sexta edición.

Parámetros para la presentación de reseñas

Las reseñas deben cumplir con los siguientes parámetros:

- a) Extensión entre tres (3) y cinco (5) páginas.
- b) Ser entregada en formato Word, tamaño carta, márgenes de 2,54 cm, espacio y medio de interlineado, letra Times New Román 12 puntos.
- c) Los datos académicos del autor y su filiación institucional deben ser anexados en otro archivo Word.

NEGO
←————→
NOTAS Docentes

NEGO NOTAS

**Continuidad e incertidumbre. Relaciones Estados Unidos – América Latina:
el caso de Nicaragua**

Los niños, niñas y adolescentes en los conflictos armados

**Una mirada crítica a la investigación universitaria venezolana
desde la postura de informantes clave**

Redes sociales y su influencia en la participación y movilización ciudadana

**El conflicto armado como amenaza para la salud: acciones hacia
la atención de las víctimas del Caquetá**

El espacio-escolar en Émile Durkheim