

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales



Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE

Educación y
— pedagogías críticas —
para LA PAZ en Colombia
— en tiempos transicionales —

Educación y — pedagogías críticas — para LA PAZ en Colombia — en tiempos transicionales —

Editores Académicos

**Héctor Fabio Ospina
Sara Victoria Alvarado
Andrés Klaus Runge-Peña
Julio Roberto Jaime-Salas
María Camila Ospina-Alvarado
Julián Andrés Loaiza de la Pava**

2021



Universidad de Manizales

Duván Emilio Ramírez Ospina
Rector

Yamilhet Andrade Arango
Vicerrectora

César Augusto Sepúlveda Ortiz
Secretario General

Héctor Mauricio Serna Gómez
Dirección de Investigaciones y Posgrados



Cinde

Sara Victoria Alvarado Salgado
Directora General

María Camila Ospina Alvarado
Coordinadora nacional campo Investigación

Edna Patricia López Pérez
Coordinadora nacional campo Formación

Cristina Álvarez Vargas
Coordinadora nacional campo Proyectos

María Daniela León Castaño
Coordinadora nacional campo Circulación

Marcela Alejandra Velilla López
Coordinadora nacional campo Financiero

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

Sara Victoria Alvarado Salgado
Directora

María Camila Ospina Alvarado
Coordinadora campo Producción de Conocimiento

Marco Fidel Chica Lasso
Coordinador campo Formación

Julián Andrés Loaiza de la Pava
Coordinador campo Apropiación Social de Conocimiento

María Daniela León Castaño
Coordinadora campo Circulación de Conocimiento

Beatriz Elena Tamayo Alzate
Coordinadora campo Administrativo-Financiero

Educación y pedagogías críticas para la paz en tiempos transicionales en Colombia

© Universidad de Manizales

Dirección de Investigaciones

© Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano Cinde

Campo nacional Investigaciones

© Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales

ISBN: 978-958-5468-34-4

Fondo Editorial, Universidad de Manizales - Cinde

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - Universidad de Manizales - Cinde

Octubre de 2021

Diseño y diagramación: **Gonzalo Gallego González**

Diseño portada: **Juan Perdomo**

Contenido

Obertura a un diálogo desde muchas voces, sentidos y paces	7
Héctor Fabio Ospina, Sara Victoria Alvarado, Andrés Klaus Runge-Peña, Julio Roberto Jaime-Salas, María Camila Ospina-Alvarado, Julián Andrés Loaiza-De la Pava.	

Sección I

Reflexiones epistemológicas y teóricas críticas sobre la educación y la pedagogía para la paz	17
1. Pensar la dimensión pedagógica de la transición desde una perspectiva performativa	19
Diana Carolina Moreno-Rodríguez	
2. De una pedagogía para la paz a una pedagogía crítica de la paz	39
Andrés Klaus Runge-Peña, Diego Alejandro Muñoz	
3. Educación crítica para la(s) paz(es): desafíos en tiempos transicionales, postpolíticos y neocoloniales en Colombia	63
Julio Jaime-Salas	
4. El estado del arte sobre las infancias y la paz. Problematización	95
Claudia del Pilar Vélez-De La Calle, Patricia Londoño-Holguín	
5. Lo curricular en el compromiso de la escuela: de actores sociales a sujetos sociales	131
Nelson Ernesto López-Jiménez	
6. Sentidos y prácticas frente a la política y la construcción de paz de jóvenes colombianos: la escuela como escenario de socialización política.	153
María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, Laura Alvarado-Pinzón, Paola Andrea Carmona-Toro	

Sección II

Políticas de la memoria y educación para la paz en Colombia.	173
1. Construir memoria con víctimas del conflicto armado: el caso del Laboratorio de Memoria y Paz (2017-2019)	175
Diego Andrés Díaz-Jaramillo, José Abelardo Díaz-Jaramillo, Sara Victoria Alvarado	
2. Narrativas del pasado como barreras psicosociales para la paz y la reconciliación en Medellín y tres municipios de Antioquia.	197
Juan David Villa-Gómez, Daniela Barrera	

Sección III

Experiencias comunitarias y escolarizadas de educación crítica para/de/la paz	243
1. “Educación hacia la paz” como reconocimiento de “otras” oportunidades formativas que aportan a la educación rural	245
Javier Fayad-Sierra	

2. Guardia Indígena Escolar: “Semillas de paz para la pervivencia. Resistencia y buen vivir de los pueblos indígenas”	279
Marifelly Gaitán-Zapata	
3. Propuestas para la construcción de paz y convivencia desde los escenarios educativos	325
Helen Alexandra Garzón, Margy Paola Vargas, Leidy Ximena Mesa	
4. Sumapaz: educación rural en contextos de transición entre guerra y paz	361
Amanda Cortés-Salcedo, Francy Carranza	
Autores	391

Educación y pedagogías críticas, para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales / Héctor Fabio Ospina, [et al...] editores académicos. – Manizales: Fondo Editorial Centro de estudios avanzados en niñez y juventud - Universidad de Manizales, Cinde, 2021.

400 páginas.

ISBN: 978-958-5468-34-4

1. Educación para la paz. 2. Participación ciudadana. 3. Cultura de paz. 4. Niñez – Políticas Públicas. I. Título. II. Ospina, Héctor F., ed. III. Alvarado, Sara V., ed. IV. Runge P, Andrés K., ed. V. Jaime-Salas, Julio R., ed. VI. Ospina-Alvarado, María C., ed. VII. Loaiza de la Pava, Julián A., ed.

Dewey 370.115 cdd 21
 Norma de descripción bibliográfica, RDA
 Descriptores recuperados de Normas LEMB
 Universidad de Manizales. Biblioteca

Editores académicos: Héctor Fabio Ospina, Sara Victoria Alvarado, Andrés Klaus Runge-Peña, Julio Roberto Jaime-Salas, María Camila Ospina-Alvarado y Julián Andrés Loaiza de la Pava.

Autores: Héctor Fabio Ospina, Sara Victoria Alvarado, Andrés Klaus Runge-Peña, Julio Jaime-Salas, María Camila Ospina-Alvarado, Julián Andrés Loaiza de la Pava, Diana Carolina Moreno Rodríguez, Diego Alejandro Muñoz, Claudia del Pilar Vélez De La Calle, Patricia Londoño Holguín, Nelson Ernesto López, Laura Alvarado-Pinzón, Paola Andrea Carmona Toro, Diego Andrés Díaz Jaramillo, José Abelardo Díaz Jaramillo, Juan David Villa Gómez, Daniela Barrera, Javier Fayad Sierra, Marifelly Gaitán Zapata, Helen Alexandra Garzón, Margy Paola Vargas, Leidy Ximena Mesa, Ruth Amanda Cortés y Francy Carranza.

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Centro Editorial Universidad de Manizales y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente comprometen a la Universidad de Manizales.

Obertura a un diálogo desde muchas voces, sentidos y paces

Héctor Fabio Ospina
Sara Victoria Alvarado
Andrés Klaus Runge-Peña
Julio Roberto Jaime-Salas
María Camila Ospina-Alvarado
Julián Andrés Loaiza-De La Pava

Colombia ha tenido uno de los conflictos más largos del mundo, caracterizado por su degradación y complejidad, pero, también, uno de los más largos esfuerzos sostenidos para buscar una salida negociada al mismo y encontrar la paz.

Como respuesta a esta búsqueda, en las últimas décadas se han desarrollado múltiples programas de educación para la paz, gubernamentales y no gubernamentales, liderados por agentes locales, agencias de cooperación internacional u operadores del Estado. En algunos casos, y solo en algunos, desde la mirada de “la política” lo instituido ha reconocido otro tipo de prácticas que emergen lo instituyente en lo “político”, desde los movimientos sociales y las comunidades en general. Sin embargo, existe un vacío de conocimiento sobre los presupuestos epistémicos, teóricos, metodológicos, ético-políticos que subyacen a estas prácticas y un uso indiscriminado e irreflexivo sobre lo que implica la educación para la paz.

El auge de los programas de educación para la paz en Colombia como política de Estado y como resultado de la firma del acuerdo de finalización del conflicto entre las Farc-EP y el Estado colombiano requieren revisar el saber configurado en las últimas décadas sobre la paz, problematizarlo, historizarlo y desnaturalizarlo para evitar el riesgo de la instrumentalización pragmática ¿De qué paz han hablado estos programas? ¿Cuáles son los propósitos? ¿Responden a dueños globales de construcción de paz, a experiencias locales de saber práctico o a hibridaciones de estos? ¿Responden a prácticas de socialización política o de constitución de subjetividades políticas para la paz? ¿Desde qué presupuestos pedagógicos se ha configurado la educación para la paz en Colombia? (tradicionales, críticos o ausentes de estas reflexiones)? ¿Qué experiencias desde las pedagogías críticas se han desarrollado en contextos comunitarios y/o escolarizados en Colombia? ¿Qué experiencias de socialización política y de constitución de subjetividades políticas han favorecido la consolidación de las memorias y la construcción de paz? ¿Qué saberes acumulados nos dejan estas experiencias? ¿Qué desafíos nos

dejan estas experiencias? ¿Qué configuraciones de subjetividades político-pacíficas se ha producido en estas experiencias? Ante la implementación de los dispositivos transicionales ¿qué desafíos o desplazamientos epistémicos, teóricos, metodológicos, ético-políticos se plantean para realizar una educación crítica para la paz en Colombia?

Frente a estos interrogantes y ante la problematización del saber acumulado en torno a la educación para la paz y a las formas de socialización política de la paz, el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde) y la Universidad de Manizales, a través del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y las Líneas de Educación y Pedagogía, y Socialización Política y Construcción de Subjetividades, convocaron a la comunidad académica a participar en la publicación del presente libro.

El libro comprende tres secciones: reflexiones epistemológicas y teóricas críticas sobre la socialización política, la educación y la pedagogía para la paz; políticas de la memoria y educación para la paz en Colombia; y experiencias comunitarias y escolarizadas de educación crítica para/de/la paz.

Con respecto a la *Sección I: Reflexiones epistemológicas y teóricas críticas sobre la socialización política, la educación y la pedagogía para la paz*, de manera general y a grandes rasgos, las reflexiones epistémicas y teóricas sobre la paz han visitado la devastación provocada por cada una de las experiencias de la guerra como máxima expresión de las violencias. La segunda guerra mundial derivó en las Naciones Unidas como mecanismo para evitar las confrontaciones armadas entre los países y en particular la Unesco como el escenario propicio para generar reflexiones y proposiciones desde el ámbito educativo para permitir el entendimiento entre los pueblos y la deposición de las armas, lo que más adelante se dará en llamar “Paz Negativa”.

En consecuencia, las propuestas conceptuales y epistémicas sobre la paz se centraron en entenderla como el fin de la guerra y fueron soportadas en reflexiones como la propuesta de “La Paz Perpetua” de Kant. Fue hasta los años 60, con la creación del Instituto de Investigaciones para la Paz de Oslo, que J. Galtung propondrá su reflexión crítica sobre la base de que la paz es consecuencia de la terminación de todas las violencias y la guerra es solo una de sus manifestaciones, proponiendo así el concepto de “paz positiva” como posibilidad de terminación de las violencias directas, estructurales y simbólicas.

El concepto de paz positiva se centra en el principio de justicia social y por lo tanto pone la mirada sobre los derechos humanos como escenario de construcción de la paz, recupera el concepto de cultura de paz y la dejación de las armas para pensar la paz como un ejercicio en el que están involucrados todos los actores sociales.

Fue hasta la década del 90 cuando distintos investigadores, en una apuesta transdisciplinaria, vuelcan su mirada sobre la paz en perspectiva de la complejidad y proponen lo que dieron en llamar el “giro epistemológico” en los estudios de la paz. En esta, se plantea que la paz no puede verse únicamente como consecuencia de la terminación de las violencias y propone “el estudio de la paz desde la paz”. El argumento fundamental es que la paz coexiste en escenarios en los que las violencias se han privilegiado en su estudio y comprensión. Por lo tanto, se trata de hacer evidentes las manifestaciones plurales y diversas en las que, según Muñoz (2001) la paz se hace evidente en “todas estas experiencias y espacios en los que los conflictos se regulan pacíficamente, es decir en los que las personas y/o grupos humanos optan por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros” (pág. 35), por lo tanto, ni es única, ni absoluta, ni perfecta y de ahí se deriva su denominación en plural, las paces imperfectas.

Volcando la mirada sobre las reflexiones más próximas a los orígenes de este libro, el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza entre la Fundación Cinde y la Universidad de Manizales, ha puesto el énfasis en su propuesta conceptual y epistémica sobre la paz como proceso amplio del desarrollo humano alternativo, centrado en los procesos de socialización política para la potenciación de las subjetividades políticas y que derivarán indiscutiblemente en procesos de convivencia en los escenarios familiar, escolar y comunitario.

Esta propuesta conceptual y epistémica ha centrado la fuerza en los sujetos y sus procesos de participación amplia y plural en los escenarios de socialización; por lo tanto, ha consolidado una propuesta educativa de construcción de paz que parte del reconocimiento pleno de los sujetos en sus infinitas diferencias y, al mismo tiempo, en su encuentro en igualdad bajo la condición política de la ciudadanía. En este sentido, las formas de la paz parten del propio reconocimiento, la valoración de las diferencias, la construcción de acuerdos colectivos, la comunicación asertiva y la transformación positiva de los conflictos en el marco del ejercicio de la ciudadanía de niños, niñas, jóvenes y todos sus agentes relacionales en sus escenarios de socialización, lo que se ve reflejado en el agenciamiento local de iniciativas que validan su voz y su acción en la construcción de mejores condiciones de vida colectiva.

Muchas de estas reflexiones se desatan y anudan en los capítulos que componen esta primera sección del libro. En el capítulo titulado “**Acción performativa y retos educativos en la transición**”, la autora Diana Carolina Moreno, recoge el momento de la firma del Acuerdo de Paz bajo la concepción de “transicionalidad”, específicamente para denotar los procesos de garantía de justicia para las víctimas del conflicto armado en Colombia y que enmarca en prácticas de reparación multidimensional y bajo la tensión ideológica y

política propia del país. El capítulo propone la reflexión frente a las formas narrativas jurídicas para la comprensión del dolor y el daño sufrido, transitando hacia estrategias discursivas performativas para el “ejercicio de reclamación, de resignificación y de agenciamiento de los derechos vulnerados”. La autora no evade la discusión sobre la política educativa en torno a la “formación ciudadana, la educación en y para los derechos humanos y para la paz”, su incidencia en los imaginarios que se tienen respecto al conflicto y al tránsito hacia su superación. Finalmente, el capítulo presenta los cierres requeridos y propuestos desde un comienzo en torno a “los lenguajes y la acción performativa como una estrategia política y pedagógica”.

En el capítulo **“De una pedagogía para la paz a una pedagogía crítica de la paz”**, Andrés Klaus Runge-Peña y Diego Alejandro Muñoz establecen que la relación entre pedagogía y paz es una preocupación de vieja data que no se debe reducir a una aplicación instrumental sino por el contrario a un cuestionamiento del estatuto epistémico y metodológico que la contiene. Por lo tanto, proponen pasar de hablar de una pedagogía “para” a una pedagogía “de”, que no se refiere solo al ajuste gramatical sino al sentido, desde dónde, para qué, con quiénes, o cómo se debe construir la pedagogía de la paz.

En **“Educación crítica para la(s) paz(es): Desafíos en tiempos transicionales, postpolíticos y neocoloniales en Colombia”**, de Julio Jaime-Salas, se plantea una reflexión sobre la propuesta internacional agenciada por la Naciones Unidas en torno a la educación para la paz; sin embargo el autor propone una mirada crítica sobre tal política, dado su reconocimiento como estrategia neoliberal y con consecuente racionalidad política de gobierno, desencadenando en una propuesta de construcción “co-elaborativa” bajo la mirada plural de la construcción de las paces en los procesos de “transición” derivados del acuerdo de paz firmado entre el Estado colombiano y la guerrilla de las Farc-EP. En esta propuesta se busca entonces encontrar las estrategias de construcción de paz en una lectura amplia y profunda del campo en estudios para la paz y que permita repensar su construcción como proceso de socialización anclado en la propuesta del sujeto político.

Claudia del Pilar Vélez De La Calle y Patricia Londoño Holguín, en el capítulo **“El estado del arte sobre las infancias y la paz. Problematicación”**, recogen apartes del proyecto: “Responsabilidad Social Universitaria: La construcción de Paz desde las Infancias, por la facultad de educación de la USTA Bogotá”. Las autoras plantean un debate sobre la base del estado del arte en “Educación para la Paz en la Primera Infancia”, donde se rastrean los “tipos de paz, los propósitos, su perspectiva y alcance que abarca desde sueños de construcción de paz, hasta experiencias locales de saber práctico y variadas hibridaciones de este tipo”. Se transita por artículos de investigación, trabajos de grado y tesis producidos en las dos últimas décadas tanto en América Latina

como en Europa, en propuestas reflexivas que permiten tomar posición frente a las apuestas en el campo de desarrollo de este apartado.

En el capítulo **“Lo curricular en el compromiso de la Escuela: de actores sociales a sujetos sociales”**, Nelson Ernesto López tomó como base la investigación “Currículo y Derechos Humanos (2016) realizada por el Grupo de Investigación Paca” para plantear la dicotomía existente entre “actor social” y “sujeto social” como eje de reflexión en torno a los conceptos e identidad-subjetividad en contextos educativos, específicamente en el currículo como determinante de tales procesos. Partiendo de este planteamiento se propone una propuesta curricular que permita superar las prácticas formativas y transmisioncitas, dirigiéndose hacia la “capacidad de asombro” para “avanzar en la construcción de una escuela democrática, crítica y transformadora”.

Esta primera parte del libro se cierra con el capítulo **“Socialización política y construcción de paz como prácticas educativas con jóvenes en Colombia”**, escrito por María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, Laura Alvarado-Pinzón y Paola Andrea Carmona Toro, donde se presentan los resultados parciales de la investigación “Infancias y Juventudes Latinoamericanas: Violencias, Conflictos, Memorias y Procesos de Construcción de Paz”. Esta investigación fue desarrollada por el Grupo de Trabajo Clasco en “Juventudes e Infancias: prácticas políticas y culturales, memorias y desigualdades en el escenario contemporáneo” en instituciones educativas públicas y privadas en Colombia, Argentina, Ecuador y Brasil. Aborda específicamente las reflexiones y resultados del contexto colombiano en relación con dos de las categorías del estudio, la socialización política y la construcción de paz. Las reflexiones giran en torno a las implicaciones de la escuela en la vivencia de lo político, en la aproximación a la política y en la participación de los y las jóvenes en los procesos de construcción de paz en el ámbito escolar, familiar y comunitario.

La reflexión, como es evidente, sigue abierta, ya que los procesos de construcción de paz son permanentes y existen en cada rincón, incluso los que parecen más oscuros; pero especialmente porque escenarios como la escuela, la familia y la comunidad siguen siendo generadores de prácticas abiertas y plurales en las que niños, niñas, jóvenes, maestros, maestras, padres-madres, cuidadores y cuidadoras, líderes y lideresas siguen proponiendo formas alternativas para estar juntos y construir el mundo que deseamos como utopía presentizada.

Como se plantea en la *Sección II: Políticas de la Memoria y Educación para la Paz en Colombia*, las políticas de la memoria, y su vinculación con la educación para la paz, implican comprender la memoria, propuesto por Ricoeur (2000) como el sentido acerca de aquello que fue pero ya no es y cuestionar, como lo ha hecho dicho autor, el deber de la memoria o la memoria forzada,

comprendiendo el derecho al olvido, por sus usos sanadores, pero también las implicaciones negativas que puede tener el olvido total y la importancia de que el pasado se encuentre al servicio de la experiencia presente (Todorov, 2000, 2009, 2013). En este sentido, si pensamos en la educación para la paz, habrá que contemplar en la memoria el carácter simbólico del tiempo, como un continuo no lineal que articula las experiencias pasadas, las acciones presentes y las posibilidades futuras. Como lo han planteado Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño (2012) tanto en la memoria como en la construcción de paz se requiere la articulación entre el pasado, el presente y el futuro; y como lo ha expuesto Ospina-Alvarado (2020b) en el salir adelante como práctica de reconciliación y de construcción de paz, con base en las memorias, se explicita el pasado del que se sale, el presente en términos de resignificación y acción y el horizonte futuro que se gesta desde el ahora, de manera no lineal o esencialista.

Así mismo, al aproximarnos a la memoria, si nuestra apuesta es la de la construcción de paz, será central el vínculo relacional, el nosotros, así como la polivocalidad, con los silencios que encarna y con la emergencia, más que de una historia oficial, de múltiples memorias. Gergen (2007, 2012) ha argumentado el potencial transformador presente en las relaciones humanas y ha planteado que las declaraciones de memoria nos constituyen como sujetos (Gergen, 2009), Ospina-Alvarado (2020a, 2020b) ha mencionado la centralidad de las prácticas relacionales en la resignificación de las memorias, en la construcción de paz y en la reconciliación y Jelin (2017) ha planteado que el carácter colectivo y diverso de las memorias emerge del entramado de las memorias individuales, en interlocución y que involucran códigos culturales y tradiciones compartidas; por su parte Bajtín (2003) ha dado cuenta de la polivocalidad presente en cada narración humana y, diríamos en este caso, el crisol presente en las memorias en plural; Alvarado y cols. (2012), Levi (2002) y Uribe (1999) han mencionado los silencios como alternativa de protección, Ricoeur (2000) los ha reconocido como memorias manipuladas o impedidas, Mèlich (2000) como la ausencia de voz de aquellas personas que ya no están, Castillejo (2007) como huella de una única historia oficial o marca dejada por la violencia, Ospina-Alvarado (2020b) como falta de comprensión frente a las experiencias vividas, Pérez-Sales (2004) como la confusión frente a la experiencia, Levi (2002) como lo incomprensible y Bello y Ruiz (2002) como la imposibilidad de dar nombre a lo acontecido.

En el continuo propuesto entre el pasado, el presente y el futuro y en la centralidad de los vínculos, como articuladores de memorias compartidas y de prácticas de construcción de paz, identificamos el gran potencial presente en la educación. Jelin (2017) destaca el papel de la educación en la memoria y en las prácticas democráticas, con la pregunta acerca del sentido pedagógico que está detrás de la memoria, indagando si la intencionalidad es aquella de transmitir

información sobre lo sucedido, si es aquella de la no repetición o si hay una intencionalidad de promover el ejercicio de la ciudadanía, para lo que se requiere el pensamiento crítico y reflexivo en el hacer memoria como imperativo ético.

En el marco de dichas reflexiones, se desarrollan en el presente libro dos capítulos: uno de corte más teórico que da cuenta de los resultados de una investigación alrededor de las narrativas del pasado y de sus límites frente a la construcción de paz y reconciliación; y otro de corte más práctico que recoge la sistematización de una experiencia de memoria y paz con víctimas del conflicto armado.

Diego Andrés Díaz Jaramillo, José Abelardo Díaz Jaramillo y Sara Victoria Alvarado, en el capítulo **“Construir memoria con víctimas del conflicto armado: el caso del Laboratorio de Memoria y Paz”**, sistematizan la experiencia del Laboratorio de Memoria y Paz desarrollado en el Meta, espacio de interacción, experimentación y creación de conocimiento orientado a comprender el pasado a través de memorias no homogenizantes, a dignificar la vida de las víctimas directas e indirectas del conflicto armado y a reconstruir los tejidos sociales rotos a causa del conflicto armado. Este laboratorio, que se suma a otros ejercicios de memoria a nivel nacional e internacional orientados a preservar las representaciones sociales del pasado, ha centrado su accionar en la realización de talleres de memoria, encuentros de formación, recorridos del territorio, concursos artísticos, exposiciones y muestras fotográficas sobre la experiencia de las víctimas, que han involucrado a la sociedad civil – incluyendo las organizaciones sociales – y a los decisores de política pública. Las acciones se han articulado al habitar cotidiano de las comunidades, incorporando momentos significativos como el deporte y las vivencias en las instituciones educativas, y han favorecido prácticas de socialización política y constitución de subjetividades políticas.

El capítulo **“Narrativas del pasado como barreras psicosociales para la paz y la reconciliación en Medellín y tres municipios del Oriente Antioqueño”**, de Juan David Villa y Daniela Barrera, presenta las narrativas del pasado frente al conflicto armado, recogiendo la interpretación psicosocial y cultural de los sentidos y las experiencias vividas por diversos actores en dichos territorios, mostrando cómo en ciertos casos las narrativas, al constituirse en hegemónicas, imposibilitan la construcción de paz y la reconciliación. Los autores aportan algunas reflexiones para pensar alrededor de las vivencias en territorios urbanos y rurales. A través de la revisión de estudios previos, desencianizan la memoria, mostrando que no es ni buena ni mala y que en ciertos casos lleva a la solidificación de ideologías, historias oficiales o polarizaciones entre el nosotros y el ellos. Algunas de las narrativas que analizan son acerca del inicio y el desarrollo del conflicto armado, encontrando silencio, vaguedad, plantillas narrativas esquemáticas, memorias vivas y testimoniales, y narra-

tivas críticas; otras narrativas del pasado son acerca de los actores armados, entre los que refieren las Farc, los paramilitares y las fuerzas armadas.

La Sección 3: Experiencias comunitarias y escolarizadas de educación crítica para/de/la paz está conformada por 4 capítulos situados en territorios diversos que, desde un enfoque de paz local o paz desde abajo, configuran un entramado de experiencias y saberes prácticos que se desafían a inventar metodologías, articular saberes y teorizar desde el camino andado junto a las comunidades.

El primer capítulo de esta sección: **“Educación hacia la paz como reconocimiento de “otras” oportunidades formativas que aportan a la educación rural”**, de Javier Fayad Sierra, reflexiona desde su experiencia como profesor y educador popular acerca de la necesidad de la articulación de los saberes, prácticas y conocimientos de las comunidades campesinas, afrodescendientes, indígenas y población en proceso de reincorporación. En este sentido, plantea que el desarrollo de los procesos formativos debe trascender la instrumentalidad de la “instrucción” para convertirse en espacios de organización y sistematización del acumulado de saberes que convergen en los territorios. Estos acumulados desbordan las paces oficiales y han sido y serán el horizonte de sentido de las comunidades para agenciar la paz, para construir educación rural.

Sigue el capítulo de Marifelly Gaitán Zapata denominado **“Guardia indígena infantil: Semillas de paz”** que describe la experiencia educativa Guardia Indígena Escolar como propuesta no convencional que se configura desde las márgenes de la hegemonía colonial de las instituciones educativas y se erige frente a las exclusiones históricas de negación e invisibilización de los saberes ancestrales indígenas y afrodescendientes. Esta propuesta se alimenta de la memoria colectiva de los pueblos originarios para fortalecer el diálogo intergeneracional en sus comunidades y preservar la memoria. Estas experiencias se enmarcan desde las paces interculturales fundamentales en territorios en donde la violencia colonial se ha hecho cultura y símbolo.

El capítulo **“Propuestas para la construcción de paz y convivencia desde los escenarios educativos”**, de Helen Alexandra Garzón, Margy Paola Vargas y Leidy Ximena Mesa, presenta una propuesta investigativa en contextos educativos basada en formación ciudadana para la reconciliación y la construcción de paz. Esta propuesta de investigación-intervención plantea retos que van desde lo pedagógico hasta lo político para las instituciones de educación superior que desarrollan estos procesos de formación en medio de la diversidad estructural de la escuela.

Finalmente, el capítulo **“Sumapaz, Territorio Pedagógico para la Memoria y la Reconciliación”**, escrito a partir del diálogo de saberes entre la pro-

fesora Ruth Amanda Cortés y la líder comunitaria y educadora del territorio Sumapaceño Francy Carranza, describe la experiencia de educación rural en el marco de la transición de la guerra y la paz y cómo los temas ambientales y el lugar del campesinado deben ser parte de las agendas locales y nacionales de paz. De esta manera establece dos ejes fundamentales para su argumentación: el primero, relacionado con la necesidad de reconocer la paradoja en la que se encuentra la educación rural, por un lado, el desarrollo de procesos organizativos comunitarios y, por el otro, el imperativo del progreso económico que produce marginalidad y pobreza en lo rural; el segundo gira en torno a las diferentes iniciativas pedagógicas rurales que se generan en el territorio y el permanente cuestionamiento a las políticas distritales y nacionales sobre lo rural y la necesidad de construir una cátedra de Sumapazlogía que posibilite la reconstrucción de la memoria colectiva desde los saberes de las comunidades como aporte para la construcción de paz.

Cada una de las secciones del libro con sus respectivos capítulos configuran el panorama en emergencia y cada vez más en consolidación de una dimensión crítica de los estudios de paz en Colombia y, en particular, de perspectivas que problematizan la educación y la pedagogía en tiempos transicionales. Sin embargo, no se limita a la coyuntura, sino que realizan lecturas históricas y de larga duración que vinculan el pensamiento latinoamericano, la teoría social crítica contemporánea y la filosofía política. Este libro se enmarca en la posibilidad de sentipensar otra paz posible desde abajo, desde los territorios, junto a las comunidades y problematizando la pedagogía y la educación desde la articulación y sistematización de los saberes de las comunidades campesinas, afrodescendientes e indígenas en los diferentes contextos urbano-populares-rurales y desde sus diferentes agenciamientos como niños, niñas, jóvenes u organizaciones o movimientos sociales-comunitarios.

Bibliografía

- Alvarado, S., Ospina, H., Quintero, M., Luna, M., Ospina-Alvarado, M., & Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Clacso.
- Bajtín, M. (2003). *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bello, M., & Ruiz, S. (2002). *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial*. Universidad Nacional de Colombia.
- Castillejo, A. (2007). La globalización del testimonio: historia, silencio endémico y los usos de la palabra. *Antípoda*, (4), 76-99.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Universidad de los Andes.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being*. Oxford University Press.
- Gergen, K. (2012). «Principios orientadores» del Construccionismo social. <http://www.construccionismo-social.net/2012/05/taos-institute.html>
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado: Cómo construimos la memoria social*. Siglo Veintiuno Editores.

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

- Levi, P. (2002). *Si esto es un hombre*. Muchnik Editores.
- Mèlich, J. C. (2000). Narración y hospitalidad. *La ausencia del testimonio*. Anthropos.
- Muñoz Muñoz, F. (2001). La paz imperfecta. En *La paz imperfecta* (págs. 21-66). Granada, España: Universidad de Granada.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2020a). *Niños y Niñas en Contexto de Conflicto Armado: De la Victimización a Narrativas que Contribuyen a la Construcción de Paz*. Tesis doctoral. Doctorado en Estudios de Medios y Comunicación, Free University of Brussels/Taos Institute.
- Ospina-Alvarado, M. (2020b). *Salir Adelante: Construcción Relacional de Subjetividades Políticas de Niños y Niñas de la Primera Infancia cuyas Familias Proviene de Contextos de Conflicto Armado*. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales/Cinde.
- Pérez-Sales, P. (2004). El concepto de trauma y de respuesta al trauma en psicoterapia. *Norte de Salud Mental*, (20), 29-36.
- Ricoeur, P. (2000). *La escritura de la memoria y la representación del pasado*. Fondo de Cultura Económica.
- Todorov, T. (2000). La memoria amenazada. En T. Todorov (ed.), *Los abusos de la memoria* (pp. 11-60). Paidós. www.cholonautas.edu.pe
- Todorov, T. (2009). Los abusos de la memoria. *Revista de Investigación y Crítica Estética, Cartaphilus*, 5, 200-203.
- Todorov, T. (2013). Dossier. Los usos de la memoria. *Memoria, Revista sobre Cultura, Democracia y Derechos Humanos*, (10), pp. 3-17.
- Uribe, M. T. (1999). Las soberanías en disputa: ¿conflicto de identidades o de derechos? *Estudios Políticos*, (15), 23-45.

Sección I

Reflexiones epistemológicas y teóricas críticas sobre la educación y la pedagogía para la paz

**Educación y pedagogías críticas para LA PAZ
en Colombia en tiempos transicionales**

1. Pensar la dimensión pedagógica de la transición desde una perspectiva performativa

Diana Carolina Moreno-Rodríguez

Pontificia Universidad Javeriana

Colombia atraviesa por un proceso de transición en el que el camino para garantizar la justicia a las víctimas del conflicto armado sigue siendo objeto de confrontaciones y debates. Pese a que los mecanismos legales y jurídicos necesarios para establecer responsabilidades penales y políticas de los principales actores involucrados ya se encuentran en marcha y prometen un ejercicio de reparación multidimensional, existen frenos ideológicos y políticos que aún siguen calando en los imaginarios frente a lo que implica, cultural y educativamente, un proceso de transición. Lo anterior porque el proceso de reparación, más allá del reconocimiento de la verdad por las vías legales, implica un trabajo tanto de los responsables directos como de la sociedad en general. Con ello y la reconstrucción simbólica de la narrativa o de la memoria nacional frente al conflicto, es necesario hablar de una consecución de acciones que más allá de lo legal sean plataformas de entendimiento de lo ocurrido y ejercicios de resarcimiento para las víctimas. Esto, sin lugar a dudas, implica que las acciones derivadas del proceso transicional cuestionen, por un lado, las formas en que se reconstruyen las narraciones jurídicas respecto al conflicto, así como las maneras en las que desde allí se proyecta o no una comprensión plural del dolor y del daño; y, por otro lado, que se establezcan y desarrollen estrategias que articulen varias dimensiones del posacuerdo, tanto las jurídicas y políticas como las educativas y culturales, para que no solo desde lo discursivo, sino desde lo performativo¹, se propongan resignificaciones y nuevos agenciamientos respecto a la defensa de los derechos y el abordaje de los conflictos.

El acercamiento a estos elementos nos llevará a revisar el concepto de transición y consecuentemente, la idea de reconocimiento y reivindicación de derechos que subyace. Luego se hará una revisión a las principales orientaciones que, desde la política educativa, se han referido a la formación ciudadana, la educación en y para los derechos humanos y para la paz, y cómo dichas propuestas inciden en los imaginarios construidos frente al conflicto y al tránsito hacia su superación. Por último, se enfatizará en la necesidad de pensar el lenguaje, los lenguajes y lo performativo como una perspectiva que, con alcances

¹ El acento en lo performativo proviene del interés por comprender los fenómenos sociales no solo desde un plano racional, sino develar en ellos el carácter simbólico y relacional.

políticos y pedagógicos, puede movilizar ejercicios de resarcimiento y superación del conflicto.

Una transición entre lo jurídico, lo político y lo educativo

En Colombia el continuo de los conflictos internos ha exigido de, por los menos, ocho acuerdos con grupos armados subversivos (Alto comisionado para la paz, 2017, p. 12). Sin duda, los procesos de transición desarrollados al unísono de estos acuerdos han resultado insuficientes y poco efectivos para alcanzar una armonía nacional estable. Prueba de esto es la reactivación y el recrudecimiento de nuevos ciclos de violencia y, por ende, la generación de nuevas formas de precarización. En este marco, el acuerdo celebrado con las Farc-EP en 2016 se ha constituido en un hito por considerar que más allá de establecer unos lineamientos jurídicos para la terminación del conflicto, propone de fondo unos ideales de recomposición nacional que van desde la búsqueda de la verdad, hasta la creación de mecanismos participativos en los que se incluye tanto a las víctimas directas, como al grueso de la sociedad en la comprensión y realización del acuerdo. Pese a que este último mandato, especialmente el de la construcción de una memoria nacional en torno al conflicto, no se expresa de manera taxativa en el acuerdo, sí se deduce de los diferentes apartes en los que de manera reiterada se hace un llamado a la institucionalidad para trabajar en clave de la reconciliación.

Es precisamente la esquiua activación y equilibrio de esta institucionalidad la que se pone en cuestión en el presente capítulo, al preguntarse cómo se articulan las fuerzas necesarias para hacer del proceso transicional un ejercicio que impacte en las fibras sociales y que genere transformaciones reales en la manera de entender la conflictividad política del país. Dicha tarea requiere analizar de manera profunda cómo, educativamente hablando y no solo desde la escuela, se encaran los imaginarios falsos e idealizaciones poco reales respecto a la transición y, por el contrario, se vehiculan las herramientas materiales, comunicativas y de acción política necesarias para hacer de ella una plataforma para la inclusión social y el pluralismo, a la vez que un escenario para la comprensión profunda de las violencias que, entrecruzadas y multivariantes, han generado daños físicos y morales en las víctimas. Parte de este cuestionamiento tiene su primer asomo de asombro en los resultados del plebiscito de 2016 y aún hoy, cobra relevancia en cómo la ciudadanía reconoce, acoge, acompaña y legitima de manera integral el sistema de atención y reparación. Más allá de la circulación de información respecto al proceso, algunos interrogantes centrales del capítulo apuntarían a establecer en primer lugar ¿qué idea de transición subyace al desarrollo de este acuerdo? y ¿cómo desde allí se vehiculan conceptualizaciones de la justicia, los derechos y la ciudadanía?;

en segundo lugar, ¿cómo las diferentes orientaciones educativas en torno a la ciudadana, la educación de los derechos humanos y la paz han tratado de encaminar la formación moral y política?, ¿cuál es el camino que abren para la etapa de transición? y ¿cómo estas involucran a diferentes instituciones de la sociedad civil para propiciar una transformación multidimensional de la idea del conflicto?; y, en tercer lugar, ¿cómo contribuye una perspectiva performativa a pensar la dimensión pedagógica de la transición? Vale la pena decir que el acercamiento a estas preguntas se da a la vez como lente organizador del texto.

¿Qué idea de transición?, ¿qué derechos?

El abordaje que este proceso de transición promete tiene como reto principal reconocer en las causales del conflicto las pugnas por el territorio y por la legislación y administración del Estado como determinaciones políticas. Esto implica adoptar medidas que, más allá de lo jurídico incidan en la materialización de diversas formas de participación democrática. De ahí que resulte determinante explorar algunas de las propuestas que desde el ámbito educativo impulsan los imaginarios respecto a la participación política, el reconocimiento y defensa de los derechos humanos y la paz. Lo anterior ratifica la necesidad de entender qué se pone en juego cuando se educa o se forma en estos ámbitos; la transición, su conceptualización y su alcance en términos reales está amarrada a unas formas específicas de entender tanto la justicia como la exigibilidad de unos derechos vulnerados.

En consonancia con la expedición de lineamientos jurídicos, entre los que se encuentran reformas constitucionales, leyes, decretos y resoluciones (medidas que podríamos considerar convencionales) es necesario ampliar los marcos simbólicos y de acción, generando estrategias de involucramiento en la construcción de la paz. Esto, como lo propone Castillejo (2015), es necesario porque en el entrecruzamiento de violencias y dolores causados durante el conflicto urge una iniciativa transicional en la que los “daños” sean abordados más allá de las epistemologías legales y las temporalidades relacionadas con las violaciones de derechos humanos. Los procesos del pasado han demostrado que los avances por la vía jurídica no tienen los suficientes efectos, pues el seguimiento a la implementación deja ver que Colombia aún sigue siendo considerado como uno de los países con las más alta tasas de homicidios en América Latina² (Informe CIDH, 2019). De esta premisa se sigue que las ideas respecto a la legalidad, la juridicidad y la transición no pueden ser ajenas a una pregunta histórica y ontológica por las maneras en que media la justicia para el caso de las víctimas, de los victimarios, de lo que se proyecta a la sociedad en su conjunto, y cómo en articulación con estos actores se crea una atmósfera de

2 Esta información fue tomada de InSight Crime, durante 2018 y citada por la Comisión Interamericana de Derechos en el informe presentado a 2019, sobre el estado de los Derechos Humanos en Colombia.

confianza que blinde el proceso y acompañe su aplicación. Las particularidades de este acuerdo de paz y de su propuesta de transición radican en que acoge una visión realista de la justicia, al anteponer las condiciones del contexto político, social y cultural en la generación de los mecanismos necesarios para acompañar un cambio político. Dicha visión se opone a una postura idealista que apela por la defensa de un modelo de tradición universal, liberal³.

La oposición entre una y otra visión pone de fondo una discusión ya clásica sobre la idea de los derechos y su aplicación, para este caso, de reparación. Lo hace a través de la pugna racionalista–iusnaturalista, interpelando la idea de que existe un marco universal para resolver los conflictos internos y que, así mismo, los mecanismos más adecuados son de exclusiva naturaleza jurídica. El alcance cultural y de transformación política que se espera obtener en la finalización de este conflicto, hace énfasis en que la transición exige tanto de procesos penales, como de depuración y reparación (Elster, 2006).

La discusión que históricamente se ha tejido en torno a la disonancia entre la juricidad a ultranza y la materialidad real de los derechos humanos puede servir de plataforma para explicar por qué el proceso transicional actual no puede reducirse a una mera operatividad normativa ni puede excluir formas de resarcimiento y depuración del dolor. El conflicto de los últimos cincuenta años en Colombia ha dejado un aproximado de 215.005 civiles frente a 46.813 combatientes. Estas cifras, publicadas por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), también revelan que 94.754 muertes son responsabilidad de los paramilitares; 35.683, de la guerrilla y 9.804, de agentes del Estado. Tal panorama de las víctimas asesinadas, sin contar las otras formas de violencia: secuestro, desaparición, violencia sexual, masacres, reclutamiento a menores y atentados terroristas⁴ devela no solo una situación alarmante frente a las formas de violencia, sino que plantea una reflexión respecto a cómo, siendo Colombia uno de los países comprometidos con la garantía de los derechos humanos, con su fomento y educación, es el Estado uno de los responsables directos en las formas de vulneración. Con esta reflexión se sigue que, muchas veces, la retórica de los derechos humanos al constituirse en un conjunto de legalismos abstractos, más que un discurso socialmente construido (Landy, 2013, p.411), lleva a que las formas de exigibilidad de los derechos se renueven y utilicen diferentes repertorios de reclamación y movilización social.

Podríamos analizar algunas posturas desde las cuales puntualizar por qué la recomposición de los derechos vulnerados merece detenerse en la naturale-

3 Esta distinción es presentada por Valderrama y Ortiz en el artículo: Valderrama Bedoya, F. J., & Ortiz Agudelo, M. O. (2018). Justicia transicional: Noción de la justicia en la transición colombiana. *Opinión Jurídica*, 16(32), 245-266. <https://doi.org/10.22395/ojum.v16n32a11>

4 Esta información se encuentra consignada en la página del Centro de Memoria Histórica <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/262-197-muertos-dejo-el-conflicto-armado>

za contextual del daño sufrido. Esto, a su vez, deriva en una pregunta que será fundamental para el segundo apartado del capítulo y es saber si al reconocer estas disparidades entre los ideales de los derechos y su verdadera aplicabilidad, es necesario que las estrategias educativas dejen a un lado la idea de su enseñanza como valores abstractos; o si por el contrario es necesario poner sobre el escenario pedagógico situaciones en las que la expresión de derechos surge en la conflictividad y, por tanto, su reconocimiento, más allá de la carta universal exige, corporalizaciones y performances de lo vulnerado.

En 1991 Norberto Bobbio aludió a la marcada positivización de los derechos desde la pregunta por su fundamentación ética y moral. En su texto “El tiempo de los derechos”, el autor señala que, si bien la teoría filosófica se encargó de afirmar los derechos naturales, es con la inclusión de los derechos en las constituciones modernas que la implementación y protección se volvió más eficaz” (p. 39). Esto “*posibilitó el reconocimiento del sujeto como miembro de una comunidad estatal, y también, de una comunidad internacional, potencialmente universal*”. No obstante, la incidencia que esto tuvo en la ampliación de los espacios democráticos, el autor reconoce que el derecho individual acuñó, con un lenguaje persuasivo, la idea de que al derecho siempre subyace la obligación, es decir que, la garantía del derecho está sujeta a un deber. Tal idea, de carácter esencialista, se opone a la realidad de diferentes zonas rurales colombianas donde la desatención del Estado impulsa a las comunidades a crear sus propias formas de regulación social. A esto, la filósofa Laura Quintana (2015) denomina “estructuras políticas del desacuerdo” (p. 87); su alusión, como formas de construcción del derecho de lo cotidiano a partir de la resistencia, se establece cuando ciertas comunidades se reúnen para atender a problemas propios de su espacio común que no están contemplados o reconocidos como derechos institucionalizados. Lo anterior plantea que, aunque las declaraciones de derechos se constituyen en un buen referente jurídico, “*son expresiones de aspiraciones ideales*” (Bobbio, 1991, p. 20). Su asociación sigue estando articulada a valores aparentemente “fundamentales” e “inviolables” que en la práctica o en situaciones de alta conflictividad requieren de otro tipo de acuerdos, algunos que por la misma vulnerabilidad y marginalización llegan incluso a desafiar el mismo orden institucional del Estado (Quintana, 2016).

Dicho desafío se expresa, a la vez, en estrategias comunicativas de reclamación y de reordenamiento comunal que, por no estar contempladas discursivamente en un lenguaje jurídico, optan por otras formas de expresión. Este es el caso de la comunidad de paz de San José de Apartadó⁵, la cual, tras las ma-

5 Quintana, en su artículo: ¿Un derecho que no es un derecho? recoge la experiencia de la comunidad de paz de San José de Apartadó para explicar cómo una comunidad aquejada por la guerra se declara neutral ante las manifestaciones de violencia de los diferentes grupos armados. Esta comunidad decide retornar a su territorio estableciendo una serie de acuerdos que más allá de regular socialmente, proponen formas de acción que se salen de la institucionalidad.

sacres que dejaron al pueblo vacío entre 1996 y 1997 a manos de los paramilitares, propone alternativas de acción frente a la encrucijada de una declarada guerra de poderes (Quintana, 2015). Lo hace salvaguardando un conjunto de regulaciones que desde lo afectivo invitan a relacionarse solidariamente con los otros y con el territorio. Tal propuesta autogestionada cuestiona ciertas definiciones del derecho individual como “el acatamiento a una restricción legal de las libertades subjetivas” (Habermas, 2000, p. 149) y a cambio de “construcciones y argumentaciones públicas que puedan hacer efectiva la pretensión del derecho de ser reconocido” (p.148). Apela por la renovación de significados construidos, convocando desde lo simbólico y lo performativo movilizaciones que, a partir de palabras-imágenes, palabras-gestos, prácticas artísticas, prácticas de memoria, prácticas audiovisuales, monumento de los mártires [...] gestos de los cuerpos, marchas silenciosas, y otros recursos, buscan visibilizar un pasado doloroso y proyectar un compromiso de lucha y transformación (Quintana, 2015).

Mencionadas las paradojas entre el aparataje de derechos y las condiciones reales para su acatamiento y materialización, la generación de un proceso de transición y de unas apuestas educativas que contribuyan en su entendimiento, deben “partir de la ampliación de las reivindicaciones sociales y políticas respecto a los derechos, la protección, la persistencia y la prosperidad” (Butler, 2010, p.15). Esto implica hacer de la idea de los derechos una nueva ontología corporal que lleve a repensar la precariedad, la vulnerabilidad, la dañabilidad, la interdependencia, la exposición, la persistencia corporal, el deseo, el trabajo y las reivindicaciones respecto al lenguaje y a la pertenencia social (Butler, 2010).

En concordancia, en el monográfico de la Revista Colombiana de Educación, Herrera y Rodríguez (2016) plantean que uno de los retos más importantes del posconflicto es, precisamente, la generación de espacios para la paz a partir de la experiencia de la guerra. Dichos espacios “deben integrarse de tal manera que, sea a través de las prácticas culturales y educativas que se amplíe la conciencia sobre los desafíos institucionales derivados del acuerdo” (Herrera y Rodríguez, 2016, (p.14). Lo anterior pone de presente que el logro de una paz duradera depende en gran medida del reconocimiento y la comprensión de los estragos del conflicto, en contraposición con las posibles transformaciones derivadas de la transición, entre ellas, la garantía de la inclusión social, el fortalecimiento de la democracia y la ampliación de los espacios de participación política (Alto Comisionado para la Paz⁶, 2016, p. 6). Darle alcance a este reto significa, entonces, trabajar por que los imaginarios frente a la reconciliación nacional amplíen y respalden iniciativas formativas:

6 En adelante este estamento aparecerá con la sigla: ACP.

En particular, el reto más importante al que se enfrenta la sociedad colombiana es incorporar en sus prácticas culturales y educativas la construcción de escenarios de paz mediados por las herencias de la guerra y por los desafíos institucionales y normativos derivados de los acuerdos de La Habana. No es suficiente pensar la incorporación de la paz como nuevo referente ético mediante el mandato estatal de la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, si no existe una reflexión decantada acerca del pasado reciente que permita establecer los alcances de los actuales acuerdos frente a las prácticas bélicas constitutivas de las realidades locales, las articulaciones y los divorcios entre las políticas requeridas para la paz y las impuestas para la educación y las experiencias internacionales que sirvan de referente de comparación histórico desde el cual abordar críticamente nuestro presente. (Herrera y Rodríguez, 2016, p. 14)

La reflexión sobre el pasado ocupa también un lugar importante para las autoras Herrera y Pertuz (2016), quienes plantean que “parte de la reproducción del conflicto tiene su epicentro en la proliferación de estrategias del miedo y del terror” (p.16). Estas estrategias, utilizadas, a la vez, por grupos armados como forma de amedrantamiento, por ciertos estamentos del estado como artilugios de la manipulación y proliferadas por los medios de comunicación sin ningún miramiento ético, tuvieron una fuerte incidencia no solo en las subjetividades de las víctimas sino en el entendimiento generalizado del conflicto. En consecuencia, las autoras proponen que los abordajes del conflicto, específicamente los que se han denominado como elementos para la construcción de memoria, sean trabajados desde diferentes esferas de la sociedad, incluyendo a las mismas víctimas. Esto porque en experiencias internacionales, las políticas oficiales de la memoria han dejado por fuera diversos universos sociales en los que se tensionan imágenes hegemónicas del dolor (Herrera y Pertuz, 2016). De tal manera las autoras hacen un llamado sobre las mediaciones⁷ utilizadas alrededor del conflicto colombiano, puesto que ciertas alternativas privilegiadas en los medios han fragmentado y fragilizado las narrativas de las víctimas y han excluido elementos importantes en la precisión de las temporalidades, las causas y los actores implicados (Herrera y Pertuz, 2016). De esto se sigue que, en la mayoría de los textos edu-

7 El concepto de mediación ha sido utilizado tanto en el campo de la comunicación como en el de la educación. En el primero, Jesús Martín Barbero en su libro ya clásico: “De los medios a las mediaciones” ha llamado la atención sobre cómo los medios se constituyen en mediadores de la realidad política y social. Su papel, principalmente en cabeza de la televisión, es transmitir a los televidentes una imagen de lo que está sucediendo. Barbero, reconoce que pese al poder que tienen los medios de comunicación como generadores de imaginarios, la audiencia tiene también participación en esa construcción su construcción, es decir, que los televidentes no son receptores pasivos, como se afirmó en la teoría comunicativa de los 80'. En el segundo, se habla de mediaciones como las estrategias que sirven de activadores del conocimiento en los sujetos. Las mediaciones son elementos utilizados con ciertos fines didácticos.

cativos, el conflicto armado sea definido, según Sánchez y Rodríguez (2008) (citado por Herrera y Pertuz, 2016, p. 100) “mediante la descripción del desplazamiento forzado, del acuerdo humanitario y de la relación de la guerra interna con los derechos humanos y el derecho internacional humanitario”, pero sin tener un tratamiento abierto sobre las perspectivas de las víctimas ni la generación de pensamiento crítico.

Interpelar los comportamientos ciudadanos y la educación en valores

En Colombia, la generación de estrategias educativas centradas en la formación ciudadana, la educación en y para los derechos humanos y la educación para la paz han tenido un ejercicio de largo aliento. Se podría decir que, de acuerdo con la época, las estrategias han tomado como eje de acción estas conceptualizaciones y han establecido, a la vez, elementos pedagógicos y didácticos acordes con su naturaleza discursiva. Tal es el caso de las propuestas educativas para la formación ciudadana. Su génesis se da casi inmediatamente después del nacimiento de la Constitución Política del 91, a partir de la cual se crean los lineamientos curriculares en constitución política y democracia. En ellos se hace hincapié en los mecanismos de participación y reclamación propios del ejercicio ciudadano. La creación de estos lineamientos, en julio de 1998, da carta abierta para que los currículos escolares aborden de manera tangencial los aprendizajes en torno a la formación cívica, al reconocimiento de la Constitución Política como norma de normas y a la identificación de la democracia como un ideal y un principio fundamental del Estado colombiano. Estos, junto a los lineamientos en educación ética y valores, proponen de fondo una formación ética y moral que esté acorde con los valores y principios universales comprendidos en el grueso de la Declaración de los Derechos Humanos.

Lo problemático de estos referentes es que tanto los lineamientos en constitución política y democracia, como los de educación ética y valores, contienen de fondo perspectivas filosóficas ancladas en el ideal de la democracia griega y de la acción moral universal. La marcada conceptualización de estos elementos y la insuficiente puesta en marcha de su ejercicio real hacen de estas, iniciativas poco materializables. En ellas las descripciones conceptuales resultan descontextualizadas y su alusión se da como un saber racional más que a una cuestión experiencial.

Los lineamientos en constitución política y democracia, por ejemplo, insisten en la instrucción de la constitución como un aprendizaje necesario para la interiorización de la civilidad. Junto a ello, proponen como elemento inherente al ejercicio ciudadano la comprensión de la paz; una paz que desconoce las situaciones de desigualdad que han atravesado el conflicto del país y que

reduce su reflexión a alteraciones del orden público, a la pugna con los grupos subversivos como una lucha entre amigos-enemigos, y a la solidaridad y la convivencia como prácticas necesarias para la superación de la violencia. En cuanto al concepto de democracia, los lineamientos reconocen en ella una “puesta en marcha del espíritu público” (Lineamientos en constitución política y democracia, 1998, p.13) a través de conceptos, valores y hábitos, y remiten a la idea de Estado social como garante fundamental de los derechos humanos y de la igualdad ciudadana.

Así pues, la densidad teórica de los documentos en mención y de la propuesta pedagógica que les subyace, avizora una desarticulación entre la comprensión histórica del conflicto colombiano y sus implicaciones políticas. Implicaciones que, sin lugar a duda, han intercedido tanto en la comprensión y el ejercicio de lo político, como en el acceso a mecanismos de participación que más allá de las urnas, se visibilicen de manera directa en las calles, en lo público. En esta línea argumental Hurtado y Álvarez (2006) sostienen que los procesos de formación ciudadana, integrados en los lineamientos, al “proponer unos ideales futuros de ciudad” (p.87), dejan por fuera la relación entre guerra y política, y a su vez, excluyen propuestas transformadoras del contexto. Preocupantemente estas propuestas revelan una cultura política acrítica, que no reconoce las problemáticas que de fondo aquejan el sistema electoral: la existencia de maquinarias y castas políticas; situaciones que, de antemano, hacen de la civilidad una incipiente participación que desconoce otras formas de acción en lo político.

Con la intensión de materializar los lineamientos a través de indicadores de desempeño y de evaluación, en noviembre de 2003 se publican los estándares básicos de competencias ciudadanas. Con ellos se alude a la formación de tres grupos de temas que, de alguna manera, amplían el marco de comprensión de la ciudadanía: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Estos serán el fundamento de las competencias necesarias para establecer acuerdos con otros, tomar las decisiones políticas e impulsar relaciones de respeto y reconocimiento de los derechos como orientaciones fundamentales de la vida en comunidad. Al unísono de los lineamientos, los estándares plantearán un conjunto de “conocimientos y habilidades” (Estándares básicos de competencias ciudadanas, 2003) acerca de cómo orientar moral y políticamente la acción ciudadana. Los conocimientos se referirán a la información que un sujeto debe tener para ejercer su ciudadanía, mientras que las habilidades, o competencias, plantearán las dimensiones desde las cuales el *conocimiento puede ser llevado a la práctica*⁸. Estas competencias entendidas desde lo cognitivo, lo emocional y lo comunicativo, se integrarán en la acción a partir de la toma de decisiones

8 La cursiva es mía.

morales, en las que se concilian los intereses propios con los de los demás y se proponen formas asertivas de comunicar dichas emociones.

La trascendencia de los estándares no solo generó interesantes apuestas al interior de las instituciones educativas, sino que se proliferó a través de iniciativas de algunas empresas privadas y ciertas organizaciones sociales; estos programas intensificaron el trabajo en la formación de competencias a todo lo largo y ancho del país. Parte de las iniciativas se encuentran contempladas en el “Portafolio de Programas e iniciativas en Competencias Ciudadanas” del MEN (2006). Allí se caracterizan, por lo menos, treinta y ocho programas que haciendo énfasis en alguno de los grupos de competencias mencionados se establecieron como experiencias constituidas por diversos enfoques conceptuales, así como por amplias estrategias y metodologías (MEN, 2006, p.11).

Lo que causa sorpresa es que, paradójicamente, el impulso de estos programas de formación extraescolar no generó cambios significativos en el ejercicio de lo político. Esto, en principio obedece a que en su mayoría los programas se proponían como ejercicios de fortalecimiento de actitudes y comportamientos cívicos, de reconocimiento de las normas y de planteamiento de acuerdos. El abordaje de estos aspectos se daba teniendo como trasfondo un enfoque cognitivista, desde el que la práctica de la ciudadanía se limitaba al aprendizaje e interiorización de un conjunto de habilidades para resolver conflictos, generar acuerdos, establecer posiciones argumentadas frente a un punto de vista y proceder en función de la norma. Dicho enfoque, relevó la enseñanza de una cultura de la convivencia basada en la idea de que existe un sujeto moral que, en la aplicación de unas normas morales universales es capaz de reaccionar de manera razonada a situaciones conflictivas. El talante de esta propuesta dejó por fuera la idea de que en los conflictos, tanto en el plano individual como en el social, están implicadas situaciones emocionales que se escapan a la racionalidad y que no pueden ser resueltas solamente en el seguimiento de la norma.

Según lo sostienen Hurtado y Álvarez (2006), los programas, al igual que los lineamientos curriculares, partían de un imaginario abstracto de la formación ciudadana. El acento en los valores, los principios y los comportamientos como aprendizajes tradicionales iban en desproporción directa a la identificación de la violencia y del conflicto como obstáculos centrales del ejercicio de la ciudadanía. Mucho más, el excesivo énfasis en “comportamientos ciudadanos” normativizados, desestimaba el poder de la protesta social como forma de reclamación. En consecuencia, pese a la inauguración de una de las constituciones más modernas y libertarias, los 90’ estuvieron marcados por el afianzamiento de una cultura política civilista, que probablemente fragmentó con mayor acento el imaginario del ejercicio político directo, aludiendo a la participación como un simple escenario de la institucionalidad y la operatividad del Estado.

Otros documentos en política educativa como el PLANEDH (Plan nacional en Educación en Derechos Humanos, 2006-2010), el modelo pedagógico en Derechos humanos del MEN, la ley 1620 de 2013 y el decreto 1038 de 2015 (por el cual se decreta la cátedra de la paz), abordan el tema de la ciudadanía en articulación con la educación en Derechos humanos y la educación para la paz. Cada uno de estos documentos, comprende sus categorías en relación con el tratamiento que le otorgan los documentos internacionales, y especialmente el Derecho Internacional Humanitario. Pese a que el decreto 1038 estipula el acercamiento a temas como la memoria histórica, los proyectos de impacto social, la historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, el uso sostenible de los recursos naturales y la protección de las riquezas culturales y naturales de la nación, su inserción en los contenidos programáticos de los establecimientos educativos sigue privilegiando la promoción de habilidades (actitudes, creencias y prácticas) propias de una cultura pacífica, 'tolerante' y 'solidaria'. La centralización en la escuela como responsable de su tratamiento, exime a otras esferas de la realidad social de la responsabilidad de abordar el tema de manera profunda y contextualizada.

En su cartilla de "Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la Paz", el MEN (s.f.) sugiere que uno de los puntos de partida para desarrollar estrategias pedagógicas está en 'la convivencia pacífica', es decir, en "la promoción de relaciones constructivas, incluyentes, cuidadosas, sin agresión, ni discriminación o maltrato, tanto entre los estudiantes y en la comunidad escolar, como en la sociedad en general" (p.6). Atendiendo a uno de los objetivos centrales, que es el de promover actitudes, creencias y prácticas consistentes en la cultura de paz, la cartilla propone dar a los niños y adolescentes:

Guías para comprender las tragedias del pasado y plantear hacia el futuro nuevas formas de relacionarse con los demás, basadas en el manejo constructivo de los conflictos, la prevención de la agresión, el respeto por las diferencias y las diversas identidades, la valoración de la democracia, la participación política, la cultura de la legalidad, el Estado de Derecho y los Derechos Humanos. (p.10)

El remarcado énfasis en el "pacifismo" como una salida certera a los conflictos, el establecimiento de acuerdos racionales y la preeminencia del respeto a la norma, parecen recoger el espíritu de la formación en competencias ciudadanas. De hecho, lo hacen explícitamente en el texto puntualizando en la formación de ciudadanos respetuosos y empáticos. En consecuencia, estas orientaciones, al igual que las iniciativas de los años 90', develan una inclinación puntualmente cognitivista, pues suponen que los conflictos ocurren como situaciones asépticas a la emocionalidad, e idealizadas ante la tarea de comprender 'el daño' a través del daño de los otros, pero sin apropiarlo como una forma de interpelación moral. Llama aún más la atención que la cartilla

deriva la importancia de la participación política a una suerte de asociación con la responsabilidad social, el trabajo en equipo, el liderazgo y el desarrollo de proyectos productivos. Si bien menciona la formación de ciudadanos activos no alude a experiencias que pudieran ilustrar mejor cómo en los últimos años, y de manera creciente después del acuerdo de paz, las movilizaciones, plantones y repertorios de la acción ciudadana han convocado otras formas de participación. Aunado a lo anterior, es importante señalar que la aplicación de estas orientaciones se constituye en una obligatoriedad para las Instituciones educativas, sobre todo, porque la evaluación de ‘los aprendizajes’ respecto a la paz, a la memoria y a la participación son medidos a través de las pruebas Saber.

Es importante traer a la actualidad el análisis que en 2013 hace la investigadora Amanda Cortés, quien, en relación con las prácticas, los discursos y las formas de gobierno de la ciudadanía analiza técnicas, racionalidades, saberes expertos y tipos de subjetividad. En su revisión, la autora encuentra que las estrategias desplegadas, especialmente desde los años 90’, al recoger la emergencia de la civilidad de años anteriores y al situarse como foco de atención una “crisis de la moral”, se proponen como objetivo central la idea de formar a partir de “nuevas maneras de ser ciudadanos, no ya patriotas vehementes, ni devotos fieles, ni individuos obedientes, más bien se esperaba que se formaran ciudadanos pacíficos, solidarios, tolerantes y participativos” (Cortes, 2013, p.66). Dicho direccionamiento, según la autora, revela de fondo una concepción liberal y cognitivista de la moral de la formación ciudadana. Esta concepción sirvió para legitimar un ‘régimen científico de la moral’ del cual se derivaron tanto tecnologías de la formación, como un modelo pedagógico y unos efectos de subjetivación en estudiantes y docentes (Cortes, 2013, p.67).

Las propuestas de formación ciudadana, educación para los derechos y educación para la paz, si bien han tenido una larga tradición en el país, no alcanzan a complejizar la visión que se tiene del conflicto ni de su implicación en la vida social. Su alusión generalizada y sin ninguna reflexión de la manera en la que se entrecruzan poderes políticos, luchas por el territorio e inclusive hechos de corrupción, arbitrariedad y negligencia del Estado, resultan problemáticas para situar el verdadero papel de la sociedad civil como veedora, acompañante y restaurada de un proceso de paz. A su vez, siendo portadoras de las directrices necesarias para entender la incidencia que tiene la participación democrática y la exigencia corporalizada de derechos, estas propuestas siguen limitando la comprensión de lo público a ‘la defensa de bienes comunes’, dejando por fuera la significación que lo público puede tener como un espacio de interacción, relacionamiento y de generación de regulaciones afectivas. Regulaciones en las que, por ejemplo, se dé lugar al reconocimiento del dolor y del daño, y se establezcan acciones comunales de protección y acompañamien-

to. Esto hace que el seguimiento de la norma sea tanto un ejercicio reflexivo como emocional.

Resulta valioso, entonces, que las orientaciones se enriquezcan tanto conceptual como metodológicamente de ejercicios de carácter territorial, local y comunal. El Cinep (2016), por ejemplo, y otras entidades no gubernamentales, que han desarrollado trabajo investigativo con las comunidades de diferentes lugares del país, adelantan iniciativas que desde el talante local de los conflictos y del reconocimiento de las capacidades propias de cada comunidad pueden potenciar sus estrategias de transformación y de ampliación de lo democrático. A través de estas iniciativas seguramente es posible visibilizar las situaciones sentidas del conflicto e integrarlas como experiencias pedagógicas más allá de lo escolarizado. Esto invita a que la apropiación de las prácticas sociales y culturales con valor particular, relacionadas con el conflicto y el alcance de la paz, no sea solo un ejercicio de la academia, sino que pueda implementarse en diferentes esferas: los medios de comunicación, las organizaciones comunales, la sociedad en su conjunto. Aquí es importante remarcar que la reivindicación de derechos pasa por la comprensión de la vulnerabilidad, los modos de referirse a esa vulnerabilidad: el lenguaje o los lenguajes utilizados, pero también las formas de posicionarse, reclamar y construir un tejido social en el que podamos -tal y como lo recojo de Butler en el primer apartado del capítulo- tener ideas más reales de los derechos y su reivindicación a través de lo corporal.

La construcción de memorias y la acción performativa

Mucho se ha investigado sobre el valor terapéutico del lenguaje; de hecho, la mayoría de las estrategias relacionadas con la generación de la memoria alrededor del conflicto se basan en las narrativas y en las historias de vida como principal fuente de reconstrucción de los hechos. No obstante, el espacio que estas narrativas y relatos tienen es muy limitado. En la academia y en la investigación social la propagación de las memorias de la guerra se vuelve una estrategia común, pero, pese a los esfuerzos de divulgación, es poca la circulación que estas expresiones tienen en el grueso de la sociedad. Últimamente, uno de los documentos que ha logrado tener un gran impacto en los imaginarios comunes ha sido el documental: “El testigo” (Abad, 2018) es una muestra fotográfica que le ha dado la vuelta al país contando a través de imágenes en las que se reproduce caos, muerte, desolación y muchos otros sentimientos, cómo puede surgir la esperanza en medio de la guerra. Esta, junto a otras iniciativas de carácter artístico y estético, como las exposiciones de Doris Salcedo o los trabajos de performance realizados con las madres de Soacha, han logrado calar en algunos con una comprensión cultural profunda de los rezagos de la guerra.

Estas acciones que, en el marco de mi trabajo doctoral⁹ denominó acciones performativas con un alcance político, pueden resultar interesantes para entender cómo más allá de la formación de comportamientos, conductas y habilidades ciudadanas, es posible generar una reflexividad frente a la manera como el conflicto atraviesa nuestra idea de lo político. Dichas acciones, especialmente las realizadas por las madres de Soacha Mafapo, al igual que las estructuras del desacuerdo planteadas por Quintana (2015), surgen de la carencia, la vulneración y la injusticia, y se establecen como reclamaciones ante aquello que el derecho o el aparataje jurídico no alcanza a resolver. No solo buscan hacer denuncias y reclamaciones, sino que tienen un alcance pedagógico al querer transmitir situaciones de dolor a través de lo creativo. Podríamos afirmar que a partir de una vivencia real, buscan ampliar los sentidos respecto a la reconciliación y configurar espacios para el reconocimiento de las historias de la guerra.

La alusión al carácter performativo de estas acciones se da en dos sentidos: tanto desde los abordajes del performance artístico, en clave política y de lo performativo, como categoría antropológica, lingüística y que últimamente es trabajada desde la filosofía política de Judith Butler. El primer sentido propone identificar cómo, desde el performance, la representación de ciertas acciones estéticas y chocantes se exponen ante los otros como formas de “aparecer”, irrumpir en lo cotidiano, romper con los imaginarios del espacio público e interpelar comunicativamente desde las resonancias del cuerpo (lo que el cuerpo expone ante los otros). Es de resaltar que, sobre todo en América Latina el performance político ha buscado denunciar hechos de violencia donde confluyen múltiples variables de la vulneración: el desconocimiento de los derechos, las pugnas de poderes e incluso las formas de negligencia del Estado.

El segundo sentido se propone como un lente analítico desde el cual dichas acciones, o las situaciones que las producen, puedan ser leídas no como universalizables sino como *pequeños marcos* en los que los individuos representan ciertos roles, (que en otros escenarios tienden a variar) (Goffman, 2001). En todo caso, tal y como se sigue de Goffman (2001), los individuos actúan respecto a esas situaciones desde prácticas culturales que están mediadas por la ritualidad, la repetición y el juego. Dichas prácticas, por su carácter simbólico, hablan de que las identidades de los sujetos no son fijas, sino que varían de acuerdo con las formas en que se enfrentan a ese *drama social*. Esta idea de la sociedad como drama social es desarrollada por Turner (1987) quien argumenta que a diferencia de lo establecido por el funcionalismo o el estructuralismo, el sistema social está contenido de procesos más bien libres, discrepantes y conflictivos, en el que pese a que algunos elementos pueden estar

9 Trabajo realizado en el marco del Doctorado en Ciencias sociales, niñez y juventud, denominado: “acción política performativa y pedagogía en la calle”.

moldeados, se encuentran representados por reglas de la costumbre que suelen ser incompatibles entre sí (p. 03). El drama social responde a unidades del proceso armónico o desarmónico que surgen del conflicto entre la predeterminación de la norma y la acción libre del sujeto.

En conexión con lo anterior, el sociólogo Jeffrey Alexander (2016) reconoce que en una acción performativa confluyen formas de la creación y la identificación. Estas adquieren relevancia cuando la abstracción de un suceso cultural adquiere plausibilidad y verosimilitud, a través de una representación e impacta en los espectadores mediante la vinculación y la persuasión. Tales desplazamientos dan cuenta de diferentes formas de aproximarse a la realidad, a una práctica o una acción, pues hablan de su arbitrariedad, de posibles cuestionamientos a lo representado y de elementos multirreferenciales propios de su uso (códigos, gestos, señales, imágenes, etc). De esto se sigue que lo performativo, en clave política, puede generar procesos reivindicativos y aperturas hacia la participación y la democracia.

Para Butler (2011), desde una crítica al pensamiento feminista, lo performativo atiende inicialmente a dos dimensiones: la lingüística y la teatral (p. 31). Es así como su ejecución remite tanto a lo enunciativo como a la acción y a lo contextual, lo histórico y lo corporal. Su inserción en las discusiones postestructuralistas profundiza en la idea de que la sociedad está constituida discursivamente y que su constitución no se limita a una serie de efectos ordenados -como los sistemas estudiados por Arendt. Por el contrario, se descentra y disloca y su reinterpretación puede hacerse en clave de los regímenes de verdad, que son reproducibles, pero que también son susceptibles de fisura, de transformación. De ahí que las acciones performativas pueden situarse como correlato indiscutible a la manera en que el lenguaje guerrillero ha transitado y se ha incrustado en nuestra “cultura nacional”. Esta cultura, centrada en dos formas que Mejía (2011, párr.7) denomina la “parroquial”, la “súbdita”, propias de formas tradicionales del poder, y que superponen la visión de un líder a la de un pueblo que lo sigue, poniendo en juego artilugios discursivos en los que el honor, la venganza y la justicia (esta última como constructo divino) se instituyen como una forma de exigir “castigar al enemigo”. Lastimosamente, estas derivas no logran recomponer de manera positiva ni las formas de acción, ni las estructuras políticas; por el contrario, profundizan la crisis haciendo que lo hegemónico continúe operando en el poder como regente legítimo, sin que junto a él emerjan otras comprensiones cotidianas de las relaciones sociales (Butler, 2010).

En consecuencia, velar porque el lenguaje del dolor y sus diferentes manifestaciones logren integrarse como nuevas tramas de significados y, por ende, “se adecuen a escenarios para la reconstrucción de sentidos frente a la acción política después de la guerra; hace del ejercicio de transición no una mera dili-

gencia hacia la paz, sino una vía que permite transformar a la vez los procesos democráticos, articulando tanto una visión representativa como una participativa” (De Sousa, 2017, p. 278). Esto implicará, necesariamente, un camino para que la democracia tenga su florecimiento en las relaciones sociales cotidianas, pues desde allí nuevos horizontes conceptuales pueden ser abiertos a prácticas que, por no estar únicamente concitadas a la legalidad pueden resultar para la comprensión de la cultura, anómalas o subversivas (Butler, 2010). Esto último porque, como lo sostiene Quintana, (2014) “en Colombia ciertos movimientos populares deben aludir a producciones discursivas que ponen en cuestión determinadas acciones políticas con el fin de anteponer otras que se ajustan más a sus luchas y necesidades” (p. 72).

Acentuar en estas vías derivativas de la acción social y de la asociación popular es ineludible por cuanto, como se quiso ilustrar inicialmente, la idea de los derechos humanos como mandatos inalienables en muchas situaciones reales, se desdibuja, tanto en las confrontaciones como en las formas de exigibilidad legal. Es por eso que, con el fin de cumplir con un ejercicio de transición, a quienes sufren la vulneración no les queda otro camino que remitirse a órdenes y prácticas discursivas que interpelan y ponen en cuestión los marcos interpretativos en los que se han pensado los derechos. Allí es donde resulta indispensable centrar la mirada en quienes son los encargados de hacer circular los relatos de la guerra y las narrativas del dolor. Los medios de comunicación son entonces los llamados a cuestionarse sobre el papel que ocupan en la sociedad y especialmente en cómo apoyan pedagógicamente el proceso de transición, dejando a un lado sus intereses particulares y el trasfondo ideológico en el que se mueven, pues su influencia es determinante en la configuración de los imaginarios sociales frente al posacuerdo y consecuente frente a la consolidación de una cultura política. Al respecto, Krotz (s.f.) reconoce que la cultura política tiene una adherencia a los universos simbólicos asociados a las estructuras del poder y una pluralidad en términos de la variedad de posiciones que puede haber en una población (p. 45), de tal manera que los lentes y principalmente los marcos¹⁰(Butler, 2010) con los que se construyen y transmiten los relatos en los medios de mayor difusión son determinantes en las formas de reconocimiento de las víctimas y en los modos de interpretar el cierre de la guerra.

Lamentablemente, Colombia ha tenido entre sus principales constructores de opinión a unos medios mayoritarios, quienes, por décadas han deformado a su antojo la imagen de la guerra y de sus actores. Pese a la gran fuerza que aún conservan estos medios, existen otros que desde la independencia y las alternativas les hacen contrapeso a los formatos tradicionales, ofreciendo en televisión franjas de documentales y programas especializados en el tema de

10 El concepto de marco es trabajado por Judith Butler en su texto Marcos de guerra. Las vidas lloradas.

conflicto, y en los medios digitales, portales políticos en los que noticias coyunturales son presentadas desde perspectivas más imparciales. Dicha intermediación cobra gran relevancia si, tal y como lo menciona De Soussa (2017), “el tránsito hacia el posconflicto en Colombia requiere de una reforma a los medios de comunicación de modo que garanticen la mayor democratización de la opinión pública y la no criminalización de la protesta política, en otros” (p. 279).

Con esto último se abre una oportunidad a lo que se ha considerado como el periodismo de paz. Una categoría que sobrepone la imagen de un periodismo centrado en la mera transmisión de la información a un periodismo en el que el análisis político va más allá del sesgo ideológico. Dicha claridad es importante *ad portas* del tránsito que hace Colombia en el presente. La construcción de las noticias, respecto al conflicto e inclusive respecto al proceso de paz, acentuaron la oposición entre dos bandos, dejando en la memoria de las audiencias álgidas representaciones entre lo bueno y lo malo, y, por tanto, pocas reflexiones frente a las causas estructurales del conflicto y a la necesidad de perdonar. Con lo anterior, es menester reconocer, como lo hacen Espinar y Hernández (2012), “la importancia de los medios de comunicación en los conflictos, dado que su papel cobra un sentido fuertemente transformador al no situarse como simples observadores sino como parte del contexto social en el que se mueven, y por tanto, como motivadores de cambios sociales” (p.175). Por consiguiente, en Colombia, los cambios necesarios para superar el y los conflictos aguardan por unas lecciones que nos lleven a repensar la transición como un ejercicio de resarcimiento político, a entender el conflicto como un lugar determinante de las relaciones humanas y a reconocer el valor del y los lenguajes en sus múltiples dimensiones, como eje articulador de la vida y de una cultura política flexible.

Conclusiones

Tal y como se mencionó al principio, en el presente capítulo se reflexionó sobre el proceso de transición hacia el posconflicto a partir de una revisión a su conceptualización y a las relaciones que guarda con la idea de derechos. Al respecto se identificó una propuesta realista de la transición y, por tanto, la necesidad de un enfoque que no solo responda de manera jurídica a las demandas y reclamaciones de las víctimas, sino que proponga una mirada multidimensional, tanto a las medidas de resarcimiento como a las causas del conflicto; especialmente a cómo este ha incidido en las formas de participación política.

Por considerar que el tratamiento educativo y cultural de la transición es una labor indispensable para consolidar el tejido social, se revisaron algunos de los principales documentos que, desde la década de los noventa, dan ciertas

directrices sobre la idea de formación ciudadana, formación de la subjetividad moral y política, y educación en derechos humanos y paz. El objetivo de dicha revisión era comprender cómo estos documentos direccionaban el camino hacia la transición y, sobre todo, la manera en que establecían elementos conceptuales que daban una idea del conflicto, los derechos, la participación política y el ejercicio democrático. Tal revisión permitió afirmar, como se sustentó en el primer apartado, que existe una disparidad entre los ideales de los derechos y su aplicabilidad en el contexto colombiano, y aún más en la manera que educativamente se abordan. Los documentos revelaron una concepción generalizada y abstracta de estos conceptos. A su vez, se encontró que su tratamiento como habilidades, comportamientos y actitudes procede de una postura cognitivista, donde las prácticas de ciudadanización surten más como elementos de la subjetividad moral y política.

Luego se propuso una perspectiva performativa que, en clave de lo político, puede ampliar los abordajes hacia la transición y poner en cuestión formas de traducibilidad jurídicas tradicionales. Dicha perspectiva fue ampliada desde los estudios del performance artístico y la performatividad lingüística y antropológica, y se estableció como una alternativa para entender las situaciones de conflictividad como escenarios de reconstitución del drama social. Con lo performativo-político se quiso aludir a ciertas acciones que se establecen como experiencias pedagógicas, desde las reclamaciones de las víctimas, a la vez que como ejercicios de organización social. En ellos, la utilización de lo público pone en jaque ciertos imaginarios frente a la guerra y a la reconstrucción de la memoria del conflicto.

Por último, se aludió a la importancia que tienen los medios de comunicación como escenarios de divulgación, pero además como mediadores en la pedagogía ciudadana para el cierre del conflicto. A esta reflexión la suceden unas preguntas que resultan obligatorias cuando pese al cierre del conflicto, la vida de líderes y lideresas sociales siguen siendo objeto de persecución. De tal modo, todavía nos queda como tarea pendiente responder: ¿Cuáles dinámicas de apropiación se hacen implícitas en prácticas sociales y culturales que, con valor particular, apuestan por la reivindicación de derechos, por la construcción de su tejido social y por la generación de espacios educativos que rompan con los imaginarios discursivos que hasta el momento no han logrado concretizar su ejercicio? ¿Por qué el reconocimiento y la puesta en práctica de los derechos humanos hacen más viable el ejercicio político y cómo traducirlo a formas de comunicación abiertas que tengan efectos pedagógicos?

Bibliografía

- Alexander, J. (2015). Performatividad y poder. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)
- Alto comisionado para la paz. (2017) Cartilla acción caPaz. Disponible en:
<http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/Paginas/home.aspx#>
- Alto comisionado para la paz. (2016) Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz duradera. Disponible en: <http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>
- Bobbio, N. (1991). El tiempo de los derechos. Sistema. Recuperado de:
http://culturadh.org/ue/wp-content/files_mf/144977835110.pdf
- Butler, J. (1997). Lenguaje, Poder e Identidad. Síntesis.
- Butler, J. (2010). Marcos de guerra. Las vidas lloradas. Paidós Básica.
- Butler, J., Laclau, E., y Zizek, S. (2011). Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda. Fondo de cultura económica.
- Butler, J., Athanasiou, A. (2013) Dispossession: the performative in the political. Polity press. Cambridge, UK.
- Butler, J. (2017). Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea. Paidós Básica.
- Calderón, J. (2016). Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto. *Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericanos*, (62), 227-257. Recuperado em 01 de setembro de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-85742016000100227&lng=pt&tlng=es
- Castillejo, A. (2015) La imaginación social del porvenir: reflexiones sobre Colombia y el prospecto de una Comisión de la Verdad. Clacso. Disponible en:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150131091650/CastillejoFinal.pdf> Fecha de consulta: 20 de agosto de 2019.
- Centro de memoria histórica. (2018). <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/262-197-muertos-dejo-el-conflicto-armado>. Consultado a: 20 de agosto de 2019.
- CIDH. (2018) Informe Anual de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Capítulo V. Seguimiento de recomendaciones formuladas por la CIDH en sus informes de país o temáticos. Disponible en: <http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2019/03/IA2018cap.5CO-es-1.pdf>
- Cinep. (2016) Conflictividades y agendas territoriales. Desarrollo y paz territorial. Disponible en: https://www.academia.edu/26811202/Conflictividades_y_agendas_territoriales_Gu%C3%ADa_para_la_Paz_Territorial
- Cortés, A. Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia 1984- 2004. En *Pedagogía y Saberes* No. 38 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2013, pp. 63-69.
- De Sousa, B. (2017). Democracia y transformación social. Siglo de Hombre Editores.
- Elster, J. (2006). Rendición de cuentas: la justicia transicional en perspectiva histórica. Katz.
- Espinar, E. Hernández, M. (2012) El periodismo de paz como paradigma de comunicación para el cambio social: características, dimensiones y obstáculos. CIC. Cuadernos de Información y Comunicación, Norteamérica, 17, junio. 2012. Disponible en:
<<http://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/39263>>. Fecha de acceso: 07 abr. 2018.
- Goffman, Erving (2001). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu.
- Habermas, J. (2000) La constelación posnacional. Paidós.
- Herrera, M. C., & Rodríguez Ávila, S. P. (2016). Educación, subjetividades y memoria en procesos de transición política. *Revista Colombiana De Educación*, 1(71), 13.22. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce13.22>
- Herrera, M., Pertuz, C. (2016) Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 79-108. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce79.108>
- Hurtado, D., Álvarez, D. (2006) La formación de ciudadanía en contextos conflictivos. *Estudios políticos*, núm. 29, julio-diciembre, pp. 80-96. Instituto de estudios políticos. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/164/16429057004.pdf>

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

- Krotz, E. (SF) La dimensión utópica en la cultura política: perspectivas antropológicas. Disponible en: <https://antropologiapoliticaenah.files.wordpress.com/2014/10/ap-11-2-krotz.pdf>. Fecha de acceso 17 de marzo de 2018.
- Landy, D. (2013). Talking human rights: How social movement activists are constructed and constrained by human rights discourse. *International Sociology* 28 (4)409-428. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/f497/60aa4dd0b7192088c3f1be813b50f5308f7b.pdf> Fecha de acceso: 20 de mayo de 2019. Doi: 10.1177/0268580913490769 iss.sagepub.com
- Mejía, O. (01 de octubre de 2011). Cultura democrática en Colombia: entre la frustración y la esperanza. Razón pública. <https://www.razonpublica.com/index.php/politica-y-gobierno-temas-27/1678-cultura-democratica-en-colombia-entre-la-frustracion-y-la-esperanza.html>
- MEN (2003). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- MEN (2006) Portafolio de Programas e iniciativas en Competencias Ciudadanas. Disponible en: http://aplicaciones2.colombiaaprende.edu.co/red_privada/sites/default/files/Portafolio_de_programas_e_iniciativas_en_competencias_ciudadanas.pdf
- MEN (SF). Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. Disponible en: <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/orientacionesedupaz.pdf>
- Quintana, L. (2015) ¿Un derecho que no es un derecho? El derecho como estructura política del desacuerdo. *Ciencia política*, [S.I], v. 10, n. 19, p. 69-93, ene. 2015. ISSN 2389-7481. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/52373>. Fecha de acceso 20 de mayo, 2019
- Taylor, D. Cifuentes, M (2011). Estudios avanzados de performance. Fondo de cultura económico.
- Turner, V. (SF) Anthropology of performance. Disponible en <http://erikapaterson08.pbworks.com/f/Antrophology+of+performance%282%29.pdf>
- Valderrama, F. y Ortiz, M (2017) Justicia transicional: noción de la justicia en la transición colombiana. *Opinión Jurídica*, Vol. 16, N° 32, pp. 245-266 - ISSN 1692-2530 • Julio-Diciembre de 2017 / 272. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/ojum/v16n32/1692-2530-ojum-16-32-00245.pdf>

2. De una pedagogía para la paz a una pedagogía crítica de la paz¹¹

Andrés Klaus Runge-Peña
Universidad de Antioquia

Diego Alejandro Muñoz
Universidad Católica de Oriente

“However, contrary to what some believe, peace is neither a modern invention nor is it particularly scarce”.

(Oliver P. Richmond, 2014, p. 22)

“Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a quienes se les prohíbe ser, la respuesta de éstos a la violencia de aquéllos se encuentra infundida del anhelo de búsqueda del derecho de ser. Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser; los oprimidos, luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir y de aplastar, les restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión. Es por esto por lo que sólo los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores. Éstos, en tanto clase que oprime, no pueden liberar, ni liberarse.”

(Paulo Freire, 1970, p.50)

“Precisamente en nuestros días y frente a los crecientes intentos de despolitización, la formación general ha de ser entendida también como formación política hacia la conformación activa de un proceso de democratización que hemos de seguir empujando hacia delante”

(Wolfgang Klafki, 1990, p.126)

“Los estudios sobre la paz corren el peligro de transformarse en una mera ciencia de la conservación del sistema”

(Klaus Köhle, 1974, p. 89)

11 Este trabajo hace parte del proyecto de investigación titulado: “Educación para la paz: Sistematización de experiencias de educación para la paz en municipios con Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR)” desarrollado conjuntamente por la Universidad de Antioquia, Universidad de los Andes, Universidad Autónoma y CAPAZ..

Introducción

Pensar hoy una pedagogía que se pregunte por la paz en Colombia parece ser un asunto de coyuntura, una respuesta estomacal y revulsiva a una problemática de actualidad e, incluso, hasta un tema que se ha puesto de moda. En principio, sería pertinente reconocer que esta problemática ya hacía parte de las “anticipaciones utópicas” de los clásicos de la pedagogía desde Vives, Comenio, Erasmo de Rotterdam, pasando por Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart hasta llegar, dentro del contexto latinoamericano, a autores como Paulo Freire, como lo sostiene el didacta Wolfgang Klafki (1990):

La idea colectiva utópica (en el sentido de Bloch) de los teóricos clásicos de la formación, era una convivencia pacífica, libre de intenciones de dominio, de pueblos, naciones y culturas en reconocimiento mutuo e intercambio recíproco para el fomento de la humanidad (aludiendo a una formulación de Herder). En esta perspectiva los conceptos de “pueblo” y “nación” y también el de “patriotismo” — si exceptuamos algunas tendencias de Fichte durante la época del levantamiento prusiano en contra del dominio imperial de Napoleón—, son todo lo contrario de lo que se ha designado como “nacionalista” o “nacional”. Y por este motivo, la filosofía humanista de la educación incluye necesariamente una perspectiva de pedagogía de la paz. (p.116)

Estar en condiciones de comprender que la problemática de la paz, el respeto, el cuidado y defensa de la dignidad humana, la propuesta de formas de resolución de los conflictos ellas mismas no violentan y el trabajo reflexivo y crítico sobre las formas de violencia contra los animales humanos y no humanos son temas de interés ya esbozados en las apuestas teóricas, políticas e, incluso, utópicas de la pedagogía desde hace ya varios siglos. Se trata entonces es de ser capaces para ir más allá de la respuesta instantánea a lo que se nos presenta como coyuntura, reconociendo que sólo puede ser posible consolidar una pedagogía como respuesta crítica y alternativa a la guerra y a la violencia, cuando ésta se mantenga como un campo de trabajo teórico y práctico abierto y en permanente discusión. Por ello, una pedagogía de y para la paz ha de ser entendida entonces, necesariamente, como una *pedagogía crítica de la paz* que no sucumbe frente a las presiones por dar respuestas tecnocráticas inmediatas y que incluye permanentemente un cuestionamiento a las condiciones sociales, culturales y materiales en las que las respuestas a la paz y al conflicto adquieren sentido. En esa perspectiva Köhle (1974) expresa lo siguiente:

La paz de ninguna manera podrá significar ausencia de todo conflicto, pues sería necesario llenar de contenido y hacer más atractiva la fórmula vacua de “paz”. Ante todo, la paz no deberá pensarse como concepto estático, sino dinámico. Vale decir, que la paz no es

un estado que “dure”; es el trabajo constante de todos en el equilibrio inestable entre la posibilidad de realización individual y sentimiento comunitario, que baste para resolver las tareas de la comunidad en rivalidad pacífica, no violenta, con otros grupos y ordenamientos sociales. (p. 91)

En este escrito defenderemos la posición según la cual tratar la relación pedagogía y paz supone dar cuenta de una relación que es, además de académica e investigativa, también ética y política, de manera que todo ello no puede dar como resultado una simple reducción de dicha relación a un saber instrumental o técnico y a una serie de actuaciones mecánico-instruccionistas. De allí que esta reducción bien podría ser identificada —como acá lo haremos— con la denominación “pedagogía para la paz”; en donde el “para” establece —acrítica e instrumentalmente— una relación técnica o de intervención, no siempre fundamentada, reflexionada, finalística, que viene dada, la mayoría de las veces, gracias a saberes sobre la educación y la formación incapaces de desprenderse de la tentación parasitaria del “cómo” y en dónde, en consecuencia, la educación queda determinada simplemente como *un medio* para la consecución de unos fines; es decir, concebida simplemente como una educación como y para la pacificación. Consideramos, por el contrario, que la denominación pedagogía de la paz pone el énfasis en el “de” para resaltar con ello —y más allá de un asunto terminológico— una relación reflexiva donde la educación, pero también la misma —“invención” de la— paz” han de ser el tema de discusión, tematización, problematización y posterior foco para las propuestas de implementación, de manera que el resultado de este tipo de reflexión pedagógica sea un saber que se sustenta en “qué”, “para quién”, “para qué”, “en qué contexto y bajo qué condiciones” y “por qué” del tema, antes de acudir con prisa al “cómo”.

En la fundamentación de dicho supuesto, desarrollamos el siguiente escrito: en el primer apartado y desde una perspectiva histórica evidenciamos que el tema de la paz y de la pedagogía de la paz no es nuevo, que hace parte, por tanto, del acervo teórico y político de los clásicos de la filosofía y la pedagogía. En el segundo apartado y partiendo de las bases de las pedagogías críticas, se sustenta la idea de que es posible hablar de un campo disciplinar y profesional de la pedagogía orientado por posturas críticas con respecto a la paz y su correspondiente acercamiento a una educación crítica para la paz. Un campo no necesariamente delimitado de otros campos, pero sí con unas pretensiones específicas como las que ofrece el paradigma crítico. En el tercer apartado se tematiza y problematiza la reducción de la pedagogía de la paz en pedagogía para la paz y la consecuente reducción instrumental de una educación para la paz a una escolarización y disciplinamiento para la paz. Por último, se sugieren algunas conclusiones que permiten seguir indagando en la temática.

Aspectos históricos: un enmarcamiento sociocrítico

La idea básica de una educación y formación para la paz, a saber: la del acompañamiento y exhortación a los seres humanos para que, mediante un proceso de formación reflexiva y autoconsciente, reconozcan y transformen la violencia y diriman sus conflictos, no es una cuestión nueva dentro del contexto pedagógico y educativo. En ello no se puede pasar por alto el trabajo del pedagogo Juan Amós Comenio (1592-1670) que lleva por título: “*De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*” o “*Recomendaciones generales para el mejoramiento de las cosas o asuntos humanos*” y que comenzó a escribir en 1641, fecha en la que también se encontró con Descartes. El escrito está dividido en siete partes: 1) Panegersia o despertar universal, 2) Panaugia o doctrina general del conocimiento, 3) Pansofía o sabiduría universal, 4) Pampedia o educación universal, 5) Panglottia o esbozo de un lenguaje general, 6) Panorthosia o la visión de un mundo mejor y 7) Pannuthesia o exhortación general. Interesante es que, en este trabajo, Comenio plantea la educación como la principal salida a la guerra, particularmente y para ese entonces, a la guerra de los treinta años entre protestantes y católicos.

En tanto reformista educativo y teórico de la pedagogía, Comenius establece como meta de su apuesta pedagógica la de preparar y servir a la paz, a saber: a una paz mundial. Una paz, a su vez, que se da como correlato de un *rerum ordo* establecido por dios en el que “la violencia le es ajena a las cosas” (“*Alles fließe von selbst, Gewalt sei ferne den Dingen*”) y en el que el desorden del mundo es, en su mayor parte, la consecuencia del “desorden” provocado por los seres humanos que, perdidos en el “laberinto”, caen cada vez más en el abismo de la confusión y la violencia. Así, en la propuesta de Comenio la renovación social y pedagógica estaría para darle más “humanidad” a los seres humanos de manera que con ello se diera una paz mundial —no solo europea entre naciones y confesiones—. Comenius se dirige entonces a los seres humanos —los llama y los exhorta— y les ruega en nombre de dios. En la medida en que ve a los seres humanos como hechos a imagen y semejanza de dios, considera además que ellos juegan un rol decisivo en un trabajo mancomunado al respecto —para lograr la paz—. No se aspira simplemente a la paz, pues, en tanto hechos a imagen y semejanza de dios, los seres humanos están en condiciones y deben ellos mismo trabajar por la paz.

El Premio Nobel de Paz de 1921, Christian Lous Lange, ya decía en 1919: “Comenio es conocido como el fundador de la pedagogía moderna. Pero también merece un lugar en la historia del internacionalismo, porque buscó unir, no sólo a los individuos, sino también a las naciones en torno a algo común para alcanzar el mejoramiento general de la humanidad”. Posteriormente, otro Nobel de Paz (1952), Albert Schweitzer, decía de Comenius: “es el primer filósofo que una y otra vez se veía a sí mismo en la necesidad de atender al proble-

ma de la paz. Con él, la filosofía comienza a atreverse a entrar en la esfera de la política”. También el Nobel de Paz de 1971, Willy Brandt, aludió a su apuesta por el mejoramiento de las cuestiones humanas.

Podríamos decir que la idea de la realización de la paz y el deseo de un mundo mejor y más justo y sin actividades violentas son la consecuencia de la experiencia histórica y social de la guerra, como en el caso de Comenio. Por tanto, las guerras y las ideas de paz se encuentran estrechamente relacionadas entre sí, y se expresan bien sea a partir de propuestas concretas o a partir de proyectos de utopías sociales sin guerra. Con Comenio, pero también en el Renacimiento con Erasmo de Rotterdam, Franck y Lutero; en el periodo ilustrado con Kant y Herder y en el siglo XIX con Fichte, Jean Paul, Friedrich Nietzsche, entre otros; podríamos decir que se abre un horizonte sistemático y conceptual en el que el complejo fenómeno doble de Guerra/Paz empieza a ser ubicado y tratado desde *una perspectiva pedagógica*.

En su forma moderna, la idea de una educación para la paz remite a la filosofía continental moderna en tiempos del Romanticismo y la Ilustración. La paz es la meta central del proyecto Leviatán de Thomas Hobbes, por lo que el discurso moderno acerca del Estado se da a partir del desarrollo de una serie de ideas acerca del establecimiento y garantía de la paz en las que también se encuentran reflexiones pedagógicas en torno a la pregunta por el desarrollo del individuo hasta convertirse en un ciudadano del estado asegurador de la paz.

Jean-Jacques Rousseau responde al proyecto de Hobbes también con planteamientos pedagógicos. Mientras en la propuesta de Hobbes se plantea lograr la paz mediante la educación de los ciudadanos del Estado —particularmente mediante su sometimiento a un soberano—, en Rousseau (1962) la salvación pacificadora estaría, más bien, por fuera del Estado, en una suerte de “provincia pedagógica”, en la que se propendería por una educación —natural— dada a partir de interrelación de seres humanos ya libres no contaminados por las envidias y degradaciones de la sociedad.

Posteriormente, en el contexto ilustrado, Immanuel Kant explicita una propuesta de paz mundial. En su trabajo “*Zum ewigen Frieden. Ein pilosophischer Entwurf*”¹² (*Hacia la paz perpetua. Un esbozo filosófico*), publicado por primera vez en 1795, Kant plantea la necesidad de una forma de organización jurídica mundial que funcione en pro también de la paz mundial.

Si bien el esbozo no tiene las características de una tratado ético, sino, más bien, jurídico, se podría plantear que con él se señala la necesidad de un pro-

12 La obra se compone de 6 artículos preliminares y 3 artículos definitivos y 2 suplementos alrededor de los cuales se desarrolla la reflexión.

grama —de una promesa— antropológico-civilizatorio de domesticación¹³ y pacificación de los individuos y de las sociedades —bárbaras, salvajes, no civilizadas— que tiene como contracara, siguiendo al mismo Kant, la cuestión de la animalidad humana (la insociable sociabilidad) y, consecuentemente, el problema de la guerra como una de las manifestaciones —ilegales y no permitidas— de aquélla.

Kant aclara que la paz no es un estado natural del ser humano y que ella, por tanto, tiene que establecerse, o al menos instaurarse en la sociedad, como un ideal regulativo (platónico) en la historia de la humanidad, como una anticipación utópica que “jalone” el presente. Siguiendo acá el trabajo doctoral de Jaime Salas, con Kant el problema ya no es tanto la guerra sino la paz o, para ser más exactos, la propuesta de un proyecto civilizatorio occidental de pacificación, entendido como disciplinamiento y civilización. Por tanto, en ese marco de comprensión, la garantía de la paz —de su implementación— sería un asunto de política y de gobierno, pero también, obviamente, de educación (educación para la paz).

Desde 1830 la educación para la paz se entendió como una de las tareas más importantes del movimiento internacional por la paz, cuyo pionero fue el calvinista y filántropo Jean-Jacques de Sellon (1782-1839), fuerte detractor de la pena de muerte y propulsor de las primeras milicias, además de fundador, en 1830, de la “Sociedad de la Paz”. En resumen, siguiendo a Zdarzil (1978):

Ocuparse de la pedagogía de la paz, esto es, de un tipo de educación para una condición de las relaciones interpersonales que, en

13 Mediante la domesticación, los grupos y las sociedades consiguen, tanto del entorno natural como del social, lugares de acción protegidos y especificados, y crean con ello un instrumento efectivo para la coordinación y racionalización del espacio de acción social y para la pacificación de las relaciones. Un propósito con ello es también la creación de espacios de prácticas, interacciones y acciones estables, asegurados y, en lo posible, calculables. Podemos ver entonces que con las dinámicas de domesticación civilizatorias los espacios de acción de los individuos empiezan a ser delimitados en una gran medida y de formas cualitativamente nuevas. El mundo de la vida de los individuos —su mundo cotidiano— es trasladado a espacios protegidos, sellado frente al entorno natural y delimitado de otros lugares de acción de otros grupos etarios. Espacios que, a su vez, fomentan unos procesos de individualización en consonancia con unas formas más racionalizadas de enfrentar, actuar y entender el mundo y que influyen cada vez más sobre los procesos de individualización. La domesticación en su doble sentido: como los vínculos que históricamente se han establecido con la casa, el hogar, la morada o la vivienda en tanto espacio de acción social cerrado y pacífico y como el conjunto de parámetros, normativas y formas de comportamiento establecidos y validados para ese espacio en particular y para otros espacios —institucionalización—, deviene en un patrón civilizatorio efectivo para hacer calculables (gobernar, controlar, disciplinar y vigilar) las acciones de los individuos y orientarlos por unas metas precisas y repetibles en un espacio mediante unas regulaciones organizacionales formales. Ello supone entonces una reorganización racional y calculada del día a día y de las actividades para cumplir con lo que se propone—. Los individuos experimentan entonces un incremento del control externo —institucional— impuesto por las condiciones y características estructurales de los espacios institucionalizados en los que se mueven y de sus programas que, a su vez, ellos mismos experimentan como algo sobre lo cual deciden por sí mismos (gobierno). El resultado es una mezcla de regulaciones externas e internas —“gobierno” (Foucault), “autocontrol” (Eliás)— que les permite a los individuos determinar “libremente” y por sí mismos las dinámicas de su día a día (cotidianas).

lo posible, se halle libre de conflictos, carente de agresiones, y sea opuesta a la violencia, da la apariencia de que se trata de hablar de un moderno dominio problemático de la ciencia, desplegado sólo después de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, el análisis histórico nos muestra un cuadro distinto. En efecto, él nos revela que no sólo los investigadores actuales de la paz pueden remontarse a una larga e ilustre serie de antecesores (a Saint – Pierre y su “proyecto para lograr la paz perpetua en Europa”, al “plan para la paz universal y perpetua” de Bentham, al escrito de Kant “sobre la Paz Perpetua”, o a Herder), sino que también la pedagogía contemporánea de la paz tiene sus precursores. Con razón se puede señalar a este respecto por ejemplo a Comenius que —si bien bajo el impacto de la Guerra de los Treinta Años y de su destino personal (que lo alejaría de la patria morava, a través de Polonia, Inglaterra y Suiza, hasta llegar a Holanda)— no sólo expresó elocuentemente y en forma reiterada el ansia de paz (con motivo de las negociaciones de 1664, encaminadas a la conclusión de la guerra anglo-holandesa), expuso las condiciones para un tratado de paz duradero y que, para garantizar la paz, desarrolló el proyecto de un tribunal de la paz y de un senado universal, sino que también su pedagogía puede ser concebida como una pedagogía de la paz en cuanto, conforme a ella, la educación debe conducir al hombre a la adecuada ordenación de su vida personal y de la convivencia con los demás, debe guiarlo a la realización del orden de la creación como un orden pacífico. (p. 110)

El complejo temático Guerra/Paz hace aparecer entonces a la educación para la paz como la parte práctica de un proyecto civilizatorio¹⁴, domesticador. Pero ¿de qué *paz* hablamos cuando planteamos una educación para la paz? y ¿de qué *educación* hablamos cuando planteamos una educación para la paz? Por eso dentro del complejo temático aparecen también los cuestionamientos sobre el peligro y límites de una educación para la paz. A lo que siguen otros interrogantes: ¿Qué es lo que en pro de la paz se puede alcanzar efectivamente mediante una educación intencionada? ¿Qué papel juega en ello el *currículo*

14 Norbert Elias entiende por civilización —o civilizamiento— (Zivilisierung) el cambio, a largo plazo, de las estructuras de la personalidad (personagénesis) que remite, a su vez, a un cambio en las estructuras sociales (sociogénesis). El punto de vinculación entre el cambio en las estructuras de la personalidad y el cambio en las estructuras sociales consiste en el aumento de las interdependencias y las cadenas de interdependencias a las que se encuentran vinculados los individuos. Ello obliga a un creciente autocontrol que se evidencia en el control de los afectos y emociones (pacificación) y en la autodisciplina; es decir, al paso de controles externos a controles internos: en los impulsos emocionales espontáneos y en la acción efectiva aparece cada vez con más fuerza la abstinencia, la contención y la reflexividad, lo cual lleva a una reflexión y meditación sobre las consecuencias del propio actuar. Esa actitud se interioriza como y mediante el fortalecimiento del “Super-Yo”. Así, la centralización —por ejemplo, del poder— en la sociedad está relacionadas con un centramiento y centralización en la personalidad. Ello amplía los márgenes de los vergonzoso y lo vergonzante y lleva a mayor racionalización y psicologización de los individuos.

oculto? De allí que la relación entre educación y paz tenga que ser reflexionada críticamente, sobre todo, cuando se trata, por un lado, de desmitificar (y desromantizar) la idea de la fuerza pacificadora transparente y sin asperezas de la educación per se y, por el otro, de cuestionar el proyecto de una educación para la paz, con la pregunta por cuál paz y para qué intereses. Es decir, que la educación y, por supuesto, también la educación para la paz se puede instrumentalizar y utilizar abusivamente, por ejemplo, para construir y reforzar la imagen negativa de un enemigo, de un no pacífico o para producir y mantener el odio entre los individuos. En últimas, también para promover con ella nacionalismos y una “militarización” del pensamiento —pedagógico— en pro de una “seguridad democrática”.

A manera de tesis —y como enmarcamiento crítico de la discusión— planteamos que al degenerar la educación —y con ella la pedagogía como reflexión instrumental— en factor de estabilización de una sociedad de clases dentro de un Estado cuasi autoritario y/o neoliberal —como el nuestro—, se excluye también toda posibilidad de someterse seriamente a aquella a un ejercicio de crítica: la paz es buena a lo que no hay nada que agregar ni cuestionar. De nuevo: tenemos educación para la paz, pero no un espacio para una reflexión pedagógica sobre la paz (pedagogía de la paz). Además, si entendemos la paz como ausencia de guerra, de violencia y, sobre todo, de conflictos, terminamos, en la misma lógica, por entender la educación como una forma de domesticación, de pacificación de unos —los pacíficos— sobre otros —los salvajes por pacificar. Como lo expone el profesor Senghaas (1971):

(...) una reducción de los problemas de la educación para la paz, en la esfera pedagógica individual, es hoy insuficiente y sumamente problemático. La falta de paz es un fenómeno social, hasta tal punto, que, aun estando tan unidas entre sí la organización social y la actuación individual, no se puedan en cambio explicar las discordias colectivas con la suma de comportamientos individuales. (p. 69)

Así, frente a la comprensión recurrente de que la pedagogía de la paz estaría simplemente para desarrollar procesos educativos que apuntan al despliegue de habilidades para la paz de manera individualizada o para el entrenamiento en la evitación de los conflictos, lo que acá se tiene es una apuesta por la reflexión e investigación de los factores condicionantes que enmarcan la existencia de los conflictos y una apuesta práctica para su transformación. Mirar en este marco significa ver también de qué paz y de qué educación para la paz se trata. Nuestra idea es que los proyectos y programas para la paz y para la educación para la paz se tienen que ver en sus respectivos contextos, lo cual quiere decir que no son ajenos a ciertos intereses. Por eso una educación para la paz se presenta, en primera línea, como una educación política.

La pedagogía crítica de la paz apunta entonces, en un primer nivel, a un cambio de conciencia de los seres humanos (concienciación en el sentido de Freire) y, como consecuencia de ello, a una transformación de las estructuras sociales que precarizan, discriminan y violentan a los seres humanos mismos. Transformación que implica entonces un actuar político. En ese sentido, la pedagogía crítica de la paz y su apuesta por una educación crítica para la paz se pueden entender como una parte dentro de una gran estrategia de transformación social (Grasse y Otros, 2009).

De allí que para una pedagogía crítica de la paz esté claro que el camino para el establecimiento de la paz no pasa ni única ni solo necesariamente por la conciencia de los seres humanos, pues la violencia y la falta de paz no solo hacen parte de la base antropológica del ser humano (en su *animalitas* para utilizar la expresión de Kant), sino que también están ancladas a las estructuras sociales, que no pueden ser transformadas a partir de la simple y sola voluntad de los seres humanos.

Siguiendo a Salomón (2002) proponemos cuatro perspectivas a partir de las cuales se pueden diferenciar muchos de los planteamientos en torno a una educación para la paz, incluidos los de una pedagogía crítica para la paz: En primer lugar, tenemos una perspectiva orientada hacia la comprensión de la violencia y de la paz. En este contexto están los aportes que diferencian entre violencia cultural, estructural y personal en la línea de Galtung (1998) y que se han hecho productivos dentro de las discusiones sobre la relación violencia, paz y educación. Resultado de ello son planteamientos pedagógicos por una educación para la paz que se focalizan en la violencia directa reforzada, a su vez, por formas de violencia indirecta.

La segunda perspectiva hace referencia a los niveles de intervención. Acá se alude a una diferenciación de niveles en la que se tiene, por un lado, un nivel macro en el que se consideran ante todo los contextos colectivos y las estructuras sociales que producen y mantienen los conflictos y, por el otro, un nivel micro en el que se apunta a los comportamientos violentos y conflictivos de y entre individuos.

La tercera perspectiva alude a la diferencia de grupos hacia los que se apunta. La clave acá está en que, para llevar a cabo el trabajo pedagógico orientado a la paz, es necesario diferenciar los roles que juegan los sujetos, grupos y colectivos en el conflicto. De manera ejemplar y esquemática, un trabajo educativo en pro de la paz con los actores de la violencia no puede ser igual que con las víctimas directas de la violencia o con otros individuos o grupos indirectamente comprometidos.

La cuarta perspectiva se centra en el contexto del conflicto y en la intensidad del conflicto. Salomón (2002) diferencia entonces tres contextos que re-

presentan un reto para una pedagogía crítica de la paz: conflictos violentos de una larga duración, situaciones de tensiones interétnicas y contextos libres de tales tensiones.

Estas orientaciones de trabajo muestran que una pedagogía y una educación crítica para la paz resulta ser un campo teórico y práctico bastante amplio. De manera que todo ello deviene en una tarea permanente, incluso en tiempos de paz o supuestamente carentes de conflictos, que no en mucho se resuelve con intervenciones puntuales instrumentales desligadas de un análisis de contexto social y cultural más amplio.

Particularmente para el caso colombiano, y esa es nuestra tesis, el problema de la paz y de la educación para la paz en los últimos tiempos se ha convertido en un asunto institucionalizado como una cuestión política de los diferentes gobiernos de turno. De allí que planteemos una diferencia entre pedagogía para la paz y una pedagogía “de” la paz en la que la paz se convierte en un asunto problemático de reflexión y, en ese sentido, la misma pedagogía no deviene en un medio para la consecución de unos fines como sucede con los proyectos de pedagogía y educación para la paz.

Pedagogía crítica de la paz y educación crítica para la paz

Comencemos con una cita de Zavaleta: “Se comienza a hablar de la pedagogía de la paz como una disciplina especial en el campo de las ciencias comparadas. Su objeto sería la educación para la paz: sus propósitos, esclarecimiento y estudio” (Zavaleta, 1986 p. 28). Ubicar la pedagogía de la paz en el campo de las ciencias comparadas, permite reconocer que en su campo disciplinar o académico sus alcances van más allá de las reducciones de las exigencias que cada coyuntura política le imprimen. En este sentido, este subcampo disciplinar de la pedagogía tendría las siguientes implicaciones investigativas:

La pedagogía de la paz se cumplirá en dos clases de trabajo: uno descriptivo, de conocimiento de documentos y observaciones de hechos educativos en los diferentes pueblos y civilizaciones que posibiliten la comparación para lograr comprender semejanzas, diferencias, aproximaciones, etc. El otro explicativo, tratando de penetrar las razones y causas de los fenómenos que abarca. En este caso se hace necesario un trabajo que no se limite a la explicación, sino que adelante líneas para el desarrollo de estudios comparados e intente comprender los “por qué”. La comprensión de las causas servirá de base y señalará el rumbo para una pedagogía que es esencialmente de búsqueda. (Zavaleta, 1986 p. 29)

Teniendo lo anterior en mente, se pueden plantear tres fases en el desarrollo de la pedagogía de la paz como campo disciplinar y práctico (Schierholz; Hamburger, ver Wulf, 1973, 1973a):

1. Una fase de comienzos de una “pedagogía de la paz” (1965-1969). Fase en la que se cuestionan las comprensiones filosófico-espirituales de la educación y sus limitaciones socio-pedagógicas. Acá los conceptos de guerra, paz y violencia permanecen indiferenciados y se cuestiona en ello también la visión idealista e individualista que los orienta. A ello se vincula una comprensión bastante limitada de lo político. Freire y Magendzo, como aportantes a dicha pedagogía para la paz, plantean precisamente que la paz y los derechos humanos sólo tienen sentido en la lectura crítica a las realidades de época, de lo contrario serían simples idealismos o metafísicas que bien podrían contribuir con la legitimación de la sociedad burguesa.

2. Una fase de “consolidación de una pedagogía de la paz” (1969-1971). Esta segunda fase de la pedagogía para la paz se caracteriza, según Schierholz, por el desarrollo de diferentes modelos de enseñanza y propuestas didácticas con los que se puso en evidencia la necesidad y exigencia de aspectos prácticos (exigencias de praxis). Comienzan a tematizarse aportes de los estudios e investigaciones sobre la paz dentro del contexto pedagógico. Particularmente estos aportes empiezan a ser considerados desde el punto de vista de su relevancia para una formación política. A pesar de ello, se acusa todavía una falta de fundamentación pedagógica y didáctica de una pedagogía de la paz.

3. Una fase en la que la pedagogía de la paz deviene en una “parte integradora de la pedagogía y de los estudios sobre paz” (1972-1975) hasta el día de hoy. Esta tercera fase tiene que ver con la fuerte influencia de los estudios sociales sobre la educación para la paz que, desplazan, a su vez las miradas, por ejemplo, psicológicas e individualistas: la paz como un problema debido a la violencia y agresividad individual. Por contraste, los debates de los estudios sobre la paz con respecto a conflictos como los de norte-sur empiezan a ser tratados en el marco de una educación para la paz. De manera que la educación para la paz comienza a ser considerada como crítica social –en el sentido de la Teoría Crítica– (Galtung, 1973; Gamm, 1973; Vilmar, 1973). Por tanto, acá ya una pedagogía crítica de la paz ya no se limita a hacer apuestas por una reducción de la agresividad individual y pone en cuestionamiento la disposición para la guerra desde ámbitos sociales e internacionales. En ello Senhaas es clave (Senhaas, 1973), al plantear como núcleos temáticos de una pedagogía crítica de la paz no solo una educación para la paz, sino otras cuestiones referidas, por ejemplo, a las directrices de los proyectos civilizatorios, la cuestión del monopolio de la violencia, la justicia social, el establecimiento de una cultura del conflicto, entre otros. Pensar en una educación para la paz bajo esas condiciones

es un presupuesto entonces también para una paz internacional. Y con ello cobra relevancia la dimensión social, política e internacional de la educación para la paz. Ello implica también entonces una redefinición de la pedagogía para la paz que acá vemos como una pedagogía crítica de la paz. Como lo expone el profesor Senghaas (1971):

Quando una pedagogía de la paz personaliza la problemática de la agresividad, cuando en ella no se muestra interés por el conjunto de los factores sociales que socavan, por ejemplo, la conciencia del individuo en sí mismo y, en resumidas cuentas, a fuerza del „yo“, erra – precisamente cuando se trata de la educación del individuo – su punto de partida crítico. (p. 71)

Aclarado lo anterior, se utilizará en este texto el singular “pedagogía de la paz”, teniendo presente que en su configuración como subcampo de la pedagogía se reconoce su pluralidad y se asume como postura de este trabajo la comprensión de esta pedagogía en la orientación crítica. En su interior de despliegan diversas posturas que llevarían a la comprensión del plural “pedagogías de la paz”, por ejemplo: en su interior se encuentran tendencias de pedagogía de la paz en clave teológica, como puede apreciarse en las ideas de pedagogos como Vives y Comenio que sustentan la paz en la lectura teológica afirmativa de la idea de Dios y en el ser humano como su *imago dei*. También existen pedagogías de la paz en la perspectiva filosófica ilustrada, con autores como Kant y Herbart, que sustentarán la idea de paz en una concepción filosófica de la historia y de la humanidad —en sentido cosmopolita— en donde la moralidad secularizada y la educación pacificadora obligarían al ser humano, primero, a disciplinar su cuerpo y, segundo, a respetar al otro como dignidad desde la clave del imperativo categórico (cultivar, civilizar y, sobre todo, moralizar mediante la educación en aras de lograr la paz).

Existen pedagogías de la paz que parten de una lectura política crítica de la sociedad y centran su idea de paz en la problematización del tipo de sociedad existente, anexando al tema de la paz asuntos centrales como la justicia, la igualdad, la fraternidad, la lucha contra la opresión, la emancipación. Autores como Habermas, Freire, Klafki y, su discípulo, Wulf se inscriben en esta postura. Para este caso tendríamos unas pedagogías críticas de la paz. Para el profesor Senghaas la base de una pedagogía crítica de la paz sería:

Quando se reflexiona sobre los principios de una pedagogía de la paz, hay que tener presente, como punto de vista central, el ayudar a suprimir, por ejemplo, los intentos, estereotipos, prejuicios y opiniones. Estos esfuerzos son indispensables especialmente allí donde la formación política se ha dejado encerrar, en la mayor parte de los casos, en frentes amigo – enemigo actuales y políticos o donde aquellos han de explicar conceptos inertes de opiniones dependientes de

la tradición. Aquí podría influir de forma aclarativa una pedagogía crítica de la paz. (1971, p. 73)

La pedagogía de la paz, para el caso concreto de Latinoamérica, se inserta en el campo profesional y político de la educación popular. La tradición pedagógica latinoamericana se constituye desde el siglo XIX, con las voces de autores como Simón Rodríguez y José Martí (Mejía y Waid, 2004) (Muñoz y Hurtado, 2015), y logra su máxima expresión en el siglo XX con la obra de Paulo Freire. El lugar común de la Educación Popular será responder crítica y creativamente a las situaciones de opresión existentes en el continente, con expresiones como: las dictaduras militares del cono sur; las dinámicas colonialistas y extraccionistas en la región; la pérdida de las tierras de los pequeños campesinos; la sobre explotación laboral a los obreros; la discriminación racial; los abusos patriarcales; la devastación de la naturaleza, entre otras (Mejía, 2013; Muñoz, 2013).

En este sentido, son fundamentales los aportes de los pedagogos Paulo Freire (1921-1997) y Abraham Magendzo, dos representantes del pensamiento de la educación popular o pedagogías críticas latinoamericanas. Estos autores atienden al llamado de fortalecer los referentes conceptuales que le dan sustento pedagógico a la pedagogía de la paz, a partir de su defensa de la condición humana y su lucha frontal contra todas las maneras de deshumanización o cosificación a través de una educación para la paz (Jarés, 1999). De allí que el eje articulador de estas pedagogías sea desplegar en la educación para la paz el apoyo al empoderamiento de las personas y las comunidades, de sus emancipaciones como potencialización de la construcción social de la paz.

En el primer caso, Paulo Freire aporta al tema en tanto resignifica la idea de una educación para la paz, desplazando su sentido de una reducción civilizatoria o de regulación de la idea de paz, hacia una propuesta constructiva de ésta. El trabajo de Freire permitió vincular la alfabetización de los “adultos oprimidos” con la creación de una consciencia política crítica, desde la cual superar estructuras sociales opresoras. La relación paz-derechos humanos es asumida por el autor como construcción ética-política capaz de comprometer a los sujetos y las comunidades en formas más inclusivas y respetuosas de relación social. Es de resaltar que Freire en el año 1986 recibió el premio internacional “Paz y Educación” de la Unesco y fue postulado en el año 1993 para el Premio Nobel de Paz.

Pensar la pedagogía de la paz como construcción social-comunitaria, exige al menos tres cosas:

En primer lugar, la reconstrucción de las condiciones estructurales que generan ambientes y dinámicas violentas. En este caso un ejercicio de crítica a las condiciones de opresión que imposibilitan

el proyecto de humanidad individual y colectiva. Así, la paz sólo sería posible pensarla en cuanto se develen y cuestionen las injusticias sociales. En palabras del autor: “La paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales perversas. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social” (Freire, 1995).

En segundo lugar, se generan procesos comunitarios de construcción de alternativas a dichas situaciones de opresión, donde la dialogicidad, el respeto y el reconocimiento se hacen fundantes para la estructuración de propuestas solidarias y fraternas. Este momento es el de la generación de proyectos políticos tendientes a la realización del ideal de otros mundos posibles con sus programas. Para Freire: “La lucha ya no se reduce a retrasar lo que acontecerá o asegurar su llegada; es preciso reinventar el mundo”.

Por último, se ponen en movimiento praxis transformadoras que persiguen superar las situaciones de opresión con base en las alternativas dialogadas y construidas comunitariamente, las cuales, a su vez, deberán ser puestas en tensión en el devenir histórico. En este sentido, una propuesta se dinamiza, no queda estática como solución final.

Otro de los pedagogos que hará una vital contribución a las pedagogías de la paz, es el pensador chileno Abraham Magendzo (2000), quien en su obra expone la necesidad de una educación de los derechos humanos que parta de la educación popular. En sus términos:

Se afirmó que los derechos humanos debieran ser el fundamento ético de un nuevo paradigma educacional de una educación liberadora; transformadora; de una educación para la ciudadanía. En esta perspectiva a la educación en derechos humanos se la vio como re-constructora del sentido público de la educación; como una estrategia de paz para contribuir a lograr una conciencia ciudadana para la convivencia social. (p. 4)

En los aportes de estos autores es posible reconocer una pedagogía de la paz latinoamericana que, en su interés emancipatorio, vincula al tema la pregunta por el ser humano y sus condiciones de posibilidad, distinguiendo su abordaje de los idealismos metafísicos de ciertas pedagogías para la paz conservadoras y liberales.

Hablar de una pedagogía de la paz supone el reconocimiento de que ésta juega un rol irrenunciable en el trato constructivo con los conflictos e impulsa por ello la capacidad de los individuos y grupos en el trato de los desacuerdos sin violencia. Por tanto y siguiendo a Christoph Wulf (1973), una pedagogía crítica de la paz y, específicamente, una educación crítica para la paz se basa en el presupuesto regulativo de que los conflictos no deben escalar en la vio-

lencia y en el convencimiento de que la propensión a la violencia —que no a la agresividad— no es algo natural, así como tampoco lo es la guerra. Muchos aportes sobre estos asuntos se vienen documentando y se tienen que seguir documentando.

Estos asuntos se realizan en distintos contextos y situaciones. De manera que, como lo plantea Wulf (1973), de ello resultan diferentes concepciones de educación para la paz. Se trata de tópicos que van desde la paz en los procesos de enseñanza aprendizaje, la paz en las relaciones entre padres e hijos, maestros alumnos hasta cuestiones que giran en torno a la legitimación de las intervenciones militares y conflictos internacionales (Senhaas, 1973), entre otros.

A lo que hay que agregar las notables diferencias entre las metas de una educación para la paz, por ejemplo, en países socialistas, en el oriente o en el contexto latinoamericano. Así, mientras en India una de las tareas más importantes de dicha educación sería, hasta cierto punto, la de darles una mejor educación las clases más bajas, destruir el monopolio sobre el saber por parte de las élites —castas— ilustradas y con ello aminorar su poder, en un contexto como el húngaro la tarea sería concientizar a las nuevas generaciones de manera que recuerden los horrores de la guerra y se preparen para una vida en coexistencia. De nuevo, una educación para la paz persigue fines y metas regionales diferentes y una pedagogía crítica para la paz estaría para pensar en esas particularidades. Siguiendo a Senhaas (1971):

Mientras que la política misma no se comprometa en cierta medida en un macro – proceso de aprendizaje en el que ella debería realizar conscientemente su propio cambio cualitativo, quedarán los procesos de aprendizaje, a los que aspira para salir del dilema de la discordia, en un micro – esfera de intentos fallidos. A la pedagogía de la paz no se le ofrece en tal ocasión más que una oportunidad: la de formar un potencial crítico de conciencia, si quiere elevar la crítica de las condiciones de la discordia y del sistema de amenaza actual al contenido central de su propio entendimiento y de su doctrina. En vista de los variados intentos dentro del campo del conflicto de intereses político – mundial, para una nueva orientación por parte de la racionalidad política tradicional e instrumentarios de violencia modernos, se le presenta a una pedagogía de la paz la tarea de llevar a cabo una función crítica radical, cada vez en mayor grado y de forma más aguda. (p. 72-73)

Ello no quiere decir que en las discusiones sobre estos conceptos diferentes de educación para la paz y sus fines no resulten muchos aspectos en común que están más allá de esos contextos locales —por ejemplo, educar para la paz en un contexto neoliberal global—. De ellos hacen parte las apuestas por desmontar las formas de violencia socio-estructural, el compromiso por

los explotados y oprimidos y la apuesta por la mejora de las posibilidades de participación —de estos y otros grupos— en los procesos de toma de decisiones dentro de la sociedad. El cómo se han de realizar estos asuntos en los diferentes sistemas sociales permanece, hasta el día de hoy, como una cuestión sin resolver, sobre todo, bajo las condiciones sociales actuales (Wulf, 1973, p. 11 y 12).

Lo cierto, de todas maneras, es que en una educación para la paz y, sobre todo, en una pedagogía de la paz, resulta la exigencia de hacer visible, con respecto a sus saberes orientadores y sus saberes de base, los intereses que los orientan (Habermas). Intereses que orientan no solo la manera en que se trata la problemática de la paz en un nivel internacional, sino también en un nivel nacional, y ello atendiendo también a las interdependencias. Una pedagogía de la paz no se puede satisfacer con ofrecer un análisis crítico de las estructuras sociales anti-paz existentes, también se ha de orientar a la praxis social y propender por su transformación y cambio en el sentido de luchar y desmontar la violencia estructural. Por tanto, también necesita de un esclarecimiento crítico del complejo de estructuras de dominación y subordinación internacionales e intra sociales y de la problemática de la violencia que, a su vez, se puedan poner en relación con las necesidades concretas, con los intereses subjetivos y objetivos de las personas que están en la situación educativa y del desarrollo de una praxeología de la que haría parte una educación para la paz, no solo como práctica escolarizada, sino como conjunto también de acciones extraescolares.

La meta entonces de una educación para la paz consistente en desmontar, siguiendo a Galtung (1988) la violencia estructural de la sociedad mediante un ejercicio de crítica social, requiere, por tanto, del fomento de una conciencia crítica (o de una concienciación en el sentido de Freire) que le permita a los individuos no solo tomar distancia (formarse), sino abrirse a nuevas posibilidades de acción e impulsar en ello un compromiso y participación políticos en contexto de una comunicación libre de dominación.

A partir de allí también podríamos pensar en una didáctica. Una didáctica de la pedagogía de la paz se inscribe en las corrientes críticas a partir de los siguientes aspectos (Magendzo, 1994):

- Prácticas pedagógicas dialógicas y horizontales, donde los sujetos se reconocen como co-constructores del saber y la realidad. rompe con los esquemas verticales característicos de la educación tradicional. Con ello se da existencia a una comunicación donde no hay educando y educador, sino que cada uno se vuelve educando-educador y educador-educando. En cuanto seres comunitarios – relacionales, se generan espacios donde la interacción social sea posible, el libre desplazamiento y la constitución de ágoras o escenarios públicos de construcción se hacen fundamentales.

- Prácticas pedagógicas contextualizadas, que emerjan de las situaciones concretas de los sujetos, desde sus mundos de la vida. De esta forma, el papel del maestro no es hablar al estudiante sobre su propia visión de la realidad, o imponérsela, sino dialogar con él sobre la visión de éste y la suya. Por medio de este sistema horizontal en la educación, los seres humanos se sienten sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión de mundo. En tanto seres dialógicos – comunicativos se precisan espacios pedagógicos que posibiliten los círculos de cultura, es decir, emplazamientos pedagógicos que permitan la circulación de la palabra, la interacción dialógica horizontal. De allí que sean coherentes con estas ideas, espacios sin jerarquías, y que posibiliten el cambio de roles o ubicaciones. Son una suerte de comunidades de aprendizaje.
- Mediaciones pedagógicas que permitan la circulación de la palabra y la problematización del saber y la realidad. La dialogicidad se convierte en la esencia de la educación como práctica de libertad y confronta el inmovilismo del educando, promoviendo la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural. Desde la idea del ser humano activo–transformador se requiere de espacialidades que posibiliten la deconstrucción y construcción de los escenarios, a través de estructuras móviles y re-armables, que evidencien en los sujetos sus acciones creativas y reflexivas.
- Acciones tendientes a la transformación o cambio de las situaciones de opresión, es decir, de aquellas cosas que imposibilitan al ser humano “ser más humano”. El compromiso con la acción, con el cambio, implica que la educación debe consistir en hacer que los seres humanos lleguen a ser sujetos históricos, que transformen el mundo, que entablen relaciones de reciprocidad con los demás, que hagan su cultura y su historia. Y los sujetos sólo pueden participar activamente en la historia, en la sociedad, en la cultura si descubren que pueden cambiarla, crearla, construirla.
- Por último, pensar en el ser humano humilde–en-proceso necesita de espacios vitales donde los sujetos puedan generar prácticas de introspección o concienciación, es decir, escenarios que inciten a la calma y la meditación, con una fuerte vinculación con la naturaleza y el amor con los demás.

Desde estas reflexiones didácticas, la pedagogía de la paz tendrá que ser coherente desde sus basamentos éticos con sus propuestas prácticas de enseñanza, su coherencia podría entenderse en clave de una estética de la existencia, que permita la corporificación de los enunciados educativos para la paz, es decir, que configuren procesos formativos desde la paz. De allí que el profesor Senghaas (1971) sostenga lo siguiente:

Nuestras reflexiones aluden insistentemente al significado de la praxis política para una pedagogía de la paz. Es sin duda indiscutible que la mejor formación política para un pueblo y para las nuevas generaciones es una política racionalmente articulada, examinada a fondo en sus fundamentos y retóricamente convincente. Cuando una formación política se pone al servicio de una praxis política que no se adapta a estas normas, no sólo se corrompe a sí misma, sino que realiza un puro comercio ideológico y propagandístico, causando por lo demás a la política más daño que provecho. (p. 77)

Una pedagogía de la paz involucra entonces todos los aspectos que necesitan ser reflexionados cuando se pone en relación educación y paz. Uno de ellos es el antropológico. Por eso, para estas orientaciones críticas de la pedagogía de la paz es fundamental ampliar el registro antropológico, es decir, las fronteras del proyecto de humanidad. El lugar común de las propuestas necrófilas que defienden la eliminación y exclusión como proyecto humano, es la reducción de su registro antropológico, la defensa de un tipo de humanidad excluyente, configurada para unos cuantos, en la cual no cabemos todos y donde no todas las vidas valen la pena ser vividas. Es apenas lógico que desde estas orientaciones antropológicas políticas no pueda sustentarse ninguna concepción de pedagogía de la paz, pero paradójicamente sí podrían proponer pedagogías para la paz, a través de formas de “pacificación” que en su accionar técnico – instrumental cohabitan, se solapan y funden con formas de eliminación del otro (Castro, 2000). No en vano en la historia hemos padecido las pacificaciones desde el amor a la muerte, desde la defensa del establecimiento o la costumbre, desde el racismo, desde la explotación de los pobres y la tierra (Boff, 2006).

En los diálogos filosóficos, políticos y pedagógicos de Paulo Freire con Erich Fromm dejaban claro que la pedagogía, en tanto filosofía práctica, sólo tiene sentido en clave biofilia, de amor a la vida. Las muestras de lo necrófilo o de amor a la muerte en ella contradicen sus sentidos e intereses formativos y educativos. Sobre este tema escribe el maestro Freire (1979):

Mientras la vida —dice Fromm— se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico. La persona necrófila se mueve por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas vivientes fuesen objetos. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizarse con un objeto únicamente si lo posee; en consecuencia, una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo; si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo. Ama el control y, en el acto de controlar, mata la vida. (p. 81)

En cambio, ampliar el registro antropológico implica incluir mayores alternativas de lo humano y la vida —animales no humanos—, mayor respeto y construcción de alternativas en torno a la defensa de la vida y sus posibilidades, idea que está en el centro de la pedagogía de la paz y que hoy, en la coyuntura que vivimos, implicaría desplegar mayor historia e imaginación en torno a la posibilidad de un coexistir todos iguales y diferentes, claro está en condiciones materiales de existencia donde sea posible desplegar tal creatividad antropológica.

Para finalizar este apartado, es que una pedagogía crítica de la paz no demarca necesariamente unos contornos claros y se entremezcla con otros subcampos pedagógicos y áreas de estudio. Aquí tenemos la presencia de la pedagogía intercultural, las apuestas de educación popular, pedagogía de los derechos humanos, la formación y educación para la democracia, la educación y formación políticas, las propuesta de aprendizaje global o la apuesta por una educación para el desarrollo sostenible, la pedagogía ecológico-ambiental o la pedagogía animalista, a los que se suman: “*disarmament education*”, “*international understanding, interfaith education*”, “*global education*”, “*tolerance learning*”, “*human rights education*”, “*development education*”, “*conflict resolution education*”, “*civic education*” o “*education for global citizenship*” (Navarro-Castro y Nario-Galace, 2009).

Pedagogía para la paz como escolarización de la paz¹⁵

Si atendemos a lo dicho y nos fijamos en mucho de lo que sucede actualmente en nuestro país, nos encontramos con que el trabajo sobre paz y sobre “culturas de paz” en Colombia, sobre todo desde ámbitos gubernamentales, generalmente se da sin una reflexión pedagógica juiciosa y sistemática. De allí que el problema de la paz “caiga” y termine enmarcado bajo las coordenadas de la escuela; es decir, la paz termina reducida a un “contenido educativo” de uno o varios cursos que, inclusive, finaliza por ser evaluado mediante las típicas pruebas escolares.

La educación para la paz (cátedras de paz) se toma entonces como un medio instrumental y estratégico, una educación que se da por sentada y que simplemente se implementa en la lógica de tener injerencia sobre los sujetos. Lo educativo de esta educación escolarizada para la paz no queda pedagógicamente reflexionado ni justificado. Por tanto, la decisión de promover una cultura de paz mediante políticas educativas que tocan el sistema escolar sin una reflexión pedagógica significa, precisamente, volver a las mismas prácticas educativas tradicionales de corte transmisionista. En ese sentido, más que formar para la paz o formar para la política, lo que se hace es instruir e informar

15 Esta parte le debe mucho a los aportes del profesor Jaime Saldarriaga

sobre la paz —¿La cátedra de paz como propuesta para formar en la paz o para informar en la paz?

Cultura de la paz (Wulf, 2009) se entiende como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los derechos humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.

- Educación para la paz: se entiende como la apropiación de conocimientos, capacidades y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario. (Gobernación de Antioquia, 2016)

Un punto importante acá es cómo la cátedra de la paz en Colombia se articula a la convivencia escolar. Un resultado es que la cuestión de la paz queda circunscrita a la escuela —incluso como solo contenido para ser enseñado. Por otro lado, esa paz se articula a las dinámicas jurídicas y legales de la escuela con lo que se termina de construir una cierta representación de paz que, además, termina por imponerse en la escuela. La paz empieza a considerarse dentro de un marco punitivo como apuesta por la legalidad (prohibición-transgresión-castigo). La paz se vuelve en parte del proyecto de formación de un sujeto ciudadano que se mueve en la legalidad (no delincuencia, no delitos, no robo, no narcotráfico, etc.). Cultura de la paz se vuelve el equivalente de cultura de la legalidad. En la legalidad es la ley y la norma las que aparecen y no tanto los sujetos y su dignidad. En ello no tiene cabida el conflicto, ni la crítica, pues mientras más pacificado mejor. Incluso esto se plantea como posible en el marco de prácticas educativas autoritarias para la paz. Se adoctrina entonces para la paz, se pacifica y no se forma para una reflexión y trato críticos con la paz y con los conflictos —conflictos, además, que en el caso de que apareciesen y fuesen tratados serían los de la escuela y no los estructurales de la sociedad.

En el marco de una pedagogía crítica de la paz con su apuesta de una formación política y una formación para la paz, cobra relevancia la idea de que la paz no tiene ninguna relevancia si ella no afecta al sujeto, si la paz no adquiere un lugar de sentido en el individuo. La apuesta entonces por una cultura de la paz es que ella se convierta en cultura subjetiva de la paz por parte de los individuos. Igualmente, como sostiene Saldarriaga, esa paz tiene que pasar entonces por el cuerpo, pues los solos razonamientos, máximas e imperativos —en el sentido kantiano—, no “mueven”. Siguiendo a Herbart, se vuelve necesaria entonces una “estética de la ética” a partir de la cual se considere que mediante la educación los juicios estéticos pueden llevar a los juicios éticos —morales. Sobre este tema escribe el profesor Zdarzil (1978):

Resumiendo las consideraciones precedentes podemos afirmar que las posibilidades y metas de una educación para la paz son múltiples: ellas van – al igual que los niveles de los conflictos posibles – desde una educación para la paz entre los Estados, pasando por una educación para una condición pacífica social e interpersonal, hasta una educación del hombre para la paz consigo mismo. El concretarlas es función de una pedagogía de la paz, en colaboración de la ciencia de la educación con la investigación de la paz, con la psicología individual y social. Su tangibilización ocurre en todos los dominios de la educación y de la formación, de la educación del infante que desarrolla la personalidad y la actitud, tanto como de la educación de los adultos. Le corresponde al pedagogo una gran responsabilidad en la creación y en el mantenimiento de condiciones pacíficas de existencia, ya que él tiene que poner en evidencia sus supuestos interestatales y sociales, y tiene que formar las condiciones en que reposan sus posturas y actitudes. Sin embargo, para la realización de la paz asume la responsabilidad el hombre educado y formado, en su actitud política, social e individual. (p. 119-120)

A modo de cierre

Con base en un principio pedagógico que reza que, si bien el ser humano como ser formable ha de adaptarse a lo que se encuentra en su momento histórico, también debe pronunciarse con toda energía por las mejoras a lo que se le ofrece. Solo ha sido posible en la historia de la humanidad el campo de la política y la pedagogía como potencialización de la pregunta por otras formas posibles de devenir seres humanos, con ello es consustancial al campo político-pedagógico las utopías sociales como proyectos que han de motivar la acción, el movimiento y la construcción de humanidad.

La presencia de ideas como las aquí propuestas en torno a la pedagogía de la paz en perspectiva crítica latinoamericana, recuerda la tesis de Freire sobre los “inéditos viables”. Estamos en un momento histórico donde el inédito de la paz podría hacerse viable si somos capaces de romper con los excesos afirmativos de un tipo de formación social centrada en la exclusión, la desigualdad, la opresión, la destrucción y la guerra (Freire, 1993).

Esperamos encontrar en estas reflexiones ecos o resonancias éticas, estéticas y políticas con otras y otros que crean que otras maneras de relacionarnos son posibles y que se sumen a la idea de dejarle a las futuras generaciones de la vida en este planeta un mundo mejor que el que nosotros hemos recibido. Esta podría ser una cruel prueba de nuestra acción humana en la perspectiva de un amor por el mundo. En este sentido, “la paz perpetua no es una idea vacía, sino una tarea” (Kant, 1968, VIII, p. 386).

De todas maneras, una pedagogía de la paz y su concepto de una acción educativa profesional para la paz, que vincula en un marco de reflexión constante las apuestas por la formación de sujetos con competencia crítica para la resolución de conflictos, no pueden desconocer en todo ello los *lados oscuros del ser humano* relacionados, por ejemplo, con el placer por el mal y con la fascinación por la violencia. Aspectos que ponen en evidencia una alteridad irrenunciable y siempre presente.

Bibliografía

- Boff, L. (2006). *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Editorial Trotta
- Castro, S. (2000). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro"*. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Clacso.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1995) *Pedagogía: diálogo y conflicto*. Editora Cortez.
- Galtung, J. (1973). *Abbau struktureller Gewalt als Aufgabe der Friedenserziehung*. En: Wulf, Christoph (Ed.) (1973) *Friedenserziehung in der Diskussion*, München: R. Piper und Co. Verlag, pp. 22-24.
- Galtung, J. (1998). *Frieden mit friedlichen Mitteln. Frieden und Konflikt, Entwicklung und Kultur*. Opladen.
- Gamm, H.-J. (1973). *Friedenserziehung unter den Bedingungen der kapitalistischen Gesellschaft*. En: Wulf, Christoph (Ed.) (1973) *Friedenserziehung in der Diskussion*, München: R. Piper und Co. Verlag, pp. 24-29.
- Gobernación de Antioquia. (2 de Diciembre de 2016). *Gobernación de Antioquia*. Obtenido de <https://antioquia.gov.co/index.php/component/k2/item/1777-educaci%C3%B3n-para-la-paz>
- Grasse, R y Otros (Eds.). (2009). *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Jarés, X. (1999). *Educación para la Paz*. Editorial Popular.
- Klafki, W.(1990). *La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy*. En: *Revista de Educación*. España Num 291 páginas 103 – 127.
- Köhle, K. (1974). *Contenidos y métodos de la pedagogía de la paz*. En: *Revista Tübingen*. 10. Pp. 89 – 97.
- Magendzo, A. (1994). *Educación en Derechos Humanos. Apuntes para una nueva práctica*. PIIIE.
- Magendzo, A. (2000). *La Educación en Derechos Humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo*. En: *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina* (Roberto Cuéllar, editor). Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Mejía, M., & Awad, M. (2004). *La educación popular hoy. En tiempos de Globalización*. Ediciones Aurora.
- Mejía, M. (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Ediciones Desdeabajo/Ceal
- Muñoz, D. (2013) “*Lectura De Contexto: La Educación Popular Como Práctica Libertaria*”. *El Ágora USB* ISSN: 1657-8031 ed: Universidad de San Buenaventura v.13 fasc.1 p.155 – 163.
- Muñoz, D. (2014). “*Antropología filosófica relacional en la obra de Paulo Freire: diálogos con la teoría crítica de Karl Marx*”. En: *Revista Perseitas*, ISSN 2346-1780, Vol. 2, N° 2, 2014, pp. 186-203
- Muñoz, D. (2015) “*La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas*”. En: *Kavilando*, 8(11), pp. 57-64.
- Muñoz, D., & Hurtado, U. (2015) “*El Maestro Simón Rodríguez: Un Pensador De La Educación Crítica Latinoamericana*”. En: *Kavilando*, 7(1).
- Navarro-Castro, L. & Nario-Galace, J. (2008). *Peace Education. A Pathway to a Culture of Peace*. Quezon City. (Consultado en: <http://www.peace-edcampaign.org/Peace%20Education-Castro-Galace.pdf> [29.06. 2020]).
- Quintar, E. (2008) *Didáctica no parametral: senderos hacia la descolonización*. Ipecal.

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

- Runge, A. (2013) *Didáctica: una introducción panorámica y comparada*. Itinerario Educativo • Año xxvii, (62). p. 201-240.
- Salomon, G. (2002). The Nature of Peace Education: Not All Programs Are Created Equal. In: Salomon, G., Nevo, B. (Eds.) (2002). *Peace Education. The Concepts, Principles and Practices around the World*. Mahwah/London 2002, S. 3–14.
- Senghaas, D. (1971). *La educación para la paz en un mundo sin paz*. En: Revista Tübingen. Vol 3. Pp. 69 – 80.
- Senghaas, D. (1973). Friedensforschung und ihr Beitrag zum Verständnis internationaler Konflikte. En: Wulf, Christoph (Ed.) (1973) *Friedenserziehung in der Diskussion*, München: R. Piper und Co. Verlag, pp. 50-52.
- Vilmar, F. (1973). Friedenserziehung und soziale Gerechtigkeit. Kritische Thesen. En: Wulf, Christoph (Ed.) (1973) *Friedenserziehung in der Diskussion*, München: R. Piper und Co. Verlag, pp. 30-35.
- Wulf, C. (Ed.) (1973) *Friedenserziehung in der Diskussion*, München: R. Piper und Co. Verlag
- Wulf, C. (Ed.). (1973a). *Kritische Friedenserziehung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Wulf, C. (2009), Friedenskultur und Friedenserziehung in Zeiten der Globalisierung, In: Grasse, R & Otros (Eds.). (2009). *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, pp. 35-60.
- Zavaleta, E. (1986). *Aportes para una pedagogía de la paz*. Unesco
- Zdarzil, H. (1978). *Educación para la paz*. En: Revista Tübingen. 18. Pp. 110 – 120.

**Educación y pedagogías críticas para LA PAZ
en Colombia en tiempos transicionales**

3. Educación crítica para la(s) paz(es): desafíos en tiempos transicionales, postpolíticos y neocoloniales en Colombia

Julio Jaime-Salas
Universidad Surcolombiana

Colombia ha trasegado durante décadas por un conflicto armado que ha configurado un ethos de violencia como práctica relacional y permeado los diferentes espacios de socialización, entre ellos la escuela. Sin embargo, el esfuerzo continuo por la búsqueda de la paz y de la construcción de la cultura de la paz también ha sido incesante (García-Durán, 2001, 2006, 2009b, 2009a; Hernández, 2009) y desborda el espacio escolarizado. Es por esto que el capítulo pretende reflexionar sobre la educación para la paz en el escenario transicional actual, no como respuesta al *auge* de los estudios de paz que se ha despertado en Colombia, en muchos casos oportunistas y sin profundidad, sino para provocar la inmersión profunda y crítica con una lectura de larga duración de este campo.

Para ello se describirá, desde una perspectiva político-jurídica, la arquitectura internacional de la Naciones Unidas en relación con la educación para la paz en primer lugar, luego las transiciones político-jurídicas en Colombia instauradas a partir de la Constitución de 1991 en relación con la educación para la paz, cómo de estas se derivan las “reformas educativas” y el diseño de las políticas educativas para la paz y, posteriormente, cómo se han desarrollado estos aspectos en la investigación para la paz en Colombia; finalmente, matizar cómo estas arquitecturas y desarrollos han sido configurados a partir de una matriz omnicompreensiva liberal que funciona como racionalidad política a través de tecnologías de gobierno. Así, este panorama temporo-espacial establece una serie de desafíos para la construcción co-elaborativa, desde debajo de una educación crítica para las paces.

Desmontar la violencia de la cotidianidad, construir formas otras de socialización política basadas en el reconocimiento y en la afectividad, se convierten en retos permanentes para la sociedad colombiana y aún más en las transiciones del presente. En este sentido, desde los diferentes gobiernos se han diseñado políticas de paz que han tenido como ejes centrales los actores del conflicto armado por un lado y por el otro la educación. Estas políticas han actuado de forma desarticulada y, frente a la transición iniciada a partir del noviembre de 2016 con la firma de los acuerdos entre el Estado colombiano y la guerrilla de las Farc EP, se establecen una serie de desafíos para la

formas ortodoxas, comunes o acríticas con la que se ha abordado la educación para la paz desde el Estado y desde los territorios.

La arquitectura internacional de la educación para la paz

La idea básica de una educación para la paz —y de una pedagogía de la paz— de formar de manera consciente a los seres humanos para que reconozcan y transformen la violencia es un asunto antiquísimo y de preocupación de la pedagogía desde el siglo XVI. En su forma moderna la educación para la paz remite a la filosofía ilustrada moderna. Desde 1830 se empieza a reconocer como una de las tareas fundamentales de las personas y grupos internacionales a favor de la paz (*Società de la Paix* y movimientos por la paz) (Muñoz, 2016; Wulf, 2013, 2001, 1974). Sin embargo, es a partir de la creación del Sistema de las Naciones Unidas en el marco de la Guerra Fría y la posterior institucionalización de los estudios de paz a inicios de los noventa, que comienza a configurarse el campo de la educación para la paz y a convertirse en un mandato para los Estados.

Esta ampliación del concepto de paz, que no se limita a las confrontaciones interestatales o intraestatales derivadas por actores armados con las que iniciaron los estudios polemológicos a inicios del siglo XX, va a introducir un giro en lo local, en la configuración psicocultural de los conflictos, y de allí que la educación y la cultura se conviertan en elementos centrales de la agenda de paz y desarrollo mundial a partir de la década del noventa.

En la Tabla 1 se denotan las principales convenciones, resoluciones y declaraciones que hacen parte de la arquitectura discursiva internacional acerca de la necesidad de una educación para la paz desde 1948. No obstante, es a partir de la finalización de la Guerra Fría en la que emerge, en las formaciones discursivas de las Naciones Unidas, la educación para la paz como un imperativo categórico.

Es importante señalar que la primera parte del estudio sobre los conflictos su naturaleza y por ende su forma de resolución estaba unida a condiciones socioestructurales. Posteriormente el reconocimiento de las condiciones psicoculturales se convierte en condición imprescindible para la comprensión de la naturaleza, resolución y prevención de los conflictos contemporáneos (Ross, 1995).

La ampliación de la comprensión obedece también a la transformación de los conflictos a partir de la transición siguiente a la Guerra Fría, en un contexto marcado por la pérdida masiva del monopolio de la violencia por parte de los Estados, el aumento de conflictos violentos internos y la importancia del sector de seguridad privada derivada de lo acontecido el 11S en Nueva York. Toda esta ampliación ha girado en torno al consenso internacional (Naciones Unidas, Estados, organismos regionales, cooperación internacional) de reconstrucción posbélica que establece una manera universal y hegemónica de interpretación e intervención en conflictos armados como el colombiano (Mateos, 2011, 2013; Richmond, 2012).

**Educación y pedagogías críticas para LA PAZ
en Colombia en tiempos transicionales**

Tabla 1. Arquitectura normativa internacional

Transiciones político-militares y económicas	Instrumento	Obligación relacionada
Después de la II Guerra Mundial-Guerra Fría (1945-1988)	Carta de las Naciones Unidas, 26 de junio de 1945	Garantizar la paz y la seguridad mundial y utilizar los diferentes instrumentos internacionales e institucionales para el mantenimiento de la paz
	Constitución Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Unesco, 16 de noviembre de 1945	En su art. 1 establece: "La Organización se propone contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que, sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo" (Unesco, 1945)
	Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948	Entre las finalidades de la educación se encuentra "la promoción del desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para mantener la paz" (ONU, 1948 Art. 26, núm. 2).
Después de la II Guerra Mundial-Guerra Fría (1945-1988)	Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza, 1960	La educación debe apoyar el desarrollo de actividades de la ONU para el mantenimiento de la paz (Unesco 1960 Art. 5, parágrafo. 1a)
	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1968	La educación debe "promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz" (ONU 1968 Art. 13, núm. 1)
Después de la Guerra Fría (1989- actualidad)	Protocolo de San Salvador, adicional a la Convención Americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales, 1988	Agrega en el Sistema Interamericano el tema de la paz desde la educación y la promoción de actividades en su favor (OEA, 1988 Art. 13, num. 2)
	Declaración y Programa de Acción de Viena, 1993	La Conferencia Mundial de Derechos Humanos considera que la educación, la capacitación y la información pública en materia de derechos humanos son indispensables para fomentar la paz (ONU 1993 Apartado D78)
	Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos fundamentales universalmente reconocidos, 1998	Los particulares, las organizaciones no gubernamentales y las instituciones pertinentes tienen la misión de contribuir a sensibilizar al público sobre las cuestiones relativas a todos los derechos humanos y las libertades fundamentales mediante actividades de enseñanza, capacitación e investigación en esas esferas con el objeto de fortalecer la paz (ONU, 1998 Art 16)
	Resolución 52/15, 20 de noviembre de 1997	Se proclamó el año 2000 como Año Internacional de la Cultura de la Paz
	Resolución 53/25, 10 de noviembre de 1998	Se proclamó el período 2001-2010 como Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo
	Declaración del Milenio (Resolución 55/2 del 13 de septiembre del 2000)	Se pide que se promueva activamente una cultura de paz
	Resoluciones 56/5, de 5 de noviembre de 2001, 57/6, de 4 de noviembre de 2002, 58/11, de 10 de noviembre de 2003, y 59/143 de 15 de diciembre de 2004	Reafirman la Declaración del Milenio y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, reconociendo que, entre otras cosas, sirven de base para la celebración del Decenio, y convencida de que la celebración efectiva y fructífera del Decenio en todo el mundo promoverá una cultura de paz y no violencia que beneficiará a la humanidad, en particular a las generaciones futura

**Educación y pedagogías críticas para LA PAZ
en Colombia en tiempos transicionales**

Transiciones político-militares y económicas	Instrumento	Obligación relacionada
Después de la Guerra Fría (1989- actualidad)	Resolución 57/337, 3 de julio de 2003	Insiste en la necesidad de la prevención de conflictos armados, y para ello la importancia de contribuir a que se siguiera promoviendo la cultura de paz a través de diferentes medios, entre ellos la educación
	Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible de 2012 (Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, aprobados en 2015)	Dentro de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 está responder a la amenaza del cambio climático, lograr la igualdad de género, mejorar la salud, ayudar a erradicar la pobreza y fomentar la paz a través de sociedades inclusivas, que reducirán las desigualdades y contribuirán a que prosperen las economías

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de archivo virtual Naciones Unidas y Unesco.

Estas interpretaciones y formas de intervención permearán de forma profunda el campo emergente de la educación y la cultura de paz que empieza a configurarse normativa y académicamente a partir de 1990 y girará en torno a la comprensión de los conflictos de forma pospolítica o posideológica, o, mejor, en términos de una paz liberal. Richmond (2012) amplía esta referencia:

El liberalismo, el institucionalismo/internacionalismo liberal, el neoliberalismo, el imperialismo liberal, y recientemente, el realismo liberal, describe una paz general alcanzable que deriva de las instituciones y organizaciones internacionales que proponen acuerdos y normas internacionales. Esto proporciona una base para el individualismo y para los derechos y responsabilidades sociales, políticas, económicas, basados en niveles significativos de justicia y consenso. Suele admitirse la posibilidad de que esta forma de paz pueda verse truncada por la injusticia, el terrorismo, el secesionismo, la guerrilla perpetrados por actores marginados que no aceptan las normas y los marcos engendrados en tales acuerdos universales. [...] Se alude a ello comúnmente como paz liberal, arraigada en el sistema de las Naciones Unidas y la “sociedad internacional” de la Posguerra Fría. (p. 42)

De igual manera, esta condición pospolítica y posideológica establecerá una serie de nuevas tecnologías de gobierno en las que la política se reduce a la administración de lo social, a través de expertos u operadores ilustres que la dirigen (*coaching*) en la forma de un orden económico de lo social (Donzelot, 1979). Así mismo, surge un proceso de moralización política, cuyos valores políticos son reemplazados por valores morales y la producción de una nueva ciudadanía neoliberal (Rose, 2001; Mouffe, 1999; Žižek, 2001). Al respecto, Žižek (2001) establece:

En la postpolítica, el conflicto entre las visiones ideológicas globales encarnadas en diferentes partidos que compiten por el poder aparece reemplazado por la colaboración de tecnócratas ilustrados (economistas, especialistas en opinión pública...) y multiculturalistas liberales; a través de la negociación de los intereses llega a una transacción en la forma de un consenso más o menos universal. De modo que la postpolítica subraya la necesidad de abandonar las antiguas divisiones ideológicas y enfrentar nuevas cuestiones utilizando el saber experto necesario y una deliberación libre que tome en cuenta las necesidades y demandas concretas de la gente. (p. 215)

Las transiciones político-jurídicas de la educación para la paz en Colombia

Colombia no puede evadirse de esta arquitectura y política económico-jurídica internacional y menos aún ante un conflicto de larga duración, que durante la década de los 80 tendrá su transformación más profunda: la guerra bipolar (Estado-guerrillas) pasa a ser multipolar por el fenómeno paramilitar, que a su vez es interferido por el fenómeno del narcotráfico; adquiere importancia la lucha por el control territorial y entra en una dinámica de degradación con un evidente incremento de la intervención norteamericana. Sobre el clímax de violencia acumulada, Fals Borda (2008) menciona:

En efecto, puede verse que el régimen del Frente Nacional (Orden Social Burgués que sigue hasta hoy) no cumplió su promesa pacificadora, y que la guerra continuó, adaptando nuevas formas de violencia. Ya esta no era solo bipartidista, ahora adquiriría dimensiones económicas, religiosas y del narcotráfico. La pobreza rural que afectaba a todos los elementos del Orden Social-Burgués se alivió y se frustró la reforma agraria por enésima vez, haciendo que el campesino se refugiará en los cinturones de pobreza de las ciudades [...] Las políticas neoliberales empeoraron la situación, sin crear suficientes empleos, pero abrieron cauces para introducción e inversión de dineros ilegales que fueron apoderándose de las industrias nacionales y del Estado. (p. 260)

Frente a la dramática situación de descomposición social derivadas de las irresueltas causas de la violencia estructural –que son, a su vez, la continuación de las formas moderno-coloniales hibridadas y ajustadas por la elite criolla en la transición económico-política nombrada “independencia” –, los gobiernos de Betancurt en 1982 y Barco en 1986 responderán a través de una política de paz.

La política de paz de Barco logra establecer una agenda de paz con el M-19 dirigida a la conformación de una asamblea constituyente en el Acuerdo del Tolima en enero de 1989, proceso al que se sumarían entre mayo y junio de 1990 el EPL, PRT y el Quintín Lame, finalizando con un acuerdo político en marzo de 1990 con el M-19 para el desarme, desmovilización y reintegración política.

Desde el Frente Nacional hasta los gobiernos de la década del 80, cada uno de estos diseñó planes cuatrienales sin tener en cuenta los anteriores, intentando dar respuesta a las transformaciones de la política económica global que comienzan con el acuerdo de Bretton Woods en 1944; siguen con el disciplinamiento internacional y la deuda externa, y se orientarían a la liberalización comercial y financiera, la desregulación y flexibilización y las privatizaciones generalizadas en los sectores de educación y salud a partir de 1990 (Machado-Aráoz, 2012). De esta manera, las formaciones político-jurídicas que se inauguran con la Constitución de 1991 en Colombia estarán atravesadas por estas condiciones glocales que harán que la política educativa para la paz y la política de paz gubernamental se caractericen por su descontextualización, irregularidad, desarticulación, configuración desde arriba (*top down*), aunque todas “bien intencionadas”; desconocen las particularidades de la violencia estructural, cultural y directa, es decir, la disminución de la intensidad y frecuencia de la guerra derivada de los acuerdos de paz, pero de la continuidad de las violencias en la Colombia profunda; y, así mismo, son coyunturales e instrumentales y por ende su ejecución se encuentra en tensión permanente sin redundar en transformaciones profundas.

Tabla 2.
**Normatividades en Colombia relacionadas
con la Educación Para la Paz**

Normatividades	Objeto /Descripción
Constitución de 1991	Desde la misma declaración constitucional del derecho a la educación, se indica que ésta “formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” (Constitución Política de Colombia, 1991 art 67), dado que la paz “es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” (art. 22), que implica el deber de la persona y del ciudadano de “propender al logro y mantenimiento de la paz” (art. 95, núm. 6)
Ley 115 de 1994, Ley General de Educación	“La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos” (Ley 115 de 1994 Ley General de Educación, 1994 art 14d)
Decreto 1860 de 1994	Donde se establecen pautas y objetivos concretos para la implementación de Ley General de Educación, e imparte lineamientos generales a las entidades territoriales, con el objeto de orientar el ejercicio de las respectivas competencias para los establecimientos educativos en el ejercicio de la autonomía escolar, con la creación del gobierno escolar y el manual de convivencia, en el marco del proyecto educativo

**Educación y pedagogías críticas para LA PAZ
en Colombia en tiempos transicionales**

Normatividades	Objeto /Descripción
Ley 1013 de 2006 por la cual se modifica el artículo 14 de la ley 115 de 1994	Establece en el art. 1: "El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, será materializada en la creación de una asignatura de Urbanidad y Cívica, la cual deberá ser impartida en la educación preescolar, básica y media, de conformidad con el artículo 41 ° de la Constitución Política". Así mismo, en el art. 2: "La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, la urbanidad, el cooperativismo y en general la formación de los valores humanos". Y en el art. 3: "Debe entenderse por urbanidad todas aquellas orientaciones sencillas acerca del comportamiento humano que tienen como fin de mejorar la convivencia social" (Ley 1013 de 2006 por la cual se modifica el artículo 14 de la ley 115 de 1994, 2006)
Plan Decenal de Educación 1996 – 2005	Para el año de 1996, el primer Plan Decenal de Educación 1996-2005, plantea uno de los desafíos para la educación nacional, promoviendo el fortalecimiento de la convivencia ciudadana a partir de la paz y la democracia; para tal efecto señala la necesidad de forjar una cultura de la ética que permita a través del diálogo y el debate lograr una solución pacífica de los conflictos. A partir de la resolución 2343 de 1996 se desarrollaron los lineamientos para las áreas de constitución política y democracia y educación ética y derechos humanos.
Resolución 2343 de 1996 por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal	La resolución 2343 de 1996 señala horizontes de desarrollo integral humano tanto personal como grupal y social y tiene el propósito de orientar los procesos pedagógicos en las instituciones educativas. Refleja el tipo de educación que necesitamos en el mundo actual y el que anhelamos tener de acuerdo con los mayores conocimientos que poseemos hoy sobre el potencial humano y sobre sus posibilidades de crecimiento.
Ley 1620 de 2013, Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar y el Decreto 1965 por el cual se reglamenta la ley	En el art. 1 establece: "El objeto de esta Leyes contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia"
Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014, cátedra de paz, y Decreto 1030 de 2015 por el cual se reglamenta la ley	Se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país. En el art. 2 del Decreto 1030 establece: "La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución" (Decreto 1030 de 2015 por el cual se reglamenta la cátedra de paz, 2015)
Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) de 2014	Establece como objetivo general "formar a las personas como sujetos activos de derechos que contribuyan a la consolidación de un Estado Social de Derecho y a favorecer la construcción de una cultura de derechos humanos en el país" (Ministerio de Educación, 2015)

En relación con la educación y la paz, la Tabla 2 expone las normatividades que durante estas tres décadas se han construido para orientar la construcción de paz, tomando como escenario de posibilidad la educación. Durante este periodo, estas normatividades se caracterizaron por:

1. Reestructuración del sistema educativo y con él los contenidos, las prácticas y los propósitos de formación. A través de la orientación de las Naciones Unidas el sujeto escolar debería introducir los valores de la ciudadanía, la democracia y la convivencia a través de una propedéutica pedagógica para la paz materializada en el Proyecto Educativo Institucional, manuales de convivencia, cátedra de urbanidad y de educación ciudadana.

2. La implementación y adaptación de propuestas pedagógicas internacionales fueron los primeros discursos sobre la paz que empezaron a circular en la década de los 90, particularmente en contextos rurales; sobre la última década la violencia escolar ocupó el espectro discursivo de la educación para la convivencia y la paz y continuó con la adaptación de modelos internacionales basado en la prevención y la promoción como tránsito de las acciones punitivas (Gaitán Pedraza & Ramírez Ardila, 2018; Madrigal Garzón & Guarnizo Vargas, 2015; Martínez Vargas et ál., 2018).

3. Se consolidó en la década de los 90 y el 2000 el discurso de la cultura ciudadana basado en algunos elementos de la cultura de paz y que pretendía la adquisición de actitudes sustentadas en el respeto a la norma social y a la institucionalidad estatal como práctica de ciudadanización fundamental (Cortés Salcedo, 2013c).

4. Fue regular del orden discursivo político-jurídico de estas décadas, la formación del sujeto escolar como sujeto de derechos que, como producto de los procesos de escolarización, se transformará en el ciudadano que el proyecto civilizatorio moderno y gubernamental requiere, es decir con el desarrollo del aprendizaje necesario para adaptarse a la vida en sociedad y la capacidad de resolución de conflictos.

En coherencia con las anteriores características, Samper Pizano, presidente de Colombia entre 1994-1998, inaugura este periodo con el plan de desarrollo denominado “El Salto Social” con la necesidad de un nuevo ciudadano:

La meta final del Salto Social es formar un nuevo ciudadano colombiano: más productivo en lo económico; más solidario en lo social; más participativo y tolerante en lo político; más respetuoso en sus derechos humanos y por lo tanto más pacífico en sus relaciones con sus semejantes; más consciente del valor de la naturaleza y por tanto, menos depredador; más integrado en lo cultural y por tanto más orgulloso de ser colombiano. (Presidencia de la República, 1994, p. 10)

Durante este periodo y frente a la eclosión de la escuela violenta, las tecnologías de gobierno estuvieron dirigidas hacia los sujetos, a la configuración de un ciudadano pacífico, tolerante, solidario y participativo, es decir, un sujeto liberal funcional a la transición político-económica del país. Esta materializa-

ción se establece a partir de la confluencia de los discursos pastoral, académico y gubernamental. Cortés (2013a) establece:

[...] a lo largo de casi dos décadas, en Colombia se produjo una verdadera ‘explosión’ de discursos sobre una crisis- ajustada a un problema de valores - en la que el país se sumergía a causa de la profundización de la violencia y, derivado de esto, de la violación sistemática de los derechos humanos. Con esto apareció la necesidad urgente de intervenir y desplegar una serie de acciones que detuvieran la crisis y que formulará otro proyecto de formación ético-político para el país orientado a transformar las conductas violentas de los ciudadanos. La Escuela surgió, de nuevo, como espacio estratégico para producir este efecto. Los diagnósticos de la crisis provinieron de distintos lugares de discurso. Uno de ellos, fue el de los académicos que como nuevos expertos -los violentólogos- configuraron una lectura sobre el país y sobre la escuela como escenarios violentos. Un segundo lugar fue el discurso sobre el ‘fracaso’ moralizante de las instituciones civilizatorias, en especial el de la iglesia católica, mostrando la pugna entre esta institución y las aspiraciones secularistas que se desprendieron de la Nueva Constitución Política de Colombia en su afán por gobernar la moral de los colombianos. En tercer lugar, aparecieron los discursos de la filosofía política, tanto en escenarios universitarios como en las agendas de la política pública, que quisieron construir un marco de referencia para ese nuevo proyecto de formación ético-político que pareció oscilar entre lo religioso y lo secular. (pp. 65-66)

Entre la hibridación de estas formaciones discursivas se configura el tránsito de una educación cívica a una educación para la ciudadanía y la democracia en la década de los 90 y el 2000, y, finalmente, a partir del cierre de la década del 2000 hasta la actualidad en lo que se ha denominado educación para la paz. De esta manera, esta mutación gira en torno a un problema común: la ingobernabilidad de la población ante la violencia, que retorna permanentemente en la figura del estado de excepción y frente al cual la fórmula *ciudadanía + democracia = PAZ* se convierte en el tránsito jurídico y moral para la configuración del orden de la sociedad educadora colombiana contemporánea y en el imperativo para la transición neoliberal pospolítica, derivada del diseño global siguiente a la Guerra Fría.

Las “reformas” educativas y las políticas educativas para la paz en Colombia

Al comprender la educación para la paz como un campo de educación social que está preocupado por la guerra y la violencia en el mundo -como

un proceso de promoción del conocimiento, habilidades, actitudes y valores necesarios para aportar sobre cambios que prevengan conflictos y violencia, tanto físicos como estructurales, resolviéndolos pacíficamente, y creando las condiciones propicias a la paz (Salomon & Nevo, 2002; Zembylas, 2017)- se hace necesario problematizar en el marco de qué sistema educativo se configura, los órdenes morales, jurídicos, culturales-afectivos y político-económicos que subyacen en las políticas que lo definen, y sobre qué proyectos de paz está anclada.

A su vez, las transformaciones que se “prometen” desde la educación para la paz son inimaginables sin pensar las prácticas educativas, y las transformaciones de las políticas educativas o de la creación de las condiciones para la paz sin las prácticas de gobierno. Educar es gobernar, y las artes liberales de gobierno han estado asociadas a los proyectos de educación y de paz desde el siglo XVI, aunque sus caminos parezcan paralelos, soslayados, difuminados o sin conexión aparente (Noguera-Ramírez, 2012; Castro-Gómez, 2010; Veiga-Neto, 2010). Un ejemplo de esto es el informe presentado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia sobre la revisión de las políticas educativas de las últimas décadas, auspiciado por la Oede, en el cual establece:

La transición de Colombia hacia la paz y hacia niveles más altos de desarrollo depende de muchos factores, pero ninguno será más importante para el futuro del país que su capacidad para construir un sistema educativo sólido. Colombia tiene muchas ventajas; tiene una población joven, abundantes recursos naturales y una economía abierta. Transformar este potencial en la base de un crecimiento sólido e incluyente requerirá niveles más altos de aprendizaje y de competencias. (Oede & Ministerio de Educación, 2016 p. 20)

Por ello, es importante develar que los ejes sobre los que se vienen estructurando las reformas de los sistemas educativos en América Latina responden a unas exigencias globales:

[...] por un lado, la implantación de un proceso de descentralización administrativa y educativa apoyado y motivado por el Estado, que permita dar más autonomía a los entes territoriales en materia de gestión de recursos; en segundo lugar, la necesidad de articular educación, calidad y competitividad ciudadana, lo que exige desarrollar en los individuos habilidades que los faculten para responder de manera efectiva a los códigos de la modernidad, con el imperativo de incrementar la productividad de las economías y la competitividad de las naciones [...] y unida a la anterior, está la exigencia de evaluación de la calidad como el complemento necesario para cons-

tatar el cumplimiento de los estándares de calidad; y, por último, la profesionalización docente, cuyo propósito es estructurar la formación profesional bajo los parámetros de la acreditación y la certificación de los programas y de una revisión a fondo de los estatutos docentes. (Martínez-Boom, 2004, p. 312)

Estas respuestas educativas a los diseños globales dependen de una serie de factores (Tuvilla, 2013):

1. De la situación financiera objetiva del país.
2. De la interpretación de la coyuntura nacional e internacional que hace cada gobierno.
3. Del posicionamiento ideológico de cada gobierno sobre la noción de educación y el rol que ocupa la educación en el desarrollo de política social.
4. De la comprensión de la naturaleza del conflicto y el proyecto de paz o desarrollo implícitos de su política de gobierno (En el caso de los modelos educativos para la paz).

En este orden de ideas, las reformas educativas en Colombia en los últimos 30 años han estado dirigidas a responder a la competitividad, a los imperativos financieros y a la ficción liberal de la equidad, convirtiendo a las políticas educativas de paz en simples prescripciones normativas instrumentalizadas que no logran transformaciones estructurales en el sistema educativo y menos en la construcción de la cultura de paz. Así, los modelos de programas educativos para la paz también responden a estos intereses. A partir de Tuvilla (2013) podemos clasificar en dos los tipos de modelos existentes: modelos o enfoques restringidos y modelos o enfoques extensivos.

En Colombia, los modelos de educación para la cultura de paz, como parte de la política educativa, han estado caracterizados por ser del tipo restringido en concordancia con las reformas educativas existentes hasta el momento. La reciente Ley 1732 de 2015 que implementa la cátedra de paz es el mejor ejemplo de ello. Estos modelos o enfoques dejan al albedrío del profesor, la institución o el ente territorial la forma de su ejecución, que dependerá de la formación política, la trayectoria biográfica, la situación psicoemocional presente, el respaldo institucional, las condiciones contextuales escolares y la relación construida con cada uno de los integrantes de la comunidad escolar (familias, estudiantes, profesores, directivos, administrativos, comunidad) por una parte, y, por la otra, a la supervisión institucional que se limita al cumplimiento de indicadores.

Tabla 3. Modelos de Educación Para la Paz

Modelo o Enfoque	Objetivo	Características	Proyecto de Paz
Restringidos	Favorecer el conocimiento de los principios constitucionales y los valores democráticos	Los contenidos de Derechos Humanos, Educación y Cultura para la paz se abordan de manera inconexa a partir de la creación de asignaturas con nombres relacionados como Educación en Ciudadanía o Cátedra de Paz	Paz Negativa
Extensivos (Liberales)	Contribuir a la construcción de Justicia Social en los territorios	No se limita a la divulgación de los principios y valores democráticos, sino que a su vez genera procesos de innovación y transformación curricular (Objetivos de formación, contenidos, saberes, capacidades a desarrollar etc) y la articulación con los diferentes agentes educativos.	Paz Positiva

Las políticas educativas *top down* tienen serias dificultades para su aplicación y dependen de múltiples factores que desconocen las particulares formas de habitar y las políticas cotidianas de la vida en los territorios. Así, hablar de educación para la paz no es una tarea fácil y menos en territorios de altas conflictividades y violencias estructurales de larga duración, como las del territorio colombiano. Hablar de educación para la paz implica, entonces, problematizar lo que entendemos por educación y por paz en transiciones como la iniciada en noviembre de 2016 tras la firma de los acuerdos de paz entre la guerrilla de las Farc EP y el Estado colombiano; cómo estos discursos se movilizan a partir de proyectos de sociedad o de mundo, es decir, encarnan un proyecto de política para la continuidad del aparato de la muerte (Mbembe, 2011) -una cultura de violencia (Fisas, 1998), cultura de la guerra (Adams, 2014)- o una política para la vida, una cultura de paz para el cuidado de la vida (Comins-Mignol, 2010; Magallón, 2006).

Tránsitos de la investigación sobre la educación para la paz en Colombia

Las preguntas sobre cómo se construye la educación para la paz, desde qué realidades, con qué tensiones, cuáles actores y con cuáles sentidos son de incipiente respuesta en la investigación de la paz en Colombia.

La mayoría de la investigación sobre la paz hasta finalizar el siglo XX tuvo un enfoque normativo y descriptivo, es decir, hacían propuestas de intervención en procesos de paz y narraban experiencias de negociación de paz vividos por los gobiernos y los grupos ilegales armados (Nasi & Rettberg, 2005; Valencia Agudelo et ál., 2012). La emergencia de la voz de las múltiples agencias comunitarias (mujeres, comunidades étnicas, campesinos, niños y niñas, jóvenes, sobrevivientes de la guerra) darán un viraje del enfoque realista de paz negativa que sobre la década del noventa se mantuvo en este tipo de estudios y emergerá una tendencia sobre la paz positiva en donde se va

priorizar la pluralidad de la paz (paces) construyendo versiones desde abajo (Hernández, 2009).

Tabla 4. Momentos de la investigación para la paz en Colombia

Periodo	Investigación para la paz enfocada en	Características	Proyecto de paz y educación
1972- 1985	Violencia estructural	Se caracteriza por visiones estructurales de orden global, a las transformaciones sociales y políticas y la lucha de los diferentes sectores sociales	Paz positiva Educación cívica
1985 -1993	Violencia política, vulneración de los DDHH Procesos de paz	Este periodo se enfoca en la situación de violencia política, la persecución y asesinato de líderes políticos y sociales y la descripción de los procesos de negociación de finales del 80	Paz positiva Paz negativa Educación cívica y en valores
1993- 2002	Procesos de paz y actores del conflicto armado Movilización social por la paz	El enfoque estará caracterizado por la presencia de la caracterización de los actores del conflicto armado y la descripción de la movilización por la paz (visibilizar otros actores, métodos y escenarios de la construcción de paz)	Paz positiva Paz negativa Educación ciudadana Cultura de paz
2002 – hasta la actualidad	Significados, prácticas y experiencias comunitarias para la paz Violencia cultural Seguridad y paz Desarrollo y paz	Este periodo se va a caracterizar por la continuidad de algunos de los ejes anteriores y la aparición formal de la investigación para la paz que leerá los procesos históricos de resistencia, métodos y actores en clave de paz, sistematizando experiencias, testimonios, significados y prácticas Sobre inicios de la segunda década del Siglo XXI la aparición de enfoques críticos problematizará los enfoques tradicionales de la paz y presentará nuevas miradas sobre la paz positiva y la construcción de cultura de Paz.	Cultura de paz Paz negativa Educación para la ciudadanía y la democracia Educación para la paz Educación y pedagogías críticas para la paz Estudios críticos de paz

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de Sarmiento (2013).

Aunque Colombia es un país con múltiples iniciativas de paz, las tendencias investigativas no están centradas en la preocupación por comprender la construcción de paz como interés inicial (Sarmiento, 2013) o la configuración de la educación para la paz, sino en describir la acción. Por lo tanto, comprender e interpretar, es decir, sistematizar y construir el saber, que desde décadas se ha construido por fuera de las políticas educativas de paz estatales y de los regímenes de verdad sobre la educación para la paz, aún es una tarea pendiente, necesaria y urgente para ampliar nuestras comprensiones sobre el escenario transicional presente colombiano.

Se requiere realizar una educación crítica para la paz, pero no solo entendida como el enfoque de la educación para la paz que presta atención a los problemas estructurales, a las desigualdades y que apunta a cultivar un sentido de agencia transformadora (tanto individual como colectiva) para avanzar en la consolidación de la paz (Michalino Zembylas, 2017), sino que la palabra crí-

tica plantea el cuestionamiento permanente (desnaturalizador) de los órdenes político-jurídicos, moral-afectivos y económico-sociales que subyacen en los proyectos de educación para la paz y que sostienen un proyecto civilizatorio y por las prácticas cotidianas de quienes la agencian.

Construir la educación crítica para la paz requiere visiones desde abajo (Fontan & Cruz, 2014; Hernández, 2009), desde los agentes comunitarios y sus prácticas, que no se limite a describirlas sino a interpretarlas y comprenderlas con el propósito de ampliar y desplazar el paradigma omnicompreensivo de la paz negativa del neorrealismo y el consenso liberal-realista después de la Guerra Fría y permita comprender la pluralidad epistémica, ontológica, metodológica y política de la paces.

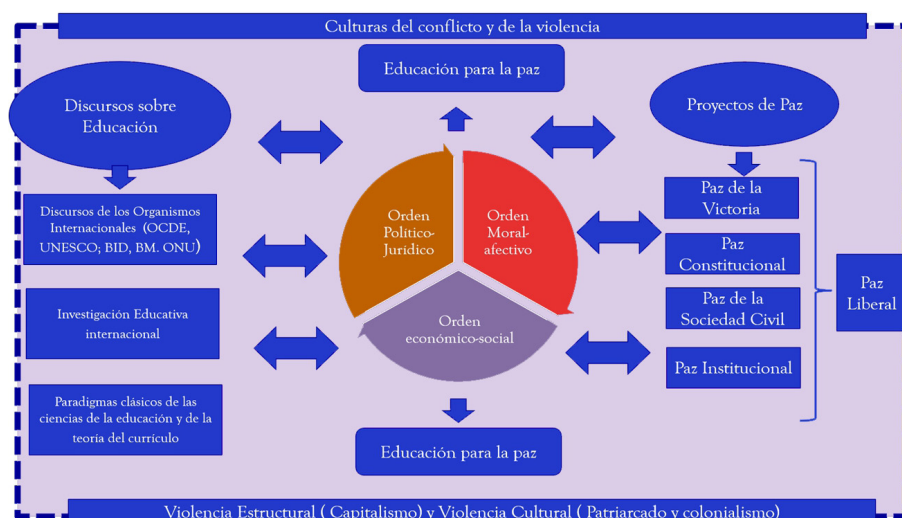


Figura 1. Educación para la paz.

La paz liberal como sustrato de la educación para la paz: entre diseños globales y buenas intenciones

Es importante comprender que los diferentes proyectos de paz y discursos sobre educación se encarnan en una matriz omnicompreensiva: el liberalismo. La Figura 1 representa cómo estos se comunican y configuran un orden político-jurídico, moral-afectivo y económico social que se reproduce o apropia y desde dónde se define la educación para la paz y que se enmarca en las violencias estructurales y culturales que sostiene las culturas del conflicto en un contexto particular, que en este caso es el colombiano.

Por un lado, los discursos de la educación se cimentan en las políticas internacionales de los organismos financieros herederos de los acuerdos de Bre-

ton Woods (FMI, BM, BID, Ocde) que se hibridan con los desarrollos de la investigación educativa derivada de la geopolítica del conocimiento en educación y que en los últimos 40 años se han consolidado en el Norte Global. Según Martínez Boom (2004):

Un análisis general sobre el concepto de educación en la actualidad tendría tres posibles fuentes: el discurso de los organismos internacionales, las elaboraciones del campo de la investigación educativa internacional y los discursos sobre la educación provenientes de los paradigmas clásicos de las Ciencias de la Educación y las teorías del currículo. En esta última el papel de América Latina es de convidado de piedra, no así en las dos primeras, que vienen introduciendo un conjunto de ideas programáticas que apoyan y refuerzan cierta estandarización global del papel de la educación en la modernización social y en la competitividad de las naciones. Estas ideas se ven reflejadas a su vez en los objetivos educativos y en las disposiciones generales relativas a la infancia, la familia y la educación, que es posible reconocer en la nueva legislación de un número cada vez más creciente de países en todo el continente. (p. 20)

Por otro lado, en las últimas décadas los estudios de paz y conflictos se han concentrado en la gestión (imperfecta) y la resolución de los conflictos, en el diseño y evaluación de las operaciones de paz, y no de manera concreta en la desnaturalización del estatuto de paz que orientan estas operaciones y el desarrollo teórico realizado hasta hoy. Es decir, se ha naturalizado la paz liberal como el enfoque y al capitalismo en su fase neoliberal en la episteme (Jaime-Salas, 2019).

Se afianza el paradigma pospositivista, realista neoconservadurista y neoinstitucionalista de los estudios de paz hegemónicos y la receta ejecutada y promulgada por los organismos internacionales en cabeza de la Naciones Unidas será: liberalización, institucionalización y democratización como claves para la seguridad democrática y económica mundial. Lo anterior ha ocasionado una estandarización operativa de la paz, diagnósticos y prescripciones originadas desde la matriz racional liberal moderno-colonial como universales e inquestionables, el escenario posbélico de la Guerra Fría que deja como triunfador al capitalismo neoliberal, establece un metarrelato único, lineal ahistórico, perpetuo: La paz liberal(izada) en los territorios (cuerpos, poblaciones, estados). En el caso de la educación para la paz, la configuración de una racionalidad política que calcula cómo gobierna la educación, la escuela, el maestro, el estudiante a través del discurso de la ciudadanía, la democracia y la paz.

Sin embargo, la paz liberal no se puede rastrear solo a partir de su aparición como enfoque. Es importante evidenciar sus diferentes mutaciones a través del desarrollo de los estudios de paz y de los conflictos. Para tal fin, a

partir de Richmond (2011, 2012, 2014) se entiende que han existido diferentes proyectos (configuraciones intencionadas situadas realizadas por grupos humanos) y presentadas en diferentes generaciones. Estas generaciones, aunque se presentan de forma lineal, no responden a esta temporalidad sino a una discontinuidad que produce su articulación, mixtura y adaptación a las necesidades de las políticas de gobierno en escenarios transicionales.

Tabla 5. Genealogía de los proyectos de paz liberal

Proyectos de paz	Descripción	Generaciones	Enfoque
De la victoria	El proyecto de paz de la victoria ha sido vista a través de la historia como aquella que emerge de la victoria militar. Este modelo de paz se basa en el control militar, la ocupación, y ha tomado las formas de colonialismo o imperialismo. Esta ha sido la forma característica de la paz en las guerras antiguas y medievales que, con las transiciones modernas, generó la aparición de las formaciones jurídico-políticas como el <i>ius gentium</i> y los excesivos costos para su implementación. En su versión contemporánea se caracteriza por ser estadocéntrico, utilizar la mediación y la negociación en la diplomacia para tramitar los conflictos, usa el enfoque del <i>peacekeeping</i> y los actores son: políticos, militares y diplomáticos.	Primera (paz negativa)	Estatal
De la sociedad civil	Este proyecto emerge como resultado del movimiento pacifista internacional y los movimientos sociales que se visibilizan posterior a la segunda mitad del siglo XX. La paz será entendida como resolución de conflictos, a partir de soluciones macroestructurales, desarme, ayuda y asistencia internacional. Los actores son los ciudadanos.	Segunda (paz Positiva)	Comunitario-individual
Constitucional	Este proyecto es heredero del Constitucionalismo liberal y entiende la paz en términos del modelo político de la democracia, la construcción de leyes y tratados, es decir dispositivos jurídico-políticos nacionales e internacionales para el sostenimiento de la paz (<i>statebuilding</i>) y las garantías de los derechos individuales.	Tercera (paz positiva)	Global – regional(<i>top down</i>)
Institucional	Se entenderá la paz como un régimen basado en el direccionamiento internacional de la Naciones Unidas para la construcción de paz (<i>peacebuilding</i>) basado en la democracia y el libre mercado como relatos universales unificadores occidentales para todos los territorios.		

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de Richmond (2012, 2014).

Los proyectos de paz descritos se ensamblan a inicios de los noventa en un único relato, donde la educación se convierte en unas de las tecnologías de gobierno¹⁶ y, por tanto, no pueden entenderse de forma lineal. Como ruptura

16 Las tecnologías de gobierno las podemos entender desde dos tipos, aquellas que corresponden a unas tecnologías de dominio que determinan las conductas y que son dirigidas por fines objetualizadores y unas tecnologías del yo, que permiten el autogobierno sobre su cuerpo, su alma o su existencia (Foucault, 1990).

temporal es importante su comprensión en términos de coexistencia, agónica y discordante, de una racionalidad política¹⁷.

Esta arquitectura epistémica e histórica devela que la paz liberal se ha configurado como un dispositivo moderno-colonial que se basa en formaciones diplomático-militares-humanitaristas, filosófico-político-jurídicas y económico-sociales para la intervención y la gestión de los conflictos (Peacebuilding, peacekeeping, peacemaking). Cada proyecto de paz en cada generación ha estado situado en una misma episteme, aunque con diferentes adjetivaciones, el liberalismo ha sido el correlato de la paz, una paz centrada en el Estado y el mercado, que al final suman en la consolidación de un proyecto único, universal y pragmático. Este proyecto, es la continuidad del orden civilizatorio occidental mundializado en el sistema-mundo capitalista, como soporte para la implementación local del orden global. El final de la Guerra Fría y la reorganización del capitalismo fordista industrial a la forma postfordista, neoextractivista, financierista (Castro-Gómez, 2007) dirigida a la colonialidad de la naturaleza (Alban & Rosero, 2016), genera que la paz se convierta en el tema principal de la agenda política y económica internacional, en su vehículo principal, en su otra cara. (Foucault, 2008). (Jaime-Salas, 2019, p. 143)

En el marco de los proyectos de paz y los discursos sobre la educación, que se reproducen o apropian en la educación para la paz, están los procesos culturales que, en países como Colombia, han configurado una cultura de la violencia y del conflicto, encarnados en las instituciones, profesores, estudiantes y comunidad académica general, como la forma de una cultura política emocional (Ahmed, 2015; Zembylas, 2017, 2008, 2013), y que son obviados en las políticas de paz y por ende en las políticas educativas para la paz. Estas culturas de la violencia se caracterizan, entre otros elementos, por:

[...] el patriarcado y la mística de la masculinidad, la búsqueda del liderazgo, el poder y el dominio, la incapacidad para resolver pacíficamente los conflictos, el economicismo generador de desintegración social y su principio de competitividad, el militarismo y el monopolio de la violencia por parte de los estados, los intereses de las grandes potencias, las ideologías exclusivistas, las interpretaciones religiosas que permiten matara a otras personas, el etnocentrismo y la ignorancia cultural, la deshumanización, el mantenimiento

17 La Racionalidad política la comprendemos como “el modo de definir las relaciones entre el Estado y los hombres, en particular de diferentes procesos económicos, sociales, culturales y técnicos, que se encarnan en instituciones y estrategias, y que tienen su propia especificidad política” (Cortés Salcedo, 2013a, p. 28).

de estructuras que perpetúan la injusticia y la falta de oportunidades y participación. (Fisas, 1995, pp. 351-352)

Obviar estos aspectos produce una educación para la paz ingenua, acrítica, instrumental y reproductora de órdenes civilizatorios administradores de la vida a través de políticas de la muerte (necropolítica), que se circunscribe a reformas educativas liberales, o, mejor, a la formación de un nuevo ciudadano: el sujeto liberal de ciudadanía pospolítica. En palabras de Yarza (2005):

[...] si ya en los albores del capitalismo monopólico se aventuraba que no habría posibilidad de pasar por encima a la abstracción burguesa (como quiere aún hoy el republicanismo), basta con mirar el entramado social del occidente contemporáneo para ver cómo se ha realizado ese experimento societal, hasta qué grado se ha cumplido ese proceso de abstracción y reificación: un mundo sin empleo donde todos podemos sobrar, un mundo cuyas coordenadas existenciales -trabajo, seguridad social, derechos, redes de contención- han perdido toda previsibilidad, estabilidad y capacidad normativa, y cuya imagen de una red inmensa, amenazadora y sólo oscuramente perceptible -que comienza en lo tecnológico y termina en lo militar, pasando por el formato dinero que se extiende a todo- alcanza un grado sumo de fetichización y alienación (y en efecto, no hay que menospreciar los impactos subjetivos de la extraordinaria autonomía alcanzada por el trabajo objetivado frente al trabajo viviente, que lo dota de un poder suficiente para coartar nuestra imaginación utópica y nuestra capacidad de ubicarnos como sujetos individuales y colectivos, de ejercer respuestas políticas frente a estos fenómenos). (p. 156)

Pensar el afuera, la imposibilidad que no cabe en los lugares comunes de las políticas de paz funcionales a la reactualización contemporánea del capital, el neoliberalismo, implica pensar por fuera de estas racionalidades políticas otras temporalidades, otras narrativas del pasado, otras políticas culturales emocionales, otras ontologías que se escapan a la del sujeto del proyecto moderno-colonial occidental. Implica descolonizar y despatriarcalizar el estatuto epistémico de la paz y la educación y, por consiguiente, de la educación para la paz. De esta manera, se hace imperativa moral, política y éticamente una educación crítica para la(s) paz(es) que cuestione el estatuto epistémico, teórico y metodológico de la educación y de la paz construidos desde realidades contextuales diferentes a la colombiana y que desconocen las formas de habitar cotidianamente la vida que las poblaciones han inventado y re-inventado desde los territorios, desde las márgenes del estado o de aquella Colombia profunda para resistir y re-existir; de esas formas de habitar sosteniendo la vida en medio o después de la tragedia que han existido y seguirán existiendo y mutando durante el escenario transicional actual o después de él.

Desafíos de una educación crítica para las paces, la vida y las Re-existencias en Colombia

El 25 de noviembre de 2016 instaló una fractura temporal en la narrativa del conflicto armado colombiano. La posibilidad de “transitar” de un pasado de guerra a uno sin ella configuró la atmósfera de la cultura política emocional del país. La firma de la finalización del conflicto armado entre el estado colombiano y la guerrilla más antigua del continente las Farc-EP a partir de la construcción de una de las agendas más innovadoras en comparación con los más de 35 procesos de paz en el mundo (Instituto KROC, 2019) produjo la sensación de certeza sobre una promesa o esperanza que muchas generaciones no conocieron.

El Acuerdo de La Habana, como promesa jurídico-política, abrió la posibilidad de participación para la construcción de planes de desarrollo desde las realidades locales y desde la noción de paz territorial en la ficción de una paz desde abajo (Bautista, 2017). No obstante, este nuevo contexto, acompañado de la permanente dificultad de la presencia institucional estatal en los territorios, las serias dificultades para la implementación de la promesa de La Habana derivadas del desconocimiento del proceso de paz por parte del gobierno de Iván Duque (2018-2022), el tiempo neoliberal instalado por los intereses globales en el territorio de la Colombia profunda, la continuidad de múltiples violencias y el estallido de unas novísimas guerras (Moura, 2010) presenta un panorama denso y complejo que no cabe en los marcos interpretativos convencionales de la guerra y la paz, y aún menos en la educación para la paz descrita en el apartado anterior. Requiere, en consecuencia, de la artesanía intelectual colaborativa con las comunidades para re-inventar estas temporalidades, discursos y arquitecturas que diseñan una paz para los intereses globales con la ficción de la participación local como forma de legitimación, que diseñan una educación para la paz como forma de gobierno de sí y de los otros, como forma de administración y conducción de la vida en función del Estado neoliberal.

De esta manera, la educación crítica para las paces es una praxis situada que cuestiona las condiciones que posibilitan la vida en los territorios y que se piensa desde el afuera de los regímenes de verdad establecidos sobre lo que es la paz y la educación en la racionalidad política liberal. Es una praxis construida desde abajo con las comunidades para la sostenibilidad de la vida y que no se limita a la escolarización. Por ello, sin la pretensión de abarcar o agotar los desafíos que el contexto transicional actual presenta para la educación crítica para la paz en Colombia, a continuación se presentan cinco desafíos transicionales para subvertir los órdenes político-jurídicos, morales-afectivos y económico-sociales que alimentan el escenario transicional actual y que responden a las problematizaciones descritas en este capítulo: *Ubuntu*, corazonar, narrativas de esperanza, descolonización y cuidado de la vida.

Ubuntu: De las ontologías individualistas (sujeto liberal) a las ontologías relacionales (communitas)

El proyecto civilizatorio moderno-colonial mundializado en occidente a partir de 1492 ha instalado en los cuerpos, poblaciones, territorios y deseos, formas ontológicas sustentadas en el individualismo (sujeto Liberal/ciudadanía postpolítica), la competencia, la fractura privatizadora de lo común y la fetichización del dinero como maneras de organización de la vida.

Ante este proyecto mutado e inculcado durante siglos, en los tiempos, espacios y lenguajes cotidianos glolocalizados, usando como vehículo a la educación como forma de gobierno, los cuerpos, territorios, poblaciones y la naturaleza han resistido y re-existido configurando formas otras del habitar, cosmopraxis y ontologías relaciones que asumen como horizonte encarnado la comunalidad, el vivir con otros, el somos antes de ser, un entramado comunitario en el *Ubuntu*. En palabras de Magobe B. Ramose (2016):

El concepto ético de *Ubuntu* pone de relieve los vínculos y relaciones entre las personas. Como ser genérico que está siendo continuamente, *Ubuntu* está marcado por la incertidumbre, pues sus raíces son el profundo anhelo y esfuerzo por comprender el universo mediante la búsqueda permanente de la armonía o comunión cósmica. Esta comprensión es importante porque el concepto de «armonía cósmica» impregna la política, la religión y el derecho. El concepto de *Ubuntu* apunta, en esencia, a una ética de la reciprocidad, la interdependencia y la fraternidad, fundada en la idea de que una persona sólo se realiza a través de las otras. (p. 147)

“Yo soy porque nosotros somos”, gritaba en las calles de Liberia, junto a miles de mujeres, Leymah Gbowee. Nelson Mandela también lo hacía en la Sudáfrica posapartheid. Ambos se referían al saber práctico emanado del saber ancestral y popular zulú *umuntu*, *nigumuntu*, *nagamuntu*, una actitud ética y política para la vida. En tiempos en donde los amantes de la sangre, la tierra y las guerras con su imperio del yo se convierten en hegemonía, en donde el neoliberalismo en su dimensión histórico, epistémica y económica-social encierra la vida en función de una subjetividad neoliberal desarticulada del otro, fracturada de la comunidad, la comunidad retorna como horizonte ético y político para la educación crítica para las paces. Un referente plural que nos permita hablar de las diferencias estructurales que nos hacen humanidad, por ello la necesidad de hablar de una pluralidad de la paz y entonces de una educación crítica para las paces, para la pluralidad que se encuentra, teje, vincula y se hace *communitas*. Este desafío involucra las condiciones socioestructurales del orden político-jurídico y económico social, que configuran las políticas educativas y las políticas de paz e implican también las condiciones

psicoculturales que se reproducen moral-afectivamente en los espacios de la educación como la escuela. Es un desafío para subvertir el orden civilizatorio moderno-colonial antropocéntrico que se encuentra en crisis y que no hace posible la vida.

La filosofía occidental de los derechos humanos acentúa la idea del ser humano como una entidad fragmentada a la que pueden agregarse derechos sobre la base de la contingencia, mientras que la concepción africana destaca la idea del ser humano como totalidad, teniendo asegurados sus derechos como tal. Las implicaciones prácticas son evidentes en la globalización capitalista actual [...] Lejos de ser una expresión de nostalgia por una tradición obsoleta, la filosofía Ubuntu de los derechos humanos es un desafío legítimo a la lógica letal del afán de lucro en detrimento de la preservación de la vida humana. (Ramose, 2016, p. 179-180)

Una educación crítica para las paces en Colombia debe transitar de las definiciones y necesidades de los organismos internacionales a una apuesta ética y política organizada desde el *Ubuntu*. Una educación crítica para las paces requiere abandonar el modelo de competencias para construir un modelo de apoyo mutuo, de solidaridad radical, es una educación que retorna a la construcción de comunalidad y preservación de la vida como horizonte de la formación.

Corazonar: de la racionalidad moderna escindida al sentipensar como praxis crítica emocional

El proyecto civilizatorio moderno-colonial instauró la razón como forma para el ordenamiento y jerarquización del mundo, escindido el saber práctico y la dimensión emocional y afectiva del campo del poder. Este proceso tuvo a la escuela moderna como escenario de inoculación de este proyecto y se mantiene a partir de las múltiples actualizaciones/ mutaciones del capital. Este proyecto civilizatorio se expande a partir de las múltiples formas de colonialidad de la existencia humana: del saber, del poder y del ser.

Una de las expresiones más perversas de la colonialidad del poder, del saber y del ser, ha sido erigir la razón como el único “universo”, no sólo de la explicación de la realidad, sino de la propia constitución de la condición de lo humano. De ahí la definición, desde Occidente, “del hombre como ser racional”, en nombre de la astucia de la razón (Walsh, 2005: 115-120). Nos secuestraron el corazón y los afectos para hacer más fácil la dominación de nuestras subjetividades, de nuestros imaginarios, de nuestros deseos y nuestros cuerpos, territorios donde se construye la poética de la libertad y la existencia.

La hegemonía de la razón fragmenta la condición de nuestra humanidad, pues desconoce que no sólo somos lo que pensamos, y peor, que no sólo existimos por ello, como sostiene el fundamentalismo racionalista cartesiano, sino que el sentido de lo humano está ante todo en la afectividad: no sólo somos seres racionales, sino también sensibilidades actuantes o, como nos enseña la sabiduría shamánica, “somos estrellas con corazón y con conciencia”. (Guerrero, 2010, p. 88)

En la Educación crítica para las paces el giro emocional se convierte en un elemento fundamental para transitar de la polarización simbólica y emocional construida en un país como Colombia expuesto a tantas décadas de guerra (Barrera & Villa, 2018; Martín-Baró, 1990), que nos permita volver a pasar por el corazón. Es decir, sentipensar como acto ético y político que abre las posibilidades al reconocimiento del otro como parte de una comunidad política y emocional. Es precisamente este proyecto civilizatorio, encarnado en la escuela moderna en Colombia, el que ha transitado en contravía de las necesidades de construcción de las paces de las comunidades y de la construcción de una cultura de la vida, porque ha profundizado la distancia sobre el otro y la diferencia a partir de la construcción de la representación del enemigo (Villa, 2019). Es decir, la guerra en Colombia ha traído consigo una radicalización de las diferencias, una polarización en la que el otro aparece solo como la competencia, el enemigo, al que debo dejar a un lado para “ser alguien en la vida”. Sobre esto las políticas educativas en Colombia han sido funcionales al sostenimiento de la guerra y a la reproducción y continuidad de las violencias estructurales y culturales. Al respecto, Shapiro (2015) plantea:

To become ‘somebody,’ we learn means that others must count as ‘nobodies.’ The deep message (the ‘hidden curriculum’ some call it) of schooling is that the only things that count are the things that can be counted because they allow us to be ranked and compared to others on a scale of winning and losing (Purpel, 2004). Here, as elsewhere in our world, our focus is turned so resolutely to the winners that we lose little time in noticing the deeper moral, social and emotional consequences of our choices. The way, for example, the relentless emphasis on success for some produces a culture with powerful currents of envy, resentment, and suspicion. For everyone this is a culture that cultivates a deep insecurity about our worth as we are constantly being judged and compared to others, and where success or achievement is likely to be a momentary phenomenon. It is culture that must certainly breed hostility and aggression. (p. 17)

En este orden de ideas, unas políticas educativas articuladas a una serie de proyectos de paz liberales pospolíticos en función del sostenimiento del

proyecto civilizatorio moderno-colonial, que secuestró el corazón y la afectividad, producen subjetividades hostiles sin la capacidad de empatizar y reconocer al otro y recludas en proyectos de éxito individuales. Es decir, se configuran en políticas culturales afectivas del odio, la agresión y la hostilidad (Ahmed, 2015). Si a lo anterior le sumamos una historia política, social, cultural y afectiva como la colombiana, donde décadas de exposición a la guerra y a múltiples formas de violencia han traído consigo marcas mnémicas en la forma de trauma cultural, se configura una matriz moral-afectiva que justifica y naturaliza el miedo, el odio, la venganza, el resentimiento y la eliminación física y simbólica del otro como forma cotidiana del habitar. Kai Erikson (2011) se referirá al trauma colectivo como:

[...] un golpe en los tejidos básicos de la vida social que dañan los vínculos que ligan mutuamente a las personas y causa un daño en el sentido prevaleciente de comunidad. El trauma colectivo se va abriendo paso lento e incluso insidiosamente en la conciencia de aquellos que lo sufren, así que no tiene la cualidad sorpresiva que se asocia normalmente con el “trauma”. Pero, de todas formas sigue siendo una forma de shock, una toma de conciencia gradual de que la comunidad ya no existe como fuente efectiva de apoyo y que una importante parte del yo ha desaparecido. (p. 69)

Esta fractura del hacer parte de algo común, de una comunidad, posibilita la emergencia del otro como amenaza. De esta forma el trauma colectivo se configura en práctica cultural, en trauma cultural que se transmite intergeneracionalmente a través de memorias, olvidos, silencios, emociones y afectos, que frecuentemente se encuentran disociados (LaCapra, 2005, 2006) y frente al cual las políticas educativas y de educación para la paz han estado en contravía. Sobre esto Zembylas (2017) argumenta:

These moments, marked by unprecedented historical trauma – such as genocides, terrorists attacks, wars, and conflicts around the world – shape a culture’s emotional landscape in ways that make us more likely to fall into reductive binaries (e.g., good–evil, victims–perpetrators, oppressed–oppressors) rather than to question our emotional investments into particular ideals or ideologies. It is in the context of such moments that educators are offered both the challenge and the opportunity to think more deeply about the complex ramifications of pedagogy in relation to emotion, trauma, conflict, and peace. (p. 2)

La necesidad de (re)pensar la relación entre trauma, emoción, conflicto y paz y su configuración como matriz moral-afectiva en un país con un conflicto de larga duración es imperativa para una educación crítica para las paces y una praxis crítico emocional que nos permitan volvernos a encontrar

en torno a la vida. Corazonar entonces como praxis crítico emocional en la educación crítica para las paces no implica la negación de la razón sino por el contrario es

[...] la construcción de propuestas teóricas, metodológicas, y de miradas éticas y políticas que permitan una praxis que rompa con la falsa neutralidad de la ciencia; desde la certeza de que la cultura es una respuesta creadora frente a la vida, y para hacer crecer y transformar la vida, que hace de la existencia el horizonte de su reflexión y de su praxis [...] [Corazonar] ¿No sería otra manera de respuesta política, desde nuestros propios territorios del vivir, desde la fuerza insurgente de la sabiduría del corazón y las emociones, que a lo largo de la historia le han permitido a la humanidad continuar tejiendo la sagrada trama de la vida? (Guerrero, 2010, p. 89)

De las narrativas del odio a las narrativas de la esperanza

El conflicto colombiano ha generado una sobrexposición al terror dejando una marca en las formas de la vida individual y colectivas. La características psicosociales de estas marcas se manifiestan de forma grave y continua a través de dolor, miedo, incertidumbre, venganza, resentimiento, agotamiento, trauma, precariedad, vulnerabilidad y en la sensación compartida del sufrimiento social (Bar-Tal & Halperin, 2014; Das, 2008; Kleinman et ál., 1997; Martín-Baró, 1990). Ante estas condiciones las personas, de forma individual y colectiva, desarrollan resistencias y re-existencias para re-habilitar la cotidianidad en medio de la tragedia. Estas estrategias se sustentan en creencias, emociones y prácticas que entraman la memoria colectiva y por ende producen las narrativas que posibilitan la continuidad del relato fracturado por la guerra. Lo anterior depende del ambiente moral-emocional en el que se configura la cultura del conflicto y se pueden convertir en barreras psicosociales para la construcción de las paces, las cuales en muchos casos son reproducidas en las políticas educativas y en los proyectos de educación para la paz. Bar-Tal & Halperin (2014) establece que:

[...] las sociedades involucradas en un conflicto intratable desarrollan un conjunto de creencias, actitudes, emociones, valores, motivaciones, normas y prácticas funcionales (Bar-Tal, 2007, 2013). Otorgan un sentido a la situación de conflicto, justifican el comportamiento de la sociedad, facilitan la movilización para participar en el conflicto, posibilitan el mantenimiento de una identidad social y una autoimagen del colectivo positivas. Estos elementos del repertorio sociopsicológico a nivel individual y colectivo cristalizan gradualmente, formando un sistema bien organizado de

creencias societales compartidas, actitudes y emociones que permea las instituciones y los canales de comunicación de la sociedad, y que se convierte en parte de la infraestructura sociopsicológica. Esta infraestructura sociopsicológica incluye las memorias colectivas, el etos de los conflictos y la orientación emocional colectiva en interrelación mutua; aportan las grandes narrativas, motivaciones, orientaciones y metas necesarias para que los miembros de la sociedad vivan bajo las duras condiciones del conflicto intratable, y fomentan su continuación. Eventualmente esta infraestructura se institucionaliza y se extiende, sirviendo como base al desarrollo de la cultura del conflicto que domina las sociedades inmersas en conflictos intratables. (p. 16)

En el caso colombiano, esta infraestructura psicosocial que describe Bar-Tal se ha sustentado en una cultura del conflicto que produce una serie de narrativas del pasado, movilizadas a partir del odio sobre un enemigo común construido según procesos de ideologización que tienen lugar en los medios de comunicación y los diferentes espacios de socialización, como la familia o la escuela. Sobre este aspecto Barrera & Villa (2018) profundizan:

Por un lado, las narrativas sobre el pasado hechas por el adversario son deslegitimadas; por otro lado, las propias son cargadas de valor y asumidas como verdades irrefutables, es decir, se despliega un sesgo egocéntrico y sociocéntrico, que confiere a las experiencias del propio grupo (vulnerable y bueno) una mayor importancia histórica (Bilali & Ross, 2012; Garagosov, 2013; Páez et ál., 2016; Techio et ál., 2010). De esta manera las partes terminan portando memorias colectivas caracterizadas por el odio, el desprecio y la ira hacia un enemigo construido (exogrupo amenazante, peligroso, “malo”, que es odiado e ignorado en su sufrimiento); junto con la sobrevaloración de traumas, derrotas, humillaciones o sufrimientos vividos por el endogrupo, que se constituyen en traumas elegidos; lo que resulta en la construcción de memorias victimistas, de antagonismos intergrupales basado en las narrativas históricas y de sentimientos de superioridad moral por parte de quienes se observan como víctimas. (p. 466)

De allí que la construcción de una educación crítica para la paces implique una praxis crítica emocional en donde se re-creen colaborativamente, desde abajo, con los sufrientes, otras narrativas que permitan desarrollar significados compartidos críticamente con el *otro* como base para el crecimiento de la relación; que reconozcan las múltiples pieles del sufrimiento social; y que conlleven a la configuración de narrativas de la esperanza como opción para el sostenimiento del cuidado de la vida. Estas narrativas de la esperanza van más

allá del optimismo ramplón y acrítico e implican una pedagogía de la esperanza y la afectividad para que a través de la educación configuren otras maneras de vivir, otros mundos posibles para habitar y cuidar la vida en los territorios (Freire, 2012, 2015).

De la neocolonización de la vida a la descolonización

Las formas de colonialidad instaladas durante siglos y mutadas a través de las múltiples transiciones económico- políticas en la historia de Occidente han diseñado una geopolítica del conocimiento sobre la educación para la paz en la que se han subalternizado saberes populares y ancestrales del Sur Global y se han hegemonizado las prácticas y discursos del proyecto civilizatorio moderno-colonial del Norte Global. De allí que:

Una perspectiva de (re)pensamiento crítico decolonial implica, por tanto, un desprendimiento y descentramiento radical de los principios que han regulado y regulan la esfera del saber académico institucional y de sus prácticas éticas y políticas; desprendimiento y descentramiento de la matriz occidental de pensamiento colonizador que nos ha modelado una concepción del sujeto, del conocimiento, de la política, de la economía, de la sociedad, del mundo y de la vida. Lo anterior nos plantea la necesidad de hacer un cuestionamiento profundo sobre el sentido y el uso de las políticas del propio conocimiento. Preguntarnos como lo hace Lander: ¿conocimiento para qué?, ¿conocimiento para quién?; y también Walsh: ¿qué conocimiento(s)?, ¿conocimientos de quién?, ¿conocimientos para quienes? Sin embargo, también queremos preguntar por nuestra parte: ¿qué perspectivas civilizatorias hacen posible?, ¿qué horizontes de existencia otros ayudan a imaginar y construir? (Guerrero, 2010).

La educación para la paz sentipensada desde el pensamiento crítico colonial desafía las ortodoxias que han estructurados los regímenes de verdad sobre la educación y la paz en función del proyecto civilizatorio moderno antropocéntrico y propende a la justicia cognitiva (De Sousa Santos, 2017, 2019), es decir, a la insurrección de los saberes subalternizados y la disputa por la representación del mundo en el espacio de lo público y en la organización del sentido común que orienta la forma de habitar la vida en la cotidianidad, en medio de la guerra o después de ella. La Colombia profunda, que se encuentra en los márgenes del Estado, es plétórica de estos saberes subalternizados y el escenario transicional actual es la oportunidad para desmontar las distancias entre estos diseños globales, político-jurídicos y económico-sociales, donde se define la vida, y los territorios en donde sucede la vida.

De las políticas de la muerte (necropolíticas) a las políticas para la sostenibilidad y el cuidado de la vida

Sentipensar o corazonar el afuera de la educación para la paz en Colombia, durante este escenario transicional, implica una praxis crítica y la subversión del orden social burgués lumpenizado e instalado desde el simulacro de la paz del Frente Nacional (Fals-Borda, 2008). Así mismo, una distopía que supere la aparato de guerra que deviene en políticas de muerte y se sustenta en la ficción del estado de excepción, esa condición salvaje representada, nombrada y asignada a los territorios, las poblaciones, los cuerpos y las formas de vida que se encuentran por fuera del proyecto civilizatorio capitalista neoliberal del despojo. Estas políticas de muerte han tenido su mayor agudización a partir del proyecto de paz de la victoria iniciado por Uribe Vélez en el periodo presidencial 2002-2010 y que se alimentó del giro de la securitización del 11S y que cimenta el actual proyecto de paz realista-liberal en el que se teje el escenario transicional actual colombiano que suman en el periodo del 1 de enero 2016 al 20 de mayo de 2019, el número de 738 líderes comunitarios asesinados (IN-DEPAZ, 2019).

Las políticas de la muerte o necropolíticas (Mbembe, 2011) instalan la ficción de la libertad y la democracia para dejar morir en la precariedad y la educación se ha convertido en la mejor forma de gobierno de la vida en función del sostenimiento de estas ficciones y la producción de la muerte. Si la educación para la paz en esta transición no somete a cuestionamientos profundos el estatuto epistémico, ético y político que funda y organiza la arquitectura político-jurídico internacional y nacional sobre la educación y la paz, así como la infraestructura económico-social neoliberal robustecida desde Breton Woods hasta nuestros días y materializada en los planes de desarrollo de los gobiernos en Colombia desde 1991 (Jaime-Salas, 2018), no será más que ideal, bien intencionado y funcional a la producción de una actitud fatalista en las próximas generaciones.

Los movimientos sociales desde décadas atrás han disputado y manifestado desde los territorios estos desafíos inobjetables desde los datos empíricos que hablan del incremento de las desigualdades y del despojo en el último siglo. Sin embargo, pese a su evidencia, aún su posicionamiento es marginal y subalternizado. No obstante, han sido los movimientos feministas los que más han aportado en la visibilización de estas disputas sobre la educación para la paz y en la necesidad de despatriarcalizar descolonizar y subvertir el orden neoliberal contemporáneo en función de la sostenibilidad y el cuidado de la vida. Realizar el desafío de una educación crítica para las paces asumirá entonces el camino junto a las comunidades y los movimientos sociales para inventar y reinventar la vida en el caminar, es decir la construcción de una política de educación para la paz radicalizada en la ternura de los pueblos y con

un horizonte comunitario-popular para imaginar y construir la posibilidad de la vida en dignidad.

Es necesario crear otro orden, y hay mucha creatividad en esta crisis civilizatoria. Los pueblos, los cuerpos que se han mantenido en los márgenes del orden de dominación, y que por esa misma condición de estar en los márgenes siguen teniendo una especial sensibilidad política respecto a los procesos de la vida, son los que sienten en qué medida la vida está amenazada. Si el modo de vida occidental, hegemónico hoy en día, no representa necesariamente la etapa más 'avanzada' de la civilización humana, modificarlo no constituirá necesariamente una pérdida. Si los derechos humanos como los concibe la modernidad capitalista no son el único lenguaje posible de la dignidad humana y nunca fueron verdaderamente universales, podría valer la pena explorar otros lenguajes de dignidad y entablar un diálogo horizontal con ellos. Si el bienestar no tiene que depender necesariamente de un estado liberal como agente central de redistribución estandarizada, el retroceso de este logro moderno en los países del Norte podría abrir horizontes hacia modos de generación colectiva de bienestar, que incluso podrían ser menos patriarcales y autoritarios de lo que fue el estado del bienestar realmente existente. Estas formas de bienestar podrían lograrse fuera de la jaula paradigmática del mercado capitalista y del Estado liberal. (Lang et ál., 2019, p. 370)

Estos desafíos requieren del reconocimiento de otras temporalidades y espacialidades para el sostenimiento de la vida. Una política educativa crítica decolonial-radical para las paces en Colombia propenderá entonces a descubrir y alumbrar horizontes comunitarios y populares junto a las comunidades y los movimientos sociales -es decir, desde abajo-, que permitan salir de la cárcel patriarcal del capitalismo colonial instalada con el proyecto civilizatorio occidental, con la siembra de la esperanza y a partir del corazonar como una praxis crítica emocional que nos permita construir significados compartidos sobre el sufrimiento social de esta guerra degradada y de larga duración, para, finalmente, contribuir a reducir la distancia del lugar donde se decide la vida y los territorios ancestrales y populares en donde sucede, late y respira. Es decir, asumir como principio ético y político *Ubuntu* y caminar sentipensando que Somos antes de Ser.

Bibliografía

- Adams, D. (2014). *Cultura de Paz: Una Utopía posible*. Herder.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de Género, Unam.
- Barrera, D., & Villa, J. D. (2018). Barreras psicosociales para la paz y la reconciliación. *El Agora USB*, 2(18), 459–478. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3828>
- Bar-Tal, D., & Halperin, E. (2014). Socio-psychological barriers for peace making and ideas to overcome them / Barreras sociopsicológicas para la paz e ideas para superarlas. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 29(1), 1–30. <https://doi.org/10.1080/02134748.2013.878568>
- Bautista, S. (2017). Contribuciones a la fundamentación conceptual de paz territorial. *Revista Ciudad Pazando*, 100–110. <https://doi.org/10.14483/2422278X.11639>
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores / Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Comins-Mignol, I. (2010). El cuidado, eje vertebral de la intersubjetividad humana. En I. Comins-Mignol & S. Paris-Albert (Eds.), *Investigación para la paz. Estudios Filosóficos* (pp. 73–87). Icaria Editorial.
- Constitución Política de Colombia, (1991).
- Cortés Salcedo, A. (2013a). La noción de gubernamentalidad en Foucault: Reflexiones para la investigación educativa. En *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - Idep -.
- Cortés Salcedo, A. (2013b). Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia, 1984 – 2004. *Pedagogía y Saberes*, 38, 63–69.
- Cortés Salcedo, A. (2013c). *Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea. Colombia, 1984—2004*. Universidad Pedagógica Nacional- Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas- Universidad del Valle.
- Das, V. (2008). *Veena Das: Sujetos del dolor, agentes de dignidad* (F. Ortega, Ed.). Instituto PENSAR, Centro de Estudios Sociales CES, Universidad Nacional de Colombia.
- De Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre Saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata.
- De Sousa Santos, B. (2019). *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul*. Almedina.
- Donzelot, J. (1979). *La policía de las familias*. Pre-textos.
- Erikson, K. (2011). Trauma y comunidad. En F. Ortega (Ed.), *Trauma, Cultura e Historia: reflexiones interdisciplinarias para el nuevo milenio*. Centro de Estudios Sociales CES.
- Fals-Borda, O. (2008). *La subversión en Colombia. El Cambio social en la historia*. Fica - cepa.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de Paz y Gestión de los conflictos*. Icaria Editorial.
- Fontan, V., & Cruz, J. D. (2014). Una mirada subalterna y desde abajo de la cultura de paz. *Ra Ximhai*, 10(2), 135–152.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Paidós Ibérica.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Esperanza. Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI Editores.
- Gaitán Pedraza, G., & Ramírez Ardila, W. (2018). *Políticas educativas de paz en la escuela colombiana, años 1990 y 2010: ¿Escolares distintos?* Universidad Pedagógica Nacional.
- García-Durán, M. (2001). Veinte años buscando una salida negociada: Aproximación a la dinámica del conflicto armado y los procesos de paz en Colombia 1980-2000. *Controversia*.
- García-Durán, M. (2006). *Movimiento por la Paz 1978-2003*. Cinep/UNDP/Colciencias.
- García-Durán, M. (2009a). Colombia: Conflicto armado, procesos de negociación y retos para la paz. En *Tendencias de la Paz en Colombia. Retos Discursos y territorio*. Cinep.
- García-Durán, M. (2009b). *De la insurgencia a la democracia. Estudio de caso*. Cinep/Centro Berghof/Observatorio para la paz.

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

- Guerrero, P. (2010). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 4, 80–94.
- Hernández, E. (2009). Pacés desde abajo en Colombia. *Reflexión Política*, 11, 176–186.
- Indepaz. (2019). *Informe Parcial Líderes y defensores de DDHH Asesinados en Colombia 2016-2019*.
- Instituto KROC. (2019). *Estado efectivo de implementación del Acuerdo de Paz de Colombia 2 años de implementación* (Informe 3 Diciembre 2016-Diciembre 2018; p. 246).
- Jaime-Salas, J. (2018). La invención colonial de la Paz: Transiciones desde una lectura de larga duración en Colombia. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 55(2), 171–199.
- Jaime-Salas, J. (2019). Descolonizar los Estudios de Paz un desafío vigente en el marco de la neoliberalización epistémica contemporánea. *Revista de Paz y Conflictos*, 12, 133–157.
- Kleinman, A., Das, V., & Lock, M. (Eds.). (1997). *Social Suffering*. University of California Press.
- LaCapra, D. (2005). *Escribir la historia. Escribir el Trauma*. Nueva Visión.
- LaCapra, D. (2006). *Historia en Tránsito. Experiencia, identidad, teoría Crítica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Lang, M., Machado-Aráoz, H., & Rodríguez-Ibañez, M. (2019). Trascender la modernidad Capitalista para re-existir. Reflexiones sobre derechos, democracia y bienestar en el contexto de las nuevas derechas. En K. Gabbert & M. Lang (Eds.), *Cómo Se sostiene la vida en América Latina. Feminismos y re-existencias en tiempos de oscuridad*. Fundación Rosa Luxemburg/Ediciones Abya-Yala.
- Machado-Aráoz, H. (2012). Los dolores de nuestra América y la condición neocolonial. Extractivismo y biopolítica de la expropiación. *Osal*.
- Madrigal Garzón, A. E., & Guarnizo Vargas, C. M. (2015). *Educación y pedagogía para la paz en el posconflicto desde el ámbito institucional de la universidad colombiana: Elementos orientadores a partir de experiencias internacionales y nacionales y de la reflexión pedagógica crítica*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Magallón, C. (2006). *Mujeres en pie de paz*. Siglo XXI de España Editores.
- Martín-Baró, I. (1990). *Psicología social de la guerra: Trauma y terapia*. UCA Editores.
- Martínez Vargas, M., Pabón Prieto, M. S., & Cortés García, L. C. (2018). *Políticas públicas educativas en relación a la convivencia y la paz y sus implicaciones en el marco de la gestión educativa y la educación para la paz. Propuesta para la formulación de una política educativa en el marco del posconflicto*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Martínez-Boom, A. (2004). *De La escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en américa Latina*. Anthropos.
- Mateos, O. (2011). *La Construcción de la Paz Posbélica. Análisis de los debates críticos a partir del caso de Sierra Leona*. Universitat de Barcelona.
- Mateos, O. (2013). Desfragmentando el consenso de la construcción de paz liberal: Un análisis a partir de Sierra Leona y la reforma del sector de seguridad. En I. Ruíz_Giménez (Ed.), *El sueño liberal en África subsahariana. Debates y controversias sobre la construcción de la paz* (pp. 150–187). Catarata.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Melusina.
- Ley 115 de 1994 Ley General de Educación, (1994).
- Decreto 1030 de 2015 por el cual se reglamenta la cátedra de paz, (2015).
- Ministerio de Educación. (2015). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos Planedh*.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós.
- Moura, T. (2010). *Novíssimas Guerras—Espaço, Identidades e Espirais da Violência Armada*. Almedina.
- Muñoz, D. A. (2016). La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas. *Revista Kavilando*, 8(1), 57–64.
- Nasi, C., & Rettberg, A. (2005). Los estudios sobre conflicto armado y paz: Un campo en evolución permanente. *Colombia Internacional*, 64–85.
- Noguera-Ramírez, C. (2012). Educar es gobernar: La educación como arte de gobierno. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 14–29.

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

- Ocde, & Ministerio de Educación. (2016). *La educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación*.
- OEA. (1988). *Protocolo de San Salvador, adicional a la Convención Americana sobre derechos humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.
<https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos, (1948).
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, (1968).
- Declaración y Programa de Acción de Viena, (1993).
- Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos fundamentales universalmente reconocidos, (1998).
- Presidencia de la República. (1994). *Discurso de Posesión de Ernesto Samper Pizano como Presidente de la república de Colombia el 7 de Agosto de 1994*.
- Ley 1013 de 2006 por la cual se modifica el artículo 14 de la ley 115 de 1994, (2006).
- Ramose, M. (2016). Globalización y Ubuntu. En B. De Sousa Santos & Meneses (Eds.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)* (pp. 147–184). Ediciones Akal.
- Richmond, O. (2011). Resistencia y paz postliberal. *Revista Relaciones Internacionales*.
- Richmond, O. (2012). *La paz en las Relaciones Internacionales*. Institut Catalá Internacional per la pau.
- Richmond, O. (2014). *Peace. A very short introduction*. Oxford University Press.
- Rose, N. (2001). Community, Citizenship, and the ThirdWay. En D. Meredyth & J. Minson (Eds.), *Citizenship and Cultural Policy* (p. 166). Sage Publications.
- Ross, H. (1995). *La Cultura del Conflicto*. Paidós.
- Salomon, G., & Nevo, B. (Eds.). (2002). *Peace Education The Concept, Principles, and Practices Around the World*. Psychology Press.
- Sarmiento, F. (2013). Teoría y praxis en materia de paz. Aportes del Cinep a la configuración de un nuevo campo de estudios en Colombia. *Ciudad Paz-ando*, 6(1), 7–26.
- Shapiro, S. (2015). Towards a Critical Pedagogy of Peace Education. *Kultura-Spoleczeństwo-Edukacja*, 7(1).
- Tuvilla, J. (2013). De la política a las prácticas educativas. Enfoques para construir Cultura de Paz en los centros educativos. En C. Martínez & S. Sanchez (Eds.), *Escuela, espacio de paz. Experiencias desde Andalucía*. (pp. 79–123). Universidad de Granada.
- Constitución Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Unesco, (1945).
- Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza, (1960).
- Valencia Agudelo, G., Gutiérrez Loaiza, A., & Johansson, S. (2012). Negociar la paz: Una síntesis de los estudios sobre la resolución negociada de conflictos armados internos. *Estudios Políticos*, 140–174.
- Veiga-Neto, A. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: Implicaciones para la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 213–235.
- Villa, J. D. (2019). Representaciones sociales del enemigo como barreras psicosociales para la construcción de la paz y la reconciliación en Colombia. En J. Carmona & F. Moreno (Eds.), *Reconstrucción de Subjetividades e identidades en contextos de guerra y posguerra*. Ascofapsi - Universidad de Manizales.
- Wulf, C. (1974). *Handbook on Peace Education*. International Peace Research Association (Education Committee).
- Wulf, C. (2001). *El discurso pedagógico de la modernidad Problemas, aporías, perspectivas*.
- Wulf, C. (2013). Human Development in a Globalized World. Education towards Peace, Cultural Diversity and Sustainable Development. *Revista española de pedagogía*, 254, 71–86.
- Yarza, C. (2005). ¿Ciudadanía postpolítica? El legado liberal y la despolitización. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales Opción*, 21(47). Recuperado en 13 de enero de 2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872005000200008&lng=es&tlng=es.
- Zembylas, Michalino. (2017). Critical Peace Education and Emotion. En M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer.

**Educación y pedagogías críticas para LA PAZ
en Colombia en tiempos transicionales**

- Zembylas, Michalinos. (2008). Trauma, justice and the politics of emotion: The violence of sentimentality in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 29(1), 1–17.
<https://doi.org/10.1080/01596300701801278>
- Zembylas, Michalinos. (2013). Critical pedagogy and emotion: Working through ‘troubled knowledge’ in posttraumatic contexts. *Critical Studies in Education*, 54(2), 176–189.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2012.743468>
- Žižek, S. (2001). *El Espinoso Sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Paidós.

4. El estado del arte sobre las infancias y la paz. Problematización¹⁸

Claudia del Pilar Vélez-De La Calle
Universidad San Buenaventura-Cali

Patricia Londoño-Holguín

“Privar a un niño de su derecho a la educación es amputarle de esa primera comunidad donde los pueblos van madurando sus utopías.”

Ernesto Sábato

Introducción

El documento está organizado en los siguientes apartes: el primero aborda la conceptualización preliminar del campo de las infancias como concepto construido social e históricamente en la modernidad y pluralizado en la contemporaneidad, para lo cual presenta una corta genealogía del mismo que hace referencia al surgimiento de varios conceptos en diferentes momentos históricos, incluidos aquí sin seguir una línea temporal; el segundo indaga por la construcción del concepto de infancias en la contemporaneidad en Colombia, sus antecedentes de Europa y América Latina, particularmente de México y Colombia; el tercero asume como referente teórico una perspectiva histórica en la cual se construyen las concepciones de infancia y, en el tiempo presente, retoma un aspecto clave en la formación docente relativa a la construcción de paz desde las infancias. Las apuestas para la paz requieren del fomento de una pedagogía para la convivencia, la ternura, el cultivo de la singularidad, el respeto por el otro, que afirme la civilidad y afiance la democracia. El cuarto apartado finaliza con una propuesta para reconocer y resignificar la práctica pedagógica en sus diferentes dimensiones.

La investigación sobre infancias y paz en el mundo contemporáneo y a nivel internacional, nacional y local ha estado fortalecida y evidenciada desde los años 80, con un mayor nivel de proliferación en las décadas de 1990

18 Investigación desarrollada por el proyecto de Responsabilidad Social Universitaria: La construcción de Paz desde las Infancias, por la facultad de educación de la USTA Bogotá, (2018-2019, mediante la participación de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil y egresadas de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomas, División de Decanatura de Educación Abierta y a Distancia, (DUAD) con otros programas similares.

a la fecha. Las universidades, los programas de formación de licenciadas en educación infantil -antes licenciaturas en educación preescolar- han sido unas de las protagonistas más importantes en este acumulado y producción de conocimiento. Indudablemente lo producido buscaba alimentar los cursos y seminarios del plan de formación de las graduadas y egresadas para poder atender los diferentes escenarios de formación, prevención e intervención de las infancias. Los organismos gubernamentales y no gubernamentales, internacionales y nacionales, también aportaron a la elaboración y difusión de políticas educativas de la primera infancia (como se denominó hasta hace poco) en programas y políticas, tales como “De Cero a Siempre”, “Buen Comienzo” y “Todos a Aprender”, incentivando un ambiente de cambio de la mirada conceptual sobre las infancias y los modos de educarlas y cuidarlas.

Por otro lado, el escenario de conflicto social y político en Colombia de los últimos 60 años, especialmente de conflicto armado, ha reportado a las infancias como una franja poblacional que ha sido victimizada tanto por los conflictos violentos como por su reclutamiento en las filas de los grupos armados de diferentes afiliaciones. Con base en lo anterior, el grupo de trabajo realiza un rastreo de las producciones investigativas¹⁹ y los saberes generados²⁰ para asumir posturas socialmente responsables sobre la atención de las infancias y obviamente de sus cuidadores en diferentes espacios de formación.

Aproximarse al acumulado investigativo ayudará a docentes, estudiantes, egresados e investigadores a avanzar en sus proyectos de formación, investigación e intervención, indagando en enfoques que han sido significativos y han generado alcances en las soluciones socioeducativas sobre las infancias y, su papel en la construcción de una paz estable y duradera para el país. Igualmente, el análisis de tendencias, tensiones, vacíos, recurrencias y opacidades en las investigaciones realizadas y difundidas (trabajos de grado, tesis de maestrías o doctorados), serán fuente de nuevas problematizaciones, que formalicen el

19 La búsqueda de los documentos se llevó a cabo con la participación de egresadas y estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la USTA, a través de un rastreo en la WEB.

Se consultaron 56 documentos de varias bases de datos (Redalyc, Ayura de la U de Antioquia, Unisimon, Scielo, Universitat Barcelona UB, UDistrital, Unesco entre otras)

Los criterios para la categorización se dieron a partir de un análisis sobre cómo desde la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Santo Tomás, se está aportando a la formación de maestros en educación infantil, sobre la paz para las infancias. Estos fueron, responsabilidad y compromiso que se tiene frente a la construcción de paz desde las infancias, en los diferentes contextos, territorios y realidades que viven los niños y las niñas en las diferentes regiones en donde el programa hace presencia.

20 Este artículo hace referencia a documentos respecto a la “Educación para la Paz en la Primera Infancia”, en Europa y América Latina. Incluye artículos producto de investigaciones, tesis de pregrado, de licenciaturas en educación infantil, maestrías en educación para la paz, documentos de organismos multilaterales para difusión a través de cartillas y módulos didácticos. El rastreo de antecedentes en Europa dio como resultado documentos de España en la gran mayoría; sobre América Latina abarca países además de Colombia, de Centroamérica, como Puerto Rico, México, El Salvador. Abarca las dos últimas décadas.

acumulado de saber alrededor de los modos como las infancias sufrieron el impacto de la guerra en Colombia, y, como cuidar las infancias de repetir su situación como víctimas.

Conceptualización preliminar del campo

En las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI se evidencia un marcado interés por los procesos históricos de formación pedagógica, en las diferentes instituciones de educación superior, que ha hecho necesario crear un espacio que incorpore la emergencia actual, la historia política y socioeducativa de la formación de las infancias y sus procesos de educabilidad, tanto en escenarios académicos de occidente y latinos para avanzar en la reflexión pedagógica.

Para hablar de las *infancias como concepto construido social e históricamente* en la modernidad, y pluralizado en la contemporaneidad, es importante hacer una pequeña genealogía del mismo que hacer referencia al surgimiento de varios conceptos en diferentes momentos, los cuales son referenciados aquí sin seguir una línea temporal. En primer lugar, el historiador francés Ariès (1987), en su texto *“El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen”*, describe las distintas infancias, dando a conocer cómo la sociedad europea había nombrado y concebido a los niños desde épocas antiguas, es decir, desde los siglos XV, XVI y XVII hasta el siglo XX; y evidencia que la concepción de la infancia se relaciona directamente con las acciones pedagógicas que permiten ver el niño como un sujeto necesitado de cuidados, educación, ternura; demuestra cómo el contexto familiar coloca en práctica lo mencionado anteriormente, lo cual es visible desde los agenciamientos del discurso, primero de la salud y luego de la educación. En este sentido, Ariès (1987) expone la concepción en boga en el siglo XIX de la infancia como un breve lapso de tiempo que separaba al niño de su vida productiva laboral.

Siguiendo por la línea de investigación histórica, en este caso de corte intimista, De Mause (1991) aborda las pautas de crianza, presenta las concepciones de una infancia relacionada con el modo de criar a los hijos desde la antigüedad en adelante. Resalta aquellas prácticas en las cuales el maltrato, el abuso, la negligencia, el abandono, el infanticidio, los métodos de control, demostraban lo que en las épocas que aborda en estudio, eran característicos de la carencia de empatía entre padres e hijos. Así mismo, resalta el aporte de Freud (1905), quien construye una teoría sexual que permite una nueva idea sobre la configuración del niño como sujeto.

En términos comparativos se puede decir que en la modernidad del siglo XVIII/XIX la infancia expuesta ante las periódicas guerras de los estados europeos, mientras se desarrolla la revolución industrial que comprende desde mediados del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX, es partícipe inconsulta de

acontecimientos que no constituyen a los que en el mundo actual de finales del siglo XX y principios del siglo XXI se podrían denominar pautas de crianza de protección; por ejemplo, la enunciación de Freud de la niñez con un contenido sexual, entre un sin fin de fetiches enmarcan solo a una infancia urbana propia de las sociedades europeas del siglo XIX, que trascendía en un marco cultural y social desde el cambio de rol que las familias presentaban en ellas.

Pero, aun así, la situación de guerra de los diferentes reinos y estados europeos que se desarrollan sucesiva entre los siglos mencionados, marca a una infancia que debe asumir funciones propias de los adultos, tales como el combate, como la labranza, como la participación en la producción fabril; niños expuestos a la muerte, el deterioro, al maltrato, al descuido, asumiendo responsabilidades familiares y de los adultos. Niños que se alimentan con comidas carentes de la base alimenticia indispensable para asumir las funciones que se le han asignado, sin recreación, sin techo digno, entre un sin fin de situaciones que detallan los conflictos armados de la época.

El siglo XX para la infancia es llamado *el tiempo de ayuda*, que se concentra en la idea de un niño que reconoce la necesidad de la presencia de su padre, la necesidad que se crea en el ambiente que lo rodea y la importancia que implica el contar una figura paterna en cada etapa de la vida. Pero se plantea también, la plena participación tanto de su padre como de su madre para el desarrollo de la vida de cada niño, priorizando el empatizar y satisfacer sus necesidades. Ariès (1987), entre otros, coincide que este fue un tiempo en el que se “*descubrió la infancia*”, pues con la revolución francesa surgió un cambio de pensamiento en relación con ella como sujeto social, que toma forma en la legislación que consagra el cuidado y protección de la infancia europea en el siglo XX en actuaciones posteriores a la primera guerra mundial europea.

A lo largo del siglo XX, la infancia en general y particularmente los niños y las niñas, han crecido socializándose e incorporándose a la cultura que configura su identidad en calidad de entidades independientes, que se constituyen en entes diferenciados al interior de sus sociedades. La noción de infancias es desde esta perspectiva, una construcción social e histórica, más que biológica y se asume como una realidad sociocultural con tendencia a naturalizar y dar sentido y contenido a su existencia; en este sentido, se hacen evidentes variados contextos culturales, comunitarios, costumbres, tradiciones diferentes que marcan discursos diversos sobre la misma. En este momento podemos nombrar la noción de infancias, que existen y son reconocidas y nombradas en diversas culturas y sociedades a lo largo de sus trayectos históricos. En este sentido, es posible afirmar que existen correspondencias entre la estructura de una sociedad, su cultura y las imágenes de la infancia que construye y enuncia proceso histórico, y por ende las diferentes nociones de infancia en cada época, sociedad y contexto histórico y social.

Cada sociedad, cada cultura, cada época, tiende a elaborar una imagen de la infancia que es al mismo tiempo una imagen que pretende ser una descripción real y un modelo ideal de sus comportamientos, los cuales se determinan desde el principio normativo en el ámbito de la vida de la comunidad y, en particular, en la educación de las jóvenes generaciones. Recientes investigaciones históricas han puesto el acento en estas dimensiones, olvidadas largo tiempo, a saber: las dimensiones de las culturas, de las prácticas sociales, de la educación, así como del uso político y de mercado que se hace de ella, puesto que es un hecho que cada práctica educativa incorpora, lo reconozca o no, algunas imágenes de la infancia; de la misma manera como una o más imágenes de la infancia son propias de cada cultura, de cada sociedad en sus diversas etapas de evolución histórica (Trisciuzzi y Cambi, 1998).

Construcción del concepto de infancias en la contemporaneidad en Colombia

El contexto normativo de la atención a la primera infancia en Colombia es posible ubicarlo temporalmente de manera formal desde la década los años sesenta del siglo anterior, en la cual emergen reformas constitucionales, legislación y jurisprudencia que favorecen e incentivan la fundación de colegios e instituciones universitarias públicas y privadas que fortalecen el sector educativo; el espíritu de la legalidad era promocionar carreras como Enfermería, Comunicación Social, Filosofía, Humanidades, Educación, entre otras, para mejorar las condiciones sociales del país.

En una decisión política contundente, el presidente y estadista liberal Carlos Lleras Restrepo (1968-1972) ordenó a las instituciones del estado asumir la atención de la primera infancia desde el ámbito educativo y de la protección y la atención, en las cuales participan de diversas acciones de intervención el Ministerio de Educación Nacional (MEN). El Estado, desde inicios de los años sesenta, asume explícitamente la necesidad de atender a la primera infancia, creando jardines infantiles en las principales ciudades del país: Barranquilla, Medellín, Bogotá, Cali, Bucaramanga y Cartagena mediante el Decreto 1276/62. Más adelante, en el año 1971, mediante el decreto 1576 se ampliaron los jardines infantiles en 18 ciudades más del país, con el propósito de brindar a la población infantil popular entre las edades 3 y 6 años, con un enfoque de atención integral y un acercamiento a la escolaridad para garantizar su pleno desarrollo.

Bajo el gobierno de Carlos Lleras Restrepo se creó el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) con la normativa de la Ley 75 de 1968, el cual se constituyó en el eje garante desde el Estado de la educación a los niños y niñas colombianos. La inauguración del ICBF trajo consigo muchos cambios sociales, en especial en la concepción de los niños y niñas menores de siete años.

Este nace con seis objetivos institucionales estratégicos que se mantienen hasta el presente, constituyendo el eje central de atención y protección a las infancias colombianas²¹:

- Lograr la atención integral de alta calidad a la primera infancia.
- Prevenir vulnerabilidades o amenazas y proteger a los niños, niñas y adolescentes.
- Lograr el bienestar de las familias colombianas.
- Lograr la máxima eficiencia y efectividad en la ejecución de los recursos.
- Incrementar la consecución de recursos.
- Lograr una organización apreciada por los colombianos que aprende orientada a resultados. (ICBF, 2013)

Su rango de acción e intervención abarca la atención a niños, niñas y adolescentes en el área de protección de derechos, su restitución en casos en los cuales han sido vulnerados o se encuentran en situaciones de amenaza y riesgo, desarrolla acciones integrales en procura del bienestar de las familias. Proporciona servicios de nutrición, provisión de atención en salud, garantía de sus derechos y su restablecimiento cuando han sido vulnerados. Estas acciones institucionales en consuno con esfuerzos privados, en algunos casos de origen internacional y de organizaciones privadas del país evidentes a partir de los años 70s del siglo veinte, constituyeron un escenario favorable para el cambio de la mirada del currículum educativo infantil; acciones realizadas por instituciones de educación superior de gran trayectoria como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) inicialmente y el Ministerio de Educación posteriormente, evidencian una preocupación de largo aliento en la atención de los intereses y necesidades de los estudiantes tanto de la primera infancia, de la básica secundaria, de la media académica.

El ICBF en cumplimiento de su mandato legal en 1970, crea el programa de “Hogares Infantiles” para la atención de niños y niñas menores de 6 años buscando el desarrollo social, cognitivo y emocional de ellos y sus familias con características de vulneración socio económica, en el cual prima un enfoque de corte asistencial, antes que una atención integral que incluya lo pedagógico.

El gobierno de corte liberal del presidente Alfonso López Michelsen (1974-1978) amplió el radio de atención a la primera infancia por medio de escenarios institucionales que proporcionaron atención integral a la población en edad preescolar de los hijos de empleados y trabajadores del sector público

21 ICBF, 2013. Plan de desarrollo 2010-2014. Tomado de https://m.icbf.gov.co/sites/default/files/mapa_estrategico_icbf.pdf

y privado. Se acudió a la financiación del programa con los recursos provenientes del 2% de la nómina mensual de los salarios de las entidades públicas y privadas, y a través del programa se prestaron servicios subsidiados de salas cunas y jardines infantiles. Para el efecto se formalizó a través de la Ley 27 de 1974 que dio lugar al nacimiento de los Centros de Atención Integral el Preescolar (CAIP).

En este gobierno se implementaron estrategias de inclusión vinculando la educación preescolar por parte del MEN en el sistema como primer nivel en la educación. “La Educación Formal conducirá regularmente a grados y títulos y comprenderá los siguientes niveles progresivos: a) *educación preescolar*; b) educación básica (primaria y secundaria) ; c) educación media e intermedia; d) educación superior” (Decreto 088, 1976).

En desarrollo de una estrategia de maximización de recursos, en el año 1980 se pusieron en marcha los Hogares Comunitarios de Bienestar (Hobis) que apuntaron a proporcionar modalidad de atención integral a los menores de siete años. Para ello se amplió masivamente la cobertura poblacional reduciendo la calidad del ofrecido anteriormente en los CAIPS; el instituto capacitó a las madres receptoras del servicio para su prestación bajo la supervisión y vigilancia de los profesionales del ICBF. Estos Hobis se ubicaron progresivamente en las ciudades principales, en los barrios populares, luego en las ciudades intermedias, en los centros poblados y posteriormente en las zonas rurales.

La Ley General de Educación expedida en el año 1994 se constituye en la primera ley general desde principios del siglo XX, que apunta a renovar el sistema educativo colombiano y constituirse en regulador de la educación nacional. Es un punto de referencia para los temas de formación integral, derechos y deberes de los actores de la comunidad educativa, entre otros. Incorpora legislación que abarca de manera amplia e integral el concepto de infancia, obligando al estado a asumir las responsabilidades constitucionales y producto de los convenios y legislación internacional asumida por el país.

Surgen al amparo de esta legislación en complemento con otras normas sectoriales la creación de distintos programas de alimentación y asistencia a los niños y niñas. Los aportes de la Ley General de Educación configuraron el principio de un sistema educativo integral, más organizado, flexible e inclusivo, tanto en la prestación del servicio educativo a todas las franjas de edad desde el nacimiento, pasando por las didácticas, los enfoques pedagógicos contribuyendo a la visibilización de los conceptos de niño/niña que tenemos hoy.

La contextualización de la educación infantil en un momento histórico y social en el que están ubicados los educandos y los educadores es el marco de acción estatal y privado que garantiza un enfoque integral, acorde a las nece-

sidades regionales, locales y culturales. Desde la óptica del discurso jurídico, este aporta los agenciamientos necesarios para la construcción teórica de las categorías que definen poblaciones según su definición etaria. El contexto de normas legales en el país, han perfilado un escenario legal para la atención.

La concepción de infancia desarrollada a través de la historia, permeada por la cultura en la que existe, se ha construido por los saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos y/o filosóficos; forma parte del contexto cultural de la época. La línea de tiempo de la historia de la educación en el país abarca desde las décadas de 1960 hasta el 2015 y enfatiza los cambios y avances por los cuales ha trasegado. Para el efecto hagamos un recorrido rápido de la historia del concepto de infancia el cual puede ilustrar su impacto y horizonte de significado plural.

El periodo de finalización del siglo XX comprende el proceso de reconocimiento de los derechos del niño en todas sus dimensiones, a nivel formal a través de la firma de los pactos internacionales, y a nivel interno, incorporándolos como parte de la legislación; se orientan los recursos económicos e institucionales para la puesta en marcha de los programas de mejoramiento de la calidad, de ampliación de la cobertura para la atención integral al menor de 5 años, a los niños y jóvenes; incorpora la básica primaria, la media y la formulación de políticas públicas de atención a esta población. Todo lo anterior constituyen desarrollos de la Constitución Política del año 1991, la cual formaliza los derechos ciudadanos, y el requerimiento para la acción estatal, de plasmarlos por medio de políticas públicas sectoriales, poblacionales específicas que cuenten con los recursos suficientes para garantizarlos.

El estado a través de múltiples acciones, producto de éste período de eferescencia de implementación de los derechos democráticos que la Constitución de 1991 garantizó, amplía la cobertura educativa, incorpora la evaluación del proceso educativo, e identifica la necesidad de promover y desarrollar modalidades de investigación básica y aplicada a la cotidianidad en contextos regionales y territoriales específicos, con miras a tener en cuenta las variaciones y diversidades en el desarrollo sociocultural. Producto de la legislación, del movimiento social encarnado en el movimiento pedagógico nacional de los maestros apoyado por el sindicato Fecode, se inicia una renovación curricular que apunta a la transformación de la escuela en un proyecto cultural mediante un trabajo articulado e intersectorial.

De manera especial vale la pena resaltar el énfasis de las reformas en una de las dimensiones del desarrollo, la dimensión socio- afectiva, que reivindica la vivencia cotidiana en las escuelas y escenarios educativos en las cuales se encuentra en constante interacción con el otro; se trata de construir ideas y construir sociedad, pues, se asume que los cambios sociales y culturales pueden surgir de las acciones y pensamientos de una persona la cual comparte

su visión de comunidad con otro. La legislación colombiana en un desarrollo progresivo recoge una noción de infancia que se reseña a continuación:

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas. (Colombia, 2006)

De acuerdo con Simarra (2010), las políticas de primera infancia en los niveles territoriales departamentales y municipales hay que entenderlas como producto de un gran impulso que desde el nivel internacional y nacional se venía gestando tiempo atrás. El año 2003 marca el inicio de la movilización por el diseño de una política nacional para la población menor de seis años. Parte de la comprensión compleja del período vital de la primera infancia en el desarrollo óptimo del niño y de sus implicaciones en la sociedad, y por tanto del indispensable trabajo colectivo entre instituciones adscritas al sector público, vinculadas al sector privado, organizaciones no gubernamentales, educativas e internacionales²².

La cascada normativa materializada en la expedición del Código de la Infancia y la Adolescencia, de la Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la primera infancia” (Documento Conpes número 109 de 03 de diciembre de 2007), “De Cero A siempre” (Ley 1804 de 2016), constituyó la base legal para la formulación de políticas integrales de atención a la primera infancia en todos los niveles de la administración a nivel central, departamental y municipal. Este escenario nuevo y enriquecido permitió que las organizaciones no gubernamentales, los profesionales y académicos independientes, los funcionarios técnicos en las instituciones, tuvieran a su disposición herramientas óptimas para consolidar el trabajo que previamente se venía desarrollando.

En todo el país, los dolientes de las infancias abordaron con entusiasmo a nivel regional y local en la academia, en las facultades de educación, en las

22 Entre estas se encontraron: la Alianza por una Política Pública de Infancia y Adolescencia, UNICEF, Secretaría de Integración Social de Bogotá, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Centro Internacional para el Desarrollo Humano, Cinde y Save the Children que en conjunto con 19 organizaciones educativas y ONG como el Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez. Simarra, 2010, p. 400

licenciaturas de educación preescolar, en las organizaciones no gubernamentales la implementación de la legislación novedosa e inclusiva.

Las organizaciones no gubernamentales y la academia que desde hace décadas han asumido el papel de protección de los derechos de la infancia, promueven variadas iniciativas, tales como: observatorios de infancia a nivel territorial, fomento para constituir comités departamentales y municipales de política social. Orientan a través de sus redes de apoyo a los niveles territoriales departamentales, distritales y municipales para que desarrollen la política y la implementen en sus entidades territoriales. Este movimiento social e institucional expresa su amplitud de miras para influir a nivel nacional, a través del documento “¿Cómo hacer una política pública de infancia y adolescencia en el departamento o municipio? Guía para gobiernos territoriales elaborado por las entidades responsables del tema a nivel nación en 2012”; en este documento se “*reformula*” el tradicional concepto de política pública, acentuando la responsabilidad y compromiso de los actores privados diferentes a las entidades estatales, en la formulación y ejecución de las políticas públicas de la siguiente manera:

Seamos claros: una política pública no es un documento o un mandato. No es por tanto una ley, un decreto, una ordenanza o un acuerdo municipal. Tampoco es un Plan de Desarrollo o una orden de la autoridad competente. La política pública es un acuerdo de la mayoría de los miembros de la sociedad que se expresa en una conciencia colectiva sobre los objetivos que pueden lograrse y en una movilización de todos los actores requeridos para lograr tales objetivos. Es una imagen de lo que puede y debe lograrse, que todos compartimos y que por esa razón nos mueve a todos. Es lo que la gente cree, sueña construir y está dispuesta a esforzarse para lograr. Colombia. (Vicepresidencia de la república, 2012, p. 7)

Sin embargo, las políticas públicas no siempre logran transformar la realidad. Las prácticas sociales y políticas, así como las económicas sí lo hacen. El contexto en que las infancias en Colombia específicamente han sido victimizadas y las formas de conocimiento producidos en investigaciones académicas y sociales interesan a este estado de arte con el fin de proveer categorías emergentes y conceptos puntuales de lo que significa ser niño o niña en los escenarios de conflicto, posconflicto y posacuerdo en este país, para superar los límites de eliminación de un grupo necesario y urgente para la pervivencia humana, como son las infancias.

A continuación, se presenta una revisión bibliográfica en torno a educación, infancia y paz a partir de documentos que dan cuenta de los avances investigativos en relación con el objeto de investigación en Europa y América Latina.

Antecedentes de Europa

La información documental rastreada para el presente ejercicio investigativo dio como resultado en Europa, varios escenarios académicos que aportan información de interés para nuestro trabajo, los cuales relacionamos a continuación:

Un equipo internacional de educadores²³ ha elaborado un programa de educación en valores para ayudar a los maestros de aula a enseñar a todos los niños, desde sus primeros años a convivir en paz y a respetar a los demás. Está constituido por dos partes fundamentales: actividades para realizar en el aula y cursos de formación en la modalidad distancia, a ser realizados por el mayor número de educadores.

Desde otra perspectiva, Jares (2004) se centra en la formación de docentes de educación para la paz. Constata la deficiente formación en estos temas y, propone contenidos para que sean considerados por la universidad en la formación inicial, por las administraciones educativas en la formación en ejercicio para su debate y, en la medida en que sean aceptadas, para su puesta en práctica. Por otro lado, Rodríguez (2002), en su artículo “Aprender a convivir en una sociedad aterrorizada”, considera importante estimular aprendizaje de la convivencia en el ámbito escolar; describe la violencia física, estructural y cultural; y pregunta al lector si será posible salir de esta situación, a lo que responde que sí, a condición de que la sociedad se lance sin temor y afirmatividad a la construcción de una cultura de paz. Cierra pidiendo socorro a la escuela, a la educación, y sugiere que, si esta enseña a convivir usando los instrumentos técnicos, contribuirá a crear espacios de comunicación dialógica en el entorno que la rodea.

Por su parte, García, Aguacil, Pañellas y Boqué (2010) plantean la construcción de la paz mediante la educación, a través del diseño de indicadores y validando un instrumento que permita valorar cómo se construye la paz mediante acciones típicamente educativas. Proponen, además, un instrumento denominado “Indicadores de Construcción de Cultura de Paz a través de la Educación (ICCPE)”, que permite concretar los parámetros de la cultura de paz en el ámbito educativo, haciéndolos comprensibles en su dimensión práctica y visibilizándolos para los docentes.

Ancheta (2013), en “La educación y atención de la primera Infancia en la Unión Europea”, se refiere a la diversidad y desigualdad en la garantía de los derechos de la primera infancia, entre ellos el derecho a la paz. La Educación y

23 En el Simposium Interamericano Educando la personalidad del niño y sus valores: fin primordial de la educación de la primera infancia realizado del 14 al 18 de mayo de 2007 se propuso conocer y divulgar el estado del arte de la atención educativa en la primera infancia. Parte del proyecto “Políticas y estrategias para una transmisión exitosa del niño hacia la socialización y la escuela”.

Atención de la Primera Infancia (EAPI) se ha constituido en una acción internacional que busca garantizar los derechos a través de las acciones y responsabilidades de los estados nacionales constitutivos de la Unión Europea. Para ello ha abordado las características particulares de los estados que constituyen la UE y se ha propuesto desarrollar políticas específicas con carácter territorial y regional. Incorpora el trabajo de incidencia política de grupos de profesionales, medios de comunicación y de la sociedad en general. Se trata en resumen de fundamentar la fuerza y contundencia de la influencia de las políticas supranacionales a lo largo de la Unión Europea para responder a las necesidades cambiantes de la infancia y de la familia.

Fernández (2008) plantea que la escuela afronta un entramado social complejo y multicultural, lo cual provoca que el día a día constituya un desafío para profesores, padres y alumnos. Elabora una programación didáctica para niños, ofreciendo al profesorado una programación didáctica abierta y flexible. Considera integrar los aprendizajes desarrollados basados en la práctica de las características de la mediación, en relación con la cotidianidad. Propone realizar actividades transversales en el aula orientadas a convivir y crecer en paz. La programación didáctica se ocupa de las habilidades sociales fundamentales, que la mediación promueve para convivir en paz. Propone que estas programaciones deben incluir el compromiso del centro escolar, para desarrollar las actividades propuestas de manera óptima. Sugiere vincular a los padres y la comunidad educativa y a través de diferentes medios y herramientas, tales como los blogs dentro de la página web de la escuela, para lograr la participación colectiva y disfrute del desarrollo de las actividades. Recuerda la importancia de educar a las personas para vivir pacíficamente en sociedad, y de aprender hábitos, conocimientos de disciplinas como las matemáticas o cualquier otra asignatura de acumulación de saberes. Potencia la mediación como la posibilidad de resolver conflictos de manera constructiva, creativa y cooperativa, de manera pacífica.

Antecedentes de América Latina (México, Colombia)

Barbosa, Castellanos, Orbes, Silva, (2016) abordan su ejercicio investigativo documental en revisar reseñas bibliográficas como cátedra de la paz²⁴. Consideran que la educación es el medio idóneo para crear la cultura de la paz. Es menester unirla al desarrollo humano sostenible, vinculados al respeto de los derechos y a la justicia social. Se constituye en un desafío educativo basado en el reconocimiento, el respeto y la vivencia de los derechos humanos, y el respeto a la dignidad de las personas. Pretende la construcción de un futuro

24 Ariel Armel Arenas. Cátedra de la paz, más allá de las negociaciones. Reseña por Magda Egas. Agosto 4 de 2014.
<http://revistafemmecolombia.com/ariel-armel-arenas>

para los niños y las niñas de nuestro país. La primera infancia se asume como un proceso que incide desde diversos espacios sociales cognitivos motrices y que estructuran al infante para formarlos para la construcción de procesos de paz y como sujetos constructores de comunidades que vivencien la paz y la reconciliación.

Ovalle (2007) proporciona una perspectiva de análisis mirada desde los derechos humanos y la formación ciudadana y la conveniencia general de que los estados mundo actualicen los documentos y leyes estipuladas para la formación de la primera infancia y la adolescencia en la búsqueda de su protección frente al cumplimiento de los derechos humanos, en la perspectiva de una legislación coherente con el interés de brindar a los niños y niñas y adolescentes un desarrollo integral. Considera que la educación inicial es una corresponsabilidad de la familia, el Estado y la sociedad, que son los garantes de ofrecer y velar por el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas. Concluye que se debe incluir los valores en los currículos académicos y promueve a través de los lineamientos pedagógicos que los niños y niñas hablen de amor, convivencia, reconciliación, solidaridad y armonía.

Beltrán (2018) centró su desarrollo en el análisis de algunos idearios de educación para la paz, proyectados en los procesos educativos de niños de grado segundo, a partir de cartillas destinadas a la cátedra de paz: describe las metodologías y los referentes de formación en torno a la educación para la paz; analiza las actividades propuestas, los lugares asignados a los niños y niñas, e identifica los aspectos que son comunes y particulares en las cartillas analizadas, como referentes de los idearios de educación para la paz que se están proyectando en los procesos educativos de los niños de grado segundo. Acude a los aportes de Jares (2004), Chaux y Velásquez (2016), a los documentos de contextualización del MEN relacionados con la cátedra para la paz. Como resultado identificó la poca concordancia entre las cartillas analizadas, con la complejidad de las temáticas y procesos propuestos por el MEN para dicha cátedra, así como una brecha con los planteamientos teóricos sobre educación para la paz. Se evidencia una ausencia de fundamentación temática, pedagógica y didáctica que deja abierta la pregunta acerca de cómo se está asumiendo la cátedra para la paz a nivel institucional en la escuela y cuál es el papel de los licenciados y su formación, frente a los retos de educar para la paz.

Es importante tener claridad en que el concepto de paz es difuso y polisémico, por lo que podría convertirse, en sí mismo, como un tema para ahondar en la comprensión de los maestros y los estudiantes, en torno a lo que se aspira a ser como sociedad y a las implicaciones individuales y colectivas, lo que podría llevar a cualificar los procesos educativos en el marco de la cátedra de paz.

Jaramillo y Mahecha (2018) se inspiran en lo que se ha denominado “construcción de paz reflexiva” o *reflective peacebuilding* (Lederach, Neufeldt y Cul-

berston, 2007), que integra y fomenta un diálogo entre la teoría y la práctica para la construcción de paz. Responde a la preocupación por una paz estable y duradera en Colombia, por la persona del educador para la paz como sujeto de la generación y construcción de cultura para la paz. Explora la pregunta ¿cómo aprende una persona a ser un maestro para la paz desde la perspectiva de la resolución pacífica de conflictos y la construcción de paz? Diseñan una metodología centrada en tres conceptos: forma, acontecimiento y relaciones, que dialogaron con conceptos como cultura “para la paz, educación para la paz y educador para la paz”, de tal forma que sea un contenido de paz en sí mismo donde las relaciones sean conscientes, con un gran componente de comprensión empática que provocará aprendizaje significativo y transformaciones en las personas, en las relaciones y en los entornos. Todo esto con el fin de hacer un aporte a la generación de cultura para la paz.

Suárez (2017) enfoca su investigación acerca del concepto construcción de paz en el entorno escolar, en contextos alejados del conflicto armado. A través de un estudio de caso y una metodología orientada a conocer las voces de los niños y las niñas, aborda sus perspectivas frente a diferentes aspectos que se desarrollan en el ambiente escolar con miras a reconocer y fortalecer la construcción de paz, incluyendo aspectos como la participación infantil, primera infancia y paz en contextos no violentos, entre otros. El aporte principal de esta investigación consiste en reconocer a los niños y niñas como constructores de paz, a partir de estrategias implementadas que facilitan el trabajo investigativo desde la comunicación con los niños y las niñas, visibilizando desde sus voces, sus acciones, comportamientos y reflexiones, su rol participante en la sociedad desde la construcción de paz, para así obtener mejores formas de vida colectiva comenzando en el contacto con la sociedad dentro del ambiente escolar. De esta manera se comprende que las percepciones de los niños y las niñas acerca del concepto *construcción de paz* mantiene una constante relación entre el entorno familiar y escolar, demostrando que los niños(as), por medio de sus propios análisis, identifican los aportes a la construcción de paz y las acciones que, por el contrario, no aportan a una mejora colectiva.

Las narrativas de los niños y niñas permiten conocer la manera como ellos se desarrollan diariamente en su contexto el cual permite conocer el concepto de paz y las implicaciones que esta tiene en su vida. Así comienzan a identificar las conductas no sólo en sus compañeros sino también en sus familiares y comunidad, buscando analizar las situaciones que pasan en contextos ajenos al colegio en pro de construir paz en todos los ambientes de los cuales hacen parte.

La participación es el eje fundamental por el cual los niños y las niñas dan a conocer su forma de ver el mundo, desde sus voces logran plantear las diferentes percepciones que tienen en torno al concepto construcción de paz

iniciando en el ambiente escolar, con estrategias que los motiven para dar a conocer sus voces, ya sea por medio del juego, la literatura, entre otros, siendo allí donde se consolidan como modeladores de procesos sociales, permitiendo a los niños y niñas desempeñarse como constructores de paz.

En cuanto a la labor docente, se considera que esta investigación abre caminos a la curiosidad investigativa en niños y niñas menores de 5 años, donde está claro que están en la capacidad de enseñar y aprender mucho más de lo que se puede imaginar. Es una carta abierta para conocer las voces de los más pequeños frente a temáticas importantes para su desarrollo personal, familiar y profesional. Además, permite analizar cómo los niños y niñas ven el mundo y las situaciones que pasan en sus vidas, pues son ellos los encargados de construir día a día el país, en un contexto de paz. Igualmente se abre una oportunidad para los adultos de aprender y sobre todo de aprehender de los más pequeños. Esta investigación abre puertas a conocer un mundo diferente con percepciones reales por parte de los niños(as).

Toro (2015) aporta su experiencia investigativa con base en el ejercicio de sistematizar propuestas de comunicación implementadas en el Oriente de Antioquia entre los años 2000 y 2010 (“Aproximación a un modelo de comunicación para el desarrollo y la paz en contextos vulnerables”), que apuntaron a incidir en la creación de condiciones de convivencia pacífica y vida digna en contextos vulnerables rurales y urbanos. Propone un modelo general de comunicación para el desarrollo y la paz que responde a definir los elementos conceptuales del modelo caracterizado por una apuesta dialógica, en la que prima la crítica, la emulación de la consciente, es incluyente y participante, enfatizando en el desarrollo y la paz, en el contexto social en el que se desempeñan los sujetos y llenan de sentido sus prácticas cotidianas...

Villate (2017) analiza las experiencias articuladas a Redepaz y sus propuestas pedagógicas específicamente, enmarcadas en educación para la paz con niñas, niños y adolescentes en contextos locales y regionales (tesis maestría “Experiencias regionales y locales de educación para la paz”). Conceptualiza sobre los enfoques y teorías, modelos, propuestas de pedagogías y educación, culturas de paz, y educación popular a partir del análisis de tesis e investigaciones sobre experiencias de paz. Describe y analiza los planteamientos pedagógicos, las acciones, las propuestas de metodologías utilizadas por las diferentes organizaciones vinculadas; e identifica los contenidos utilizados. Plantea temas de investigación sobre la configuración de nuevos enfoques pedagógicos para el postacuerdo desde una perspectiva territorial, señalando las características que asumirían una paz integral.

La educación para la paz resulta ser una alternativa de construcción hacia una cultura de paz, en el camino de la superación de las diversas formas de violencias estructurales, sistemáticas, sociales, económicas, culturales que

afectan al país, ya que, siguiendo la reflexión de Galtung (2003) -una concepción ampliada de la violencia conlleva a una concepción ampliada de la paz, de tal modo que permite el reconocimiento de las múltiples propuestas transformadoras de paz.

Desde las regiones, en su ejercicio de prácticas sociales y educativas, se apuesta por una promoción de los procesos de participación y organización, que si bien se vienen ejecutando hace algún tiempo, hoy en día cobran un valioso sentido por el momento histórico por el que pasa el país ante la firma del fin del conflicto entre el gobierno colombiano y la organización guerrillera Farc. Esto genera nuevos procesos organizativos, diálogos, enfoques y contenidos que contribuyen aún más a la educación para la paz. En esta experiencia investigativa se identificaron 15 iniciativas articuladas a Redepaz ubicadas en las regiones de: Costa Atlántica, Sur Oeste, Antioquia, Centro y Nororiente del país en el marco de las diversas expresiones y movimientos sociales que vinculan a las niñas y a los niños por la paz, a partir de iniciativas surgidas entre los años 1994 al 2016.

Estas propuestas nacen como iniciativas locales para construcción y fortalecimiento de la paz, surgen entre los años 2011 y 2016, diez años después del fin de las conversaciones de paz en el municipio de San Vicente del Caguán, y el nuevo ciclo de conversaciones entre el gobierno colombiano encabezado por el presidente Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc) cuyo propósito es la finalización definitiva del conflicto apuntando, como se enuncia en la diplomacia internacional, a la fundamentación de unas condiciones que garanticen la paz de una manera estable y duradera en el tiempo; por ende los asuntos de paz en Colombia se han puesto en el primer orden.

Se pudo evidenciar que estas experiencias regionales tienen maneras diversas de construir una cultura de paz, desde las dinámicas propias de sus entornos y las realidades de los territorios, entornos que en su mayoría han sufrido las consecuencias del conflicto social y armado, surgiendo como ejercicios de empoderamiento y resistencia enmarcados en propuestas de paz.

Las propuestas pedagógicas aquí expuestas, provienen de organizaciones comunitarias y populares, muchas de ellas parten del intercambio de saberes y de espacios de participación social y colectiva.

Respecto a las preguntas planteadas en esta investigación sobre las acciones o metodologías de las propuestas, se podría decir que sus acciones o metodologías pedagógicas son activas, participativas, dialógicas y pensadas desde la importancia del acto creativo, y reconocen las potencialidades de las niñas, los niños y adolescentes de las regiones y sus capacidades.

En cuanto a los planteamientos pedagógicos, los responsables de las experiencias afirman fundamentarse en el modelo constructivista, pedagogías de la educación popular al utilizar elementos propios de esta como transformación, deliberación y reconocimiento del otro. Dentro de estos planteamientos pedagógicos sobresale la exaltación de los siguientes valores y principios; igualdad, equidad, respeto y tolerancia, planteados como ejes fundamentales para fortalecer los procesos colectivos desarrollados en cada uno de los espacios participativos.

Con referencia a los contenidos, actualmente existe un alto interés en incorporar temáticas relacionadas con las consecuencias del conflicto militar, político y social del país, que promuevan la reconciliación, el perdón, la memoria histórica, el reconocimiento del otro, la solidaridad, la urgencia de la consolidación de la paz integral, la evolución de la guerra en Colombia y sus consecuencias, vistas desde el punto local.

Como balance al respecto del cumplimiento de los objetivos sobre las características de las 15 experiencias regionales, resultó fundamental identificar cómo ven la educación para la paz a niveles regionales, locales, recuperando y resignificando las múltiples prácticas pedagógicas y metodologías implementadas desde una perspectiva territorial.

El trabajo permitió poner en diálogo las reflexiones teóricas acerca de las concepciones de paz, paz territorial, las teorías de los modelos pedagógicos y de educación para la paz, con los planteamientos pedagógicos, acciones o metodologías y contenidos de las experiencias. Y en este sentido, se logró reconocer la importancia dada por las condiciones regionales del contexto sociopolítico, la falta de inclusión, las condiciones de pobreza del sector rural, sus diversidades, sus dinámicas y las diferencias territoriales, ampliando la lectura de la realidad donde se configuran estas experiencias, por cuanto son factores determinantes en la definición de acciones, metodologías, planteamientos y contenidos en sus prácticas pedagógicas.

Con relación a los aprendizajes obtenidos en el estudio de las experiencias regionales, se puede afirmar que en los territorios se están consolidando apuestas educativas transformadoras, desarrollando diferentes prácticas alternativas que incluyen metodologías, acciones, contenidos con perspectiva de reconocimiento intercultural, empoderamiento de entornos campesinos, capacidad de análisis del contexto, lectura de las necesidades y problemáticas de su entorno, fomento de nuevas expresiones organizativas, uso de lenguajes expresivos incluyendo la corporeidad.

Igualmente, en cuanto a las características de las experiencias, se resalta la promoción de la transformación social y la formulación de propuestas pedagógicas con miras a los posibles cambios que se generen ante la realidad de orden sociopolítico, originada por los acuerdos de La Habana.

Respecto al referente teórico frente a las concepciones de paz, las experiencias del presente estudio están cercanas al planteamiento de Francisco Muñoz, en el abordaje de la paz imperfecta. En síntesis, la implementación de estas prácticas de paz territorial corresponden a lo que Lederach plantearía como un proyecto no solo pedagógico sino también crítico, analítico y creativo, en la búsqueda de alternativas pacíficas, positivas y creativas en la transformación de conflictos, fundadas en el compromiso eficaz para terminar con la guerra, y promover la conciencia social, el fomento de la capacidad creativa para la obtención de alternativas, dejando a un lado los paradigmas tradicionales y dominantes.

Por otro parte, en cuanto a la lectura del contexto actual, uno de los grandes retos está relacionado con la educación para la paz en contextos caracterizados por ser sociedades violentadas históricamente donde en cierta manera, se ha naturalizado el conflicto. La apuesta es por la búsqueda de la paz como mecanismo de preservar la existencia a través del cultivo de la singularidad, el respeto por la diferencia como elementos fundantes para afirmar la civilidad, construir la paz y afianzar la democracia.

La pedagogía de la paz resulta ser una alternativa a este gran reto, esta debe ser basada en la crítica a la violencia, la resolución pacífica de conflictos y en la búsqueda de sociedades más sanas en sus relaciones y funcionamiento democrático. Finalmente, como temas de investigación para futuros trabajos, se plantea que es necesario seguir investigando sobre los nuevos planteamientos y enfoques pedagógicos que se están configurando en los territorios con las diferentes organizaciones sociales populares, teniendo en cuenta el planteamiento de paz integral en el reconocimiento de la interculturalidad, en lo que Sandoval (2010), enuncia como el respeto de la realidad multicultural, multiétnica y multilingüe. Esta se constituye en un desafío y en una propuesta alternativa frente a las desigualdades e inequidades, como resultado de las múltiples violencias estructurales, sociales, culturales, políticas, de género, o de cualquier otra índole.

Por otro lado, y en la misma línea la investigación del Cinde – UM (2017), denominada “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”, apunta reconocer las subjetividades políticas que se evidencia y fortalecen, y en la perspectiva de generar procesos de paz. Desde puntos de partida transdisciplinarios, escucha a los niños, las niñas y adolescentes y en algunos casos a los jóvenes, a partir de sus expresiones y voces, en la perspectiva de identificar potencialidades y aportes contextos en los que las violencias se han constituido en narrativas hegemónicas.

Brett, (2014) aporta una experiencia pedagógica significativa socializada a través de un curso virtual conflictos y construcción de paz en América Latina, con el soporte de la academia y la experiencia de Naciones Unidas, en un tra-

bajo articulado con la sociedad civil, la institucionalidad y organismos internacionales. Apunta al desarrollo de habilidades conceptuales y a proporcionar herramientas prácticas para identificar, prevenir e intervenir en situaciones de conflictividad, privilegiando el enfoque transformativo y la construcción de paz.

Cerdas (2014) aborda las manifestaciones de violencia y las dificultades para construir una cultura pacífica. Genera reflexiones sobre los desafíos educativos en América Latina. Pone en consideración un proceso pedagógico que abre espacios de aprendizaje para desaprender la violencia y vivenciar la paz. Concluye que las diversas manifestaciones de la violencia tanto en lo estructural y cultural afectan la niñez, las mujeres y los jóvenes estableciendo condicionantes para la efectiva realización de sus derechos humanos. Propone un proceso de transformación que abarque lo individual, para renovar la esperanza, reconocer la autonomía, construir para la vida, pensar en la ternura y ser personas solidarias.

Perfecto (2013) considera fundamental pensar conjuntamente sobre la paz como fenómeno social que nos debe afectar positivamente, más que analizar la violencia y sus manifestaciones. Se adhiere a la propuesta de Alfonso Fernández Herrería y María del Carmen López López, de una epistemología sistémico-compleja para construir la paz, en conjunto con el pensamiento antrópico de Tomaso Bugossi aplicado a la educación, y tipificado por su fundamento metafísico ontológico, epistemológico y axiológico. Analiza el concepto integral de ser humano como sujeto-persona, la distinción entre filosofía y filosofías, un discurso filosófico, misión de un discurso filosófico, y construcción de la paz. Su texto se titula “La misión de un discurso filosófico en la construcción de Paz”.

Piedrahita (2014) reconstruye relaciones existentes entre paz y democracia a través del abordaje de la problemática sobre la forma de democracia correspondiente con la formación de una cultura de paz. Parte de las visiones generales de paz y democracia para dejar de lado visiones minimalistas o negativas de ambas, a partir de la correspondencia normativa entre paz positiva y democracia sustancial. Argumenta en pro de un modelo democrático deliberativo, pues se adapta mejor a las exigencias de formación en ciudadanía y cultura de paz en los ordenamientos internos. Esboza elementos clave a tener en cuenta en lo relativo para la formación de una ciudadanía democrática anclada en los valores de una cultura de paz global. Su trabajo se titula “Formación en ciudadanía y cultura democrática como construcción de paz”.

Núñez (2017) analiza los procesos de construcción identitaria de niñas y niños en dos comunidades identificadas como indígenas, a partir de la articulación de los conceptos de comunidad indígena, identidad y cultura situándose en el contexto escolar y político local. Sitúa el debate sobre la configuración de identidades en el contexto de globalización de las sociedades contemporáneas.

Aborda la pertinencia del análisis crítico propio de las ciencias sociales clásicas, e indaga por su contribución para comprender las relaciones sociales en las investigaciones sobre infancia en contextos de diversidad cultural. Recoge los aportes de las comunidades zapatistas para el fomento de la participación infantil en las actividades comunitarias que toman vida en las escuelas “autónomas” en Chiapas. Su artículo se titula “Infancias indígenas y construcción de identidades”.

Cornelio y González (2010) reflexionan desde el campo de la comunicación y proponen replantear las concepciones tradicionales que han orientado la práctica y la enseñanza de la paz. Se apoyan en los aportes de la Escuela Latinoamericana de Estudios de la Comunicación, que se caracteriza por la búsqueda continua de una comunicación horizontal/democrática; y proponen una visión renovada para posicionar a los nuevos comunicadores en una posición que les permita participar activamente como agentes de cambio en favor de la paz, la democracia y el desarrollo. Su artículo se titula “Democratizar la comunicación: condición necesaria para la construcción de una cultura de paz”.

López (2015) expone la relevancia de la temática convivencia y la violencia en la educación a nivel mundial, que es recogida por la Unesco. Analiza el significado desde el Derecho a la Educación como derecho humano fundamental, su garantía, y de la iniciativa “Educación para Todos”, el sentido de la convivencia escolar como prevención de violencia, generación de climas escolares constructivos/nutritivos y/o formación ciudadana. Resalta la celebración de la Década Internacional por una Cultura de Paz y No-Violencia para los Niños del Mundo (2001-2010).

Martínez y Bernal (2017) desarrollan una propuesta en torno al círculo de paz como práctica restaurativa que acoge a personas de todas las edades, bajo un encuadre de construcción conjunta de valores, que facilita un espacio social seguro para el diálogo. Utiliza elementos lúdicos, de disfrute y actividades de reflexión para acercar a las personas y generaciones. Promueve el acercamiento de los participantes desarrollando una comunicación alternativa orientada a la construcción de consensos sobre una temática, situación o conflicto. La implementación de ésta estrategia en la secundaria, con la participación voluntaria de todas las personas integrantes de la comunidad educativa, permite desarrollar habilidades comunicativas y comportamientos tales como la escucha activa, la expresión abierta y respetuosa de sentimientos, creencias y opiniones que constituyen la base para una sana convivencia. Es una propuesta que ha demostrado ser atractiva para niños, niñas y adolescentes. El trabajo se denomina “Círculos de paz y convivencia en los centros educativos”.

Ospina y Ospina (2017) publican resultados parciales de un ejercicio investigativo que le apuesta a desnaturalizar la violencia como elemento consti-

tutivo de la subjetividad de los niños y las niñas que han vivido en contextos de conflicto armado, buscando identificar y potenciar sus capacidades en el contexto nuevo, y en el desarrollo de relaciones significativas para aportar a procesos de construcción de paz, democracia y reconciliación in situ. Se apoyan en estrategias del construccionismo social y las narrativas generativas. El estudio se soporta en una metodología cualitativa con orientación hermenéutica y crítica, a través del análisis categorial de narrativas y se centra en las potencialidades del desarrollo humano para construir paz en contextos de conflicto armado. Además, enfatiza en el potencial creativo para la transformación de conflictos, por medio de la creatividad y el afecto para encontrar futuros posibles. El título del artículo es “Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz”.

Bejarano, Londoño y Villa (2016) buscan reconocer y formar a los niños y niñas como actores de paz, partiendo de reflexiones, aprendizajes y enseñanzas que ha dejado el conflicto armado en Colombia por medio del arte, en un contexto específico como Auroras de la Paz. Promueven alternativas de convivencia para asumir conflictos de manera pacífica a partir de expresiones artísticas como la gráfica, la plástica, la literatura en la cual la población infantil es la principal destinataria. Se apoya en la educación popular, mediante la Investigación Acción Participativa (IAP), para acercarse a un contexto, en el que la infancia se encuentra en condiciones de vulnerabilidad, la pobreza y el abandono del Estado. El trabajo se denomina “Pedagogías para la paz: una propuesta de educación popular por medio del arte, para la formación de los niños y niñas en la paz”.

Ospina, Alvarado, Carmona, Arroyo, Serna y López (2018) publican un libro especialmente dedicado a los niños y las niñas, que es resultado de una investigación sobre procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y el área metropolitana de Bogotá que aborda la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas. Este es un ejemplo de los positivos resultados que se pueden obtener del desarrollo continuado de programas y proyectos orientados a este grupo poblacional. En este caso desarrollado por el consorcio “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: democracia, reconciliación y paz”, constituido por el Cinde, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional, con el cofinanciamiento de Colciencias. El libro se titula “Cuento infantil ilustrado, construcción de paz”.

Fonseca, Ortiz, Contreras y Ochoa (2018) presentan una propuesta pedagógica, contextualizada en los procesos formativos de licenciados en educación infantil y el rol como agentes transformadores, facilitadores y mediadores de los y las educadoras de las infancias, para el desarrollo de acciones que contribuyan a la cimentación de una cultura de paz duradera. Se basa en “El teatro

como herramienta pedagógica en la construcción de una cultura de paz desde la educación para la paz”, para la significación de conceptos y la transformación de realidades de los niños desde los primeros años de vida, asumiéndolos sujetos de derechos y corresponsables del desarrollo social, ubicados en el momento histórico del posconflicto en el país.

Alcubierre y Sosenski (2018) investigan sobre la historia de la infancia y referencian que las primeras investigaciones de largo aliento en América Latina se desarrollan durante la última década del siglo XX debido al impulso de la historiografía social y cultural. Consideran que es reflejo de la importancia central de los niños en los estudios de las ciencias sociales y las humanidades luego de la Declaración de los Derechos del Niño de 1989. Destacan estudios de gran profundidad y señalan que a nivel regional la historia de la infancia se encuentra en una fase temprana de su evolución, lo cual se observa en el desarrollo continuo que los estudios históricos sobre la infancia han tenido desde la década de 1960 en el contexto europeo, y posteriormente también en Estados Unidos. Para el desarrollo de este campo de investigación historiográfica que ha tenido un desarrollo desigual en la región, faltan estudios que apunten a hilvanar las tramas de las variadas historias que configuran las experiencias, prácticas, imaginarios, representaciones y políticas sobre la infancia latinoamericana. El trabajo se titula “Espacios y cultura material para la infancia en América Latina”.

Hinojosa y Vázquez (2018) ubican la búsqueda de paz inicialmente en el individuo y posteriormente en la sociedad y la familia, la cual juega un rol fundamental en la formación integral de la infancia. Analizan los elementos constitutivos de la cultura de paz, su definición y sus manifestaciones. Relacionan los diversos orígenes de la violencia, su aprendizaje y reproducción de conductas violentas, y revisan los aportes teóricos que indagan en la violencia estructural, su definición y elementos. Analizan a fondo el rol de la familia como formadora del individuo y la influencia de las conductas y relaciones de éste en la sociedad. Revisa estudios y propuestas a nivel internacional que dan cuenta de la importancia de capacitar los padres en los elementos de la cultura de paz dada la relevancia de su actuación como agentes de cambio social. El artículo se titula “La familia como elemento mediador entre la cultura de paz y la violencia cultural”.

Por último, la Organización Mundial para la Educación Preescolar comparte resultados de propuestas implementadas en diversas comunidades educativas y que constituyen un aporte para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Social de Naciones Unidas, por medio de la construcción de entornos sanos, economías reales viables, sociedades equitativas y justas, que hagan visible las necesidades y requerimientos de la infancia chilena. El II Seminario del Comité Nacional Chileno de OMEP (2018) invita a abrir nuevos caminos

temáticos y perspectivas analíticas relacionadas con aspectos históricos de los niños y las niñas, en torno a prácticas pedagógicas que promuevan la construcción de paz desde las infancias.

Referente teórico

Perspectiva histórica y concepciones de infancia

Durante muchos siglos los niños y las niñas pasaron inadvertidos e invisibles ante los ojos de los adultos. A través del tiempo se han asumido diferentes apreciaciones dependiendo del contexto histórico, social y cultural de la época.

José Puerto Santos (2002), citado por Jaramillo (2007), aborda un recorrido del concepto de niño y de niña desde la perspectiva europea. Destaca que entre el siglo I y el siglo IV se lo concibe como dependiente e indefenso, con un estorbo o una carga; en el siglo XV se lo considera como un ser malo de nacimiento que exige trabajo para sostenerlo en medio de una época de hambrunas y guerras; ya en el siglo XVI es visto como algo indefenso y como una propiedad; ya a finales del XVI y XVII se le asignan condiciones innatas de bondad, de inocencia, de ternura y se le considera un ángel, que se traduce en las canciones, versos y oraciones de la época; en el XVIII en plena revolución industrial se le da la categoría de infante: un ser primitivo que está por desarrollarse para ser alguien. A partir del siglo XX hasta la fecha surge la categoría de “niño como sujeto social de derecho”, Alzate (s.f.), señalada por Jaramillo (2007, p. 112), que se obtiene gracias a los movimientos a favor de la infancia y a las investigaciones académicas, entre otros elementos que se conjugaron a su favor. Este nuevo estatus político-jurídico en teoría le permite al niño ejercer plenamente los derechos que tiene como persona y se empieza a concebir la infancia como una categoría diferenciada de la adulta. Se visibiliza a partir de la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños de 1989, y en Colombia, a través de la Ley 12 del 22 del año 1991; es evidente en los documentos de Unicef, de la OMS, de la Unesco; específicamente en los diferentes documentos en torno a las infancias del MEN y en la Ley 115 de 1994 (artículo I, objeto de la ley p.1).

En efecto, las variaciones sobre las concepciones de niño(a), infancia e infancias, a través del tiempo son una prueba de su validez e importancia histórica que han se han transformado y están ligadas a los cambios sociales, culturales, políticos, económicos y educativos, se les reconoce como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos democráticos.

En este orden de ideas, la Constitución Política de Colombia (artículo 44) establece que los derechos del niño(a) prevalecen sobre los de las demás personas y enfatiza en el desarrollo integral, que considera aspectos afectivos, físicos, sociales, psíquicos, espirituales y cognitivos. Estos derechos de los niños(as)

son universales y se consideran como un bien asequible a todos. Asimismo, ordena a los entes fundamentales de la estructura societal, a saber, la familia, la sociedad y el estado, protegerlos y prevenir su maltrato, abandono, evitar la violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y controlar los trabajos riesgosos; además, los obliga, a asistir y proteger a la infancia para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos (Ley 12 de 1991).

Por otra parte, la Ley 1098 o Ley de Infancia y Adolescencia (2006) incorpora innovaciones fundamentadas en el principio de la protección integral y el interés superior del niño y adolescente. Por ello enuncia que el niño es una persona autónoma, independiente, que debe ser protegida de manera integral garantizándole sus derechos, y reitera que estos prevalecen sobre los de los demás. Define al niño como un ser social, activo y como un sujeto pleno de derechos, sin que sea afectado por las diferencias de edad, género, raza, etnia o estrato social; es decir, se le concibe como un ser único, con una característica de ser una persona activa, biológica, psíquica, social y cultural en desarrollo.

Actualmente se entiende y comprende que los niños y niñas son personas con derechos, con una personalidad y un mundo propio; se les asume con autonomía, historia y capacidad de participación para actuar permanentemente, comprenderse a sí mismo, al otro y a su entorno, al igual que explora, se cuestiona, crea, construye conocimiento, se relaciona e interactúa en un medio propio y motivante, donde social y emocionalmente adquiere herramientas para convivir, innovar y producir nuevas formas de relaciones, así como para solucionar problemas de manera enriquecedora personal, social y culturalmente. Por lo anterior, el niño y la niña se abordan de acuerdo con Duarte (2013):

... como sujetos contemporáneos desde una categoría plural y diversa (infancias) que supera la mirada monolítica y universal propia de la modernidad, en la que se reconocen sus nuevos contextos de socialización y las inéditas formas de configurar sus identidades desde la hegemónica que les imponen las nuevas formas de saber, de estar y de ser en el mundo. (p. 461)

Desde esta perspectiva, se conciben las infancias como diversas y cambiantes al desarrollarse en contextos, culturas y situaciones sociales, políticas, económicas, educativas, familiares propios que las hacen únicas, irrepetibles, singulares y diferentes.

Es necesario fomentar la difusión de sus derechos y llevar a cabo todas las acciones que sean pertinentes para garantizar su desarrollo con dignidad, amor, respeto y la protección que se merecen, simplemente porque son niños(as), y porque si viven una infancia plena, serán adultos que harán los cambios para lograr un país más justo, equitativo, respetuoso y en paz. Por consiguiente, en

el quehacer de los formadores de las infancias, se hace necesario promover una educación con derechos y en paz, donde se permita:

- Abordar al niño y la niña como sujetos de derechos.
- Enfatizar en el desarrollo integral.
- Involucrar a la familia como corresponsable de sus derechos y formación.
- Incentivar el reconocimiento y el respeto a la identidad social y cultural.
- Garantizar la equidad, entendida como igualdad.
- Legitimar una educación que promueva las capacidades y potencialidades de desde el nacimiento y para toda la vida.
- Fomentar la diversidad- singularidad
- Valorar y preservar el medio ambiente
- Reconocer los contextos donde se desenvuelven
- Tener en cuenta los desafíos emergentes de la globalización
- Fomentar el sentido de pertenencia a su contexto y a su cultura.

Se trata entonces, de lograr una educación transformadora y comprometida para dar respuesta a las condiciones culturales, económicas y sociales en los cuales se desenvuelven los diversos escenarios educativos, sociales y comunitarios que habitan las infancias con el concurso de las familias y las comunidades para la construcción de una sociedad que espera garantizar oportunidades equitativas y justas de paz.

Construcción de paz desde las infancias

La construcción de paz desde las infancias es un aspecto clave para abordar en la formación de maestros en educación infantil, en su calidad de agentes educativos corresponsables de los niños y las niñas, que contribuyen al fortalecimiento de valores, actitudes y comportamientos que posibilitan una cultura de paz. Para promoverla se debe incidir en la profundización de un comportamiento social que empieza en la familia y se proyecta a la sociedad, como lo plantea Hinojosa y Vázquez (2018). Fomentar la cultura de paz en su formación de maestros hace posible a futuro, la creación de condiciones de convivencia sana, y la solución de conflictos, a través de la promoción de valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad (Hinojosa y Vázquez, 2018). La familia y los maestros desempeñan un rol fundamental en la educación de los niños y niñas para desarrollar habilidades cualidades y características propias, que les permitan asumir la construcción de la paz, como lo plantea Tsabary (2014), a partir de las relaciones e interacciones consigo mismo, con el mundo y con los otros.

De hecho, aprender a convivir y ser parte de un grupo, posibilita a las infancias aprender a conocerse, la interacción con otras personas, respetar las normas y las maneras en las cuales se dan las relaciones y, la solución pacífica de conflictos y beneficiosa para que otros agentes educativos como los padres, la escuela, las congregaciones religiosas y los medios sociales de comunicación, promuevan la cultura para la paz, como plantea Cárdenas, Flores, Cosiatao, Carrasco y Livia (2011).

Desde otro aspecto, el MEN (2014) considera que la primera infancia es el ciclo vital, que hay que proteger y garantizar que se le permita consolidar las bases para el desarrollo cognitivo, social, emocional de todo ser humano; estas bases son construidas en la educación inicial, momento en el cual se configuran como seres sociales que aprenden a convivir con otros. La educación inicial les permite adquirir normas y valores para una vida digna y, en este sentido, se requiere que se conviertan en protagonistas para la construcción de un camino de paz, que, desde la familia, los maestros y las instituciones educativas se comprometan, de tal manera que se conciban las infancias no solo como sujetos de derechos sino como sujetos de paz, para que aprendan en la interacción con los otros, con el medio y consigo mismos.

Es por esto que, desde los diferentes contextos donde se desenvuelven las infancias, se requiere reconocer sus voces como exponentes de sus propias percepciones, en las que manifiesten sus reflexiones y aportes hacia la construcción de paz. Pues como expresa Ortega (2015), hablar de una cultura de paz es vivir y descubrir cotidianamente al otro, ponerse en su lugar para reconocer que no siempre se tiene la razón y que no existe una única manera de resolver los problemas. De acuerdo con Fisas (2011) se trata de reconocer al otro y su opinión es una forma de respetarse a uno mismo y a los demás seres humanos.

Educar en la cultura de paz es posible desde el ejemplo y las vivencias que proporcionan los adultos porque dan la pauta para que la construya partir de lo que viven en familia, en la escuela y en la comunidad. En coherencia con lo anterior, como lo aborda la Unesco (2013), es importante cuestionarse en torno a la paz: ¿Qué la sostiene estructuralmente?, ¿cómo se manifiesta?, ¿cómo se aprende? y ¿cómo se percibe? Estas preguntas permiten la reflexión y el reconocimiento de la paz para establecer formas de interacción y relación a partir del reconocimiento de sí mismo, de los otros y el medio donde se desarrollan.

Desde esta visión, la paz es el escenario que permite que los conflictos sean transformados por las personas y las comunidades de forma positiva, creativa, sin violencia; implica conocer el conflicto, su origen, componentes, las formas de abordaje y solución, para así, aprender de él y crecer como personas que hacen parte de una cultura y de la sociedad.

En consecuencia, es fundamental buscar soluciones a los conflictos en los que prevalezca la comprensión mutua, la tolerancia y el desbloqueo de posiciones, así como un cambio en su percepción y la forma de abordarlos. Como lo plantean Hinojosa y Vázquez (2018), los primeros pasos para la paz requieren transformar el pensamiento acerca del conflicto; postura que se articula con los principios de la no-violencia, ya que la verdadera naturaleza del hombre corresponde al deseo innato de paz, justicia, orden, libertad y dignidad personal, pues la no-violencia puede ser una serie de conductas y actitudes aprendidas, de acuerdo con Gandhi, Merton, y Kurlansky (2012). Asunto sustentado por Yousafzai (2013), quien considera que los niños y niñas poseen la capacidad de cambiar el mundo y que se les debe facilitar una oportunidad de educación para poder lograr y transformar paradigmas sociales que sirvan de base para la no violencia (Menchu, 2012).

Es por ello que la familia, la escuela, las instituciones y los medios de comunicación como transmisora de una cultura de paz, requieren asumir el reto de propiciar un cambio en las relaciones paternofiliales, que generen ambientes en los cuales se dé una convivencia pacífica consigo mismo, con los otros y con el entorno. Por tanto, escuchar a las niñas y los niños desde sus propias voces es identificar las potencias que aportan a los procesos de construcción de paz en aquellos contextos en los que las violencias -como lo resaltan en el equipo del proyecto Cinde (2017, p. 1390)- se han constituido en narrativas hegemónicas que silencian otro tipo de sonoridades. Se trata de la preparación para la paz desde los actores, los procesos y los escenarios educativos y sociales. En relación con lo anterior, desde las prácticas pedagógicas que realizan los maestros en educación infantil, se hace necesario recrear mundos posibles de reconocimiento de las propias voces y acciones de niños y las niñas, para gestar estrategias pedagógicas en las que se reconozca la participación de las infancias y se legitime la palabra de éstas en torno a las apuestas por la paz y la convivencia pacífica como el conjunto de comportamientos interpersonales que van adquiriendo y construyendo en aquellos escenarios en los que habitan y posibilitan el desarrollo de habilidades sociales que se fortalecen en la relación con los otros. Asimismo, en la labor del maestro es importante establecer normas, como una forma de generar ambientes de aprendizaje, convivencia y diálogo, con la participación conjunta entre docentes, familia, comunidad, niños y niñas, que guíen el quehacer cotidiano del maestro para la construcción de la paz desde las infancias.

De ahí la necesidad que, desde la educación, se trabaje en torno a cuatro ejes del desarrollo humano, como lo plantea el equipo del proyecto Cinde (2017, pp. 1393-1394), puesto que permite configurar al sujeto desde los ejes: *afectivo, comunicativo, ético-moral, político y creativo*. Ejes que articulados con la práctica pedagógica permiten el fomento de estrategias para la construcción de paz desde las infancias. En adelante se desglosan cada uno de ellos.

Eje afectivo: busca el auto reconocimiento y la toma de conciencia de sí, lo que permite la comprensión de ser, pensar y sentir; facilita la expresión de los puntos de vista, el conocimiento de sí mismo y fortalece la valoración como persona. En relación con lo anterior se toma como ejemplo la estrategia de la autobiografía, que da la posibilidad a los niños y las niñas de soñar, imaginar, crear y auto valorarse, lo que implica la construcción de la autoestima para aceptarse y relacionarse consigo mismo, con los otros y con el entorno con miras a la construcción de paz desde la pluralidad, equipo del proyecto Cinde (2017). De ahí la necesidad de llevar al niño y la niña a vivenciar experiencias afectivas que les permita desenvolverse como personas únicas, singulares e irrepetibles en su cultura y en la sociedad.

Eje comunicativo: implica generar procesos de apertura en el que la identidad se encuentra con otras identidades, otros yo-es y otras subjetividades (equipo del proyecto Cinde, 2017), es decir, poner en juego ejercicios de intercambio simbólico a través de experiencias de comunicación que fomenta el diálogo abordando realidades que permiten dejar a un lado el individualismo y hablar de los sueños, los imaginarios, los conflictos no resueltos, las fantasías de unos y otros, reflejando diferentes situaciones que al comunicarlas y compartirlas, conllevan a la construcción de paz en las infancias desde otras realidades posibles.

Eje ético-moral: que involucra la recuperación de valores como el reconocimiento del otro, el respeto, la tolerancia y prudencia que fomentan la capacidad de perdonar, como base para restablecer el tejido social y el encuentro con el otro. Por lo tanto, como se expresa en el documento del equipo del proyecto Cinde (2017), se piensa al ser humano desde la posibilidad de construir mundos compartidos, desde los cuales se valora la relación con los otros, lo que implica un compromiso ético y moral de solidaridad consigo mismo y con los otros para fomentar la paz desde las infancias.

Eje político: se relaciona con la capacidad para la participación política, entendida como aquellas acciones que afectan las maneras en que las personas se relacionan entre sí cuestionando y transformando los ejercicios para favorecer la reivindicación de los derechos individuales y colectivos en pro de una vida digna y del bienestar colectivo (equipo del proyecto Cinde, 2017), lo que implica que los niños, niñas y maestros actúen como sujetos políticos que permitan crear conciencia, pensar por sí mismo sin desconocer al otro, proponer y transformar las relaciones y el mundo social. Es así que, desde la práctica pedagógica, se construyen mundos posibles que se aproximan a estilos de vida democráticos (Loaiza, 2016, citado en equipo del proyecto Cinde, 2017), donde las voces de las infancias se tengan en cuenta según sus capacidades y necesidades para que paulatinamente se vayan empoderando de su compromiso cultural y social en torno a la construcción de paz.

Estos ejes sirven de base para el reconocimiento de las voces de las infancias como sujetos de derecho; la reflexión del maestro en torno a las prácticas pedagógicas; la construcción de paz desde los niños y las niñas en los contextos en los que habitan; y para el ejercicio de la ciudadanía como sujetos éticos, políticos y democráticos, de tal manera que se generen transformaciones desde el ser, obrar, hacer y comunicar para comprender y pensar con el otro, desde ambientes educativos en los cuales se generen experiencias, reflexiones, acciones y evaluaciones en contexto dentro y fuera del aula, puesto que la práctica pedagógica es un espacio de encuentro en se aprende a convivir democráticamente, asumiéndose como protagonistas de sociedades más justas y participativas (Unesco, 2013).

Por consiguiente, se requiere movilizar las apuestas por la construcción de paz desde las infancias y los maestros para gestar ejercicios de reflexión y concienciación Molina (2011), para transformar la escucha desde la alteridad y abrirse al otro, dotarlo de voz y reconocerlo como una persona con valor en sí mismo, sensible y comprensible desde la experiencia del otro, clave para la equidad y la significatividad experiencial de las actividades educativas (Vila, 2007). En relación con lo anterior, la educación para la paz requiere del reconocimiento del otro desde el rostro del otro (Lévinas, 2006), para avanzar en la construcción del conocimiento desde las prácticas pedagógicas y las mediaciones didácticas que generen procesos de aprendizaje enmarcados en las vivencias (Torres, Roa y López, 2017, p. 325), y que, según Alvarado y Ospina (2014), citado en Ospina y Ospina (2017), permiten que las niñas y los niños se reconozcan entre sí como interlocutores válidos, para ponerse en el lugar del otro(a) en pro de la construcción de los sentidos propios y de los referentes que encuentran en sus contextos, con discursos críticos e interculturales que contribuirán con perspectivas para la generación de pensamiento, actitudes críticas y reflexivas que movilicen y transformen la sociedad (Cruz y Torres, 2018, p. 37) con sinergias, discursos y prácticas en torno a la construcción de la paz, como sujetos promotores de empoderamiento pacífico, de solidaridad, confianza y cooperación a la luz de una mirada histórica (Galtung, 2003).

Como lo plantean Cruz y Torres (2018, p. 38), se busca fortalecer la libertad, la confianza y la paz, desde escenarios democráticos, en los cuales se requiera repensar los esquemas de aprender, educar y acompañar, en contextos de conflicto social y político a partir de las prácticas pedagógicas que promuevan una formación que se proyecte hacia una sociedad democrática, participativa e inclusiva. En coherencia con lo anterior, resignificar el conflicto a la luz de una apuesta ético-política, configurada desde la pedagogía para la paz, requiere de una reflexión teórica, ontológica y didáctica, que, con fundamento axiológico desde la comprensión del otro, y la pedagogía de la confianza le apueste a la formación política de niños, niñas, familias y comunidades en escenarios de incertidumbre (Cruz y Torres, 2018, p. 38). Esto implica pri-

vilegiar el conocimiento del conflicto desde las problemáticas que se presentan en lo personal y colectivo, para promover una formación ciudadana en y para la paz, que traspase los límites del aula y llegue al diálogo, a posibilitar la observación del sí mismo, del contexto, de sus relaciones e interacciones en pro de la transformación (Ospina y Ospina, 2017, p. 185). En este sentido, dice Fisas (2011, p. 2), se requiere consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo, empezando por el propio ser y continuando con los demás; intercambio que fomenta la confianza, seguridad y autoridad de las personas para superar desconfianzas y diferencias que promuevan espacios para el diálogo como vía para la construcción para la paz.

Las apuestas para la paz requieren del fomento de una pedagogía para la convivencia, la ternura, el cultivo de la singularidad, el respeto por el otro, en la cual se afirme la civilidad y se afiance la democracia; reto para contribuir con la resolución pacífica de conflictos y la búsqueda de sociedades democráticas (Villate, 2017, p.10) con miras a la generación de prácticas pedagógicas que generen cambios y transformaciones en pro de la construcción de paz desde las infancias.

Práctica pedagógica

La escuela resignifica su trabajo diariamente, desarrolla competencias asociadas al conocimiento, al trabajo en comunidad y a la autonomía, los cuales son vitales para desarrollar la habilidad de enfrentarse a situaciones nuevas, a la capacidad de enseñar y aprender, a la disposición de concertar acuerdos y reconocer consensos.

En este sentido, la cultura de la postmodernidad propone un modelo de maestro con una ética y forma de pensar de miras globales. Las condiciones en las que la educación se enmarca como clave para el desarrollo humano armónico e integral, se constituye en una condición fundamental para el mejoramiento de la calidad de vida general, dado que se la comprende como un proceso permanente, en el cual el individuo hace realidad sus potencialidades, comprende y asimila los factores culturales, científicos y tecnológicos necesarios para participar de manera inteligente y competente en el contexto nacional e internacional.

Lo anterior conlleva a que el maestro como agente de cambio educativo y social ejerza funciones de liderazgo, exprese su pensamiento crítico y cuestionador, en la vida de la escuela desde una perspectiva de paz, que dé sentido al ejercicio de la profesión en los diferentes contextos o territorios sociales en que los que se desempeña.

En este sentido, ante el panorama de cambio que experimenta la educación en el mundo contemporáneo, es preciso generar transformaciones en el proceso formativo de los maestros de educación infantil para que respondan

a las exigencias y tendencias del mundo actual, que se deben reflejar en una nueva visión de escuela, donde los procesos de modernización, la nueva reglamentación que rige la educación y los cuestionamientos que se hacen sobre la formación de quienes se dedican a la labor docente, posibiliten la reflexión sobre la formación y calidad, en torno a los procesos de construcción de paz desde una formación humana, para lograr que responda a la convivencia que contribuya con el desarrollo de país y de sociedad, en un marco de valores y de conciencia cívico-política que esté a la altura de la crisis y de los retos del maestro exigidos por el mundo o el planeta en general. Debido a lo anterior, la práctica pedagógica se debe enmarcar desde un fundamento que sustente la formación humanista del maestro, como un todo integral dentro de una realidad contextualizada en los aspectos sociales y culturales. Su formación lo hace interesar por el “ser” y el “saber”, abarcando tanto la formación de la persona como la formación del conocimiento dentro de los contextos donde se encuentran los maestros, para responder a las necesidades socioculturales del entorno de donde se desempeñan los maestros con los niños y las niñas, sus familias y comunidades.

Por consiguiente, la práctica pedagógica se constituye en un pilar fundamental en el quehacer del maestro para integrar saberes que posibiliten su autonomía en el obrar responsable para responder a las exigencias que demanda el contexto, social, económico, político, educativo, cultural y social, articulado con las siguientes dimensiones, como se cita en los “Lineamientos de la práctica pedagógica” (2019) de la Universidad Santo Tomás para los programas de licenciatura de la Facultad de Educación.

Dimensión educativa: en cuanto que genera procesos permanentes de formación integral de la persona en su carácter individual y social, proyectando cambios en la comunidad en donde se desenvuelve el maestro, con miras a buscar alternativas de solución a los problemas educativos sentidos por la comunidad.

Dimensión pedagógica: se constituye en una reflexión permanente sobre nuevos modelos de escuela y comunidad dentro de un enfoque reflexivo, emancipatorio y crítico.

Dimensión investigativa: identifica problemas, que permiten la reflexión y la investigación, los cuales aportan innovaciones a la escuela, al aula, a la comunidad y a la sociedad en general.

Dimensión docente: es un proceso de preparación y acción acorde con un plan de formación orientado por estrategias de planeación, conceptualización, desarrollo y evaluación, de acuerdo con su especialidad y su contexto.

Dimensión comunitaria: el estudiante genera cambios en su contexto social.

Mediante estas dimensiones, el maestro a través de su praxis busca la unidad del saber hacer, del saber obrar y del saber ser, a partir de unos momentos que estructuran el su tejido formativo en orden a su autonomía y su transformación personal, cultural y social. De acuerdo con lo anterior, los maestros de educación infantil se deben formar de manera gradual en un trabajo pedagógico, en el que descubran y desarrollen sus capacidades para actuar en diferentes ambientes educativos, con el fin de generar conciencia que posibilite la paz y la sana convivencia, valiéndose de los medios y las mediaciones pedagógicas de modo que generen dinámicas de interacción para favorecer el cuestionamiento y el diálogo permanente con el entorno cultural, social, político, económico y ético que lleven al estudiante a la autonomía como maestro y a la construcción de paz acorde con los avances de la pedagogía y los actuales modelos pedagógicos; redimensionado lo teórico –práctico, lo humano en la formación de competencias que fomenten el diálogo interdisciplinar y transdisciplinar entre los saberes prácticos, pedagógico y didácticos, en la que se plantean alternativas de acción pedagógica viables para contribuir con la convivencia sana y en paz en las comunidades en las que intervienen.

Consecuente con lo anterior, el fin del acto educativo en la formación del maestro de educación infantil debe ser la transformación de la realidad, teniendo en cuenta su rol protagónico como agente de cambio social, político y educativo, para responder con calidad a los retos y exigencias a nivel regional, nacional e internacional.

De esta manera, para concluir, se entiende que la infancia es un concepto histórico y como tal ha de ser comprendido en cada momento en que se lo tome para proponer, sugerir, recomendar modos y maneras de educarla. En cuanto a la educación para la paz, es indispensable conocer de cuáles infancias se trata, de comprender en detalle sus limitaciones, problemas, condicionamientos sociales, políticos y culturales. Lo anterior permite adecuar la mirada de la maestra, del maestro, desde la institución educativa de los lineamientos que debe tener su acto pedagógico.

Bibliografía

- Alcubierre, M. B. & Sosenski, S. (2018) Espacios y cultura material para la infancia en América Latina Siglos XIX y XX Centro Interdisciplinario de Investigación en Humanidades Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Álzate, M. V. (2006) Revista Electrónica Ciencia Humana, No. 28. Colombia por la primera infancia.
- Ancheta, A, Anna (2013). La educación y atención de la primera Infancia en la Unión Europea.
- Ariés, Ph. (1987). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Taurus, 1987.
- Barbosa, F. C.; Castellanos, L. P.; Orbes, L. V.; Silva, G. N. (2016). La construcción de sujetos de paz: un desafío para la Educación inicial en Colombia 2016. USB Cali. Tesis. Universidad San Buenaventura, Cali. Facultad de educación licenciatura en educación para la primera infancia.

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

- Beltrán, A. Z. (2018). Educación para la paz: una lectura desde cartillas de segundo grado. Tesis de grado para optar al grado de licenciada en psicología y pedagogía. Universidad pedagógica nacional facultad de educación. Licenciatura en Psicología y pedagogía. Eje educación, cultura y sociedad. Bogotá, DC
- Bejarano, R. N.; Londoño, R. J. & Villa S. P. (2016). Pedagogías para la paz: una propuesta de educación popular por medio del arte, para la formación de los niños y niñas en la paz. Propuesta - Descriptiva - Participativa
- Brett, R. (2014). Curso: Conflictos y construcción de Paz en América Latina.
En: <http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/Paz/undp-co-cursoconflictos-2014.pdf>
- Cárdenas, F. V., Cosiatao, C. G., & Livia, V. S. (2011). Contenidos televisivos violentos asociados a la conducta agresiva de niños de 8 a 12 años. En. *Revista de Enfermería Herediana*, 4(2), 49-55. Universidad Cayetano de Heredia.
- Cerdas, A. E. (2014). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194138017009>
- Cinde -UM (2017) Equipo del proyecto “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz” “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”, una propuesta para fortalecer subjetividades políticas y generar procesos de construcción de Paz *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 15, núm. 2, julio diciembre, 2017, pp. 1390-1396. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde, <https://www.redalyc.org/jatsRepo/773/77352074050/index.html>
- Colombia. Ley General de Educación Ley 115
- Colombia. Ley de Infancia y Adolescencia 1098 de 2006.
- Colombia. Ley Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. Ley 1804 de 2016
- Colombia. Constitución Política de Colombia 1991.
- Colombia. Vicepresidencia de la República. 2012. Cómo hacer una política de infancia y adolescencia en el departamento o municipio...? – guía para los gobiernos territoriales. Tomado de <https://es.scribd.com/document/339945158/Como-hacer-una-politica-publica-de-Infancia-y-adolescencia-pdf>
- Costa Rica. Revista Electrónica Educare [en línea] 2015, 19 (Mayo-Agosto)
Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194138017009>> ISSN
- Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Ley 12 de 1991.
- Cornelio, C. J. E. & González, D. C. (2010). Democratizar la comunicación: condición necesaria para la construcción de una cultura de paz. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67616330006>
- Espacios Públicos [en línea] 2010, 13 (Diciembre-Sin mes):
En:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67616330006>>
- Cruz, A. & Torres, M. (2018). Aportes desde la confianza a la formación ciudadana y a la educación para la paz. *Revista Ciudad Paz-ando*, 11(1), pp. 32-39. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.12586>
- Chaux, E. & Velásquez, A. (2015). Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los Establecimientos Educativos de Preescolar, Básica y Media de Colombia. Ministerio de Educación Nacional – Universidad de los Andes.
- De Mause, LL. (1991). *Historia de la infancia*. Alianza.
- Documento Conpes, número 109 de 03 de diciembre de 2007.
- Duarte, D. J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 461-472.
- Fernández, M. S. (2008). *El fomento de la cultura de paz desde la educación infantil*. Guía didáctica para el Primer Curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Universitat de Barcelona
En. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/13423/1/TesisSaraFern%C3%A1ndez.pdf>
- Fisas, V. (2011). *Educar para una Cultura de Paz*. Quaderns de Construcció de Pau N° 20. Recuperado de: http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf.
- Fonseca, P. I. L., Ortiz, V. J., Contreras, S. A. L., & Ochoa, N. M. (2018). El teatro como herramienta pedagógica en la construcción de una cultura de paz desde la educación para la paz. Vol. 5. N° 2. 2018. Julio – diciembre. En: <http://experienciadocente.ecci.edu.co/index.php/experienciadoc/article/view/84>
- Freud, Sigmund (1905). Obras Completas (Tomo VII), Tres Ensayos de Teoría Sexual. Amorrortu Editores

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

- Gandhi, M. K., Merton, T., & Kurlansky, M. (2012). *Gandhi on Non-Violence*. New Directions.
- García R., L.; Aguacil de N., M.; Pañellas, V.M. & Boqué, M. C. (2010). La construcción de la paz mediante la educación. Hacia el diseño de un instrumento de indicadores.
En: <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/349/298>
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y Conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratz.
- Hinojosa, G. M. B. & Vázquez, G. R. L. (2018). La familia como elemento mediador entre la Cultura de Paz y la violencia cultural. *Cultural. Justicia*, 23(34), 405-455.
En: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/justicia/article/view/2901>.
- ICBF. Ley 75 de 1968. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/>, 2014
- ICBF, DNP, MEN. (2007) Marco para las Políticas Públicas y Lineamientos para la Planeación del Desarrollo de la Infancia y la Adolescencia en el Municipio. Guía para los Alcaldes. Consultado 15 julio 2019. Disponible <http://www.cinde.org.co/PDF/Marco%20politicas%20y%20planeacion%20dillo%20infancia%20y%20adolescencia.pdf>
- ICBF, 2013. Plan de desarrollo 2010-2014.
Tomado de https://m.icbf.gov.co/sites/default/files/mapa_estrategico_icbf.pdf
- Jaramillo, D. A. M. & Mahecha, G. C. A. (2018) Maestros artesanos para la paz. Propuesta metodológica de formación. PUJ Fac ciencias Políticas y RRH. Maestría en estudios de paz y resolución de conflictos.
En: <https://repository.javeriana.edu.co/browse?type=subject&value=Maestro%20para%20la%20paz>
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. Zona Próxima (pp. 108-123) [en línea], [Fecha de consulta: 15 de julio de 2019] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300809>
- Jares, X. (2004). La educación para la convivencia como proceso de alfabetización en conflictos. Propuestas de formación. En: <https://www.arovite.com/es/portfolio-items/la-educacion-para-la-convivencia/>
- Levinas, E. (2006). Trascendencia e inteligibilidad. Traducción de de J. M. Ayuso Díez. Encuentro. (2004). Dificil libertad. Traducción de M. Mauer. Buenos Aires,
- Lilmod. (1999). "Sin nombre" en Revista diálogo filosófico. Madrid, Diálogo Filosófico. (1993). Entre nosotros: ensayos para pensar en otro. Traducción de J. L. Pardo. Salamanca: Sígueme. (1991). De la existencia del existente. Traducción de M. García-Baró. Salamanca: Sígueme. (1987). De otro modo que ser o más allá de la esencia. Traducción de C. García Tejando. Salamanca: Sígueme. (1982). Ética e infinito. Traducción de J. M. Ayuso Díez. Madrid: Visor. (1977).
- López, V. (2015). Convivencia escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Apuntes Educación Post-2015. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La ciencia y la Cultura.
En: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>
- Martínez, M. Z. & Bernal, A. F. (2017). Círculos de paz y convivencia en los centros educativos. Integración Académica en Psicología. Vol. 5. Número 13. 2017. ISSN: 2007-5588. En: <http://integracion-academica.org/attachments/article/153/05%20Circulos%20de%20Paz%20-%20ZMartinez%20FBernal.pdf>
- Menchu, T. R. (2012). Derechos Humanos de los Migrantes y de la Población Indígena Migratoria. Conferencia. Monterrey, Nuevo León, México.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2014). El sentido de la educación inicial. En: *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención Integral*, no. 20, pp. 43-44. Bogotá, Colombia: Rey Naranjo, 2014
- Ministerio de Educación Nacional-MEN – ICBF (2006) Documento de trabajo de los componentes de formación del talento humano. En: <http://www.primerainfancia.org.co>
- Ministerio de Educación Nacional- MEN- Decreto 1276 de 1962
- Ministerio de Educación Nacional- MEN- Decreto 088 de 1976
- Molina, F. (2011). ¿Y qué de las pedagogías críticas? *Revista Q. Educación, Comunicación, Tecnología*, 5(10).
- Núñez, P. K. & Baronnet, B. (2017). Infancias indígenas y construcción de identidades. Tomado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59552650002> Argumentos [en línea] 2017, 30 (Mayo-Agosto):
En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59552650002> ISSN 0187-5795 México.
- Organización Mundial para la Educación Preescolar (2018). II Seminario del Comité Nacional Chileno de OMEP (2018)
En: <http://www.omeplatinoamerica.org/2018/10/24/ii-seminario-del-comite-nacional-chileno-de-omep/>
- Organización Mundial de la Salud (OMS)

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –Unesco
- Ortega, C. P. (2015). *La cultura de paz va a la escuela. Manual operativo teórico-práctico para el maestro de primaria*. Amazon Digital Services.
- Ortega C. P. (2015). *La cultura de paz va a la escuela. Manual operativo teórico-práctico para el maestro de primaria*. Amazon Digital Services.
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Organización de las Naciones Unidas.
- Ospina, R. D. A. & Ospina, A. M. C. (2017). Futuros Posibles, el Potencial Creativo de Niñas y Niños para la Construcción de Paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 175-192.
- Ospina, A. M. C., Alvarado, S. V., Carmona, J. A., Arroyo, O. A., & Serna, I., López V. P. (2018). Libro cuento infantil ilustrado, construcción de paz. Programa de Investigación: Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un Camino Posible de Consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconciliación Mediante Procesos de Formación Ciudadana⁹ En: http://ceanj.cinde.org.co/programa/Archivos/publicaciones/Coleccion_virtual/Cartillas/4_Cuento_infantil_ilustrado.pdf
- Ovalle, R. (2007) Derechos Humanos y Educación. Una mirada analítica de los derechos humanos y la formación Ciudadana, a través de la ley 1098, código de infancia y adolescencia para la construcción de una cultura de paz y resolución pacífica de conflictos desde las instituciones educativas. Tomado de https://nanopdf.com/download/2-fundamentacion-de-los-derechos-humanos_pdf. Consultado julio 15 de 2019
- Perfecto, S. J. R. (2013). La misión de un discurso filosófico en la construcción de Paz. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46127565002>. México Ra Ximhai [en línea] 2013, 9 (Mayo-Agosto): Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46127565002>> ISSN 1665-0441
- Piedrahita, R. F. (2014). Formación en ciudadanía y cultura democrática como construcción de paz. Tomado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46131266008>
- Ra Ximhai [en línea] 2014, 10 (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 11 de marzo de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46131266008>> ISSN 1665-0441
- Rodríguez R. M. (2002). Aprender a Convivir en una sociedad aterrorizada. *Revista Universitaria de formación del profesorado*. Dialnet-AprenderAConvivirEnUnaSociedadAterrorizada-249637 (1). Tomado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/11375>.
- Sandoval Forero, E.A., Guerra García, E., & Contreras Soto, R. (2010). Las dimensiones de la interculturalidad: el discurso de los rectores de las Universidades Interculturales. En Sandoval, E. A. et al. (Coords.), *Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos* (36-59). Recuperado de <https://goo.gl/nuDRxH>
- Simarra, J. (2010). Panorama de las políticas públicas de primera infancia en Colombia. *Miscelánea Comillas*, 68, (132), 397-417.
- Simposium Interamericano: Conocer y Divulgar el estado del arte de la atención educativa en la primera infancia 14 al 18 de mayo 2017. Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE). Recuperado de: www.waace.ORGhttps://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Temas%20%20Proyectos%20%20Actividad%20%20Documento/Attachments/49/AMEI.pdf
- Suárez, M. P. R. (2017). La construcción de paz en el ambiente escolar desde las voces de los niños y niñas entre las edades de 3 y 4 años. Un estudio de caso desarrollado en el colegio cristo rey, Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación.
- Tsabary, S. (2014). *The Conscious Parent*. Londres, Inglaterra: Yellow Kite.
- Toro, B. G. (2015). Aproximación a un modelo de comunicación para el desarrollo y la paz en contextos vulnerables. *Estudios Políticos*, 46, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, pp. 125-146.
- Trisciuzzi, L. & Cambi, F. (1998). *La infancia en la sociedad moderna: del descubrimiento a la desaparición* (2a. edición).
- Unesco. (2013). El Informe Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015 para Todos. [En red]. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Universidad Santo Tomás (2019). Lineamientos para de las prácticas pedagógicas de los programas de licenciatura de la Facultad de Educación .

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

Yousafzai, M. (2013). Yo soy Malala. Alianza.

Vila, E. (2007). Una mirada intercultural a través de las mujeres, migrantes. En Vila E, (Ed.). (2007) Pedagogía de la Alteridad. Interculturalidad, Género y Educación. (pp. 13-23). Editorial Popular.

Villate, T. Y. M. (2017). Experiencias regionales y locales de educación para la paz. (Tesis de maestría), Universidad Pedagógica. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/780>

5. Lo curricular en el compromiso de la escuela: de actores sociales a sujetos sociales

Nelson Ernesto López-Jiménez
Universidad Surcolombiana

“El nuevo énfasis en la “diversidad” en los currículos de las escuelas superiores y universidades es, sobre todo, un modo de hacerse cargo de nuevos requisitos de la condición de ciudadano, de los deberes, de los derechos y privilegios que le son propios; un intento de producir adultos que puedan funcionar como ciudadanos no solo de algunas regiones o grupos locales, sino también, y más importante, como ciudadanos de un mundo complejo e interconectado”

Martha C. Nussbaum
El Cultivo de la Humanidad (2005)

Introducción

Teniendo como referencia central los planteamientos de la sociología de la acción²⁵, la presente elaboración pretende analizar de manera detenida, la o las razones por las cuales, en la actualidad, la institución educativa (escuela) orienta la mayoría de las acciones y procesos hacia la estructuración de una identidad de sus integrantes directamente relacionada con su condición de *actores sociales*²⁶, que debilita o ignora la necesidad de orientar el proceso hacia la formación de “sujetos sociales”²⁷. Según Touraine (1995), se hace necesario que la escuela contribuya al desarrollo de *procesos de subjetivación* entendidos como:

Aquellos por medio de los cuales dejamos de ser actores y nos convertimos en sujetos, en protagonistas de nuestras propias accio-

25 Perspectiva teórica, sociológica y filosófica, cuyo máximo exponente es el sociólogo francés Francois Dubet que al analizar las instituciones sociales (la escuela es una de ellas) plantea tres “lógicas de acción” que enmarcan “la experiencia social”: la integrativa, la estratégica y la que tiene que ver con la subjetivación.

26 Según la “Sociología de la Acción”, los actores sociales responden de manera “inconsciente” a las funciones y determinaciones que la estructura de la institución (escuela) les indica e impone.

27 Un actor se convierte en sujeto social cuando tiene voluntad de obrar y de ser reconocido; el sujeto se constituye por el deseo de transformación de sí mismo; se llega a ser sujeto al oponerse a la lógica de la dominación en nombre de la lógica de la libertad. (Touraine, 1995).

nes; es el resultado del esfuerzo y de la acción de oposición a lo que el contexto nos ofrece. El sujeto solo existe al movilizar el cálculo, la técnica, la memoria, la solidaridad, el compartir, el indignarse; el sujeto, más que razón, es libertad, liberación y rechazo. (p.67)

De igual manera, se puede ampliar el concepto de subjetividad acudiendo a los planteamientos esbozados por González Rey (2008), quien señala que “desde una perspectiva histórico-cultural, la subjetividad abre nuevas opciones para el desarrollo de las representaciones sociales y, sobre todo, permite una integración entre lo individual y lo social” (p. 227). Significa lo anterior que en el contexto escolar se hace necesario entender y explicar que los comportamientos de los “actores sociales” (maestros, estudiantes, directivos, padres de familia, comunidad) son respuestas directas a las representaciones que se expresan en contextos sociales, personales o individuales.

Importante destacar que la categoría contexto se entiende como “lugar de enunciación y de interacción social”, no obstante, resulta válido consignar la precisión que Van Dijk (s.f.), citado por Cárdenas (2014), hace en lo relacionado con el contexto:

El contexto se construye como un tipo de *modelo mental* con un doble origen: cognitivo, pues recupera las experiencias individuales de los usuarios del lenguaje almacenadas en la memoria episódica (autobiográfica), situada en la memoria a largo plazo, y social en tanto se ve influenciado por representaciones socioculturalmente apre-
hendidas como actitudes, opiniones e ideologías. (p. 2)

Una de las tensiones estructurales que hoy identifica y permanece en el contexto formativo de la escuela hace alusión a los *finés* que ella persigue en cuanta institución u organización que sirve de mediación para la construcción de identidades o subjetividades. En este contexto es preciso preguntarse por las características de la escuela actual, qué es lo que predomina, qué es lo hegemónico, toda vez que se constituyen en el norte o la teleología de la dinámica de la Institución Educativa.

El Grupo de Investigación Paca Categoría A de Colciencias viene trabajando de manera sistemática las problemáticas surgidas en la dinámica de la Institución escolar muy relacionada con el ejercicio, defensa, preservación y respeto de los Derechos Humanos DDHH²⁸ que le permiten indagar sobre la coherencia entre el contexto de formulación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), y el contexto de ejecución o realización de estos. Se pretende

28 Se asume que un derecho humano esencial y fundamental, es el derecho a construir su proyecto de vida, (subjetividad) afirma Touraine, (1995) “dejamos de ser actores y nos convertimos en sujetos sociales cuando tenemos la capacidad de actuar y de influir sobre nuestro entorno y no simplemente, cuando tomamos lo que el medio nos ofrece, cuando tenemos la capacidad de transformar las situaciones que vivimos en lugar de reproducirlas”.

abordar la(s) tensión(es) o conflictos existentes entre el contexto de *enunciación* (en las políticas públicas surgidas de los discursos regulativos: leyes, decretos, resoluciones, se plantea un “deber ser” que en la mayoría de los casos se queda en el nivel de buenas intenciones) y el contexto de *realización* o *ejecución* de los procesos formativos (constituido por las prácticas reales y concretas de las interacciones sociales inmersas en contextos determinados).

En la perspectiva de argumentar de manera sólida y estructurada la diferencia existente entre *actores* y *sujetos* sociales, es necesario avanzar en un abordaje conceptual de algunas categorías de análisis que están presentes en esta reflexión. Es preciso enunciar que el currículo para López Jiménez (2001) se define como “el proceso de selección, organización y distribución del conocimiento considerado válido para alcanzar los propósitos de formación” (p, 23), razón por la cual se considera importante determinar los impactos y efectos de lo que se ha denominado “currículo oculto”, es decir, lo que *no se dice* en los documentos oficiales institucionales que constituye el Discurso Regulatorio Institucional DRI²⁹ (PEI, Estatuto General, Manual de Convivencia, otros), pero que existe, se evidencia, se concreta, se presenta en todas y cada una de las interacciones que los miembros de la IE desarrollan en el marco del proceso formativo³⁰.

Necesario caracterizar la dimensión teleológica de la escuela que da cuenta de los fines y propósitos que determinan el desarrollo de los procesos presentes en su accionar, lo cual facilita la interacción con la realidad de las instituciones educativas (universidades, instituciones de educación superior, colegios, escuelas, centros de educación no formal, otras), para identificar, estudiar, caracterizar e intervenir los diferentes procesos, acciones y desarrollos presentes en su dinámica escolar y, constitutivos de la *identidad y/o subjetividad* de todos y cada uno de los estamentos que hacen parte de la realidad escolar. Importante señalar el carácter polisémico del concepto de subjetividad que se puede afirmar es producto del enfoque conceptual que lo incorpora. En la filosofía hegeliana se enuncia que la subjetividad o la conciencia, aparece como el origen de la sensibilidad, así como de la irritabilidad y de la reproducción, es decir, la capacidad de cada ser vivo para configurarse como un fin en sí mismo, en pos de lograr su identidad, su interioridad, y, por ende, su subjetividad plena (p.121). Desde la sociología, al hablar de la subjetividad, se advierte que se “refiere al campo de acción y representación de los sujetos condicionados a circunstancias históricas, políticas y culturales”. Por su parte, Gigli Flavio (2010) plantea que “es necesario concebir la subjetividad como algo que obedece a marchas y

29 El Discurso Pedagógico Oficial y la Educación Superior en Colombia. Díaz V. y López, N. E. (2005), Colciencias, Universidad Surcolombiana.

30 La investigación etnográfica nos permite ver con mayor claridad lo que realmente sucede en el interior de ese nicho ecológico que son las instituciones educativas IE. Currículo Oculto. Jurjo Torres (1994) Ediciones MORATA.

contramarchas; que se construye y se de-construye, que se hace y se deshace en el transcurso de la historia y en el entramado social. La formación de la subjetividad no obedece a un proyecto lineal y continuo, sino que es esencialmente cambiante y por lo tanto algo modificable. En el propósito de argumentar la complejidad de los conceptos de identidad y subjetividad resulta conveniente señalar que Ortner Sherry (2005, p.29) sitúa la subjetividad en la vida social al definirla como “una conciencia específicamente cultural e histórica”. De manera complementaria válido señalar que Jimeno, en su artículo sobre “Lenguaje, subjetividad y experiencias de violencia” (2008), afirma que la conciencia de sí, que es lo que constituye la subjetividad, no encierra al individuo en sus sentimientos y pensamientos internos, sino que la subjetividad se conforma también mediante un proceso social, hacia fuera de uno mismo, hacia y desde otros (p.89)³¹.

El currículo oculto, “lo que realmente se presenta, desarrolla, es válido y determina en buena parte la dinámica de las IE”, no ha sido asumido como *problemática sustantiva*, lo que explica por qué cuando se aborda el estudio de la realidad escolar se insiste en obtener información relacionada con su dimensión cuantitativa (número de alumnos, número de aulas, profesor de planta, ocasionales, medio tiempo, cátedra, índices de permanencia y abandono, graduados, etc.), la dimensión cualitativa, que explicaría la razón de ser, el porqué de los procesos existentes en la realidad educativa, no ha sido abordada de manera consistente, seria y sistemática, entonces profundizar en la “naturalidad de las relaciones sociales que se dan en la IE y determinar las diferentes formas de identidad y subjetividad que agencian”, permitirá contar con referentes básicos y determinantes para la construcción de identidad y subjetividad de los estudiantes, profesores y directivos y demás actores que hacen parte del “ethos” institucional.

Para enriquecer el abordaje de la problemática curricular que se evidencia en el desarrollo cotidiano de la institución educativa, resulta importante preguntarse por la concepción y representación (Moscovici: 1978) de lo que se ha denominado currículo oculto y su relación con las formas explícitas como se ejercen, respetan y preservan los derechos humanos desde las políticas públicas que regulan la educación en nuestro país. La tensión existente entre actor y sujeto sociales se evidencia de manera explícita cuando se aborda la problemática del respeto, preservación y ejercicio de los derechos humanos.

El currículo es un concepto polisémico y complejo que descarta una sola noción del mismo, es decir, la concepción y representación del currículo (Castoriadis, 2004) se juega en un horizonte de reflexiones y elaboraciones diversas, distintas y en algunos casos contradictorias; lo que se considera importante

31 En el libro *Identidad profesional o Incoherencia Curricular* (2016), se presenta un análisis detallado de la problemática surgida al abordar la identidad y subjetividad. Grupo PACA (Págs 18 y 19)

destacar en cualquier definición de currículo son los *intereses* que se pretenden defender o argumentar en cada una de ellas; existen concepciones que están íntimamente relacionadas con la transmisión de conocimientos o información y su carácter o intencionalidad están supeditados a los conocimientos o contenidos que transmiten. Por otra parte, se dan concepciones sustentadas en la crítica y transformación de la realidad en donde se desarrolla el proceso curricular, se adentran en las problemáticas que sustentan la razón de ser de las diversas alternativas formativas que agencian (Giroux, 2003; McLaren, 2005; Stenhouse, 2003; De Alba, 1995; Magendzo, 2017; Freire, 2006; Fals Borda, 2009; de Sousa Santos, 2007; Díaz, 1997; Iafrancesco, 2018; López Jiménez, 2010, 2013, 2018, entre otros).

El proceso de construcción de subjetividad (Touraine, 1995) se entiende como el resultado de las diferentes posiciones que se asuman en la relación existente entre el currículo oculto y los DDHH, razón por la cual, se considera conveniente explicitar la concepción que en esta elaboración se contempla de currículo:

Un proceso eminentemente investigativo, al cual se accede por aproximaciones sucesivas y resultado de un trabajo de elaboración permanente y colectiva donde la indagación sistemática, la pregunta, la duda, el interrogante y la incertidumbre se convierten en elementos dinamizadores de esa búsqueda (López Jiménez, p. 83).

La problemática existente en las diferentes fases del proceso curricular relacionadas con el *diseño, el desarrollo y la evaluación curricular*, se expresa en un horizonte de aislamiento, yuxtaposición e insularidad que evidencia su separación y distanciamiento, lo cual genera una ruptura entre lo que se dice (planea) y lo que se desarrolla (ejecuta) y, es en esta brecha o distancia donde se expresa o constituye la esencia del currículo oculto,³² y su impacto en la construcción de identidad o subjetividad de los actores y procesos que se agencian en la dinámica formativa.

Se trata de explicar inicialmente la fractura existente entre la escuela y la realidad implícita (currículo oculto) y sus implicaciones con el ejercicio, preservación y respeto de los DDHH. En esta concepción se debilita de manera clara la pretensión de “neutralidad valorativa” que acompaña buena parte de las elaboraciones curriculares del denominado currículo enciclopédico, academicista y asignaturista (currículo explícito). Es preciso indicar que el proceso curricular adquiere una naturaleza política dado que se basa en estructuras de poder y control (Bernstein, 2003), que a su vez agencian determinaciones en cuanto la construcción de *subjetividad o de identidad*. En este contexto es

32 Retos para la Construcción Curricular., López Jiménez, Nelson (1996). Editorial Magisterio. Colombia: Huila.

importante destacar el llamado que nos hace Gentili (2015): la fragmentación y segmentación del sistema escolar, en particular de la oferta de nivel medio; el desprecio o la indiferencia hacia los grupos más postergados, por ejemplo los sectores rurales, la desigualdad y la injusticia social que han interferido en las condiciones efectivas para hacer realidad demandas de justicia e igualdad inherentes a cualquier democracia moderna; la relevancia de una parafernalia de leyes, tratados y acuerdos nacionales e internacionales destinados a proteger y promover los derechos humanos y, dentro de estos, de forma indivisible, la educación, en un marco sorprendente de ineficacia de la ley y de los recursos jurídicos que deberían hacerla cumplir.

El currículo oculto, según Torres (1994), hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional.

El currículo oculto, según Díaz Villa y López Jiménez (2005), se concibe como lo que realmente se produce en las IE como consecuencia de las interacciones sociales de los diferentes actores de la realidad educativa y que no está explicitado en el Discurso Regulatorio Institucional (DRI).

El análisis desarrollado demuestra que la naturaleza de las relaciones sociales que se presentan en la IE son agenciadas, desarrolladas y viabilizadas por el currículo oculto, creando todas las condiciones para el desconocimiento, violación y conculcación de los DDHH, que se constituye en el horizonte en el cual se inscribe la subjetividad o subjetividades que genera. En esta perspectiva resulta muy útil consignar que, según Gentili (2015), el reconocimiento de la educación como derecho humano fundamental, desde la Declaración de 1948, constituye el punto de partida para la construcción de toda política educativa que aspire a sustentar los fundamentos de una democracia efectiva y duradera. Así, el cumplimiento de los principios que fundamentan el carácter de la educación como derecho humano en dicha proclama y en la Convención sobre los Derechos del Niño resulta una obligación jurídica y ética por parte de los 192 Estados miembros de las Naciones Unidas. Quebrantar este derecho significa poner en cuestionamiento el orden jurídico sobre el cual se sustentan los principios de una sociedad libre e igualitaria. Partiendo así que si es vulnerado este derecho se está cometiendo un delito contra la humanidad.

Para enriquecer el marco teórico y conceptual de la problemática abordada, se consideró necesario realizar una revisión sistemática del *Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo Colombiano, 1075 del 26 de mayo de 2015* del Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de identificar los as-

pectos específicos que en materia de prevención, regulación y defensa de los derechos humanos en la escuela se encuentran consignados en dicha norma.

La importancia del análisis de la dimensión legal y jurídica del campo donde se ubica la problemática de los DDHH intenta responder a una postura relacionada con la insuficiencia e inoperancia de las normas si estas se quedan solamente en el campo enunciativo. Su validez, pertinencia y aplicabilidad exige una relación constructiva entre las dimensiones teóricas y prácticas de su aplicación, no obstante, es necesario precisar como a continuación se reseña, que no es por falta de regulaciones en el orden jurídico que los DDHH no se ejercen ni se respetan en la IE, es decir, no se considera a los estudiantes como sujetos sociales, sujetos de derecho, como *actores sociales*.

El Discurso Regulatorio General (DRG) –políticas públicas en Colombia– contempla de manera detenida y puntual las diferentes regulaciones que su cumplimiento garantizaría el ejercicio de los DDHH en la IE. No obstante, se advierte que no son suficientes ni se convierten en prueba de su respeto, por el contrario, se observa con preocupación que en muchas realidades escolares no superan el nivel discursivo de las mismas. Esto significa que no es que no existan normas, lo preocupante es *que no se cumplen*.

El estudio que sirve de base a esta elaboración, reseñado en la parte inicial, se orientó desde la perspectiva cualitativa, que pretende reconocer la acción y voz participativa de los actores, y la naturaleza del(os) contexto(s) donde tienen lugar las diferentes interacciones de los actores sociales. Para González (2013), citado por Portilla Chávez, Rojas Zapata y Hernández Arteaga (2014):

Desde el punto de vista hermenéutico, (...) refiere que, la investigación cualitativa aborda lo real en cuanto proceso cultural, desde una perspectiva subjetiva, con la que se intenta comprender e interpretar todas las acciones humanas, las vivencias, las experiencias, el sentir, con el fin de crear formas de ser en el mundo de la vida. En este sentido, es importante reflexionar acerca de lo importante que es investigar a partir de las propias experiencias, que llevarán a una explicación acerca de lo que se hace, lo que se piensa y cuál es su fin o propósito. (P. 91)

Se logró que la “voz de los actores” (estudiantes, profesores, directivos, padres de familia) encontrarán un escenario propicio para establecer diálogos intencionados en torno a lo que realmente acontece en el proceso formativo. El trabajo de campo permitió la recolección de diferentes puntos de vista de “actores” de la realidad escolar, concretamente los siguientes: rectores (6) de instituciones educativas; coordinadores académicos y orientadores de instituciones educativas (9); profesores de instituciones educativas de educación inicial, básica y media (19); estudiantes de maestría en educación (45); ins-

tuciones de educación superior (2); estudiantes de educación superior y de instituciones educativas del departamento del Huila (80)

Se utilizaron diferentes instrumentos como la entrevista que se desarrolló en tres momentos: elaboración, validación y aplicación. Una vez fueron elaboradas las entrevistas se procedió a validarlas con los directivos, docentes y estudiantes, con el propósito de conocer la validez y confiabilidad del instrumento. Realizada la validación se procedió a la aplicación de las entrevistas con la audiencia seleccionadas.

Con el propósito de crear espacios de participación, reflexión, y construcción de percepciones colectivas, se programaron dos diplomados, debidamente aprobados por el Consejo de Facultad de la Universidad Surcolombiana (acuerdos 216/2015 y 107/2016), que contó con la participación de profesores de la Universidad Surcolombiana y directivos y docentes de las IE del municipio de Neiva y que versaron sobre las siguientes problemáticas: “Aspectos críticos de la permanencia y graduación estudiantiles, Universidad Surcolombiana” y “Tertulia pedagógica sobre la(s) violencia(s) en la escuela”, permitiendo el desarrollo de las siguientes sesiones de trabajo:

DIPLOMADO 1: Aspectos críticos de la permanencia y graduación estudiantiles en la Universidad Surcolombiana.

- Seminario Taller 1: Docencia e investigación en la educación básica, media y superior.
- Seminario Taller 2: Derechos humanos, currículo y violencias.
- Seminario Taller 3: Modernización y transformación curricular en la educación: básica media y superior.
- Seminario Taller 4: Problemática de la evaluación del rendimiento académico en la educación: básica media y superior.
- Seminario Taller 5: Formación en capacidades y habilidades en la educación: básica media y superior.
- FORO: “Aspectos críticos de la permanencia y graduación estudiantiles”.

DIPLOMADO 2: “Tertulia pedagógica sobre la(s) violencia(s) en la escuela”

- Seminario Taller 1: Violencia de género en las instituciones educativas.
- Seminario Taller.2: Violencia simbólica y cibernética en las instituciones educativas.
- Seminario Taller 3: Violencia cultural y étnica (códigos y lenguajes) en las instituciones educativas.
- Seminario Taller .4: Violencia por procedencia socioeconómica.

- Socialización Macroproyecto: La calidad de la educación y violencias escolares.

Con el propósito de enriquecer la participación de la comunidad académica de la Universidad Surcolombiana y de las IE que hicieron parte del proyecto, se desarrollaron foros virtuales, lo que permitió avanzar de manera sostenida con las discusiones y análisis realizados en las diferentes sesiones de los seminarios. Su dirección electrónica es <http://permanenciaestudiantil.blogspot.com.co/> y <http://diplomadotpsve.blogspot.com.co/>, en donde se guarda la memoria de las diferentes participaciones, aportes y contribuciones. Además, se elaboró un video testimonial, que se convierte en un elemento sustantivo para el logro de los objetivos de la investigación, toda vez que recoge los testimonios directos de las personas que espontáneamente decidieron participar en el desarrollo de esta investigación. El video-testimonio tiene una duración aproximada de 20 minutos y pretende convertirse en un recurso válido e indispensable para continuar con futuros desarrollos investigativos en esta línea de investigación.

Gramática de la propuesta alternativa para la transformación de “actores sociales” en “sujetos sociales”.

De acuerdo con los aspectos referidos en la sesión anterior, es necesario avanzar en la estructuración de una propuesta o salida diferente, que retome la problemática aludida, y avance en la explicitación de principios y desarrollos curriculares diversos que permitan trazar referentes válidos y pertinentes para la formación de sujetos sociales, como resultado del accionar formativo que tiene lugar en el contexto escolar. Algunos de los principios a tener en consideración son:

✓ **Enfoque investigativo:** Al considerar el proceso curricular como un proceso eminentemente investigativo se asume que los *problemas* no los temas /contenidos, se convierten en la estrategia central de toda elaboración curricular.

✓ **Pertenencia social:** *Lo formativo no se agota en lo escolar*, es necesario crear estrategias para integrar las lógicas de las otras agencias formativas (los contextos familiar, laboral, artístico, cultural, deportivo, social, entre otros) con las lógicas del contexto escolar. Es una realidad indiscutible que Colombia es un país pluriétnico, multicultural y de regiones, la pertenencia social de los procesos curriculares que se adelanten necesariamente debe responder a las necesidades sociales que le han dado origen, es decir, se debe respetar la naturaleza de los contextos y debilitar la “generalización” u “homogenización” de las diferentes realidades contextuales.

✓ **Pertinencia académica:** La pertinencia académica se concibe como “la coherencia existente entre las necesidades educativas y la respuesta académica que se le da a las mismas”. La pertinencia académica está asociada a la naturaleza investigativa que se le otorga al currículo, dado que es resultado de una indagación sistemática, que asume las distintas realidades como su “objeto de reflexión, acción e intervención”.

✓ **Participación:** En el libro sobre *La de-construcción curricular* (López, 2001) se plantea “la participación no es una enunciación retórica, es preciso convertirla en un aval definitivo en y para la de-construcción de una nueva cultura académica. La posibilidad de superar los límites rígidos entre los que planean las estructuras curriculares y los que ejecutan dicha planeación se constituye en una impronta determinante de esta propuesta alternativa”.

La participación no necesariamente involucra solamente a los integrantes de la IE, sino que debe abarcar y lograr que otros actores (sociedad civil, organizaciones populares, asociaciones, fundaciones y ciudadanos de pie), proyecten y realicen programas conjuntos que consoliden la formación adelantada en la institución educativa.

✓ **Flexibilidad e interdisciplinaridad:** Este principio está relacionado con la necesidad de reformar nuestro pensamiento, dado que la insularidad, el atomismo, el enciclopedismo han convertido la formación académica en un archipiélago de conocimientos fragmentados, disciplinares y academizados. La interdisciplinaridad se mueve en el contexto de la complejidad (Morín, 2001), que no da opciones a únicas salidas sino, por el contrario, advierte la necesidad de integrar y articular diferentes aportes, desarrollos, elaboraciones que aborden la naturaleza compleja de la realidad.

✓ **Integración teoría-práctica:** No basta con la sola enunciación de los posibles procesos a desarrollar, es necesario verificar en la práctica la pertinencia social, la pertinencia académica, la interdisciplinariedad, el enfoque investigativo creando una alianza inextricable entre lo que se dice con lo que se hace. Como se verá más adelante la estrategia *núcleo temático y problemático*³³, se convierte en esta propuesta en la estrategia curricular que garantiza una articulación entre la dimensión teórica- práctica del proceso formativo.

✓ **Temporalidad:** No existen estructuras curriculares con validez universal, significa lo anterior que, si los procesos curriculares responden por los principios de pertenencia social y pertinencia académica, su temporalidad está definida por la naturaleza de las mismas, significa que si se actúa sobre “problemáticas” una vez sean superadas, habrá necesidad de indagar sobre otras, y

33 Véase, *La Reestructuración Curricular de la Educación Superior: Hacia la Integración del Saber*. López Jiménez Nelson. ICFES – Universidad Surcolombiana.

así continuar con el proceso. Implica que la inercia, la rutina y la comodidad no serán estimuladas en esta dinámica alternativa.

✓ **Evaluación permanente:** Cuando se habla de evaluación, se alude directamente a los procesos de *valoración* y logro de los propósitos perseguidos, razón por la cual, se descarta de manera relevante que la evaluación se reduzca a una medición expresada a través de notas o calificaciones. La evaluación inmersa en un contexto investigativo que pretende debilitar las diferentes formas de desconocimiento de los “sujetos sociales” brindará argumentos suficientes para invalidar el tratamiento que se le da a los estudiantes al ser considerados como simples “actores sociales” que deben responder por exigencias determinadas por otros.

La propuesta alternativa para abordar la problemática de la *construcción de subjetividad e identidad como actores sociales*, se convierte en una concepción diferente del proceso de formación, dado que articula los contextos internos y externos donde se expresa y adquiere forma la *problemática* y necesariamente se convierte en la arena propicia donde se detectan y priorizan *problemas y necesidades* que expresan el desconocimiento y la vulneración de los DDHH que le pertenecen a los “actores sociales” que integran el escenario formativo y donde se convierte la institución educativa.

Las *necesidades* se entienden como *la distancia existente entre lo que es y lo que debe ser*, es decir, entre lo que hay y lo que debe haber de cara a una formación que se orienta fundamentalmente al reconocimiento, ejercicio, la defensa y preservación de los DDHH de todos los actores sociales que hacen parte del horizonte formativo; los problemas pueden entenderse como *ruidos, irrumpimientos, rompimientos, vacíos, discontinuidades*.

En cuanto a las problemáticas y necesidades en la *dimensión macro*, se hace indispensable señalar de manera clara y contundente que la mayoría de acciones de los países y de las instituciones que de ellos hacen parte, afrontan retos permanentes en relación con las exigencias planteadas por un nuevo contexto caracterizado por la internacionalización de los diversos sectores económicos, culturales, sociales, científicos, tecnológicos, que se convierten en evidencias indiscutibles de la existencia de un proceso de globalización que permite precisar que *el mundo no es homogéneo toda vez que está constituido de muchas formas culturales, sociales, y aun económicas, que conviven en el mismo tiempo-espacio de la globalización capitalista neoliberal*³⁴.

Por otra parte, se requiere consignar los aspectos relevantes en materia de política pública nacional, que a través de sus variadas y complejas regulaciones

34 Un estudio riguroso sobre la globalización y su impacto o relevancia en la educación se encuentra en el libro de Marco Raúl Mejía J. “Educación(es) en la (s) Globalización (es) I y II. Entre el pensamiento único y la nueva crítica”. Ediciones desde abajo 2007.

señalan el derrotero a seguir en los diferentes campos y sectores, que de manera concreta hace alusión a las políticas nacionales en torno a la educación³⁵.

La confrontación entre las dimensiones macro y micro del contexto en el cual se inserta la educación permitirá definir y determinar las *problemáticas o necesidades* relacionadas con el ejercicio, el respeto, la defensa y la preservación de los DDHH, que hacen parte de su horizonte de acción, y a partir de ellas, definir las acciones a desarrollar en busca de pertenencia social y pertinencia académica, entendidos como principios curriculares básicos para la toma de las decisiones y desarrollos a ejecutar.

Una vez identificadas las *necesidades y los problemas* relacionados con el ejercicio, el respeto, la defensa y la preservación de los DDHH, se avanza en la construcción de una respuesta concreta de cara a los vacíos o debilidades detectadas en las diferentes dimensiones (académicas, investigativas, individuales, institucionales, disciplinarias, interdisciplinarias, sociales, políticas, culturales, étnicas, económicas, tecnológicas, entre otras) a través de las cuales se expresa la construcción identidad y subjetividad.

En el contexto de esta propuesta se entiende por *formación*, “la simbiosis creativa entre un campo de problemas y un campo de conocimientos y saberes”³⁶; significa que los problemas se abordan con el apoyo y participación de un concierto de saberes y conocimientos, que no necesariamente son académicos (saber popular, ancestral, originario, conocimientos cotidianos, experiencias del mundo de la vida, entre otros)³⁷; los saberes y conocimientos no estarían desligados de una realidad concreta y singular; por el contrario, se convierten en reacciones y respuestas directas y pertinentes a las problemáticas.

Para desarrollar esta propuesta se plantea la necesidad de construir *núcleos temáticos y problemáticos*, entendidos como:

La estrategia curricular que integra un conjunto de problemas con conocimientos académicos y cotidianos afines, que posibilitan definir líneas de investigación en torno al objeto de transformación, construir estrategias metodológicas disciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias que garantizan la relación teoría –práctica y la participación comunitaria en el proceso de formación. Se opone de manera sustantiva a la organización por asignaturas o materias. (López Jiménez, 2011, p. 86)

35 En la actualidad en Colombia se discute una nueva Ley de Reforma de la Educación Superior que ha concitado el interés nacional y que ha sido considerada como punto de debate de la comunidad académica nacional.

36 Concepción que se convierte en categoría esencial del modelo formativo propuesto por el PACA

37 Se retoma lo planteado por Boaventura de Souza Santos en sus planteamientos que integran la “ecología de los saberes”.

La investigación, entendida como el resultado de un proceso serio, responsable, válido, pertinente, resultado del asombro sistemático, de la duda permanente, se convierte en *práctica pedagógica esencial*³⁸, permitirá que las diferentes problemáticas sean asumidas como *objetos de investigación*.

En la Figura 1 se presenta la gramática del Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática (EPIS) que pretende garantizar el ejercicio, respeto, defensa y preservación de los DDHH en la IE, debilitando la concepción hegemónica que desliga la dinámica escolar del contexto socio, económico y cultural del cual hace parte, que garantizará la construcción de identidad y subjetividad directamente relacionada con la concepción de “sujeto social” es decir, sujeto con proyecto propio y autónomo. Es conveniente señalar que:

Nuestra educación nos enseña a vivir de forma muy parcial e insuficiente, y es que nuestra educación se aparta de la vida, ignorando los problemas permanentes del vivir y dividiendo los conocimientos en compartimentos estancados. La tendencia tecno-económica, cada vez más poderosa e influyente tiende a reducir la educación a la adquisición de competencias socio-profesionales en detrimento de las competencias existenciales, que pueden regenerar la cultura e introducir temas vitales en la enseñanza. (Morín, 2016, p. 26).

Gramática del Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática (EPIS)

El Grupo de Investigación PACA, categoría A de Colciencias, como producto de las diferentes acciones de investigación desarrolladas y de cara a la problemática que hoy se presenta en torno a los procesos formativos que se viabilizan a través de desarrollos curriculares, y en el contexto de la presente elaboración que tiene como referente básico la posibilidad de superar la condición de “actor social” que se le otorga al estudiante y sustentar la necesidad de entenderlo como un “sujeto de derechos” o “sujeto social” ha estructurado el Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática (EPIS), que precisa la necesidad de entender sus diferentes niveles o fases como desarrollos *recíprocos, complementarios e interdependientes*. Estos niveles hacen alusión a las dimensiones macro, meso y micro.

38 Importante señalar que en Colombia el proyecto nacional ONDAS que desarrolla la formación de niños, niñas y jóvenes investigadores se convierte en un referente concreto en la incorporación de la investigación como la práctica pedagógica esencial. Ver Colciencias-ONDAS

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

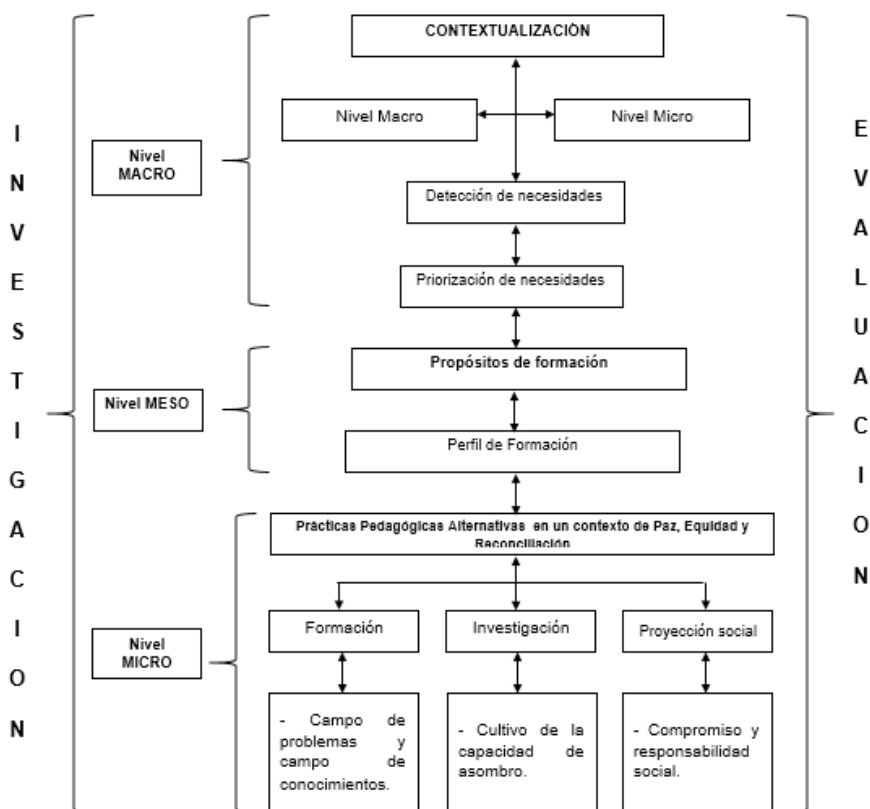


Figura 1. Gramática del Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática.
Fuente: Elaboración propia, Grupo PACA, 2018.

Una primera fase en el desarrollo del Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática (EPIS) tiene relación directa con la *contextualización*. Esta contextualización es el resultado del diálogo o la interacción entre la *dimensión macro* con la *dimensión micro* de la realidad. En este nivel macro encontramos, por ejemplo, los impactos o influencias y determinaciones relacionados con las políticas de educación a nivel internacional. Estas políticas ejercen una marcada influencia sobre las políticas educativas a nivel nacional e incluso con mucha frecuencia y determinación con las políticas educativas a nivel institucional.

La idea de mirar esta dimensión de políticas tiene que ver directamente con las *problemáticas* que subyacen a dichas políticas. Se encuentra en reiteradas ocasiones con el intento de estandarizar o generalizar realidades, los organismos o agencias internacionales plantean a los países una serie de condiciones y características que deben orientar el desarrollo de su sistema escolar.

Si se advierte la existencia de diferentes continentes y de la particularidad de los países que hacen parte de estos, viene la primera pregunta ¿por qué existen determinaciones o exigencias de agencias internacionales (Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial, de la Oede, entre otras), que los países deben cumplir, ¿aunque estas no respondan a las necesidades concretas y específicas de los mismos? Esta situación se convierte en un foco *problemático*: ¿Dónde queda la soberanía, la independencia y la autonomía de los países?

Las políticas nacionales, además de tener esta influencia de la dimensión internacional presentan una situación preocupante: son eventuales, la mayoría tiene duración de gobierno (cuatro años) y la no continuidad, ni su evaluación, es lo que explica que más de una reforma educativa no pase el umbral de enunciación. *Ahí se presentan otra serie de problemas*, y qué decir cuando estas políticas nacionales son leídas al interior de las instituciones educativas como requisitos, como exigencias que deben cumplir, se acogen, pero finalmente no las cumplen. Es decir, no hacen parte de su dinámica real, pero hay que aparentar que se adoptan.

Dimensión macro

En el *nivel macro* se han relacionado tres o cuatro problemáticas que hacen alusión a lo político, económico, cultural, social, académico, tecnológico, que se convierten en referentes obligados para poder *detectar necesidades*, que permitan a partir de un *proceso de priorización* definir las pertinentes para poder avanzar en la definición de acciones puntuales frente a las mismas, como se ilustra en la Figura 2.

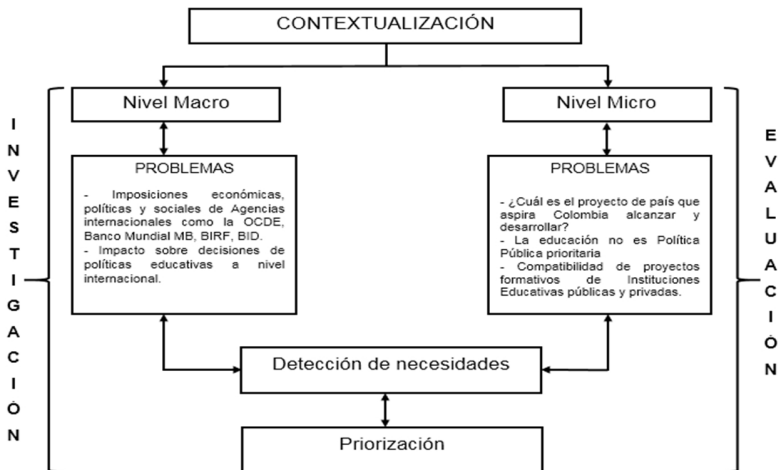


Figura 2. Nivel Macro del EPIS.

Fuente: Elaboración propia, Grupo PACA, 2018.

Es importante resaltar que cuando se afirma que el proceso curricular *es un proceso eminentemente investigativo*, lo que se advierte es que antes de iniciar cualquier proceso formativo es indispensable abordar las diferentes problemáticas que subyacen en el contexto social en el cual está inmersa la educación.

Se presentan problemáticas derivadas del proceso de contextualización que permiten puntualizar algunos referentes de contextos singulares, por ejemplo, ¿cuál es el proyecto de país que aspira Colombia alcanzar y desarrollar?, ¿qué tipo de hombre y de mujer se pretende formar?, ¿qué tipo de cultura es la que se quiere consolidar? y ¿qué tipo de perspectiva o proyección de país se tiene? En este contexto resulta difícil hablar de la pertinencia social y pertinencia académica de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), que todas las instituciones educativas deben estructurar como exigencia de la normatividad vigente. Resulta difícil encontrar cohesión y unidad en los procesos formativos en ausencia de un proyecto nacional, es decir, no hay un referente básico.

Existen instituciones educativas de diferente naturaleza, públicas y privadas, que permiten plantear el siguiente interrogante: ¿cómo integrar las dinámicas de estas instituciones si su racionalidad es distinta y en la mayoría de los casos divergente y antagónica? Si se analiza la gramática del EPIS, la interacción entre lo macro y lo micro, es un escenario generador de múltiples problemáticas, que en la perspectiva del currículo como “un proceso de investigación”, deben ser abordadas si se pretende responder directamente a las necesidades del contexto, de la sociedad, de los estamentos que configuran la comunidad y por ende de las exigencias epistémicas, académicas, pedagógicas, didácticas e investigativas. Los problemas enunciados anteriormente se asumen a nivel de ejemplo, pero si se hace una indagación sistemática entorno a dichas problemáticas, posiblemente se va a presentar una mayor complejidad, su tratamiento alude directamente a *mediaciones pedagógicas y didácticas* muy diferentes a las utilizadas en un contexto de transmisión y difusión. Lo importante es que esta fase de contextualización permite detectar *necesidades* como producto del diálogo entre las problemáticas macro y micro. Esas necesidades tienen que ser *priorizadas*, lo que constituye el fundamento de la dimensión meso del EPIS, entendida como la fase intermedia entre la política general y la política específica.

Dimensión meso

El nivel meso, representado en la Figura 3, está estructurado por los *propósitos* y los *perfiles de formación* que se pretenden lograr. Es indispensable construir un conjunto de preguntas que hagan referencia a problemáticas relacionadas con los retos que se presentan en la construcción de una escuela nueva.

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ
en Colombia en tiempos transicionales

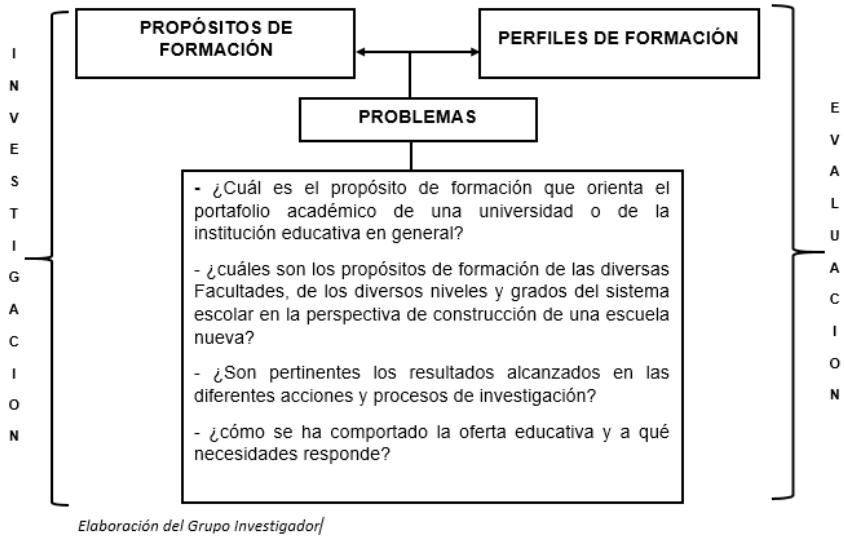


Figura 3. Nivel meso del EPIS.

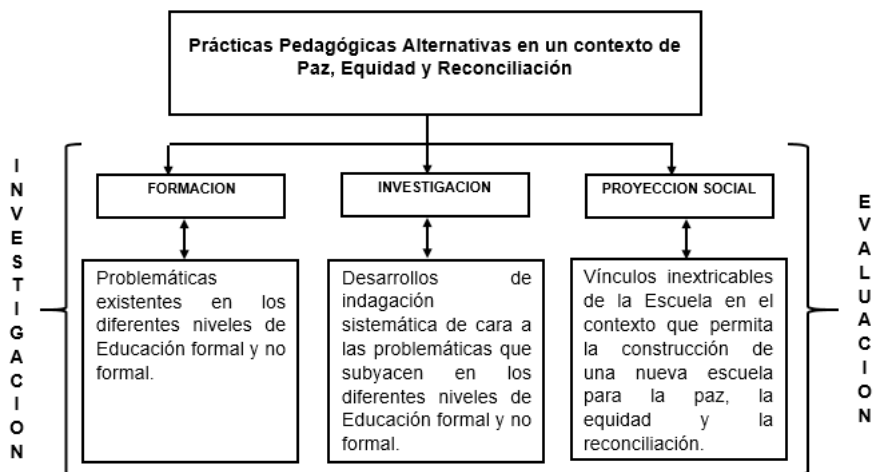
Como posibles interrogantes se pueden señalar, entre otros, los siguientes: ¿cuál es el propósito de formación que orienta el portafolio académico de una universidad o de la institución educativa en general?, ¿cuáles son los propósitos de formación de las diversas facultades, de los diversos niveles y grados del sistema escolar en la perspectiva de construcción de una escuela nueva?, ¿son pertinentes los resultados alcanzados en las diferentes acciones y procesos de investigación?, ¿cómo se ha comportado la oferta educativa y a qué necesidades responde?, ¿se están formando “actores sociales” o se dan las condiciones para formar “sujetos sociales” sujetos de derecho autónomos?

La problemática comienza a complejizarse cuando los *perfiles de formación* que son las características identitarias de todo profesional, resultan de una copia o reproducción acrítica y no de un proceso de investigación soportado en la indagación sistemática, preguntar por los estudios previos que se han desarrollado para determinar ¿cuál es el *perfil de formación* de un médico, de un ingeniero o de un licenciado, de los niveles de educación inicial, básica y media en un contexto de paz, equidad y reconciliación?

En el nivel meso el EPIS plantea analizar los problemas que subyacen en los procesos de formación y como se reproducen dichos problemas en los procesos de definición del *perfil de formación*. Aquí es conveniente destacar que la esencia de estas reflexiones adquiere pertinencia, toda vez que la concepción de “actor social” es absolutamente diferente a la de “sujeto social” y esto necesariamente alude a la definición de los denominados “perfiles profesionales”.

Dimensión micro

Como resultado del análisis de las fases macro y meso aparece una tercera fase muy concreta y puntual que hace referencia *al nivel micro* -representado en la Figura 4-, que alude a problemáticas relacionadas con el desempeño de los docentes en el aula, con las mediaciones pedagógicas utilizadas, con los desarrollos académicos, investigativos y de proyección social específicos directamente comprometidos con el alcance del propósito y perfil de formación previamente definidos. En la actualidad en Colombia, en respuesta a los acuerdos firmados entre el gobierno y el movimiento político Farc, se plantea la necesidad de alcanzar una coherencia de las *prácticas pedagógicas* desarrolladas con las exigencias de un nuevo contexto caracterizado por la intención de contribuir a la paz, la equidad y reconciliación social de los colombianos y colombianas.



Elaboración del Grupo Investigador

Figura 4. Nivel micro del EPIS.

El currículo asumido como un proceso de investigación, autónomo, pertinente, participativo, propositivo y prospectivo tiene como exigencia estructural la búsqueda de coherencia y unidad del sistema escolar en todos sus niveles y grados con las emergencia o necesidades que dan lugar al proceso formativo, para ello la *indagación sistemática* se convierte en la mediación coherente y concordante con el estudio de las problemáticas de un nuevo contexto social que favorezca y promueva la construcción de nuevas dinámicas sociales que se orienten hacia la consecución y consolidación de la paz en Colombia. No se concibe la formación que moviliza el sistema escolar sin la pregunta sobre la problemática a la cual quiere abordar e intervenir.

Dos procesos que garantizan la seriedad y el rigor del EPIS son los desarrollos de investigación y evaluación permanentes y holísticos. Se concibe que estén presentes en todas las dimensiones del enfoque, es decir, se puede investigar y evaluar el nivel macro, meso y micro y su desarrollo no presupone una concepción de mayor a menor o viceversa, sino que, como sistema abierto, puede ser intervenido desde la perspectiva y fase que se considere necesaria.

Para el caso de la educación superior, se reflexiona sobre la *problemática formativa* cuando se requiere tener un registro calificado o la acreditación de calidad del programa o de la institución, igual sucede con las instituciones educativas responsables de la formación, inicial, básica y media, se preocupan cuando la vigencia del acto administrativo que otorga la legalidad está a punto de caducar. De cara a esta realidad, el EPIS contempla que su estructuración exige un seguimiento permanente a todas y cada una de las fases y desarrollos de la vida institucional.

El EPIS plantea una mirada diferente: *evaluar-valorar* las problemáticas que dieron lugar o que desencadenaron la formación desde una perspectiva transversal, no al final, no al comienzo, no en la mitad, como se advierte en la Figura 1. Un ejemplo para corroborar lo anterior consiste en el análisis de la problemática relacionada con la edad de los estudiantes que ingresan a la educación superior. Hay estudiantes, mujeres y hombres, con quince años cumplidos: ¿cómo leemos esa condición etaria, o no hay que leerla?, ¿qué cambios académicos, curriculares, metodológicos, pedagógicos y didácticos se implementan para responder a las necesidades de estos estudiantes? , ¿no hay inconveniente al homogenizar las estructuras curriculares para ofrecer el programa en horario diurno y nocturno? Importante destacar que en el siglo pasado una exigencia básica para ingresar a la universidad en Colombia era certificar una edad superior a 18 años, entonces ¿tres años de diferencia en el ciclo vital, no son importantes? Si no son importantes, tenemos que decir por qué no lo son, pero si son importantes tenemos que indagar cuál sería el riesgo de desconocer esa realidad. En ese sentido, lo que se plantea en el EPIS es hacer un énfasis deliberado en su naturaleza de indagación sistemática, que permita que las decisiones que se tomen en diferentes vías y direcciones tengan una sustentación.

Crterios para implementar el EPIS.

El Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática plantea algunos criterios muy integrados a los principios que lo sustentan:

1. *Si el proceso curricular es un proceso de investigación hay que desarrollarlo como tal.* No es un proceso de duplicación, ni de reproducción acrítica, así sean los mismos programas ofrecidos por diversas instituciones, la idea es que se indague y justifique la necesidad e importancia de formar ese profesional, no es con el propósito de abrir programas

por abrir, es necesario que estos sean sustentados producto de la indagación sistemática.

2. El segundo criterio es la *elaboración permanente por aproximación sucesiva y colectiva* es necesario vincular a las diversas audiencias (directivos, docentes, estudiantes, egresados, padres de familia, otros,) del proceso formativo en la construcción de estos currículos y en la construcción de este modelo. No es un modelo para que lo desarrollen los profesores, los estudiantes y los administrativos, es el resultado de la participación de la comunidad académica en su conjunto.
3. El tercer criterio hace relación a la *investigación* como la esencia del –EPIS. Se ha insistido a lo largo de este trabajo que los *problemas* se convierten en los ejes centrales de los procesos formativos alternativos de cara a un nuevo contexto social. Se ha sustentado la necesidad de debilitar la condición del estudiante como “actor social” para avanzar en la transformación necesaria para entenderlo como “sujeto social”. Indiscutiblemente, los problemas no se pueden abordar si no se investiga sobre ellos, en consecuencia, la investigación en el EPIS se convierte en la estrategia formativa esencial para proyectar la escuela nueva que contribuya a la Paz, Equidad y Reconciliación.
4. Además de la investigación, la evaluación debe ser leída como *valoración*. Hay que superar el concepto de que la evaluación termina en una nota o un resultado cuantitativo integrado a una escala. La evaluación tiene que ser por *criterios*, por ejemplo, se quiere indagar sobre ¿cuál fue el propósito de formación y cómo se logró o no se logró a partir de una serie de desarrollos? Se afirma que el perfil profesional integra la investigación como un rasgo característico; implica, entonces, que lejos de utilizar una escala valorativa se hace necesario crear las condiciones para que el profesional demuestre con evidencias que efectivamente es un investigador.
5. *El trabajo en grupo* es una condición fundamental para el diseño, desarrollo y evaluación del EPIS. Los grupos deben estar constituidos por las audiencias involucradas en los procesos formativos (directivos, docentes, estudiantes, egresados, padres de familia, otros). Se insiste que el abordaje de los problemas debe hacerse desde una perspectiva de indagación sistemática soportada en el trabajo de grupos y equipos.
6. Los comités curriculares como *estrategia organizativa esencial* en la implementación del EPIS. En la educación superior y en las instituciones educativas, la implementación del EPIS debe ser responsabilidad directa de los comités curriculares y los comités de gestión respectivamente.

7. Finalmente, uno de los criterios de implementación de este proceso tiene que ver con la *retroalimentación* entendido como el trabajo bidireccional del proceso; la idea es romper con esa mirada hegemónica y lineal que considera que el proceso curricular es el desarrollo de una serie de pasos, por el contrario, visto desde la concepción sistémica los resultados de los ciclos desarrollados se convierten en insumo para la gestación e inicio de un nuevo ciclo, al decir de Morín (2011) desde la perspectiva compleja: “el todo habita en las partes y las partes habitan en el todo”.

Como referencia final de la propuesta en cuanto a las *prácticas pedagógicas alternativas* que exigen un nuevo contexto social comprometido con la paz, la equidad y la reconciliación es su vinculación y compromiso directo con la “condición humana” que permite anhelar un “desarrollo humano” de todas las audiencias responsables y comprometidas con una escuela nueva.

Un valor agregado que se espera obtener con la implementación del EPIS está relacionado con la “des-ideologización del currículo”, entendido como el proceso que rompe con la idea que el currículo es resultado de un proceso de “transmisión de conocimientos” y, se trabaja en la posibilidad de posicionarlo como un “proceso de investigación permanente”.

El Grupo de Investigación PACA, categoría A de Colciencias, invita a la comunidad académica a leer esta propuesta como un aporte a la problemática formativa en nuestro sistema escolar expresada en sus diferentes niveles y grados, descarta cualquier pretensión determinista o acabada, por el contrario, los aportes, sugerencias, recomendaciones y críticas serán entendidas como una contribución a la solidez y coherencia del EPIS. A modo de conclusión final de esta elaboración podría señalarse que el EPIS se presenta como una posibilidad real de transformar al estudiante en un “sujeto social”, autónomo, deliberador, proactivo, creativo, resultado del ejercicio de los DDHH que le pertenecen como sujeto de derechos.

Bibliografía

- Cárdenas, C. (2014). Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo. *Alpha (Osorno)*, (38), 284-288.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012014000100020>
- De alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Minó y Dávila.
- De Sousa Santos. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Díaz, V. & López, N. (2005). *El Discurso Pedagógico Oficial y la Educación Superior en Colombia*. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Fals Borda, O. (2009). Una Sociología Sentipensante para América Latina. Antología.
Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100617103320/fborda.pdf>
- Flores, J. G., Gómez, G. R., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Indignación*. 2ª ed. Madrid, España: Ediciones MORATA, S.L.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie490673>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. 1a ed. Buenos Aires: Amorrortu.
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 4(2), 225-243 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=679/67940201>
- López Jiménez, N. (1995). *La reestructuración curricular de la educación superior: Hacia la integración del saber*: Colombia: Icfes.
- López Jiménez, N. (1996). *Retos para la construcción curricular*. Neiva, Colombia: Editorial Magisterio.
- López Jiménez, N. (2001). *La de-construcción curricular*. Neiva, Colombia: Editorial Magisterio.
- López Jiménez, N. & Puentes de Velásquez, A. (2011). Modernización curricular de la Universidad Surcolombiana: integración e interdisciplinariedad. *Revista Entornos*, No. 24, 103-122.
- López Jiménez, N., y Puentes de Velásquez, A. (2011). *Modernización Curricular de la Universidad Surcolombiana. Una experiencia de integración e interdisciplinariedad*. Neiva-Huila, Colombia: Editorial CICE.
- López Jiménez, N., Et.Al. (2016) *Identidad Profesional e Incoherencia Curricular*. Neiva-Huila, Colombia: Editorial CICE
- MacLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. 4a ed. México: Siglo XXI Editores.
- Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 0(2), 19-27. doi: <http://dx.doi.org/10.25074/07195532.2.516>
- Mejía, M. (2007). *Educación(es) en la (s) Globalización (es) I y II. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*: Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- Ministerio de Educación Nacional (26 de mayo de 2015). Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. [Decreto No. 1075 de 2015]. Recuperado de <http://www.suinjuriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>
- Morín, E. (2016). *Enseñar a Vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Moscovici, S. (1978). Representación social del psicoanálisis. Rio de Janeiro: Zahar.
- Nachtwey, O. (2017). *La sociedad del descenso: precariedad y desigualdad en la era posdemocrática*. Bogotá, Colombia: Paidós Estado y Sociedad.
- Nussbaum, M. (2005). *El Cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, España: Paidós.
- Palacios, N. (2018). *La experiencia social de la educación: Un estudio de tres instituciones educativas de secundaria en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes Facultad de educación.
- Portilla Chávez, M; Rojas Zapata, A. & Hernández Arteaga, I. (2014). Universitaria: Docencia, investigación e innovación. *Investigación Cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social, Volumen 3*. No. 2. (pp.86-100). Recuperado de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192>
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. 5ª ed. Madrid, España: Ediciones MORATA, S.L.
- Torres, J. (1994). *El currículum oculto*. Madrid, España: Madrid, España: Ediciones MORATA, S.L.
- Touraine, A. (1995). *Sociología de la acción*. Barcelona, España: Ariel.

6. Sentidos y prácticas frente a la política y la construcción de paz de jóvenes colombianos: la escuela como escenario de socialización política

María Camila Ospina-Alvarado

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
alianza Universidad de Manizales-CINDE

Sara Victoria Alvarado

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
alianza Universidad de Manizales-CINDE

Héctor Fabio Ospina

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
alianza Universidad de Manizales-CINDE

Laura Alvarado-Pinzón

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
alianza Universidad de Manizales-CINDE

Paola Andrea Carmona-Toro

Universidad Católica Luis Amigó

Introducción

La investigación retoma las experiencias abordadas en el marco del grupo de trabajo Clasco “Juventudes e infancias: prácticas políticas y culturales, memorias y desigualdades en el escenario contemporáneo”, en particular en el eje “Infancias y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz”. El grupo de trabajo cuenta con un desarrollo de más de 10 años de trayectoria de investigación, marcada por la participación y los aportes de los diferentes integrantes de América Latina y el Caribe acerca de las prácticas culturales, las acciones colectivas, las prácticas organizativas y las experiencias, en una construcción que ha evidenciado las apuestas políticas de los niños, niñas y jóvenes. A su vez, el Grupo de Trabajo se posiciona de manera ética política, al aportar a la construcción de acciones con la participación de niños, niñas, jóvenes y sus agentes relacionales, con perspectivas sociales, históricas y culturales (Vázquez, Ospina-Alvarado y Domínguez, 2018; Alvarado, Borelli, y Vommaro, 2013).

En el marco del grupo de trabajo y del eje mencionado emerge la investigación comparada “Infancias y juventudes latinoamericanas: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz”, estudio desarro-

llado entre Ecuador, Argentina, Brasil y Colombia, con participación de los grupos de investigación “Educación y pedagogía: imaginarios, saberes e intersubjetividades” y “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud”. El presente capítulo se centra en el análisis frente a los sentidos y las prácticas de las y los jóvenes de Colombia con la política y la construcción de paz. La investigación buscó abordar desde múltiples miradas la comprensión de la constitución de las y los jóvenes como sujetos políticos capaces de aportar a la construcción de paz en contextos educativos, identificando sus experiencias y caminos en procesos de socialización política y formación ciudadana en escenarios escolares desde la creación de nuevas formas de participación y nuevas maneras de distribución del poder cercanas a la democracia.

La investigación reconoce contextos marcados por las violencias que han silenciado las voces de las y los jóvenes y han oprimido sus acciones de participación y lucha por los derechos desde dinámicas de miedo y represión. Lo anterior ha propiciado un olvido de sus voces y capacidades de agencia, nombrándolos sujetos apáticos o sin capacidad de acción y decisión, imaginarios ante los que ellos y ellas se han expresado desde la inconformidad con la intención de salir de aquella mirada adultocéntrica. Es de acuerdo a lo anterior que a partir de los resultados de la investigación, y para analizar los procesos de socialización de las y los jóvenes en contextos educativos, se toma como un primer referente teórico la socialización política, teniendo en cuenta que a partir de la participación dialéctica que han logrado en su contexto y los significados que han construido en relación a los sucesos que ocurren a su alrededor, están, en palabras de Berger y Luckmann (1999), estructurando interpretaciones y comportamientos que les permiten participar (tanto de forma activa o como observadores si así lo deciden) e incidir en las situaciones que están aconteciendo en sus contextos de interacción.

La socialización política implica el tránsito que se realiza de la vida privada hacia la esfera pública, en donde se ponen en juego los sistemas de valores, creencias y posturas críticas de los individuos. Es así como Dukuen (2018), retomando a Fillieule (2012), presenta la socialización política como un proceso continuo y relacional en donde se acude a esquemas tanto cognitivos como prácticos que si bien no son en sí mismos políticos si pueden cumplir con este efecto cuando se ponen en juego para influir o impactar una determinada situación. En este sentido, la dimensión política de los procesos de socialización implica asumir una postura para producir, reproducir o transformar situaciones sociales, culturales, económicas o simbólicas que mantienen en desventaja o en desigualdad a determinado grupo social. Siguiendo a Arendt (1997), la política es el horizonte en el que se desarrolla la vida humana, que implica la participación en prácticas de relación en el entre nos, así como la creación, por cuanto es natalidad o posibilidad instituyente:

La actividad política humana central es la acción; pero para conseguir comprender adecuadamente la naturaleza de la acción se reveló necesario distinguirla conceptualmente de otras actividades humanas con las que habitualmente se confunde, tales como la labor y el trabajo. (p. 151)

Es así como para los efectos de esta investigación, abordar los procesos de socialización política en jóvenes implicó indagar por aquellos sentidos y prácticas políticas tanto instituidas como instituyentes en sus micro y macro contextos, explorando opiniones en relación al ejercicio que realizan, por ejemplo, los partidos políticos como representantes de las formas tradicionales de gobierno, e indagando por el lugar de la familia, la escuela, entre otros, en cuanto a las relaciones de poder que allí se gestan y que de alguna forma influyen en las formas como los y las jóvenes perciben y responden políticamente a lo que allí ocurre.

Por otro lado, otra intención del presente escrito es enfatizar en el potencial transformador de las relaciones y en la participación de los y las jóvenes como agentes sociales activos en el reconocimiento de los procesos relaciones, en la construcción de sus subjetividades, agenciamientos, resistencias y acciones para salir de la victimización y el silenciamiento. Estos aspectos se analizan teóricamente desde los desarrollos alrededor de la construcción de paz y la educación para la paz, en donde las juventudes y los contextos escolares vienen ganando protagonismo desde la reforma constitucional de 1991 desde la cual se desplegaron movilizaciones juveniles de impacto como la “séptima papeleta” y se han dado desarrollos en torno a una corriente transformadora de la educación para la democracia. Sin embargo, es importante resaltar el impacto en la participación de los y las jóvenes que han ocasionado los periodos de aumento de la violencia y la sensación permanente de falta de oportunidades por parte del Estado, lo cual también ha conducido a una falta de confianza en las instituciones y también en los mecanismos tradicionales de participación democrática.

La construcción de paz y la educación para la paz asumen el conflicto como una posibilidad creativa para tramitarlo y para aprender a vivir juntos (paz positiva) y se posicionan como un camino para llegar a una educación para la liberación y la inclusión, además necesaria e imprescindible para la transformación social de aspectos estructurales, en donde cada quién a partir del diálogo, del respeto por la diversidad, y por la posibilidad de acceso a una formación ciudadana y política pueda forjar de acuerdo a sus particularidades e intereses, su propio destino (Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño, 2012). Junto a estos planteamientos la investigación se enfocó en las siguientes preguntas: ¿Cómo aportan los procesos relacionales en los contextos expuestos a la construcción de las subjetividades, trayectorias vitales e identidades de los niños, niñas y jóvenes? y ¿cómo aportar desde el potencial

transformador de las relaciones y de la participación de niños, niñas y jóvenes a su posicionamiento como agentes sociales activos en la construcción de país, la recreación de sus memorias y la construcción de paz? Una de las preguntas centrales y aquella que se recoge en el presente capítulo es ¿cuáles son los sentidos y las prácticas políticas y de construcción de paz de las y los jóvenes en contextos educativos?

Metodología

La investigación realizada fue de corte mixto con la implementación de un cuestionario creado y complementado por el equipo de investigación, conformado por 6 secciones (ciudadanía/formación en derechos; ciudadanía/formación política; participación social con la comunidad; socialización política, ideología y valoración de la democracia; construcción de paz; violencias), cuyo análisis fue complementado con la realización de 3 grupos focales, uno alrededor de las violencias, otro alrededor de la ciudadanía, y otro alrededor de la socialización política y la construcción de paz. Los grupos focales permitieron dialogar con los hallazgos y aproximaciones del instrumento. Para el presente documento se profundizarán tres secciones específicas de la encuesta (ciudadanía/formación política, socialización política y construcción de paz) y el tercer grupo focal que abordan las categorías que se quieren analizar.

Participantes

El instrumento en Colombia fue aplicado a una muestra intencional compuesta por 543 jóvenes de diferentes departamentos: 452 de Caldas, 75 de Cundinamarca, 16 de Antioquia; de los cuales el 47,8% fueron del género masculino, 51,7% del género femenino y un 0,37% que se declaró como “otro”. La

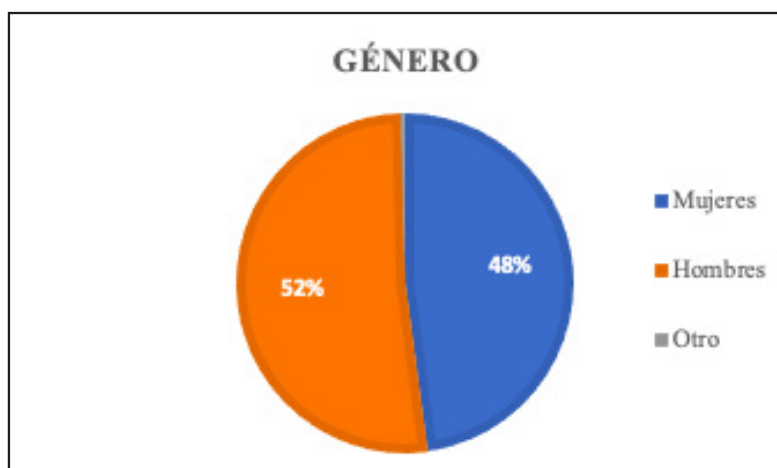


Figura 1. Distribución por género de los participantes.

edad de los participantes oscila entre los 12 y los 18 años y se encuentran entre los grados 6to y 11 de bachillerato, con una edad media de 16 años, proveniente la mayoría de colegios de modalidad pública.

Instrumento

Se realizó una aplicación piloto del cuestionario en diferentes colegios de Bogotá, Manizales y Medellín acompañada de grupos de discusión para conocer la recepción de este y las opiniones de los y las jóvenes frente a las preguntas construidas por el equipo. Una vez analizadas las preguntas y socializadas las opiniones frente al instrumento por parte de las y los jóvenes se hicieron las modificaciones necesarias identificadas en el proceso piloto. Para el instrumento final los participantes respondieron un cuestionario de formato autoadministrado por medio de la plataforma *Google Forms*, donde se integraban las diferentes categorías³⁹ con preguntas con respuestas en formato *likert*, opción múltiple y respuestas abiertas. Una vez analizados los datos del cuestionario se procedió a realizar diferentes grupos focales para dialogar entre las categorías, los datos emergentes y los sentidos de jóvenes pertenecientes a distintos contextos y colectivos juveniles sobre los principales hallazgos. El presente capítulo enfatizará en el análisis de resultados tanto cuantitativos como cualitativos con relación a las categorías de socialización política y construcción de paz.

Análisis de la información

El análisis de la información se realizó tanto de forma particular para cada país, como a partir de un estudio comparado entre países. Para el primer caso, el estudio fue de carácter descriptivo presentando las tendencias de las variables y también algunos cruces con respecto a las variables de caracterización. Para el estudio comparado entre países también se realizó un análisis descriptivo, complementado mediante pruebas X^2 H de Kruskal – Wallis y ANOVA de un factor dependiendo del tipo de variable comparada. En relación con los grupos focales, específicamente en el caso colombiano se aplicaron 3, de los cuales surgieron narrativas emergentes que se analizaron temáticamente teniendo en cuenta las categorías iniciales de la encuesta y los subtemas que emergieron durante el proceso, lo cual fue un insumo importante para acceder a los sentidos de los y las jóvenes en relación al tema investigado.

Los resultados que se presentan a continuación surgen del diálogo entre las narrativas obtenidas de los grupos focales, y el análisis estadístico resultado de la encuesta, del cual solo se tomará el porcentaje más alto obtenido, teniendo pre-

39 Se trabajaron 6 secciones con 35 preguntas: Ciudadanía/Formación en Derechos (con 10 preguntas); Ciudadanía/ Formación política (5 preguntas); Participación social con la comunidad (con 3 preguntas); Socialización política, ideología y valoración de la democracia (con 9 preguntas); Construcción de paz (con 3 preguntas); y Violencias (con 5 preguntas)

sente que dichos porcentajes mostrarán tendencias, pero no sumarán el 100% dado que se trata de preguntas de múltiple respuesta con escogencia múltiple.

Resultados

Los resultados presentados dan cuenta de la voz de las y los jóvenes en los diferentes procesos que ellas y ellos viven para configurar y construir sentidos y prácticas de la vida política consigo mismos, con los otros y con lo otro. Esto, a partir de los procesos de aprendizaje y transformación, en el marco de la socialización política, cuyo accionar se enmarca en contextos de interacción como son la escuela y la familia. Se abordarán los resultados articulados en cuatro dimensiones: sentidos de la política, prácticas políticas, sentidos de paz y prácticas de construcción de paz.

La primera dimensión aborda los sentidos que las y los jóvenes tienen acerca de la política como forma de mejoramiento de la calidad de vida y forma de participación en debates ideológicos entre personas y entre partidos políticos. La segunda dimensión alude a las prácticas políticas vividas por las y los jóvenes, la participación, como un mecanismo para la garantía de los derechos (mecanismos de participación ciudadana, participación política al interior de la escuela y tener voz; en menor medida, la acción comunitaria). La tercera dimensión expone los sentidos de paz que se tejen entre los y las jóvenes en el entorno educativo (paz negativa, paz positiva, paz imperfecta y paz generativa). Finalmente, la cuarta dimensión presenta las prácticas de construcción de paz, que principalmente se enmarcan en las acciones y relaciones cotidianas.

Acerca de los sentidos de la política

Los sentidos que los seres humanos otorgan a conceptos como la política, incide en la configuración de las y los estudiantes como sujetos políticos y demarcan formas de socialización política (Ospina-Alvarado, Alvarado y Serna, 2016; Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012), a partir de las creencias, pensamientos y discursos que acompañan su ser político. En la investigación se encontró que los sentidos acerca de la política mantenidos por los y las jóvenes incluyen: la política como el mejoramiento de la calidad de vida del país; la política como diferencias ideológicas entre los partidos políticos y entre las personas; y la política como ciudadanía –ejercicio y capacidad de agencia para la participación ciudadana.

Frente a la pregunta por el sentido que otorgan a la política, se encontró, en primera instancia, que el porcentaje más alto (45.3%) estuvo en la respuesta relacionada con la expresión de la política desde el mejoramiento de la calidad de vida del país. Con relación al mejoramiento de la calidad de vida, a través de los grupos focales, se pudo identificar que éste es entendido como una forma de ayudar a los otros, tanto desde las posibilidades de las y los jóvenes como

desde la responsabilidad que tiene el Estado con las personas que lo necesitan; especialmente referencian situaciones de catástrofes por causa de fenómenos naturales y situaciones de pobreza, aspecto evidente en la siguiente narrativa:

Joven Mujer: “Si el gobierno ayuda a los damnificados o a los de la guerra, vemos que eso es participación política” (Julio, 2019).

Contrario a esta idea, vale la pena destacar a Urzúa y Caqueo-Urizar (2012), para quienes la calidad de vida no se relaciona solo con la forma como otros (externos) aportan para el mejoramiento individual sino con la manera en la que cada individuo realiza valoraciones en torno al nivel y la percepción de satisfacción que se tiene frente al bienestar. Por su parte, el Dane (2019) concibe la calidad de vida como las condiciones que tienen los colombianos en cuanto a bienes materiales y personales; propuesta que, desde el ámbito de lo personal, puede entrar en diálogo con lo que concibe Arendt (1996) como labor, es decir, la calidad de vida se relacionada con los procesos biológicos que tiene el cuerpo (alimentarse, dormir, entre otros) y que ayudan en el desarrollo de la vida. En este sentido, las y los jóvenes piensan la calidad de vida en concordancia con la propuesta del Dane, es decir, desde las múltiples formas en las que las instituciones pueden apoyar para que mejoren las condiciones de vida de los ciudadanos, pero lo hacen poniendo en diálogo la materialidad y el estar con otros.

Al respecto cabe preguntarse por el lugar de los y las jóvenes como sujetos políticos, dado que, en general asocian la calidad de vida a la política instituida y a la responsabilidad estatal frente a sus propias vidas y la garantía de sus derechos, lo cual ocasiona que no se nombran partícipes de su calidad de vida ni se consideran parte de la calidad de vida del colectivo. Bajo esta lógica, continúa entendiéndose la política como expresión de la calidad de vida asociada a un elemento externo a los actores sociales y que los ubica en un lugar de dependencia, como lo ha planteado Gergen (2007) al referirse a los lenguajes carenciales y deficitarios.

Para las y los jóvenes la calidad de vida es una responsabilidad que involucra tanto a la familia como a la escuela como agentes socializadores (Walsh, 2014; Bolívar, 2005; Dewey, 1975; Cepal y Unesco, 1992; Grinberg, 2008; Jacinto y Terigi, 2007; Jara-Holliday, 2005; Mayer, 2012; Rockwell, 2005). La familia es garante para la satisfacción de necesidades básicas y como espacio de socialización desde el cual se generan estructuras para presentar la realidad o el mundo que habitan, mientras que a la escuela, como espacio para la socialización, le corresponde educar a las nuevas generaciones para que logren procesos de calidad de vida, de un buen vivir (Walsh, 2014), de unas mejores condiciones de vida, de desarrollo de capacidades para convivir en sus territorios tanto con los otros como con la naturaleza y con uno mismo. Todo esto contribuye a condiciones de salud, de alimentación, de vivienda y medio ambientales sostenibles (Rabello de Castro, 2013).

El hecho de que la calidad de vida incorpore no solo la importancia de la familia, ni solo la importancia de la escuela, sino la necesaria participación de estos dos entornos relacionales como escenarios de socialización, da cuenta de la pertinencia de articular acciones mancomunadas entre la familia y la escuela, orientadas al agenciamiento de los distintos actores sociales, con un peso importante en los niños, niñas y jóvenes (Ospina-Alvarado, 2014).

Por otro lado, se encontró como sentido otorgado a la política que esta consiste en las diferencias ideológicas entre los partidos políticos y entre las personas, con un 41.3%. Esta respuesta marca una tendencia en relacionar la política con los partidos políticos y con las dinámicas que desde ellos existen (debates, discusiones, politizaciones, entre otras). Por lo tanto, lo comprenden desde un sentido de institucionalidad, postura contraria a la que propone Vargas-Machuca (2009), para quien la política per se no son las ideologías o dinámicas de los partidos políticos, pero estas sí inciden en “la forma misma de la política” (p. 277). Por su parte Duque (2014) considera que en Colombia existe una estrecha relación entre la sociedad y los partidos políticos a partir de un vínculo ideológico que legitima el sistema político y se arraiga a la manera como la sociedad concibe la política. Al respecto llama la atención que las y los jóvenes participantes del presente estudio, son menores de 18 años por lo que, aun cuando asocian la política con las diferencias ideológicas entre los partidos, no se sienten parte de dicho debate ideológico, ni participan del ejercicio electoral, alejándoles cada vez más de lo que ellos y ellas nombran como “la política”.

Finalmente, se encuentra la política ligada a la noción de ciudadanía, que desde el sentido otorgado por las y los jóvenes es entendida como el ejercicio y la capacidad de agencia para la participación ciudadana. En relación con esto, el 70,9% hizo referencia a que la política a través de la ciudadanía tiene que ver con el uso de espacios públicos, el 68,9% las asoció con el respeto y el conocimiento de las leyes, similar a quienes referencian la política como ciudadanía con las implicaciones e intervenciones ambientales (69.2%). Sin embargo, llama la atención que el 49% de las y los jóvenes relaciona la política como ciudadanía con la participación en proyectos y actividades promocionadas por el Estado y el 52% con la construcción propia de identidad.

La comprensión de la ciudadanía al ser vista como una forma de integración al sistema existente, donde la adaptación se rige por el conocimiento y la implementación de la norma, genera un proceso de asimilación que puede llevar a la pérdida de los sentidos propios, asumiendo lo político desde lo instituido. Por el contrario, la socialización política y la constitución de subjetividades políticas, en las que se hace énfasis en las posibilidades que identifiquen los sujetos para poder movilizarse desde su capacidad de agencia, permiten a los y las jóvenes reconocerse como constructores de sus propias realidades y posibilidades en

lo público (Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012), a través de las posibilidades que emergen de manera individual, relacional y colectiva en los sujetos, con la acción colectiva, la conciencia histórica, la ampliación del círculo ético y la interacción cotidiana en medio de conflictividades (Alvarado, et al., 2012).

Las prácticas en la política

Las prácticas, como acciones, comportamientos y actitudes políticas (Hurtado Galeano y Corrales Acosta, 2017), en el marco de los procesos de socialización política en los ambientes educativos, son ejercidas por las y los jóvenes a través de mecanismos para la garantía de los derechos como el ejercicio de las leyes constitucionales, la participación en los procesos electorales, la posibilidad de elegir o ser elegidos en las instituciones educativas, o la participación cotidiana de ellas y ellos; acciones de resistencia que permiten vencer los silencios, como lo es el arte; en menor medida, acciones colectivas y expresiones sociales hacia la lucha y la defensa de sus derechos como lo son las organizaciones sociales y colectivos juveniles, las protestas y manifestaciones, o la realización de tareas conjuntas a nivel comunitario; así como son también escasos los diálogos acerca de política en la familia y es poco el interés de los distintos miembros de la familia.

En primera instancia, las y los jóvenes viven como prácticas políticas los mecanismos para la garantía de los derechos, es decir, la política se vive en el cumplimiento de los derechos constitucionales, especialmente en el derecho a la participación (art. 40, Constitución Política de Colombia, 1991), representado en el ejercicio de las leyes constitucionales con el 23.9%, y la participación y el ejercicio político de los actores sociales a través de procesos electorales con el 21.4%. En concordancia con lo expresado por ellas y ellos, en Colombia la participación mediante diferentes mecanismos como el voto, el referendo, el cabildo abierto, entre otros, es considerada fundamental para la democracia y la política (MOE, 2012). Situación contraria a la planteada por Rancieré (1996), para quien la política no es una forma de administración del Estado, ni mediante leyes, ni mediante procesos electorales, sino que la política consiste en un desacuerdo que dista de una lucha por los derechos liberales o por la administración de estos a través de leyes.

Frente a la participación, el ejercicio político y los procesos electorales, durante el desarrollo de los grupos focales, se pudo evidenciar que es entendida desde dos grandes líneas. Por un lado, se refieren a la posibilidad de elegir y ser elegido, acción que es vivida en las instituciones educativas como espacio en el que ellas y ellos sienten que pueden tomar decisiones, por ejemplo, mediante la elección del personero estudiantil. La cual se convierte en la primera forma de gobierno de la que se sienten partícipes como electores y como veedores del cumplimiento de las funciones para las cuales fue elegido quien es designado como tal:

Joven hombre: “Por ejemplo, cuando escogemos el personero del colegio, hay elecciones, eso es participación política” (Julio, 2019).

Dicho ejercicio marca el inicio de su ser como ciudadanos, el cual solo es posible socialmente cuando cumplan la mayoría de edad (18 años para Colombia). Esta posibilidad de elección les hace sentir que tienen capacidad de agencia y capacidad de tomar decisiones frente a quienes los representarán. Ellas y ellos creen en la democracia representativa en tanto no esté permeada por la corrupción y en tanto quienes son elegidos propendan por el bien común. Esta forma organizativa de participación de los niños, niñas y jóvenes en la institución escolar colombiana, reglamentada por el Ministerio de Educación Nacional, que tiene relación con el gobierno escolar y el gobierno estudiantil, es una manera de expresión democrática que busca afianzar el voto y la democracia en los términos establecidos por el Estado colombiano. Y por otro lado, las y los jóvenes en los grupos focales relacionan la participación con el actuar en la cotidianidad:

Joven mujer: En mi experiencia, participación política es que sirva para yo hacer algo, por ejemplo, cuando hacemos las ayudas aquí en el colegio, recogemos las basuras, cuando limpiamos las canchas o arreglamos los baños, participamos en algo y contribuimos con el colegio, para mí eso se relaciona con participación política (Julio, 2019).

Es decir, que la participación abarca la realización de las múltiples responsabilidades (académicas, laborales, entre otras), como por ejemplo ayudar a quien lo necesita y movilizarse cuando no se hacen valer los derechos de los ciudadanos; dicha mirada, no se reduce a los mecanismos de participación establecidos por el Estado, por el contrario, como se evidencia en el relato de esta joven, las y los jóvenes comprenden que existen maneras otras de ejercer la participación política desde acciones individuales. Sin embargo, estas son de un corto alcance, ya que solo logran incluir al círculo inmediato o cercano, en este caso una institución educativa; situación que entra en disputa con el planteamiento de Arendt (1996), quien enfatiza en el carácter de lo político como aquellas acciones que no se enmarcan en los procesos instituidos, sino que dan cuenta del entre nos, de la construcción de mundo, del ser parte de la configuración de lo público. Acá no aparece un interés por lo público ni por acciones colectivas, son acciones individuales del cuidado; un aporte parcial al cuidado del espacio público, pero falta una apuesta más contundente en términos del entre nos como movilización, una apuesta más amplia tendiente a contribuir en el cuidado de los otros y de lo otro.

En tensión con lo anterior, y con fundamento en una tendencia de los resultados que apareció en los grupos focales, autores como Cabaluz-Ducasse, 2016 Jara-Holliday, 2005; Karr y Kemmis, 1988; Mejía, 2011; Ospina et al., 2018; Walsh, 2014 analizan críticamente la escuela como un espacio de trans-

misión de órdenes políticos, culturales y sociales establecidos; esto entendiendo que, pese a existir una línea de trasmisión de conocimientos hegemónicos, la escuela también se configura como un espacio para aprender, desaprender, crear símbolos, sin lógicas de poder que se legitiman desde el desconocimiento de las potencialidades (Hijos Colombia, 2012). La escuela también es un espacio propicio para vencer los silencios que en ocasiones se instauran a partir de visiones adultocéntricas desde las cuales los y las jóvenes no tienen la madurez para asumir una postura política. Es así como en segunda instancia emerge como práctica política descrita por las y los jóvenes, el arte como una forma de resistencia y de vencer los silencios, para el caso de ellas y ellos, los grafitis, los cuales hacen parte de una manera de comunicación para la participación política, mediante la enunciación gráfica de aquello que los adultos no comprenden y juzgan como inadecuado, una forma de resistencia, de expresión frente a los silencios y de diálogo con quienes los observan, así como lo expresa una joven de 14 años del grupo focal:

Joven Mujer: “Cuando hacemos un mural, cuando nos metemos a un grupo en el colegio eso también es participar para expresarnos y hacer cosas juntos” (Julio, 2019).

La participación política en las y los jóvenes es para ellas y ellos visibilizar sus voces, decir lo que se piensan y sienten, y que eso que se enuncian sea considerado como legítimo, para Esposito (2012) citando a Arendt, la palabra y la forma como la articulamos a través del lenguaje es lo que hace al hombre un ser político y al tiempo es una herramienta para la defensa de la política. El lenguaje artístico es para las y los jóvenes una manera de participar y de socializar políticamente con otros.

Vale la pena señalar, que en algunas ocasiones la escuela aporta en el sentido descrito; sin embargo, la mayoría de las veces auspicia silencios que impiden una auténtica participación y liberación. Hay experiencias de escuelas que contribuyen a develar situaciones inhumanas de realización de los sujetos. Es importante destacar como los jóvenes del estudio son todos y todas estudiantes de colegios de secundaria. Sus opiniones responden a la formación y la socialización política de la que participan en las instituciones educativas. La perspectiva democrática y política que se agencia en la institución educativa es la que se propuso desde los años 50 del siglo pasado por John Dewey (1975), educador norteamericano, en la que su concepción de democracia responde al Estado liberal, con enormes limitaciones; la escuela en su formación ni siquiera ha sido capaz de realizar dichas promesas, menos capaz es hoy de responder a las necesidades pluridiversas de los niños, niñas y jóvenes en un mundo de cambios acelerados que demandan de una pluridemocracia radical.

En tercera instancia, llama la atención que las y los jóvenes relacionan la expresión de la política en menor medida con acciones colectivas y expresio-

nes sociales hacia la lucha y la defensa de sus derechos, encontrando que solo el 2.9% la relaciona con la participación y acciones de organizaciones y colectivos juveniles y el 16,6% con acciones de protesta y manifestación, siendo baja la participación y el conocimiento de acciones que permiten la intervención y la agencia de los sujetos para transformar sus realidades. Para finalizar, solo el 21% de los y las jóvenes consideran que la política es una acción que se expresa en la realización de tareas conjuntas a nivel comunitario; situación contraria a la idea ético-política de Cortina (2009), para quien la política debe ser pensada desde una comunidad política, es decir, con la participación de personas con la capacidad de trabajar colectivamente desde diferentes comunidades y desde la legitimidad de la palabra y las acciones.

Por último, en cuarta instancia, con relación a los espacios de diálogo acerca de la política, se pudo evidenciar que, en la familia como espacio de socialización, los diálogos sobre política son escasos, el 26.5% de los jóvenes respondió que lo hace algunas veces con los padres, mientras que con los hermanos y las hermanas prevalece la respuesta “nunca”, con un porcentaje de 36.5%, y el 22.5% de jóvenes responde que nunca lo hace con otros familiares. Frente a estos datos, resulta importante la lectura presentada por Ramos (1990), desde la cual, no solo los padres, las madres, las hermanas y los hermanos aportan en la configuración política de las y los jóvenes, también los otros miembros de la familia tienen un papel fundamental en la forma como se conciben la realidad política de los integrantes del grupo familiar; dado que, como lo menciona Aguirre (2011) la familia promueve creencias, valores y vida social desde las relaciones intergeneracionales que teje. Así mismo retomando a Alvarado, Ospina-Alvarado y García, (2012) las familias han sufrido diferentes cambios en sus estructuras y dinámicas proporcionado rupturas en los procesos de socialización que se promueven desde estos núcleos como agentes socializadores.

La familia tiene un papel preponderante en cuanto a la transmisión de las ideologías políticas, a modo de ejemplo, durante la época conocida como la violencia en Colombia, las familias transmitían a las nuevas generaciones los ideales del partido al que pertenecían -conservador o liberal- (CNM, 2008), que se tenía a su vez que convertir en fuente de defensa y lucha por el dominio de un partido sobre el otro. En este rol de trasmisión de las ideologías, se puede encontrar familias empoderadas, que como se acaba de mencionar, entregan a los diferentes miembros del núcleo familiar legados ideológicos políticos. También se encuentran familias, que tienen poco interés por el tema de la política; se identificó que el interés de las familias frente a los asuntos de la política es bajo, el padre con un 20.4%, la madre con 17.1%, los hermanos con 9.2% y otros familiares con 12.7% de interés; desde esta perspectiva, el espacio de socialización que es la familia, desde su rol como transmisora de ideologías políticas, se puede ver diezmado por el poco interés que demuestran en los asuntos políticos.

Sentidos alrededor de la construcción de paz

Los sentidos otorgados alrededor de la construcción de paz incluyen tanto la paz negativa, como ausencia de guerra o violencia directa; la paz positiva, como transformaciones frente a la violencia estructural (Galtung, 1969); la paz imperfecta, como aquella que implica la transformación de las conflictividades desde prácticas cotidianas (Muñoz, 2001); y la paz generativa (Ospina-Alvarado, 2015), como aquella que incorpora el ámbito relacional, las potencias y las posibilidades futuras. Los sentidos de las y los jóvenes en contexto escolar alrededor de la construcción de paz contemplan: la ausencia de conflicto desde una perspectiva de la armonía y la tranquilidad; la transformación de los conflictos a través del diálogo; las relaciones tejidas por ellas y ellos en términos de afecto y respeto; la participación ciudadana; la satisfacción de los derechos y las necesidades básicas; así como la necesidad de acciones externas y la finalización definitiva de la guerra.

Fue de gran interés y aporte en los diálogos de la investigación, conocer las comprensiones y los sentidos compartidos por los y las jóvenes en relación con la construcción de paz, concepto que ha tomado fuerza y empieza a hacer parte de algunos lenguajes cotidianos de acuerdo a los contextos y experiencias de socialización a causa del conflicto colombiano. En primer lugar, se quiso conocer las relaciones tejidas por ellos y ellas sobre la construcción paz, en donde se encontró que el 76,4% asociaron el concepto con experiencias de armonía y tranquilidad, el 72% con el diálogo en la resolución de conflictos –similar al potencial comunicativo para la construcción de paz (Alvarado, et al., 2012; Ospina-Alvarado, 2015; Ospina-Alvarado, Loaiza y Alvarado, 2016)–, el 72,1% con el afecto y el respeto –similar a los potenciales afectivo y ético para la construcción de paz (Alvarado, et al.; Ospina-Alvarado; Ospina-Alvarado, Loaiza y Alvarado), y el 65,19% con la participación ciudadana –similar al potencial político para la construcción de paz (Alvarado, et al.; Ospina-Alvarado; Ospina-Alvarado, Loaiza y Alvarado). Llama la atención que principalmente el peso de la paz esté puesto en la tranquilidad y la armonía, dado que se suma a la expectativa de ausencia de conflicto, correspondiente en términos de Galtung (1969) a una mirada negativa del conflicto. Sin embargo, es interesante y esperanzador que también las y los jóvenes relacionen la paz con prácticas cotidianas (Alvarado, et al., 2012; Muñoz, 2001; Ospina-Alvarado, 2015) como el diálogo como mediador en la transformación de conflictos, el afecto, el respeto y la participación.

Las anteriores comprensiones se encuentran relacionadas con lo planteado por diferentes autores como Alvarado, y cols. (2012), Ospina-Alvarado (2015) y Ospina-Alvarado, Loaiza y Alvarado (2016), quienes mencionan que entre las dimensiones del agenciamiento humano para la construcción de paz se identifica la importancia de los otros y lo otro, donde los potenciales como

el afectivo, el comunicativo, el ético y el político dialogan en las experiencias vividas por los y las jóvenes como se evidencia en el presente estudio. Lo anterior también se encontró en los diálogos compartidos en los grupos focales en los que las y los jóvenes se identifican como sujetos capaces de comprender el mundo, expresarse y actuar en él desde el posicionamiento ético y político, en el que el respeto, las diferencias y el cuidado son ejes articuladores de la construcción de paz:

Investigador: ¿Qué es para ustedes la paz?

Mujer joven: Tener alegría, felicidad, ser libre, poder expresarse, tener qué comer. Paz es muchas cosas, lo bueno, es que uno esté bien con su familia.

Hombre joven: Sí, la paz es todo eso, pero no es fácil de conseguir porque vivimos en peleas, en guerras y las cosas no cambian.

Además del reconocimiento de las dimensiones del agenciamiento humano y relacional para la paz, como se identifica en el anterior fragmento de conversación, las y los jóvenes mencionan la necesaria satisfacción de sus derechos, al explicitar que paz en sus vidas también implica “tener qué comer”. Algunos de ellos identifican la necesidad de actuación de manera externa, mostrando que como país vivimos “en guerras y las cosas no cambian” lo que da cuenta de una expectativa frente a cambios estructurales, no solo en términos de justicia, sino además de finalización definitiva de la guerra.

Prácticas de construcción de paz

Con relación a las prácticas de construcción de paz, los y las jóvenes identifican la libre expresión a través del deporte, el arte y la cultura; la construcción de paz en los contextos escolares, familiares y comunitarios; así como la falta de diálogo acerca de la construcción de paz a nivel familiar.

Las y los jóvenes identifican acciones tanto individuales como relacionales a través de las cuales aportan a la construcción de paz, dando un lugar destacado a la expresión de sus ideas y el rompimiento de los silencios, a través del deporte, el arte y en general de la cultura:

Joven hombre: Por qué no hacer paz en cada uno de nuestros corazones, ¿qué tan difícil puede ser?, quizá no sea la pregunta que debemos hacernos, sino ¿cómo cambiar desde nosotros mismos, cómo hacer movimientos y cambios juveniles con el deporte, el arte y la cultura, con el buen uso de la internet, con la libre expresión, con la posibilidad de hacer nuestras voces y opacar el silencio de esta sociedad que nos ignora y tener la mente abierta para un cambio en todo. (Julio, 2019)

Joven mujer: Nosotros en el grupo vemos la paz desde un punto de vista de libertad, de abrirse, de no ser tan ignorantes, abrir nuestras mentes, ser más proactivos, hacer las cosas implicarse en el arte, en los deportes, en la cultura, somos jóvenes, hacer más cosas que nos motiven, sé que algo en nosotros, no siempre vivir en nuestra zona de confort (Julio, 2019).

Emergen el ámbito educativo, el ámbito familiar y la comunidad como escenarios donde es posible la construcción de paz. Llama la atención que, aunque como se expresó previamente el interés acerca de la política con los pares es muy bajo, así como es también bajo el interés que presentan distintos miembros de la familia y es bajo su despliegue a nivel comunitario, el espacio del colegio es identificado por las y los jóvenes en el 79.5% de los casos como propicio para la construcción de paz, los espacios familiares en el 78.6% y los ámbitos barriales y comunitarios en el 51%. La escuela inicia un papel importante en la construcción de paz al estar incluidas dentro de las prácticas descritas acciones educativas en las que se reconozca lo social y lo político desde los diálogos de los sujetos hacia prácticas que influyeran y lleguen a las comunidades y a las interacciones entre pares y familias. En línea con esto se evidencian procesos de construcción de paz, al retomar posturas y diálogos críticos donde se relacionan lo político y lo social al momento de apropiarse de las formas de habitar el mundo y de movilizarse desde un agenciamiento político. Ante lo que es necesario que las y los jóvenes puedan ser comprendidos como sujetos activos y partícipes de sus escenarios relacionales (Gergen, 2006) educativos, comunitarios y familiares en donde sus interacciones se fortalecen para aportar a procesos de construcción de paz en cada contexto donde se constituyen como sujetos políticos.

Por último, si bien los escenarios familiares son identificados como lugares donde se puede construir paz, algunos jóvenes los reconocieron, pero identificando que no es posible tener estos diálogos con sus familias la mayoría de las veces, estas miradas se encuentran enmarcadas desde el rol de los padres como agentes autoritarios que pueden privar las reflexiones en relación con la paz por la concepción de los jóvenes como inmaduros o sin la capacidad para conversarlo. Al preguntarles a algunas jóvenes en el grupo focal por qué creen que en sus familias no se habla de paz, respondieron lo siguiente⁴⁰:

Mujer joven: Mmm, porque a los adultos no les importa lo que pensemos de esos temas. Mi mamá o mi papá jamás se han sentado conmigo a discutir una noticia, nunca piden mi opinión y menos en una cosa de política.

40 Julio de 2019.

Mujer joven (15 años): Yo creo que es porque no hay mucho tiempo, por ejemplo, yo mantengo sola y cuando están mi familia no conversamos de nada.

La construcción de paz es también identificada en la participación de los y las jóvenes de su configuración como sujetos políticos capaces de transformar, opinar y crear sentidos hacia la movilización; en esta investigación se identifican en los sentidos y las prácticas compartidos por ellos y ellas y el llamado que hacen a la importancia de la familia y de la escuela, que tradicionalmente se han constituido como instituciones adultocéntricas, pero que tienen una relevancia fundamental en la vida de las y los jóvenes como territorios para la socialización política y la construcción de paz; así mismo, las y los jóvenes, muestran la pertinencia de su apropiación y participación política en los espacios sociales y culturales, teniendo en cuenta la importancia del reconocimiento a la diferencia y a lo colectivo, con una apuesta por el posicionamiento político y por participar de relaciones en las que primen el respeto, el cuidado y la vida.

Conclusiones

A partir de la pregunta por los sentidos y las prácticas acerca de la política, se pudo concluir que la socialización política en el contexto educativo es un factor fundamental en la instauración y el reconocimiento de ideas acerca de la política, la participación, la ciudadanía, entre otras. Tal socialización toma lugar principalmente en el marco de dos entornos, la familia y la escuela, cada uno de los cuales aporta tanto en los sentidos o significados otorgados por las y los jóvenes, como en sus prácticas.

Los sentidos otorgados a la política son diferentes a la manera como ellos viven las prácticas; con relación a los sentidos de la política se construyen desde las responsabilidades que externos (Estado, gobernantes, otros miembros de la sociedad) tienen hacia el conjunto de los ciudadanos; se acogen a la visión instaurada y hegemónica de las instituciones estatales; mientras que las prácticas de la política se asocian a la participación política, que pese a tener características propias de las formas instituidas de entender la política, encuentran otras maneras de participación, esto es, acciones de su día a día encaminadas hacia el cuidado del otro y de lo otro.

El espacio de socialización que aporta en configuración de estos sentidos es la familia, los amigos y los allegados, mediante la transmisión de ideologías, el diálogo sobre asuntos que competen a la política, o en caso contrario cuando se presentan silencios que son transmitidos en forma de desinterés o desconfianza hacia el sistema político colombiano. La familia, tiene un rol fundamental en la comprensión holística de la política, en que permite trascender el sentido unívoco que las y los jóvenes están entregando a la política como una forma de responsabilidad de otros y como debates políticos. Así mismo la

interacción con sus pares donde se pueda dialogar aspectos de participación ciudadana y su comprensión y participación política, será una forma de anteponerse a la visión sesgada cultural adultocéntrica.

Con relación a la política desde la práctica o como posibilidad de acción, la escuela es otro espacio socialización política, que debe ser potenciado como institución que aporta en la configuración de sujetos políticos. Pese a las debilidades y tensiones que se presentan frente al rol de las instituciones educativas, la escuela sigue siendo un espacio desde el cual las y los jóvenes sienten que pueden participar, es decir, sienten que es el lugar que les posibilita ser activos políticamente y a su vez es relacionado como el espacio propicio para la construcción de paz donde la interacción, el diálogo y la construcción con otros y con lo otro es esencial.

La política se manifiesta a través de la participación que les permite reconocer su ser como agentes políticos. También la escuela tiene un papel fundamental en contribuir en ampliar las posibilidades políticas de los y las jóvenes, permitiendo el despliegue de su capacidad de agencia y de su construcción colectiva a través de prácticas como el arte.

Pese a esto, aún falta conciencia de la importancia de lo comunitario en la política o de la relevancia que revierte construir con otros para que pueda existir la política, este es un ámbito que se encuentra desligado tanto de los sentidos como de las prácticas de las y los jóvenes.

La familia y las instituciones educativas contribuyen a la formación de pensamiento crítico y político, desde los procesos de socialización política que convergen en la participación política, el gobierno, las formas de convivencia ciudadana, el poder, las normas, el bien común, entre otras. Se hace urgente indagar por las estrategias que las y los jóvenes reconocen y realizan como procesos de socialización en sus espacios de esparcimiento como lo son los territorios, las comunidades y los colectivos para reconocerse como sujetos de derechos; dado que el marco del presente estudio, con jóvenes en instituciones educativas, aparecen estas expresiones como opacidades.

Conclusiones

Según la mirada de los pensadores críticos tanto de la corriente europea, como de la norteamericana, al igual que de la latinoamericana y caribeña, la escuela juega un papel muy importante en la transmisión de la ideología dominante (Bourdieu, 2000; Freire, 2005; Giroux, 1990, 1992, 1993, Giroux y McLaren, 1999; McLaren, 1994, 1997, 1999). En la escuela se cuestionan poco las relaciones dominantes, de clase, de género, étnicas, intergeneracionales, políticas, sociales y culturales (Cabaluz-Ducasse, 2016 Jara-Holliday, 2005; Karr y Kemmis, 1988; Mejía, 2011; Ospina et al., 2018; Walsh, 2014). Contrariamente

la escuela educa en la inconsciencia política y la incapacidad para que los educandos establezcan relaciones que respondan a intereses políticos propios. En la transmisión de la ideología política dominante, además de la familia y la escuela, juegan un papel importante el Estado, los partidos políticos, las iglesias y los medios de comunicación, entre otros. Estos datos invitan a pensar sobre las prácticas de socialización que se generan con los y las jóvenes y las construcciones que devienen de estas (Dussel, 1980; Espinosa, 2015; Freire, 1997).

Entre tanto, la escuela podría llegar a ser un espacio propicio para el debate, para conversar desde la diferencia, formar para la democracia y la ciudadanía, en tanto espacio propicio para la socialización política; en este sentido la escuela tiene un papel vital para aportar desde lo instituyente, es decir, la posibilidad de los sujetos para cuestionar y actuar desde la agencia. Siendo fundamental no solo identificar los modos en los que los contextos relacionales de los que participan las y los jóvenes les transmiten ideologías o los determinan unívocamente, sino, además, visibilizar las maneras en las que como lo ha propuesto Gergen (2007) los actores sociales generan prácticas de agenciamiento con las que a la vez propician grietas en los contextos sociales, culturales y políticos.

Finalmente, en un país como Colombia, marcado históricamente por prácticas de violencia, se hace necesaria la ampliación e instauración en los escenarios familiar y educativo de prácticas cotidianas de transformación de los conflictos y de construcción de paz. Llama la atención que la mayoría de los y las jóvenes se refieran a la paz en términos de tranquilidad y armonía, sinónimo de una mirada negativa del conflicto (Galtung, 1969). En algunos casos, las y los jóvenes hacen referencia la necesaria garantía de los derechos como expresión de paz, lo que da cuenta de la paz positiva ligada a la justicia social; y aún es vista la paz como un proceso externo que no permea las relaciones cotidianas, y se relaciona con aquellas prácticas que se leen también como externas y están presentes en las negociaciones que les corresponde al gobierno y a los grupos armados, en la mediación en el marco de los conflictos armados, es decir, en la esfera de la violentología, bajo un lente de la paz negativa (Galtung).

Sin embargo, es interesante, que las y los jóvenes de manera seguida identifican la paz con la tramitación de los conflictos; y la relacionan también con prácticas de afecto y respeto, y con la participación ciudadana. Siendo urgente continuar aportando desde la escuela como territorio de paz (Alvarado et al., 2012), desde las relaciones familiares y desde el tejido barrial y comunitario al fortalecimiento de prácticas de afecto, reconocimiento del otro, de lo otro, de comunicación, de expresión cultural y de agenciamiento político desde lo colectivo.

Bibliografía

- Aguirre, V. (2011). Familia y Socialización Política de jóvenes en Argentina. *Revista Hologramatica*, 35-61.
- Alvarado, S. V., Borelli, S., & Vommaro, P. (2013). Jóvenes, políticas y culturas: Experiencias, acercamientos y diversidades. Clacso, Homo Sapiens. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Retrieved from <https://www.openaire.eu/search/publication?articleId=doajarticles:a8012044cb00f7bd273440988d95b826>
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., & García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 10 (1), 235. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1030746957>
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina-Alvarado, M. C., & Patiño, J. A. (2012). *Las escuelas como territorios de paz Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Clacso.
- Arendt, H. (1996). *La Condición Humana*. Editorial Paidós.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la Política?* Barcelona: Editorial Paidós.
- Berger, P. y Luckmann T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teoría de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Desclee.
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19(1).
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83445564004Cepal>, & Unesco.
- Corte Constitucional. (1991). *Constitución política de Colombia*. Impronta Nacional.
- Cortina, A. (2009). Presentación. En A. Cortina, *10 Palabras Clave en Filosofía Política* (págs. 11-24). Editorial Verbo Divino.
- CNM, Colombia Nunca Más. (08 de Noviembre de 2008). *Colombia Nunca Más*. Obtenido de Colombia Nunca Más: http://www.movimientodevictimas.org/~nuncamas/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=699
- Dane. (30 de Julio de 2019). Dane. Obtenido de Dane: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/calidad-de-vida-ecv>
- Dewey, J. (1975). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.
- Dukuen, J. (2018). Socialización política juvenil en un colegio de clases altas (Buenos Aires, Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 867-880.
doi: <https://doi.org/10.11600/1692715x.16215>
- Duque, J. (2014). La ciencia política como disciplina universitaria en Colombia. *CS Ciencias Sociales*, (14), 244. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1812645316>
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Buenos Aires: Clacso.
Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar>
- Espinosa, T. (2015). *La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural* Iván de Jesús. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España.
- Esposito, R. (2012). Palabra. En R. Esposito, *Diez pensamientos acerca de la política*, p.193-218. Fondo de Cultura económica
- Freire, P. (1997). *Política y educación. Siglo XXI*.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XI Editores.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Gergen, K. (2006). El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo. Paidós.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica*. Universidad de los Andes/CELSO.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Ciudad de México: Siglo XXI*.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1999). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila.

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Colección Educación, crítica y debate. Clacso. Hijos Colombia. (2012). ¿Cómo producir conocimiento que impacte la realidad? En H. Colombia, Hescuel Desaprendiendo para liberar (págs. 23-42). Hijos Colombia
- Hurtado-Galeano, D. & Corrales-Acosta, F. M (2017). Espacios de socialización política y representaciones de la política en la Universidad de Antioquia. *Revista Estudios Políticos* (51). Julio-diciembre. p.p 128-149.
- Jacinto, C. & Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. Santillana, Iipe, Unesco.
- Jara-Holliday, J. (2005). El desafío político de aprender de nuestras prácticas. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, 2(42-43), 59-64.
- Karr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Mayer, L. (2012). *La escuela y la conflictividad cotidiana. Un análisis de las estrategias para su prevención y/o minimización*. (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- McLaren, P. (1994). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. (1999). *Pedagogía, poder e identidad*. Homo Sapiens:
- Mejia, M. R. (2011). *Educación y pedagogías críticas del sur*. Ceaal.
- MOE. (2012). *Mecanismos de Participación Ciudadana en Colombia - 20 Años de Ilusiones -*. Torre blanca Agencia Gráfica.
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- Ospina, H. F., Salazar-Castilla, M., Ghiso, A., Castaño, A. F., Garzón, A. F., Arango, G. S. ...
- Ospina-Alvarado, M. C. (2014). Las familias: sistemas interaccionales y construcciones relacionales, dialógicas, sociales, culturales e históricas. Alvarado, S. V. & Ospina, H. F. Editores académicos. *Serie Latinoamericana de Niñez y Juventud*. Cap. 8. pp. 225- 263. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad de Manizales; Sabaneta: Cinde.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2015). Construcción social de las paces desde las potencias: niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a Don Violencio. En D. F. Schitman (ed.) *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica*, (pp. 34-53). Chagrin Falls: Taos Institute, World Share Books.
- Ospina-Alvarado, M., Alvarado, S., & Serna, L. (2016). Socialización política y construcción social de subjetividades de niñas y niños en contexto de conflicto armado. En J. Castañeda Muñoz, Y. Gutiérrez Cabrera, & Y. 7. más, *Socialización política y construcción de subjetividades entre el devenir de la ética y la resistencia*. (págs. 89-16). Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Ospina-Alvarado, M. C., Loaiza, J. A. & Alvarado, S. V. (2016). Potenciales de Paz. *Revista Internacional Magisterio educación y pedagogía. La escuela y la paz*. No. 81, Agosto-Septiembre 2016. Pp. 26-29. Magisterio Editorial.
- Piedrahíta, J. (2018). *Voces insurgentes de la educación popular en Colombia*. Cinde, Universidad de Manizales, Clacso.
- Rabello de Castro, L. (2013). *O futuro da infância e outros escritos*. 7Letras.
- Ranciere, J. (1996). *El Desacuerdo Política y Filosofía*. Ediciones Nueva Visión.
- Ramos-Requejo, R. (1990). La familia como agente de socialización política. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (9), 85-99. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=117723>
- Rockwell, E. (2005). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Urzúa M, A., & Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. *Terapia Psicológica*, 30(1), 61-71. Doi: 10.4067/S0718-48082012000100006
- Vargas-Machuca, R. (2009). Partidos Políticos. En A. Cortina, *10 Palabras clave en Filosofía Política* (págs. 277-308). Editorial Verbo Divino.
- Vázquez, M., Ospina-Alvarado, M. C., & Domínguez, M. I. (2018). *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual* Argentina. Retrieved from <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D13892.dir/Juventudes.pdf>
- Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo Decolonial*. Queretaro: Entretejiendo Caminos.

Sección II

Políticas de la memoria y educación para la paz en Colombia

**Educación y pedagogías críticas para LA PAZ
en Colombia en tiempos transicionales**

1. Construir memoria con víctimas del conflicto armado: el caso del Laboratorio de Memoria y Paz (2017-2019)

Diego Andrés Díaz-Jaramillo

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
alianza Universidad de Manizales-CINDE

José Abelardo Díaz-Jaramillo

Corporación Universitaria del Meta

Sara Victoria Alvarado

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
alianza Universidad de Manizales-CINDE

“Mi obra representa el trabajo que realizan los líderes con la comunidad, la gente, las personas, las familias, el unir los barrios. El unir un municipio en sí, que se enfoque en realizar tareas, en que la comunidad viva una forma de socialización en Paz. Se dice que la violencia empieza en casa, si desde un principio empezamos a crear la paz con nuestros vecinos, con nuestros amigos, con nuestra gente del barrio, del municipio, de la comunidad; ese es el trabajo verdadero del líder.”

(Palabras de Edgar Andrés Ramírez, del municipio de Puerto López, en el acto Expresiones artísticas por la Paz realizado en el Laboratorio de Memoria y Paz, septiembre de 2018 mientras elaboraba su pintura).

Presentación

En este texto se presenta la sistematización de la labor del Laboratorio de Memoria y Paz (LMP) realizada en el departamento del Meta, entre el año 2017 y el primer semestre de 2019. Creado en 2017, el LMP es un componente de la Política Pública Departamental de Derechos Humanos, que lo define como un

espacio de participación ciudadana, donde converge lo institucional y la sociedad civil, para la construcción de contenidos de memoria histórica y la promoción de iniciativas de memoria y paz, sobre la promesa del diálogo, la reflexión y el análisis como medida de satisfacción para las víctimas del conflicto y de esta manera contribuir en el esclarecimiento de la verdad como otro medio de reparación, la comprensión del pasado y la superación de la violencia

en el Meta evitando la promoción de memorias homogeneizadoras o memorias institucionales.” (Ordenanza 1026 de 2019)



Figura 1. Expresiones artísticas por la Paz realizado en el Laboratorio de Memoria y Paz.
Nota. Fuente: Fotografía Diego Andrés Díaz Jaramillo, 2018.

A partir de un acercamiento descriptivo y analítico a las dinámicas impulsadas por el LMP, nos interesa establecer los significados o sentidos de un *lugar memorístico* en un departamento que fue golpeado durante décadas por hechos de guerra protagonizados por diversos actores armados (guerrilla, paramilitares fuerzas armadas, narcotráfico), los cuales afectaron en diverso grado (muerte, violación, destierro, estigma, trauma) a una población variopinta (hombres y mujeres, adultos, jóvenes y niños, afros e indígenas).

Como se mostrará más adelante, durante el período de que se ocupa este capítulo, el LMP tuvo un papel destacado en la promoción de ejercicios de memoria a partir de la aplicación de metodologías participativas y dialogantes con población afectada por la violencia.

Por lo anterior, y a modo de hipótesis, se sostendrá que el LMP ha devenido en un lugar propicio para la dignificación de las víctimas del conflicto armado, la recomposición del tejido social desgarrado y la reconstrucción y preservación de memorias sobre el conflicto armado en el departamento del Meta.

Metodología: sistematización de experiencias

Se acudió a la sistematización de experiencias para evaluar el proceso adelantado por el LMP con las comunidades. Reconociendo la diversidad de

definiciones que existen en torno a la sistematización de experiencias, aquí hemos optado por entenderla como una metodología de investigación social que permite capturar una experiencia y obtener conocimiento de ella a partir de la promoción de saberes propios (Mejía J., 2008).

Por tratarse de una metodología aplicada a un proceso social, la sistematización de experiencias es un *ejercicio intencionado* que apunta a penetrar en la trama de la experiencia y “recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido” (Jara, 2018, p. 55). Son varios los puntos de confluencia a los que llegan quienes aplican la sistematización de experiencias. Así, se trataría de:

- a. Un proceso de reflexión individual y colectivo.
- b. En torno a una práctica realizada o vivida.
- c. Que realiza una reconstrucción ordenada de lo ocurrido en ella.
- d. Que provoca una mirada crítica sobre la experiencia.
- e. Que produce nuevos conocimientos.

Toda experiencia que es objeto de sistematización se consigna en *acciones* enmarcadas en *contextos* en donde están involucrados sujetos que actúan respondiendo a *sensaciones, emociones e interpretaciones*. Dicha experiencia, vivencial, creativa y promotora de saberes, se condensa en *resultados o efectos* que se derivan de la interacción de factores objetivos y subjetivos, de acciones individuales y colectivas (Jara, 2018, p. 53).

A partir de las consideraciones anteriores, se establece que la experiencia del LMP puede entenderse como un *proceso* desplegado en una coyuntura política (de la que se dará cuenta más adelante) en el que intervienen diferentes *actores* (institucionalidad departamental, profesionales y técnicos, las ONG, adultos y jóvenes, organismos internacionales). Asimismo, se concibe la labor del LMP como un proceso colectivo de construcción, preservación y socialización de memorias de comunidades conformadas por mujeres y hombres de distintas edades y procedencias del departamento del Meta, que fueron víctimas -directas e indirectas- del conflicto armado, en clave de resarcir daños y dignificar sus existencias por la vía del reconocimiento público de su dolor. Al final, como resultado de esa labor, se obtuvo una rica y compleja experiencia colectiva de aprendizajes que se forjó a partir de la puesta en escena de metodologías participativas. De ahí que sea válido considerar el proceso del LMP como una *vivencia prolongada* en la que se articularon sentimientos, emociones y saberes múltiples. Las relatorías de las dinámicas fueron la base para el proceso de sistematización⁴¹.

41 Es de anotar que uno de los coautores del texto participó en calidad de tallerista en el proceso educativo promovido por el LMP.

Resultados de la sistematización

Antes de divisar y reflexionar los resultados de la sistematización de la experiencia, se presentan los antecedentes del LMP relativos a su creación y propósitos.

Antecedentes del LMP

Los orígenes del LMP se remontan al año 2008, cuando, por iniciativa de Wilson Chavarro Jiménez, funcionario en ese momento de la Defensoría del Pueblo, se impulsó un proyecto para recuperar y preservar la memoria de quienes fueron víctimas del Bloque Centauros y las Autodefensas Campesinas de Meta y Vichada (ACMV)⁴². La iniciativa contó con el apoyo de la gobernación del Meta, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud) y la Corporación Retoños (dedicada a la promoción y defensa de los derechos humanos). Un resultado de ese proyecto fue la publicación de textos con narrativas asociadas al impacto del conflicto armado en el departamento del Meta⁴³.

Tiempo después se estableció la pertinencia de contar con un espacio físico en donde las víctimas pudieran tener un punto de encuentro para compartir sus historias de vida, conocer otras experiencias similares o acceder a las publicaciones. De paso, se creó el *Cubo Itinerante de la Memoria*, una apuesta didáctica que buscó dar a conocer situaciones violentas en el departamento, a partir de información otorgada por la población⁴⁴.

Para el año 2012, Alan Jara Urzola, entonces gobernador del departamento, víctima del secuestro por parte de la guerrilla entre 2001 y 2009, se comprometió ante la Mesa Departamental de Víctimas a destinar un lugar físico para la promoción de acciones de reparación simbólica para las víctimas y la preservación de las memorias derivadas de los hechos dramáticos padecidos. La experiencia previa de recolección y publicación de testimonios y la trayectoria del Cubo Itinerante, fortaleció la idea de contar con un lugar específico

42 El impacto de la violencia paramilitar en el departamento del Meta es abordado por el Centro Nacional de Memoria Histórica publicado en un informe en el que se describen e interpretan los niveles de violencia que ejercieron las agrupaciones paramilitares en el departamento, a partir de los testimonios de desmovilizados que se acogieron a la Ley de Justicia y Paz (Ley 975 de 2005). Allí se destaca, entre otras cosas, cómo los grupos ilegales se ensañaron con mujeres y grupos indígenas, aplicando sobre sus cuerpos formas específicas violencia física y simbólica. Ver Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). Violencia paramilitar en la altillanura: Autodefensas Campesinas de Meta y Vichada, Informe No 3 Serie: Informes sobre el origen y actuación de las agrupaciones paramilitares en las regiones. CNMH, Bogotá.

43 Claudia Hincapié y otros (2011) *La historia no concebida. Del silencio a la libertad*. Defensoría del Pueblo, Villavicencio; Defensoría del Pueblo (2013) *Hasta cuándo. Narrativas visibles*, Defensoría del Pueblo, Villavicencio.

44 El Cubo Itinerante de la Memoria (visitó varios municipios) recreaba en sus diversas caras imágenes y frases de víctimas del conflicto, así como fragmentos de historias relacionadas con la guerra.

que se denominó *Salón para la construcción de la memoria y paz*, el cual se instaló en la sede del Pnud en Villavicencio. Una de las primeras actividades realizada en el Salón fue una exposición denominada *museología* comunitaria que involucró en su diseño a víctimas del conflicto armado, y contó con el acompañamiento y asesoría del Centro Nacional de Memoria Histórica. También se realizó en el Salón una exposición narrativa y visual organizada por regiones del departamento, y se instaló una pequeña biblioteca dotada con sillas y mesas, destinada a ofrecer comodidad a las personas que acudieran para hacer consulta de material bibliográfico.

Instituido en 2014, “con el paso del tiempo el Salón perdió dinámica, debido, entre otras razones, al débil apoyo institucional. Posteriormente, desde la Secretaría de Víctimas, Derechos Humanos y Paz (SVDHP), se retomó la iniciativa que daría, tiempo después, origen al LMP” (Entrevista a Wilson Chavarro Jiménez, agosto 9 de 2018). No obstante, ocurrirá una modificación en la concepción original, que se había plasmado en la figura del *museo* o *salón*, adoptándose, en cambio, la figura de *laboratorio*, con sus implicaciones semánticas respectivas⁴⁵. En efecto, se pensó en un lugar concebido como espacio-taller en donde la gente pudiera interactuar, experimentar y crear conocimiento, a partir de las vivencias socializadas.

Creación del LMP

Referir el origen del LMP demanda ubicarlo en un campo político que supera el ámbito local, e incluso nacional. Al respecto, desde hace algún tiempo se asiste a lo que expertos denominan *boom internacional de la memoria*, que precisamente explicaría el interés creciente de los grupos sociales por el pasado y el surgimiento y centralidad de ciertos lugares dedicados a prácticas de construcción y preservación de la memoria. Diversas razones, vinculadas a los contextos particulares desde donde se reflexiona el tema, podrían explicar dicho interés. Por ejemplo, Peter Burke señala que la preocupación por la memoria “constituye probablemente una reacción a la aceleración del cambio social y cultural, que amenaza las identidades escindiendo lo que somos de lo que éramos” (Burke, 2007, p. 87). Algo parecido piensa Enzo Traverso, quien afirma que la *obsesión memorialista* tiene como contexto “un mundo que ha perdido sus referentes, ha sido desfigurado por la violencia y atomizado por un sistema social que borra las tradiciones y fragmenta las existencias” (Traverso, 2007, p. 16).

45 Como se establece en un documento del LMP, la palabra laboratorio “está integrada por ‘labor’ que designa una tarea esforzada, y por el sufijo ‘orio’, que indica ‘lugar’. Es el sitio donde se trabaja e indaga para perfeccionar nuestra cultura y más estrictamente, donde se realizan trabajos o investigaciones científicas o técnicas” (Laboratorio de Memoria y Paz, 2018).

En correspondencia con otros países que afrontaron guerras locales o internacionales (por ejemplo, en países del cono sur y Centroamérica, África, Asia y Europa), en Colombia la preocupación por la memoria ha ganado visibilidad de la mano con las consecuencias del conflicto armado interno y del interés creciente por superarlo como etapa histórica. Sin duda, el proceso de paz que impulsó Juan Manuel Santos durante sus dos mandatos dio estímulo a dispositivos jurídicos e institucionales encaminados a tramitar, gestionar y reconstruir los pasados de violencia y resarcir a las víctimas. La Ley 1448 o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, por ejemplo, “exigió al Estado comprometerse con la reparación simbólica con el fin de reivindicar a las víctimas, y para ello generó una serie de dispositivos públicos, como la creación del Día Nacional de la Memoria y la Solidaridad con las Víctimas, que se conmemora el 9 de abril. Esto se acompañó con la creación de un Programa de Derechos Humanos y Memoria Histórica, para preservar la documentación sobre las víctimas” (Jaramillo y Torres, 2019, p. 124)⁴⁶.

Valga precisar que antes de promulgarse la Ley 1448, la institucionalidad del orden departamental o local, y los sectores organizados de la sociedad civil, impulsaron prácticas de memoria que dieron origen a lugares públicos dedicados a la promoción y preservación de las representaciones sociales en torno al pasado. En esa línea se ubican, a modo de ejemplo, el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación en Bogotá, el Museo Casa de la Memoria en Medellín, el Centro de Memoria del Conflicto en Valledupar (CMC), la Casa de la Memoria de Tumaco y la Costa Pacífica Nariñense, la Casa de la Memoria Triana en Buenaventura, la Casa de la Memoria de El Salado, el Museo Comunitario Tras las Huellas del Placer en Putumayo, el Museo Itinerante de la Memoria de Montes de María o el Salón del Nunca Más en Granada (Antioquia)⁴⁷. En la misma dirección, encontramos la Red Colombiana de Lugares de Memoria, una “instancia social, comunitaria y participativa” (Trigos, 2017, p. 91), constituida por lugares de memoria de origen comunitario y gubernamental, que tienen como propósito “construir una memoria que garantice la NO repetición de los hechos, porque hay una sociedad que conoce y entiende los horrores causados por la violencia sociopolítica y el conflicto armado”⁴⁸.

En el caso del LMP, creado en Villavicencio en agosto de 2017, se estableció que su misión era generar aportes a los contenidos museográficos del

46 En la referida ley, y como parte de las iniciativas de preservación de la memoria, se mandata la creación del Museo Nacional de la Memoria en Bogotá.

47 La existencia de iniciativas del orden oficial y comunitario da cuenta de una polifonía de memorias que pueden generar en algún momento “tensiones derivadas del interés por elaborar y posicionar políticas y agendas oficiales y no oficiales de memoria” (Jaramillo y Torres, 2019, p. 113).

48 Ver <http://redmemoriacolombia.org/site/quienes-somos>

Centro de Memoria Departamental y del Centro de Memoria de El Castillo⁴⁹ y fomentar iniciativas de memoria y paz (Ver *Qué es el Laboratorio de Memoria y Paz*. Documento de archivo del Laboratorio de Memoria y Paz, 2018). Según la Ordenanza 1026, el LMP es parte constitutiva de la arquitectura institucional del departamento, creada para promover acciones estratégicas encaminadas a la implementación de la política pública de derechos humanos, derecho internacional humanitario y paz. El LMP se definió como dependiente de la SVDHP, y tuvo sede, en sus inicios, en el edificio de la Cámara de Comercio, ubicado en el centro de la ciudad (para el año 2019, el LMP fue trasladado al Centro Regional de Atención a Víctimas). Para su funcionamiento se designaron, en un principio, dos funcionarios profesionales y un técnico⁵⁰. En esta etapa, y aun hoy, el LMP funciona sin presupuesto básico (el personal que labora recibe una asignación mensual por nómina de la Gobernación del Meta), y en ocasiones recibe rubros de la SVDHHP, o de instituciones y organismos de cooperación internacional para la materialización de proyectos específicos.

El LMP tiene una misión compleja e importante a la vez, por estar ubicado en uno de los territorios más golpeados por el conflicto armado interno. En efecto, el departamento del Meta fue epicentro, durante décadas, de expresiones de violencia perpetrados por grupos guerrilleros liberales y las fuerzas armadas en un comienzo, y, posteriormente, por nuevos actores (guerrillas comunistas, grupos paramilitares) y, otra vez, las fuerzas armadas estatales. Masacres, asesinatos, desapariciones, tomas guerrilleras de poblaciones, reclutamientos y secuestros, así como desplazamientos masivos y permanentes de pobladores hacia los principales centros poblados como Villavicencio, fueron algunas de las acciones o prácticas más comunes en el marco de la guerra (Díaz Jaramillo, 2020) (Ver Tabla 1)⁵¹.

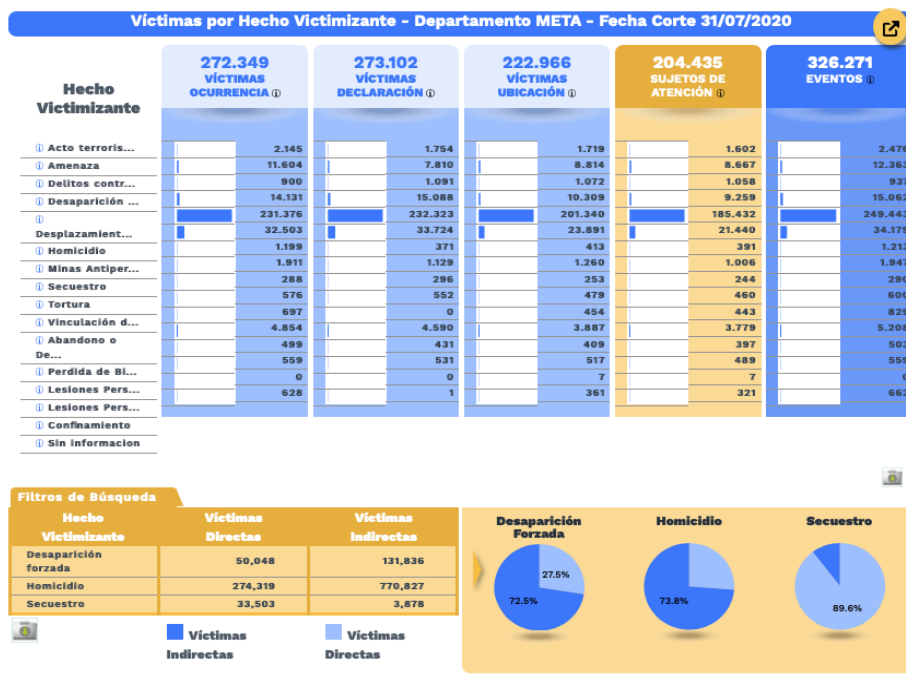
49 Ordenanza número 2 de 2016, por medio del cual se adopta el plan de desarrollo económico y social del departamento del Meta para el periodo 2016 – 2019 “El Meta, tierra de oportunidades. Inclusión -Reconciliación – Equidad”. En *Gaceta del Meta. Órgano oficial de la Gobernación*, Secretaría Administrativa, Gerencia Administrativa y de Recursos Físicos, Villavicencio, junio 16 de 2016, No 1530. En lo que respecta a El Castillo (municipio ubicado en la región del Ariari), debe destacarse que fue golpeado por la violencia política de tal forma, que en su jurisdicción se cometieron varias masacres de resonancia nacional en las que fallecieron dirigentes del partido Unión Patriótica. Sobre esto último ver Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). *Pueblos arrasados. Memorias del desplazamiento forzado en El Castillo (Meta)*, CNMH, Bogotá.

50 Los dos profesionales que prestaban servicios en el LMP en 2017, tenían conocimientos o formación profesional en Bibliotecología y en Administración Pública, mientras que el tecnólogo concluía su formación en Administración Pública y poseía conocimientos en comunicación y diseño. En 2018, se incorporaron tres personas al equipo: una economista, un administrador público y un economista en formación. Algunos de los miembros del LMP con formación profesional en pregrado, adelantan o concluyen estudios de posgrado a nivel de maestría y doctorado.

51 De acuerdo con el Registro Único de Víctimas (RUV) 272.349 personas fueron objeto de hechos victimizantes (desaparición, desplazamiento, asesinatos, tortura, secuestro, lesiones personales, entre otros) en el departamento del Meta.

Ver: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

Tabla 1. Víctimas en el departamento del Meta



Nota. Fuente: Red nacional de información, fecha de corte 31 de julio de 2020.
<https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

Labores del LMP

El LMP cuenta hoy con una hoja de ruta que se plasma en una misión, unos objetivos y unas estrategias específicas. Sin embargo, al comienzo de su labor afrontó una dinámica de aprendizaje inédita en múltiples campos: institucional, social, comunicativo, económico. En ese trasegar se manifestó una tensión, si vale el término, entre lo que estipulaba la ordenanza que le dio origen formal (con las implicaciones burocráticas del caso) y la débil experticia que se tenía en ese momento. De manera que el primer reto fue dotar al LMP de sentido, una tarea que demandó grandes esfuerzos -sin ser hoy concluyente, ya que la complejidad de las funciones del LMP se redefinen de manera constante-.

Desde el segundo semestre de 2017, la SVDHP delineó varias iniciativas para el LMP⁵², entre las que sobresalían: expresiones artísticas por la paz rea-

52 En la actualidad, el LMP contempla realizar: actividades pedagógicas para población víctima, estudiantil y en general; exposiciones permanentes e itinerantes: talleres didácticos y artísticos; encuentros de diálogo, reflexión y socialización; recopilación y catalogación de archivos de DDHH y memoria histórica; creación de contenidos para lugares de memoria; fomento, fortalecimiento y divulgación de iniciativas de memoria y paz; ejercicios y experiencias de memoria histórica en los municipios del dpto; proyectos de investigación y de sistematización de prácticas de Memoria, DDHH, Verdad y

lizadas en el marco de la Semana por la Paz (septiembre de 2017); talleres de memoria histórica para elaborar una cronología de la guerra y la paz que debía ser ubicada en el Parque de la Llanura y la Memoria Histórica (lugar concebido como parte de la reparación simbólica de las víctimas); y un conversatorio sobre la sustitución de los cultivos ilícitos en el departamento del Meta, en el marco de los acuerdos entre el Estado y las Farc.

Convocado por el LMP, el *Encuentro de creaciones artísticas por la paz* se realizó en el marco de la Semana por la Paz, y consistió en un ejercicio de creación y composición artística (cuento, pintura, canción) entorno al perdón y la reconciliación, con niños y jóvenes de los 29 municipios del departamento del Meta. La actividad, en sus momentos previos y en su ejecución, fue liderada por las Mesas Municipales de Víctimas y contó con el acompañamiento de la SVDHP. Operativamente, la actividad se desarrolló así: cada municipio convocó a sus pobladores a elaborar una muestra artística en torno a la paz y la reconciliación; dicha muestra se presentó en público y se seleccionó un ganador para participar -junto con los ganadores de los otros municipios- en el encuentro departamental que se realizó en el Parque Infantil de la capital metense, queriendo que el público observara las representaciones artísticas y, en especial, el lugar ocupado por los niños y jóvenes en el proceso de creación colectiva. Al final, en un acto cultural, se escogieron y premiaron las tres mejores propuestas.

También el LMP realizó un *Taller de memoria histórica* (octubre de 2017), con el propósito de allegar información para elaborar una cronología de hechos asociados a la guerra y la paz en el departamento, a la vez que nutrir el guión que acompañaría el monumento a las víctimas del conflicto armado ubicado en un espacio público de Villavicencio. Para tal fin, se trazó una ruta que contempló tres encuentros con delegados de las víctimas a nivel departamental y municipal y con miembros de la sociedad civil y académicos

En un primer momento se recrearon, a través de diálogos, hechos inscritos en el contexto de la guerra. De común acuerdo, se signó el año 1948 como punto de partida para referir el comienzo del conflicto armado, siguiendo un relato que hoy es de amplio reconocimiento público (aunque haya desacuerdos a nivel de los especialistas en el tema). Como mojón de cierre de la posible narrativa, se definió el año 2016, tomando como hecho significativo la firma de los Acuerdos de La Habana y del Teatro Colón y la dejación de armas por parte de la guerrilla de las FARC-EP.

En un segundo encuentro se depuraron datos para precisar los hechos que estarían inscritos en la cronología de la guerra y la paz. El proceso de cons-

Paz; desarrollo de contenidos y materiales didácticos y de divulgación; y, finalmente, experimentos de animación y mediación cultural.

trucción cronológica estuvo soportado -además de las visiones de los participantes- en la consulta de informes y documentos de *Verdad Abierta*, *Noche y Niebla* y el *Centro de Nacional de Memoria Histórica*.

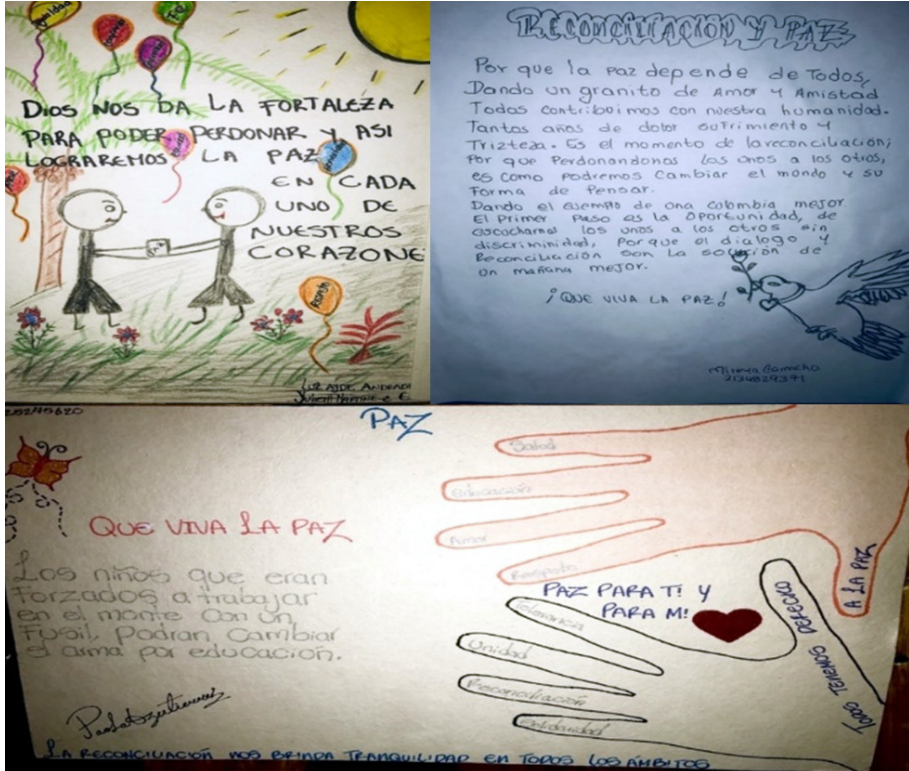


Figura 2. Dibujos realizados por niños y jóvenes en el Encuentro Expresiones Artísticas por la Paz y la Reconciliación (septiembre 2018).

Nota. Fuente: Diego Andrés Díaz Jaramillo.

En el recuento de las primeras actividades del LMP, se destaca la instalación de la exposición “Galopando en la Memoria: Meta, derechos humanos y construcción de paz”. Abierta al público e instalada en la sede del laboratorio, la exposición fue, al tiempo, parte del reconocimiento derivado de una sentencia del Consejo de Estado, que ordenó honrar la memoria de Josué Giraldo Cardona, defensor de derechos humanos y miembro de la Unión Patriótica asesinado en Villavicencio en octubre de 1996⁵³.

53 En la referida sentencia se responsabiliza al Ministerio de Defensa por la omisión en la prestación de seguridad a la vida de Giraldo Cardona, condición que facilitó el trabajo de los asesinos. Recuperado en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/galopando-en-la-memoria>.

Con el transcurrir de los meses, el LMP se fue convirtiendo en un referente espacial en donde las personas tenían un lugar para encontrarse e interactuar. Fortaleció ese imaginario que en el LMP se realizaran actividades de distinto formato, por ejemplo, talleres para la revisión y ajuste de la política pública de derechos humanos del departamento.

Al año siguiente (2018), el LMP tomó parte -en unos casos como impulsor y en otros como acompañante- en 32 actividades de variado formato en las que participaron 735 personas, lo que demuestra un crecimiento significativo si se tiene presente que, en el año anterior, 250 personas tomaron parte en las iniciativas programadas por el laboratorio. Algunas de las actividades más relevantes ejecutadas en el 2018 fueron:



Figura 3. Grupo de teatro Corocoras del Llano representa la obra Jóvenes ausentes/Madres buscadoras “Tejiendo Memoria”, en el Parque de la Llanura y la Memoria Histórica. Iniciativa acompañada por el LBM.

Nota. Fuente: Diego Andrés Díaz Jaramillo, mayo de 2019.

Los niños hablan de paz (abril), actividad que contó con el apoyo de profesionales de una universidad de la región que impulsa una propuesta denominada Reporteritos de Paz, destinada a pensar la comunicación con y para la población infantil y adolescente del municipio de Mesetas. Allí 15 niños compartieron impresiones acerca de la paz desde las vivencias locales y presentaron una muestra fotográfica.

Iniciativas de memoria (mayo) fue otra dinámica que surgió a partir de una convocatoria pública de propuestas de construcción de memoria histórica. En total, se presentaron 40 propuestas de las que, por disponibilidad presupuestal de la SVDHP, se seleccionaron 7: Memoria de la Mesa Humanitaria; Simposio de historia del Meta con énfasis en los Cantos de Vaquería; Grupo de Teatro El Tente y la obra “Anunciando la ausencia”; Grupo de Teatro Corocoras del Llano y la obra “Tejiendo Memoria”; Grupo de Teatro Las Guapuchonas y la obra “Las Guapuchonas”; Yoruba&Abayomi (iniciativa de títeres para contar la historia del conflicto armado a los niños); y Galería Fotográfica de las Fuerzas Militares. Al día de hoy (2019), tres de las propuestas seleccionadas continúan ejecutándose: las obras de los grupos de teatro Corocoras del Llano, El Tente y Las Guapuchonas⁵⁴.

Expresiones artísticas por la paz (septiembre), continuidad del primer encuentro realizado en 2017, consistió en un concurso artístico realizado en el marco de la Semana por la Paz en el departamento del Meta. El concurso, cuyo tema fue “La vida de nuestros líderes y lideresas es sagrada”, incluyó tres modalidades: pintura, escritura y música, y se ejecutó en dos fases. Una primera fase tuvo como epicentro los municipios. Los participantes diseñaron obras que fueron sometidas a una evaluación, y el ganador participó en la presentación departamental en Villavicencio. En la primera modalidad se presentaron dibujos en color, crayola, carboncillo, témperas, acuarelas, entre otros. La segunda fase consistió en un proceso de formación itinerante en torno a la creación artística; como resultado se realizó un encuentro departamental en el que los participantes seleccionados de los 29 municipios recibieron formación en creación artística durante dos días; posteriormente, se presentaron en un evento público en la Plaza Los Libertadores de Villavicencio y se escogió un ganador, cuya obra fue expuesta en la sede del LMP.

Estrategia Jóvenes a la Paz (entre septiembre y diciembre de 2018), que consistió en conformar un voluntariado integrado por 35 jóvenes formados en liderazgo para la protección y promoción de los DDHH, construcción de memoria histórica y reconciliación en los municipios del departamento. La estrategia fue posible por la confluencia de apoyos del gobierno departamental y municipal, así como del sector privado y de agentes internacionales. Bajo tres ejes, Formación, Gestión y Creación, los jóvenes recibieron capacitación del Instituto de Derechos Humanos y Construcción de Paz de la Pontificia Universidad Javeriana, en temas como diseño y formulación de proyectos de construcción de paz, memoria histórica y resolución de conflictos.

54 Los grupos de teatro están integrados por personas víctimas del conflicto armado, en su mayoría mujeres. Es decir, por personas sin ninguna preparación técnica o profesional relacionada con las artes escénicas, que encontraron en el teatro una forma de comunicar sus dolores y, a la vez, de mostrar sus fortalezas espirituales.



Figura 4. Composiciones artísticas en el marco de la actividad Expresiones artísticas por la paz, realizada en las instalaciones del LMP (septiembre de 2020)

Nota. Fuente: Diego Andrés Díaz Jaramillo.

Como resultado, se logró recopilar información para identificar las problemáticas locales frente a la implementación de la Política Pública de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario en el contexto juvenil; se identificaron las iniciativas de las alcaldías e instituciones del Estado, ONGs y organizaciones sociales, en torno a la construcción de paz territorial. También

se compiló información acerca de la visión de los habitantes sobre la implementación de los acuerdos de paz y de lugares de memoria reconocidos por las organizaciones sociales. Los hallazgos se socializaron en un encuentro en Villavicencio, del cual emanó un conjunto de acciones a realizar en 2019, destacándose las siguientes:

- Presentar un proyecto de diseño o fortalecimiento de iniciativas para la construcción de memoria histórica en cada uno de los municipios del departamento del Meta.
- Reconocer la percepción sobre el estado de los DDHH, y DIH en el territorio, en el marco de construcción de paz y posconflicto.
- Desarrollar un ejercicio de construcción de un guión de Turismo de Memoria Histórica.
- Desarrollar una acción pedagógica colectiva para la protección y promoción de los DDHH y DIH, Memoria Histórica, Paz y Reconciliación, orientadas por el equipo del LMP⁵⁵.



Figura 5. Actividad en el marco de la estrategia Jóvenes a la Paz (octubre de 2018), en el LMP.
Fuente: Diego Andrés Díaz Jaramillo.

Otra iniciativa impulsada por el LMP fue el *Mundialito: réstale a la guerra, súmala a la paz* (noviembre), un torneo relámpago de “fútbol cinco”, alrededor del cual se promovió la construcción de tejido social entre comunidades indígenas, población con orientaciones sexuales e identidades de género diversas,

55 Ver: <http://www.meta.gov.co/web/content/secretar%C3%ADa-de-victimas-derechos-humanos-y-paz>

reincorporados, desmovilizados, mujeres, estudiantes, servidores públicos y periodistas. Adicionalmente, se puso en marcha una red multidimensional para la prevención del reclutamiento y utilización de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) en actividades ilegales en el departamento del Meta. En el marco de la actividad deportiva se realizó un encuentro académico y psico-social con jóvenes reincorporados de las Autodefensas Unidas de Colombia y miembros de la Fuerza Alternativa del Común (Farc), y se trataron temas de paz, memoria y reconciliación.

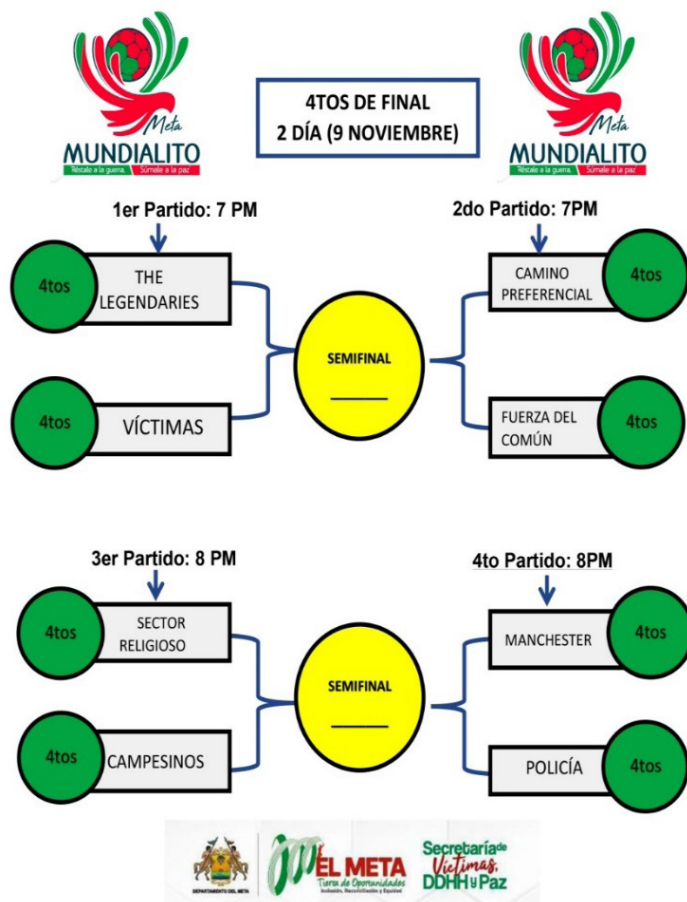


Figura 6. Programación de encuentros deportivos, en el marco del “Mundialito: réstale a la guerra, súmale a la paz”.

Fuente: Gobernación del Meta.

Recopilación de testimonios con población afro residente en Villavicencio, fue otra iniciativa que quiso explorar la memoria colectiva de la población afro, residente en el departamento, desde sus tradiciones culinarias. En par-

particular, se quiso resaltar la persistencia de la gastronomía de un grupo poblacional que fue objeto de desplazamiento forzado. La metodología consistió en que, en medio de la preparación de un desayuno o un almuerzo, o al momento de ingerirlos, los miembros de la comunidad afro iban entrecruzando información de los orígenes de ciertos platos culinarios con la recordación de sus vidas y de los efectos causados por el conflicto armado. Un observador externo podía, al final, identificar que, a pesar del destierro, la población afro seguía reivindicando sus tradiciones alimenticias, en razón de que, a través de esa práctica podían resaltar -y no perder- sus rasgos culturales identitarios⁵⁶. Como resultado, se elaboró un recetario de comidas afro, el cual tuvo un lanzamiento público el 9 de abril del 2019, en el marco de la apertura del Parque de la Llanura y de la Memoria Histórica.



Figura 7. Encuentro con jóvenes reincorporados (noviembre de 2018), en la sede del LMP.
Fuente: Diego Andrés Díaz Jaramillo.

Por último, el LMP aplicó la estrategia *Travesía por la memoria* con estudiantes de colegios y universidades de Villavicencio, para la socialización y re - significación de la memoria histórica en torno al conflicto armado en

56 La relación entre alimentos e identidad cultural en población afro en contextos espaciales distintos de los originales (por efectos de la violencia), ha sido explorado con acierto por Andrés Salcedo Fidalgo en *Victimas y trasegares: forjadores de ciudad en Colombia 2002 - 2005*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2015.

Colombia y los llanos orientales. En *Travesía por la memoria* sobresalen dos escenarios que se articulan entre sí:

1. #MemoriaAlParque, Sentí - caminar por el Parque de la Llanura y la Memoria Histórica y su línea cronológica de la guerra y la paz.
2. #MemoriAlaClase, en colegios, a partir de la obra de teatro “Tejiendo memoria” y/o la presentación del documental *Ciro y yo* (estrenado en enero de 2018). Se cierra el escenario con un conversatorio con testigos de excepción de la guerra en el Meta.



Figura 8. Recetario Afro: Una estrategia para la recuperación de la memoria gastronómica con población Afro en el barrio Brisas del Ocoa en Villavicencio (junio de 2018).

Fuente: LMP.

La apuesta didáctica se formula desde un enfoque interdisciplinar que busca asignar la importancia de las políticas del recuerdo y los usos del espacio público en las acciones del recordar (Piper & Fernández -Droguett, 2013), articulando el senti - caminar, dibujar y conversar, con hechos y acontecimientos (en un contexto local, regional, nacional y mundial). Con la participación de siete colegios, dos universidades (Uniminuto y Esap) y una delegación de la ONU, la propuesta merece formalizarse involucrando programas institucionales con el fin de lograr su continuidad y mayor alcance social.



Figura 9. #MemoriAlparque. Visita de estudiantes del Colegio INEM al Parque de la Llanura y la Memoria, agosto 2018.

Fuente: Diego Andrés Díaz Jaramillo.



Figura 10. #MemoriAlaClase. Conversatorio entre estudiantes de colegio y Ciro, protagonista del documental Ciro y Yo (en el Colegio La Normal de Villavicencio). Fuente: Diego Andrés Díaz Jaramillo.

Fuente: Diego Andrés Díaz Jaramillo.

Experiencias y aprendizajes

Como se mencionó al comienzo, el LMP es una apuesta gubernamental que se inscribe en el boom internacional por la memoria, y que, como ocurre con otros centros o lugares, surge de un contexto de guerra y de un amplio consenso sobre la necesidad de su superación. El interés por la memoria, en tal sentido, se ha plasmado en varias dimensiones, como las políticas públicas y las iniciativas promovidas por o desde las comunidades u organizaciones sociales. En ciertos casos, algunas iniciativas apuntan a direccionar los procesos de elaboración de memoria, con formas de trabajo burocratizadas y verticales. En otros casos, las víctimas y las organizaciones civiles tienen papeles centrales en los procesos de reconstrucción de memoria, desplegando estrategias y lenguajes propios.

En lo que respecta al LMP, su carácter institucional en muchos casos condiciona su autonomía y establece limitaciones (económicas, por ejemplo) que pueden provocar tensiones entre las comunidades y el poder gubernamental. No obstante, también se debe destacar que espacios como el LMP, “no pueden entenderse como simples cajas de resonancia de lo oficial, sino como iniciativas marco de políticas públicas plurales de memoria en el país” (Jaramillo y Torres, p. 134).

Entre los retos que tiene el LMP está seguir propiciando escenarios para que las víctimas puedan socializar lo que les sucedió, a través de múltiples lenguajes, promocionar memorias plurales y animar la movilización por el derecho a la memoria. Otro reto es problematizar de forma crítica aquellas concepciones que la institucionalidad sostiene en torno a términos como conflicto armado, posconflicto, paz, derechos humanos, entre otros.

Luego de dos años de labores del LMP, es posible identificar un conjunto de experiencias que han sido vitales para fortalecer subjetividades políticas en sectores de la población víctimas del conflicto armado. Si se suma el total de personas que tomaron parte en las distintas actividades programadas, se estaría considerando una cifra cercana a 1300 individuos de distintos géneros, niveles de formación académica y procedencia social y regional (en 2019 han participado en procesos de formación y actividades cerca de 300 personas). A continuación, se destacan algunos resultados sobresalientes derivados de la labor del LMP:

- Si bien el LMP es una dependencia que debe su origen a una directriz gubernamental, con el paso del tiempo devino en un lugar de encuentro para la población víctima asentada en Villavicencio y/o procedente de otros municipios, que se acercó a las instalaciones por motivos diversos. Por ejemplo, para solicitar orientación profesional sobre procedimientos como el derecho a la reparación, contemplado en la Ley 1448 de 2011. Lo cierto

es que el conocimiento de la existencia y función del espacio físico, y de la presencia de personal capacitado para asesorar en temas jurídicos, permitió que distintos sectores sociales se apropiaran del LMP y lo fueran dotando de sentido. Que así haya sido, invita a pensar que en esos espacios memoriales se “nuclean también una búsqueda por posicionar y movilizar narrativas que tematizan particulares significantes aglutinantes de recuerdo” (Jaramillo y Torres, p.114).

- A través de encuentros y actividades promovidos por el LMP, se ha posibilitado el intercambio de experiencias que han permitido a individuos y comunidades adquirir conocimientos en asuntos como el sentido y valor de la memoria para sus vidas y sus territorios. Con ello se reafirma lo expresado por Alvarado (2014): “La acción con otros supone capacidad de sentir con otros, implicarse, reconocer la diferencia, la pluralidad, es decir la alteridad entendida como la capacidad de apertura al otro y a la comprensión de sus sentidos” (p. 45).

- El LMP ha sido fundamental para la promoción de prácticas en torno a la memoria social. Podría decirse, siguiendo a Ricoeur, que el LMP ha asumido como un *deber ético* el *deber de memoria* (Ricoeur, 2004); de ahí que haya impulsado reflexiones en torno a la preservación del pasado y revalorado el sentido de símbolos, fechas y otros lugares de memoria⁵⁷ (Pierre Nora, 2008). Ejemplos de evocación de *fechas infelices* (Elizabeth Jelin, 2002), resemantizando sus sentidos originales, son: 9 de Abril (Día de la solidaridad con las víctimas del conflicto armado); 10 de Septiembre (Semana de la Paz); 30 de Agosto (Día Internacional de la Desaparición Forzada); 9 de Diciembre (Día de los Derechos Humanos).

- El LMP ha posibilitado la articulación institucional y la integración de iniciativas con otras instituciones en aras de fortalecer temas de memoria y paz. Por ejemplo, junto a la Comisión de la Verdad y la Unidad de Búsquedas de Personas Desaparecidas, organismos que hacen parte del sistema integral de verdad, justicia y reparación creado en el marco de los acuerdos de La Habana y del Teatro Colón. También ha habido alianzas con universidades e institutos académicos.

- El LMP ha permitido establecer puentes de comunicación e interacción entre la sociedad civil y las instituciones del orden departamental, nacional e internacional.

- El LMP ha promovido en sectores de la población el conocimiento de los acuerdos de paz firmados entre el Estado y las antiguas Farc - EP.

57 La expresión *lugar de memoria*, acuñada por el historiador francés Pierre Nora, da cuenta de referentes simbólicos o materiales que evocan hechos del pasado. Son ejemplos de lugares de memoria un monumento, una fecha, un objeto, entre otros. Al respecto, Pierre Nora (2008). *Los lugares de memoria*. Madrid, España: Ediciones Trilce.

- Respondiendo al mandato institucional que señala la necesidad de promover la memoria colectiva, el LMP ha ido creando un banco de testimonios de población afectada por la guerra que, en distintos momentos y espacios, ha participado en las actividades programadas. Los testimonios están a disposición de la ciudadanía.

- A partir de la labor del LMP, las víctimas pusieron en tensión y discusión expresiones como paz, memoria y derechos humanos, lo cual demostraría que se trata, más que de simples palabras operativas, de conceptos que involucran concepciones políticas complejas que abarcan o involucran lecturas o interpretaciones no siempre coincidentes acerca de sus significados y funciones. Valga decir que desde el LMP no hubo interés en posicionar o imponer visiones particulares o institucionales de conceptos que dan cuenta de intereses políticos específicos. De cualquier manera, hubo divergencias que se manifestaron y tramitaron, siempre, en un ambiente marcado por el respeto.

- En el camino, se fueron rectificando situaciones relacionadas con operatividad, logística y comunicación, en aras de mejorar el funcionamiento del LMP. Por ejemplo, asuntos de convocatoria, diseño de los talleres u otras actividades, así como formas de sistematización de las experiencias.

- El énfasis en la educación y la promoción de pedagogías participativas es uno de los logros más destacados del LMP. En torno de los objetivos del laboratorio han surgido propuestas novedosas de pedagogía crítica (algunas ya mencionadas, como *Travesía por la memoria*). La vinculación de colegios y universidades y la puesta en escena de estrategias que priorizaron el diálogo e intercambio de saberes, permitió que las comunidades se asumieran como protagonistas en la promoción de ejercicios de memoria y perfilaran rutas de acción para superar un pasado traumático.

- Finalmente, es de destacar que, pese a no contar con un presupuesto económico propio, lo cual ha limitado en gran medida sus labores, el LMP ha logrado sostener una dinámica que se plasma en eventos de muy diverso formato, en los que se han volcado la creatividad, ingenio y compromiso de quienes hacen posible, en el terreno, su existencia. Aquí se debe resaltar el papel de los miembros del laboratorio, quienes, con un alto grado de responsabilidad y compromiso, han dado dinamismo al espacio.

Bibliografía

- Alvarado, S., Ospina-Alvarado, M. C. & García, C. M. (2014). Socialización política y configuración de subjetividades. Siglo del hombre Editores; Universidad de Manizales.
- Alvarado, S., Ospina-Alvarado, M. C. & García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 235-256.

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

- Asamblea Departamental del Meta. Ordenanza N° 1026 de 2019 “Por medio de la cual se adopta la política Pública Departamental de Derechos Humanos, Derecho Internacional Humanitario y Paz para el Departamento del Meta para el periodo 2019 – 2034”.
- Asamblea Departamental del Meta. Ordenanza N° 826 de 2013, “Por medio del cual se institucionaliza el Día de la memoria y solidaridad con las víctimas del conflicto armado en el departamento del Meta”.
- Burke, Peter (2007). ¿Qué es la historia cultural? Paidós.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). *Violencia paramilitar en la altillanura: Autodefensas Campesinas de Meta y Vichada, Informe No 3 Serie: Informes sobre el origen y actuación de las agrupaciones paramilitares en las regiones*. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). *Pueblos arrasados. Memorias del desplazamiento forzado en El Castillo (Meta)*. CNMH.
- Defensoría del Pueblo (2013) *Hasta cuándo. Narrativas visibles*. Defensoría del Pueblo.
- Díaz Jaramillo, José Abelardo (2020). El conflicto armado en el departamento del Meta en perspectiva histórica. En *Conflicto armado, víctimas, política pública y participación*. Editorial Corporación Universitaria del Meta.
- Entrevista a Wilson Chavarro Jiménez, responsable de la Secretaría de DDHH y Paz de la Gobernación del Meta. (Agosto 9 de 2019)
- Hincapié, C. y otros (2011). *La historia no concebida. Del silencio a la libertad*. Defensoría del Pueblo.
- Jara, Oscar (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde).
- Jaramillo-Marín, J. & Torres-Pedraza, J. (2019). Lugares, centros y museos de memoria: boom global y marcos políticos nacionales. Anotaciones desde Colombia (2013 – 2015). Salamanca, Carlos y Jaramillo, Jefferson (2019). *Políticas, espacios y prácticas de memoria. Disputas y tránsitos actuales en Colombia y América Latina*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Informe de asistencia a espacio interinstitucional y/o de justicia transicional (2018). Secretaría de Víctimas, DDHH y Paz de la Gobernación del Meta. Villavicencio.
- Laboratorio de Memoria y Paz (2017). *Guía de actuación de los grupos temáticos del Observatorio de DDHH y DIH*. Documento de archivo del laboratorio de Memoria y Paz. Villavicencio.
- Laboratorio de Memoria y Paz (2018). *Qué es el Laboratorio de Memoria y Paz*. Laboratorio de Memoria y Paz.
- Mejía, M. R. (2008). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Ediciones Desde abajo.
- Nora, P. (2008). *Los lugares de memoria*. Ediciones Trilce.
- Piper, I & Fernández – Droguett, R. (2013). Psicología social de la memoria: espacios y políticas del recuerdo. *Psyche*, 22 (2), 19 – 31.
- Ordenanza N° 826 de 2013, por medio del cual se institucionaliza el Día de la memoria y solidaridad con las víctimas del conflicto armado en el departamento del Meta. Asamblea Departamental del Meta, Villavicencio.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Red Nacional de Lugares de Memoria. Recuperado en: <http://redmemoriacolombia.org/site/>
- Registro Único de Víctimas.
Recuperado en: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Salcedo-Fidalgo, A. (2015). *Víctimas y trasegares: forjadores de ciudad en Colombia 2002 – 2005*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Secretaría de Víctimas, DDHH y Paz. *Quiénes somos*. Recuperado en:
<http://www.meta.gov.co/web/content/secretar%C3%ADa-de-victimas-derechos-humanos-y-paz>
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Barcelona, Marcial Pensamiento.
- Trigos, M. (2017) Sentido e importancia de los lugares de memoria. En Sánchez, A. et al. *Re-conociendo el Conflicto. Foro internacional sobre pedagogía, memoria y violencia*. Medellín: La Carreta Social.

2. Narrativas del pasado como barreras psicosociales para la paz y la reconciliación en Medellín y tres municipios de Antioquia⁵⁸

Juan David Villa-Gómez
Universidad Pontificia Bolivariana

Daniela Barrera
Universidad San Buenaventura -Medellín

Introducción y problema

De acuerdo con Tajfel (1984) existen procesos psicosociales, ideas, actitudes y sistemas de creencias, que configuran situaciones que pueden contribuir a acentuar conflictos intergrupales, exacerbando la distancia social y conduciendo a formas de discriminación, exclusión y eliminación del contrario (Blanco, 2007). Según numerosas investigaciones, algunas creencias sociales, emociones políticas, actitudes, estereotipos, valores y narrativas del pasado permiten comprender el mantenimiento y la resistencia a la transformación de conflictos de orden político y armado (Bar-Tal, 1998, 2000, 2010, 2013, 2014, 2019; Bar-Tal y Halperin, 2014; Blanco, 2007; Blanco y Blanco, 2018; Halperin y Pliskin, 2015; Hammack y Pilecki, 2012; Maoz y Eidelson, 2007; Oren y Bar-Tal, 2006). Por ejemplo, ciertos usos de la memoria colectiva propician la configuración de identidades favorables al mantenimiento de un estatus quo, que legitima la vía armada como mecanismo privilegiado para la eliminación del enemigo, construido en el plano simbólico y atacado en el real. Tal es el caso de las memorias literales (Todorov, 2002; Jelin, 2002), o las memorias victimistas (Villa-Gómez, 2016 a, b; Villa-Gómez y Barrera-Machado, 2017).

No es posible esencializar la memoria colectiva y considerar que, en sí misma, es positiva o negativa, pues resulta necesario comprender que ésta, en tanto fenómeno psicosocial, es usada con unos propósitos, lo que implica que no se queda al margen de relaciones de poder y conflictos subyacentes. Al res-

58 El presente capítulo investigativo hace parte de la macro investigación “Barreras psicosociales para la construcción de la paz y la reconciliación en Colombia”, ejecutado por la Universidad de San Buenaventura-Medellín (GIDPAD y Grupo de Estudios Clínicos y Sociales en Psicología), la Universidad Pontificia Bolivariana-Medellín (Grupo de Investigación en Psicología: sujeto, sociedad y trabajo – GIP–), que además cuenta con la participación de Grupos de investigación de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga; la Universidad Surcolombiana, la Fundación Universitaria Claretiana y la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá y Cali. Esta investigación busca comprender cómo se construyen estas barreras psicosociales que limitan la construcción de la paz en Colombia.

pecto Todorov (2013) afirma que “en sí misma, y sin ninguna otra calificación, la memoria del pasado no es ni buena ni mala” (p. 52). En múltiples conflictos, la memoria ha sido usada para elaborar, sanar y transformar (Acevedo, 2012; CNMH, 2009; Chávez-Marín, Carballo-Angarita y Quijano-Mejía, 2016; Feierstein, 2012; Jelin, 2002; Kaufman, 2006; Villa-Gómez, 2014b), teniendo incluso efectos terapéuticos (Andrade, Acevedo, González y Buitrago, 2019; Lira, 2012; Molina, 2010; Villa-Gómez, 2014a); pero también se ha empleado para justificar la continuidad del conflicto, so pretexto de venganza y legitimidad de una causa (Bar-Tal, 2003; 2019). Este ejercicio se relaciona con usos que grupos humanos y naciones hacen de la memoria (Todorov, 2013) construyendo narrativas históricas, que son orientadas según fines e intereses de partidos políticos para legitimar políticas bélicas o mantenerse en el poder (Nets-Zehngut, 2018; Nicholson, 2019).

Para ilustrar lo anterior, la referencia al conflicto palestino-israelí resulta casi obligada, pues investigaciones como las de Bar-Tal (1998, 2003, 2013, 2014, 2019), Bar-Tal y Halperin (2014), Nets-Zehngut y Bar-Tal (2014), Nets-Zehngut (2018), entre otras, han evidenciado como, a pesar de que este conflicto se ha prolongado durante décadas, generando sufrimiento, pérdidas humanas, morales y materiales, una parte importante de la población apoya una salida de fuerza y desestima la opción negociada como vía para construir la paz. Estos investigadores afirman que la población está sujeta a un sistema de creencias sobre el presente y narrativas del pasado que deslegitiman al enemigo, incrementan el patriotismo y glorifican a héroes y víctimas pertenecientes al endogrupo, configurando una memoria popular del conflicto (Nets-Zehngut y Bar-Tal, 2014).

En este contexto, la adhesión de cada parte a sus propias narrativas, sin considerar las del grupo opuesto (Nasie, Bar-Tal, Pliskin, Nahhas, & Halperin, 2014; Nicholson, 2016) facilita la construcción de fuertes procesos de identificación y la emergencia de memorias victimistas, plantillas narrativas esquemáticas (Werscht, 2008), narrativas colectivas maestras (Bar-Tal, 2014, 2019), que posibilitan interpretaciones convenientes de la historia (Hammack y Pilecki, 2015), contribuyendo al mantenimiento de una tensión bélica permanente. Así, por ejemplo, la memoria judía permitió la cristalización de una ideología sionista, cuyo eje central se teje en torno a la propia victimización histórica (Nets-Zehngut, 2018; Vidal Naquet, 1996; Zerubavel, 2003) y la deslegitimación de las demandas del pueblo palestino. Asimismo, en algunos países derivados de la antigua Yugoslavia, se observa la exacerbación de nacionalismos en serbios, bosnios y croatas, fundamentados en memorias victimistas (Gold, 2007), que se entremezclan con mitologías heroicas de resistencia y fortalecen identidades nacionales cerradas, referenciadas en el enemigo, que justifican la violencia contra éste (Ignatieff, 1999; Nicholson, 2019).

Las narrativas del pasado construidas por turcos y armenios, frente a los hechos acaecidos alrededor del genocidio armenio, manifiestan interpretaciones divergentes que generan competencias de sentido, donde la historia deviene en herramienta retórica para disputar legitimidad (Hammack y Pileck, 2015). Así, los armenios se refieren a las masacres perpetradas, sobre todo en 1915, como el primer genocidio del siglo; mientras los turcos refieren a una guerra entre comunidades. Estas disputas en torno al reconocimiento del genocidio aún continúan (Bilali, Tropp y Dasgupta, 2012). Otros conflictos, como el turco-kurdo (Bilali, 2012), el chipriota (Papadakis, 2003; Psaltis & Cakal, 2016; Roudometof, 2003) evidencian como los grupos construyen estas narrativas, de tal manera que, afirmando su propia identidad e historia, generan distancia, discriminación y exclusión del adversario, facilitando en la conciencia colectiva vías expeditas para justificar su eliminación.

En América Latina, la memoria colectiva tampoco puede ser asumida como equivalente a sanación, resistencia o transformación social, ya que no solo se ha desplegado como herramienta para superar el trauma psicosocial asociado a la guerra y promover políticas de no olvido; sino que también ha sido usada para instituir una visión de realidad favorable a intereses de actores particulares, reforzar el victimismo y legitimar la prolongación de la guerra (Villa-Gómez, 2016 a, b; Villa-Gómez y Barrera Machado, 2017). Como ejemplo de ello, Jelin (2003) señala que los relatos de heroísmo y autosacrificio permitieron a las dictaduras del Cono Sur justificar sus acciones so pretexto de salvar la patria frente a un enemigo interno, personificado en el comunismo. Particularmente en Colombia, aún son incipientes los estudios acerca del papel que juegan estas narrativas en la prolongación del conflicto armado.

Lo anterior, implica hacer referencia al uso de la memoria por parte de instituciones y grupos, que consiguen posicionar marcos históricos acerca de la violencia política, erigiéndolos en historias oficiales que inciden en la construcción de identidades subjetivas, en tanto cristalizan como ‘verdades’ sobre el pasado (Aponte, 2013; Jaramillo Marín, 2012; Villa-Gómez y Barrera-Machado, 2017). Estas ‘versiones oficiales de la historia’, constituyen discursos hegemónicos que soslayan aspectos relativos a causas estructurales de la violencia; atribuyendo responsabilidad a ciertos actores, mientras encubren a otros (Martínez y Silva, 2013). Debido a ello, entran en disputa con versiones no oficiales, construidas desde abajo por movimientos sociales alternativos.

En este escenario se construye una lógica de polarización, marcada por discursos centrados en la seguridad y la idea de patria, tejidos en torno a la configuración de un enemigo absoluto, cuya eliminación es considerada legítima y necesaria; que exacerba posiciones en la sociedad civil y resulta refractaria a discursos que favorecen la negociación política (Cabrera, 2013, González, 2015; Villa-Gómez, 2019). De hecho, en el marco del proceso de negociación

entre el Gobierno de Juan Manuel Santos y las Farc, se desarrolló un proceso de polarización en torno al apoyo y rechazo a la salida negociada (Rodríguez-Raga, 2017; Basset, 2018): se configuraron narrativas del pasado que pusieron énfasis en ciertos acontecimientos históricos, mientras se excluían otros, logrando reforzar ciertas orientaciones emocionales colectivas y creencias que rechazaban la negociación.

Por tanto, resulta pertinente comprender estas narrativas del pasado, construidas por la ciudadanía, acerca del conflicto armado y sus principales actores (Farc, Fuerzas Militares y paramilitares), con el propósito de reconocer si se configuran como barreras o facilitadores para la solución negociada del conflicto. Concretamente, el presente texto toma como escenario la ciudad de Medellín y otros tres municipios de Antioquia: Sansón, La Unión y Cocorná; con la participación de ciudadanos y ciudadanas sin afiliación política particular, ni pertenecientes a movimientos u organizaciones sociales. Con ello se pretendió obtener una aproximación comprensiva a la construcción de estas barreras psicosociales para la paz.

Referente teórico

Tal como se mencionó, la referencia a las narrativas del pasado como barreras psicosociales para la construcción de paz tiene como base teórica los planteamientos de Bar-Tal (1998, 2010, 2013, 2017), Bart-Tal y Halperin (2014), Halperin y Bar-Tal (2011); quienes sostienen que en el marco de conflictos prolongados y resistentes a los intentos de resolución negociada, las sociedades generan un conjunto de procesos cognitivos, narrativos, motivacionales y emotivos, con el propósito de favorecer su adaptación, conformando una infraestructura sociopsicológica integrada por creencias sociales, orientaciones emocionales colectivas y narrativas del pasado, que suponen barreras para la paz, en tanto mantienen un escenario de enemistad y división intergrupales difícil de saldar. Esto coincide con los planteamientos de Martín-Baró (2003) cuando analiza la configuración de procesos psicosociales, a través de diferentes mecanismos, para construir marcos ideológicos que favorecen la continuidad de la guerra en procura de intereses particulares.

Concretamente, las narrativas del pasado devienen en barreras psicosociales para la paz cuando se conforman como relatos rígidos, inflexibles, cerrados a la contradicción o la diferencia, creando una lógica bipolar amigo/enemigo, en la que se dirige odio e ira hacia este último (Bar-Tal, Chernyak-Hai, Schori, y Gundar, 2009) y aplicando una fórmula para el endogrupo: maximización del daño experimentado y minimización del daño producido; mientras se presentan de manera inversa los relatos construidos acerca del exogrupo.

Ahora bien, desde este punto de vista, la memoria es considerada como fenómeno relacional, colectivo y compartido; perspectiva que establece una

diferenciación teórica con aquellas miradas que la conciben como un proceso cognitivo meramente individual (Bar-Tal, 2014, 2019; Bruner, 1994; Campbell, 2008; Jelin, 2002, 2003; Middleton y Edwards, 1990; Nets-Zehngut, 2018; Nicholson, 2016). A este enfoque relacional se suman, Wertsch (2002, 2008), Bakhurst, (2005), Páez, et, al. (2008), quienes dialogan entre una mirada socio-cognitiva y una histórico-cultural. Finalmente, desde una perspectiva crítica Vásquez-Sixto (2001) y Piper (2005) la conciben como producción social sobre el pasado, que surge en situaciones relacionales de poder, al interior de las sociedades, tejidas en conversaciones cotidianas, en el mundo social y político.

Por tanto, se trata de construcciones histórico-culturales, compartidas por distintos grupos, actualizadas por el sujeto individual (Villa, 2014a), que constituyen un recurso simbólico que puede ser movilizado políticamente para legitimar determinada agenda; por su participación en la conservación del sentido de continuidad y orientación de los valores y normas del grupo (Bar-Tal, 2003, 2013, 2014, 2019; Barrera-Machado y Villa-Gómez, 2018; Hammack y Pilecki, 2015; Páez y Liu, 2011). No se niega su plano individual, pero ambos planos (individual y colectivo) poseen, además, la misma estructura narrativa; en tanto se construye con relatos organizadores de la experiencia, dotándola de sentido, constituyendo marcos o esquemas que son moldeados por normas sociales o instituciones y guían la reconstrucción del pasado, (Mendoza, 2004, 2007, 2017).

Desde el punto de vista de la presente investigación, cuando se habla de narrativas del pasado de la memoria colectiva, se hace referencia a la construcción de lo que Nets-Zehngut y Bar-Tal (2014) llaman memoria popular, que implica las formas como los pueblos, los ciudadanos del común, van construyendo sus representaciones, imaginarios y relatos sobre la historia, de tal manera que, como afirma Wertsch (2008), se pueden construir patrones narrativos específicos o plantillas narrativas, es decir, formatos que pueden encontrarse en relatos que circulan y son internalizados por sujetos individuales, determinando su forma de comprender y leer la información actual, el pasado, la historia, para construir mitos en el presente (Nicholson, 2019). Bar-Tal (2003, 2013) las denomina narrativas colectivas maestras y configuran marcos de sentido y significado sobre realidades sociopolíticas e históricas (Butler, 2017); que, con frecuencia, justifican el mantenimiento de un escenario de confrontación bélica, ligadas a orientaciones emocionales de odio, ira y desprecio del exogrupo, a partir de usos que se erigen en barreras psicosociales para la paz.

Por todo lo anterior y de cara a la situación particular que atraviesa Colombia, que avanza en la implementación de los acuerdos establecidos entre el gobierno y las Farc y se pone en duda la realización de nuevos procesos de negociación, es apenas necesario identificar estas narrativas del pasado sobre el conflicto y sus actores, construidas por la ciudadanía, para comprender si constituyen barreras o facilitadores psicosociales para la construcción de paz.

**Tabla 1. Usos de la memoria colectiva
asociados a conflictos prolongados**

Usos (Páez, Bobowik, y Liu, 2016; Todorov, 2013)	Proceso psicosocial implicado
Acerca del inicio y desarrollo del conflicto son usadas para justificar posiciones políticas que legitiman la violencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretaciones divergentes de la historia. • Trauma elegido o gloria elegida.
Generación de escenarios de bipolaridad con fuerte carga moral. Endogrupo: bueno; adversario: malo, enemigo perverso.	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de categorización rígida: Victimismo y deslegitimación del otro. • Polarización. • Hipervigilancia a estímulos amenazantes.
Promoción de imágenes deshumanizadas del adversario, presentándolo como inferior, moralmente deficiente, no humano, merecedor de trato indigno.	<ul style="list-style-type: none"> • Deshumanización. • Demonización o satanización. • Cosificación del otro.
Legitimación de retaliación y venganza, reforzando conductas agresivas contra el exogrupo: como forma de honrar víctimas o ancestros.	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo comportamiento agresivo y desestima salidas negociadas. • Militarización de la vida cotidiana (Martín-Baró, 1990)

Metodología

Se desarrolló una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico hermenéutico. Realizamos una aproximación a la experiencia vivida por los participantes y una interpretación de los marcos simbólicos por la que es significada (Sandoval, 1996). Partiendo del interés por los procesos comunicativos y por la actividad interpretativa, se empleó la entrevista en profundidad como técnica de recolección de información, en tanto permite la construcción narrativa de los sujetos (Bonilla y Rodríguez, 1997). En total se realizaron 98 entrevistas, 43 con habitantes de Medellín, 17 en Sonsón, 15 en La Unión y 16 en Cocorná. Se llevó a cabo un muestreo intencional, por bola de nieve, que incluyó ciudadanos sin afiliación política a ningún partido, movimiento u organización social. Cada entrevista fue grabada, transcrita y analizada en función de las categorías de investigación. La entrevista, más que un interrogatorio, fue una conversación abierta sobre las diversas categorías guías, de tal manera que, en algunos momentos, el diálogo se convirtió en referente de análisis. Por tanto, los relatos y las conversaciones fueron categorizados según la posición frente a la negociación política entre Gobierno y Farc: ‘en desacuerdo’ con dicha negociación, ‘de acuerdo’ y ‘ambivalentes’⁵⁹.

Para el análisis se realizó un ejercicio categorial por matrices: se efectuó inicialmente un análisis intratextual, seguido de otro intertextual, para finalizar con la codificación teórica de primero y segundo nivel (Flick, 2004). Posteriormente, se procedió a la producción textual que dio paso a la redacción de resultados y discusiones derivadas. Todo lo anterior se efectuó en el marco de

59 En adelante continuaremos utilizando estas denominaciones para referirnos a los y las participantes.

las condiciones éticas que respetan la integridad, la autonomía y la dignidad de las personas participantes.

Resultados

Los resultados que se presentan dan cuenta de narrativas de memoria construidas por los participantes, que pueden ser comprendidas como marcos simbólicos y emocionales de carácter colectivo que develan implicaciones, en términos de apoyo o rechazo, en torno a la salida negociada del conflicto armado.

Narrativas sobre el inicio y evolución del conflicto armado

A partir de los relatos, identificamos diferencias marcadas entre narrativas sobre el inicio y evolución del conflicto armado, construidas por quienes se encuentran en la ciudad de Medellín; y aquellas relatadas por quienes residen en Sonsón, La Unión y Cocorná; remarcando contrastes en función de la postura asumida frente a la negociación.

Participantes de Medellín

Ausencia de narrativa

En la mayoría de los participantes de Medellín hay una ausencia de narrativas del pasado frente al conflicto armado. Cuando fueron interrogados, no pudieron narrar o evocar acontecimientos asociados a su inicio, mantenimiento o transformación; lo que podría interpretarse como una forma de olvido social, pasado que deviene “encogido” o reducido (Mendoza, 2007, 2017), obturando la posibilidad de hacer lectura historizada del escenario presente y tomar postura en función de ello. Lo anterior es especialmente significativo entre participantes ‘ambivalentes’ y ‘en desacuerdo’. Por su parte, aquellos ‘de acuerdo’ evocaron algunos acontecimientos dispersos sobre el origen del conflicto.

La ausencia de narrativa sobre inicio y evolución del conflicto armado entre participantes ‘ambivalentes’ y ‘en desacuerdo’ debe ser comprendida en el marco de relaciones de poder y sus intereses subyacentes, en tanto el olvido tiene como “propósito no preservar el pasado sino adaptarlo para manipular el presente” (Mendoza, 2016, pp. 69-70). Esto tiene impactos en la construcción de identidad social, la asunción de posturas políticas y la toma de decisiones frente a lo público; no en vano, desde ciertos sectores políticos en Colombia, se niega incluso la existencia del conflicto armado; negación correlativa al vacío narrativo de estos participantes. Así pues, este silencio no es resultado de un ejercicio de coacción, amenaza u hostilidad, es más bien un mecanismo indirecto que se materializa a través de un carente proceso de socialización en

términos del razonamiento histórico, dificultando cualquier apropiación de la experiencia colectiva asociada al conflicto.

Para configurar el recuerdo es fundamental que los acontecimientos se integren a la experiencia, se requiere tiempo, contemplación, atención (Mendoza, 2016); estos elementos posibilitan la emergencia de emociones y la construcción de significado sobre los hechos vividos. Sin embargo, la mayor parte de los entrevistados no participan de escenarios que favorezcan este proceso, debido a que tanto en su cotidianidad como en su formación escolar no existen referentes en torno al inicio y evolución del conflicto. Por ello, es clave preguntarse por quiénes se benefician con estas ausencias narrativas que manifiestan, como vacío y silencio, diversas formas del olvido.

No se trata de configuraciones estereotipadas, como las que, por ejemplo, Bar-Tal (2003, 2013) presenta, al analizar textos escolares en Israel entre 1950 y 1980, evidenciando cómo se ha construido una memoria que refuerza una representación del endogrupo como víctima y del adversario como enemigo, que quiere despojarlos de la tierra. En Colombia, pareciera que no se ha producido esta construcción sistemática de memorias; en esta investigación, los participantes apenas reconocen dos o tres líneas narrativas, lo demás es silencio; denotando la ausencia de conversaciones cotidianas sobre este tema, reforzada con,

La supresión de la enseñanza de la historia en la educación primaria y media, desde 1993; la insistencia de parte de sectores políticos en el país para suprimir la libertad de cátedra para evitar la formación política [e histórica] de los estudiantes; y, más recientemente, las disputas por la dirección del Centro Nacional de Memoria Histórica en cabeza de académicos que niegan la existencia del conflicto armado. (Villa-Gómez, Avendaño, Agudelo, Castro, Buitrago y Hoyos, 2019)

Vaguedad

Otros participantes que se asumieron ‘en desacuerdo’, evidenciaron una suerte de vaguedad en sus narrativas, es decir, carencia de precisión y claridad que sugiere una comprensión poco profunda y sin sustento de cómo se originó el conflicto:

Sé que lleva más de 50 años, que se formó por diferencias sociales, por todo lo que hay en los contextos sociales, porque hay muchas diferencias, entonces se formó por eso (E2, Medellín, D⁶⁰). Por la desigualdad y las cosas políticas, como los desacuerdos políticos y todo eso. Empezó primero como una guerra entre liberales y

60 Utilizaremos las siglas A, para ‘de acuerdo’; D ‘en desacuerdo’ y Amb, (ambivalentes).

conservadores y después se formaron grupos al margen de la ley. (E5, Medellín, D)

Si bien apelan a algunos elementos explicativos, como las diferencias sociales y políticas o la desigualdad y se narran algunos hitos fundamentales; se trata de aspectos generales, redundando en lugares comunes. Aunque en estos casos no hay ausencia de narrativa, la vaguedad es más próxima al olvido que a la memoria, sugiere el desvanecimiento de marcos sociales que permitan edificar una perspectiva comprensiva de la historia (Mendoza, 2016, 2017). Dicho desvanecimiento se consuma gracias a la carencia de lugares del recuerdo que sean frecuentados y significados por los participantes, lo que se conecta con escasez de procesos comunicativos sobre el tema; lo cual, sumado al escenario de silencio institucional, a la falta de acciones pedagógicas orientadas a educar frente al conflicto armado, así como al ejercicio de represión, persecución y deslegitimación de los movimientos y organizaciones sociales que buscan aportar otras narrativas del pasado, terminaron produciendo un escenario de silencio y olvido favorable para narrativas ausentes o vagas.

Plantilla narrativa esquemática o narrativas colectivas maestras

Finalmente, algunos participantes ‘de acuerdo’ evidenciaron la construcción de narrativas sobre el inicio y evolución del conflicto armado, que hicieron referencia a acontecimientos comunicados en una cronología, que reconstruía la experiencia pasada del país y se estructuraron a partir de plantillas narrativas esquemáticas; lo que significa que se configuraron como relato histórico estereotipado, que atribuye el inicio del conflicto armado a la violencia bipartidista entre liberales y conservadores, seguida por el surgimiento de las guerrillas y por la emergencia, en algunos casos legitimada, de los paramilitares:

Sé que empezó hace 52 años, con el bipartidismo, liberales y conservadores, después pasando ya a la creación de las Farc, el ELN, el M 19, han sido las guerrillas más grandes en Colombia; han sido grupos al margen de la ley, que supuestamente defienden los derechos del pueblo, que se autodenominan izquierdistas, pero que fueron perdiendo esta ideología y empezaron a sostenerse y tener recursos propios, gracias al narcotráfico, secuestro [...] de esta manera fue que comenzaron a crecer y las Farc ganó el nombre a nivel mundial de grupo terrorista. (E17, Medellín, A)

Si bien esta secuencia está en sintonía con lo expresado en la historia oficial del país, en estos relatos no existe una referencia a cómo estos hechos se conectan entre sí o se configuran en torno a unas raíces estructurales, como la desigualdad en la distribución de la tierra y de la riqueza, o la histórica exclusión política de sectores cercanos a intereses populares o a ideologías liberales y de izquierda. De esta manera, la comprensión crítica del conflicto armado

deviene soslayada en estas narrativas que parecen una secuencia de hechos aprendidos:

[...] eso viene desde la violencia bipartidista ¿cierto? que ha evolucionado a la creación de las guerrillas con tintes comunistas [...] por allá en el 65 después de que el gobierno, las fuerzas militares tomaron acciones no muy correctas, y realmente las guerrillas se fueron volviendo más violentas; y luego surgieron los paramilitares como respuesta, yo diría que, de los más ricos, pues, los afectados ahí eran los terratenientes. (E16, Medellín, A)

En esta plantilla narrativa esquemática se observa también que los participantes suelen plantear una corrupción de las guerrillas con respecto a sus ideologías originarias y el surgimiento paramilitar como respuesta a los embates generados por éstas, con lo cual su acción termina casi legitimada. Ambos aspectos serán profundizados posteriormente. Ahora bien, en algunas se refleja un ejercicio explicativo, acompañado de referencias a algunas causas antes mencionadas (desigualdad y exclusión política); no obstante, se enmarcan en lecturas situacionales y no estructurales, que sitúan la problemática en épocas o personas concretas, favoreciendo la construcción simbólica de un 'ellos', los que han hecho y hacen la guerra, y un 'nosotros', que se encuentra distante del conflicto armado. Sin embargo, la violencia aparece como telón de fondo, al margen de condiciones estructurales y culturales que lo fundamentan y mantienen, es decir, de sus raíces específicas, redundando en una suerte de fatalismo, como destino inevitable e inmodificable, o como referente único en la construcción de una identidad nacional (Pécaut, 2003):

En Colombia llevamos muchos años en guerra, pues han existido diferentes mutaciones a través de la historia, se pelea por una cosa o por otra, desde su fundación siempre ha existido conflicto armado. Inicialmente era por partidos políticos, ya luego arrancó con lo de las guerrillas y todo eso, pero siempre ha estado latente el conflicto. (E18, Medellín, A)

Son muy pocos los participantes de Medellín que enuncian experiencias de tipo personal. Estas narrativas son más cercanas a aquellas relatadas por los participantes residentes en los municipios estudiados, que se enfrentaron a situaciones directas de victimización.

Participantes de Sonsón, La Unión y Cocorná

Los municipios de Sonsón, La Unión y Cocorná vivieron fuertes situaciones de violencia, lo que convirtió a la mayor parte de su población en víctima directa o indirecta. La vivencia concreta de estos hechos configura otro tipo de narrativas del pasado que contrastan con las relatadas por los participantes de Medellín, ausentes, vagas, impersonales, lejanas y en tercera persona, es

decir, acerca de ‘otros’, en consonancia con versiones oficiales. Mientras las de los municipios, son narrativas acerca de ‘nosotros’: relatadas por testigos que vieron o experimentaron los acontecimientos (Mendoza, 2004), son memorias vivas cargadas de sentido y afectividad, atravesadas por una memoria que es construida en la experiencia cotidiana.

Memorias vivas y testimoniales

Durante el conflicto armado, la violencia penetró espacios de interacción y cotidianidad de los tres municipios, por esto, la mayor parte de participantes tiene testimonios al respecto, narran experiencias concretas de victimización, propias o de otros; involucrando a los tres actores referenciados. Allí, se da cuenta de homicidios, masacres, extorsiones, intimidaciones, desapariciones forzadas, desplazamientos, violencia sexual, señalamientos, persecuciones, secuestros, entre otros:

Yo hago parte del conflicto porque a mí me tocó desplazarme de una vereda hacia el pueblo, porque yo tenía un hijo que se había ido para el ejército y me declararon objetivo militar; me dieron como 4 horas para que desocupara y me tocó dejar todo en la casa tirado, todo, animales [...] como a los 8 días volví porque me daba pesar de los animales que habían quedado solos... y ya estaban apoderados de la casa, se estaban comiendo los animalitos, las gallinas, ellos todo nos lo quitaron y quedamos sufriendo. (E5, Cocorná, Amb)

Estos relatos no están ligados a una perspectiva nacional ni a una mirada estructural, sino a una narrativa, casi cronológica, que va deslizándose un hilo conductor de la experiencia local, algunas veces desligada del proceso histórico nacional. Se expresa la vivencia, con una descripción narrativa, casi fenomenológica, nombrando lo que el municipio ha tenido que vivir, desde cuándo han sucedido estos hechos generadores de sufrimiento, terror e indignación; y quiénes son los actores responsables,

Sonsón era un municipio muy calmado, primero estuvo asediado por el frente 47, que era la guerrilla, en la vía La Unión – Sonsón hacían retenes, hacían quemas. Fui víctima: un día nos tocó quedarnos de viernes a lunes en un retén; entonces allá estábamos bien, entre comillas, cuando eso no había celulares, entonces la familia aquí preocupada [...] porque detuvieron carros de Colanta, Zenú, Ramo, entonces por comida no nos varamos; eso era una recocha, solo que se volvió maluco el lunes que llegó el ejército. Pasaron un helicóptero, entonces, se enfrentaron guerrilla y ejército ¿qué nos tocó hacer a nosotros? Debajo de los carros, ahí sí hubo preocupación. Luego ya se vino extendiendo, más acá al municipio [...] Vinieron por un señor “XXX” que le dicen “XXX”, al señor lo extorsionaban mucho,

él le mandó a decir, cuando por acá comandaba “La Karina”, que él no les iba a dar un peso, que si era tan verraca viniera por él; y un 10 de diciembre, yo creo va a cumplir 15 años, vinieron y le pusieron un petardo a la puerta, sacaron al señor, se llevaron la hija [...] Luego ya vino la disputa de los paramilitares, que me parece que fueron más sangrientos que la guerrilla [...] Por ejemplo: cuando ese tiempo, yo trabajaba acá en la plaza en una papelería, y a la gente la iban fichando. En un pueblo se conoce quién es de acá y quién no [...] Ya empezó a notar uno quienes eran los que laboraban por ese lado, cuando eso era un señor que le decían “Huracán”. Me tocó varias veces ver matar gente... la gente decía: “¿pa’ dónde llevaron ese?”. En toda esta esquina mataron a alguien de Argelia, lo trajeron de acá del cuello y lo mataron, esa misma semana un celador que era muy reconocido aquí, lo mataron en Imperio. Llegaba un fin de semana y no decía uno: “¿cómo amaneció?” sino “¿cuántos amanecieron?”, porque aquí cuando empezaron a matar, el primer fin de semana mataron como 15. (E9, Sonsón, D)

Son narrativas acerca de un ‘nosotros’, que involucran a los participantes, a sus familias y vecinos. Están cargadas de detalles, valoraciones personales y emociones; las diferencias entre los participantes que están ‘de acuerdo’, ‘en desacuerdo’ y ‘ambivalentes’, se desvanecen, pues todos apelan a los crímenes cometidos por los tres actores armados, a las pérdidas humanas y materiales que se generaron y a las huellas que quedaron, en términos de daños e impactos psicosociales:

[...] yo soy del noventa, tengo 27 años. Cuando pasa lo de los alcaldes, lo de los concejales yo tenía menos de 7 años, recuerdo cosas muy puntuales: a mi tío lo mata la guerrilla en el 95, pero es un tema en la familia del que no se habla, ya no se toca. Sé que mi familia recibió una reparación del Estado por la muerte de él, sé que los paramilitares llegaban a la finca y mi papá se iba con ellos a un cuarto a hacer cuentas por la colilla de [la leche] y ahí salía una suma que había que darles a ellos quincenal o semanal; y que una vez fueron y mi papá no estaba y nosotros no supimos como que decirle a los señores y lo citaron para que fuera el domingo al centro de acopio del municipio; mi papá se asustó y se alteró mucho ese día; y ahora comprendo por qué se alteró tanto ese día, pero siempre había un tabú para nosotros los hijos al respecto, como: ‘no salgan, no pregunten, no digan nada’, pero nunca supimos quiénes eran, sabíamos que iban de civil o camuflado, había cierta tensión en el aire. (E8, La Unión, A)

Ahora bien, entre los habitantes de los municipios estudiados, también existen silencios frente al conflicto, bajo la premisa ‘de esto no se habla’. Di-

chos silencios no obedecen a una forma de olvido como la manifestada entre los entrevistados de Medellín, sino al trauma psicosocial, al dolor, puesto que nombrar nuevamente estos hechos remueve las heridas; y al miedo, por la pedagogía del terror que se desplegó (Villa-Gómez, 2014a). Es un silencio impuesto desde el poder armado y político, que al perpetuarse también genera huecos que derivan en olvido social. Pero que en este caso constituye más un mecanismo de protección:

Entonces la gente salía a trabajar normal: los que ordeñan las vacas, los que arrancaban papa, se trataba de vivir en un mundo real, de tener una cotidianidad, pero cuando uno lograba hablar con su familia, porque uno no hablaba con la gente de la calle de esos temas: “pues imagínate que mataron a fulanito” [...] o sea, esos temas se trataban en familia donde uno creía que había confianza. Aquí en La Unión fue una época muy frustrante, porque uno salía a las fincas y sabía qué se podía encontrar hasta 1, 2, 3 muertos en el camino; pero, ya se volvió muy difícil, porque digamos que también mataban en las heladerías, en cafeterías, en cantinas, mataban en todas partes [...] entonces el pánico, uno muerto del miedo; porque uno sabía que cuando mataban al primero, seguían con los otros. (E10, La Unión, D)

Se observa entonces cómo estas narrativas están cargadas de una orientación emocional caracterizada por miedo, temor, zozobra e incertidumbre, experimentada por los habitantes de esta región; generando un clima de tensión por los hechos acaecidos, constituyendo una amenaza constante para su vida e integridad:

[...] vos no podías viajar, no podías hacer esto, no podías ir a Santuario, así tuvieras una necesidad, no podías; ni nadie de Santuario podía bajar aquí, era una cosa de vivir en esa zozobra, saber que están asesinando gente, que cuando estaban los paramilitares, a las 5 de la tarde se cerraban las puertas de las casas y no se veía un alma entre las calles; saber que ya estaba inculcado desde los colegios: cuando se escuchaba un disparo, sabías que tenías que meterte debajo de las sillas, en el piso (E3, Cocorná, A). [...] Era un pánico que se fuera la luz por la noche, porque si estábamos viendo televisión, yo era el único que quedaba en la sala sentado, toda la gente era escondidos en los armarios, debajo de las camas, en toda parte, porque ya iba a haber un ataque guerrillero o de cualquier otro grupo. (E6, Sonsón, D)

Esta orientación emocional colectiva fue evocada de manera más significativa entre quienes se encuentran ‘en desacuerdo’, lo que no quiere decir que no haya sido experimentada por quienes estaban ‘de acuerdo’ o ‘ambivalentes’;

sino que constituye el elemento afectivo central en sus narrativas, relacionada con su posición política frente al proceso de paz; ya que expresan un cierto congelamiento e inflexibilidad, que pudo obstaculizar su posibilidad de contemplar nuevas perspectivas, obturando su creatividad y esperanza, evidenciando la penetración profunda en la experiencia cotidiana de la población (Bar-Tal, 2001; Villa-Gómez, Rúa, Serna, Barrera Machado y Estrada, 2019).

Además del miedo, emerge el dolor como una orientación emocional, tanto en el momento en que los participantes realizan el ejercicio de narrar, como en el contenido específico de sus relatos:

El conflicto a nivel nacional fue muy duro y es algo que nos duele a todos los colombianos, pero a nivel del pueblo fue muy triste, porque hubo muchas muertes, muchas estructuras destruidas, también murió mucha gente inocente (E5, Cocorná, Amb). Al principio muy oronda yo decía: “no soy víctima”; y cuando hago este recuento, realmente sí. Mi hermano manejaba para carretera y en cuántos retenes se quedó, cuántas noches se quedó mi mamá de claro en claro porque no apareció [...] y todavía después de muchos años, ella siente que le duele: “usted para qué me dice que vea eso, sí a mí me duele, o sea a mí me duele acá cuando usted me dice eso...”. (E11, La Unión, D)

Narrativas críticas, fundamentadas en comprensiones estructurales del conflicto armado

Estos participantes han construido, entonces, memorias vivas, cargadas afectivamente, marcadas por acciones atroces que desplegaron los tres actores armados. Las narrativas sobre el inicio y evolución del conflicto son protagonizadas por ellos mismos y, a pesar de que tampoco existe una mirada amplia y profunda que configure una apropiación de una memoria histórica nacional, se ha construido una memoria popular (Nets-Zehgunt, 2018; Nets-Zehgunt y Bar-Tal, 2014), en este caso, cercana a lo autobiográfico, atravesada por silencios miedos, desconfianzas y dolor; que construye marcos sociales que favorecen su conservación, relacionada con procesos comunicativos de transmisión oral y acción pública desarrollados por algunas organizaciones sociales de la región (Villa-Gómez, 2014a):

[...] se veía que llegaban helicópteros y en las montañas del municipio algunos enfrentamientos; ellos sí cuentan que se escuchaba de casos que pasaban en otros lugares del pueblo, en otras veredas del municipio, lo que te digo de combates que se daban (E2, La Unión, A). [...] mujeres que fueron abusadas delante de sus esposos, solamente por negarse a colaborar. Entonces las coge el comandante y las comienza a violar y las pasa a otra persona para que lo haga, eso es aberrante. (E6, Cocorná, A)

El solo hecho de ‘contar’ constituye una muestra de que tales procesos comunicativos preservan el pasado, permitiendo una construcción y significación colectiva de la experiencia, realizada no sólo a través de la oralidad, sino también por la generación de otros textos y artefactos, que mantuvieron la memoria viva; y que, en el caso de estos municipios del Oriente Antioqueño, ha implicado procesos de resistencia, resiliencia y transformaciones subjetivas (Villa-Gómez, 2014a, 2016b). Estas iniciativas comunitarias y organizativas que nombraron algunos participantes ‘de acuerdo’ han sido generadoras de procesos reflexivos en esta región:

(...) nosotros acabamos de hacer un trabajo parecido en una Vereda, con la junta de acción comunal; y levantamos una muy buena historia del tiempo con relatos de la gente, pero cuando íbamos a mirar la de La Unión, en particular, no había nada documentado, dos o tres relatos que hay por ahí de un profesor, pero ya uno no conoce más nada. Y los que somos de mi generación no sabemos nada de lo que aquí pasó. Pero digamos que uno sí tiene la conciencia de que son cosas que toca documentar [...] que no se haya documentado el conflicto hace parte de la desinformación que hay hoy, como un capítulo que la gente quiere borrar y desaparecer del todo, no reflexionar; eso tiene secuelas hoy por hoy. (E8, La Unión, A)

Además de relatar experiencias vividas en carne propia o por otros significativos, en algunas narrativas se pone de manifiesto una comprensión más clara acerca de algunas causas estructurales que sostienen el conflicto; asimismo, se manifiesta un ejercicio de apropiación de la historia política del país:

Son muchas causas diría yo, pero las causas estructurales es el tema de la tierra, un tema importantísimo, porque siempre ha estado concentrada en pocas manos y las no condiciones favorables a los campesinos cuando las tienen y el robo de esas tierras también. Históricamente cuando había ampliación de la frontera agropecuaria, lo que hacían los terratenientes era robarle tierras a los campesinos, con notarios al que no vendía [...] y lo que hacen es: “esta tierra es mía, acá está el notario que lo certifica” y empezaban a matar campesinos; y los campesinos se armaron como guerrillas con tal de defender las tierras que ellos habían abierto; porque eso es muy histórico, sobre todo después de que estuvo López Pumarejo en la presidencia, que era la ley 200 de tierras, tierra para el que la trabaje. (E8, Cocorná, A)

El hecho de que gran parte del conflicto armado se haya desplegado en el campo, da lugar a que aquellos que residen en estos contextos tengan acceso a experiencias y narrativas sobre su forma, causas y actores participantes. Considerando el objetivo silenciador del terror en la guerra y de algunos de los discursos hegemónicos de la historiografía del poder, el acto de narrar, de dar

testimonio, deviene como una acción política subversiva y de denuncia (Blair, 2008). Paradójicamente, estas personas han tenido menos oportunidades educativas, menos acceso a redes sociales y otras formas de comunicación. Pero, es consecuente con lo que se ha dicho hasta ahora: los participantes de Medellín, a pesar de tener mejores oportunidades educativas y acceso a la información, algunos vieron denegada en su formación escolar una aproximación incluso a la historia oficial. Mientras los habitantes del Oriente Antioqueño, aún con esta condición, tuvieron la experiencia directa del conflicto, que en algunos casos movilizó a algunos de sus habitantes en la búsqueda de información que les posibilitara comprender esta experiencia; así, algunos de ellos, que coinciden con los participantes ‘de acuerdo’, lograron comprensiones más amplias, que la mayoría de los participantes de Medellín y quienes estaban ‘en desacuerdo’ en su propia región.

Narrativas sobre actores armados: Farc, paramilitares y fuerzas armadas

A continuación, se presentarán las narrativas del pasado que sobre los actores armados han construido los participantes de Medellín y los tres municipios, poniendo énfasis en la forma en que han sido configuradas y sus implicaciones, de cara a posibilitar u obstaculizar la salida negociada.

Sobre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc)

Participantes de Medellín:

Las narrativas del pasado que los participantes de Medellín han construido acerca de las Farc, apuntan a tres aspectos: origen de este grupo, acciones que realizó y funciones que cumplió. Desarrollaremos cada uno de ellos. En cuanto a su origen, las narrativas de la mayoría, tanto de los que se encuentran ‘de acuerdo’, como aquellos ‘en desacuerdo’ y ‘ambivalentes’, se han configurado en torno a una plantilla narrativa esquemática, que sugiere que este grupo guerrillero comenzó con una ideología buena o legítima, centrada en la defensa de derechos y la lucha por el pueblo. En este sentido, los inicios este grupo son valorados a partir del modelo ‘Robin Hood’, del ‘bandido bueno’, haciendo énfasis, no en sus acciones, sino en sus fines, considerados nobles. Se trata de una visión romántica, que acentúa los fines sociales y el carácter justificado de la respuesta violenta; por consiguiente, se apunta a la concepción de una suerte de “bandolerismo social”, considerando que las motivaciones que llevaron al surgimiento de las Farc iban más allá de razones económicas, pues implicaban una respuesta de inconformidad compartida frente a condiciones de opresión (Pérez Fonseca, 2015):

Yo no sé la historia de cómo se conformaron las Farc, sé qué hace más de 50 años se empezaron a conformar las guerrillas y ellas

se autodenominaron Farc, fuerzas revolucionarias de Colombia y empezaron a tomar las banderas del pueblo y para el pueblo, pero en última instancia terminaban era yéndose en contra del mismo pueblo. (E2, Medellín, D) [...] en realidad es como empiezan la mayoría de conflictos armados en los países, como una idea de cambiar el gobierno, cambiar lo que se está viviendo, que se tienen muchas desigualdades, entonces se quiere cambiar eso; ya que no se puede por la vía pacífica, por ejemplo, montando políticos nuevos y ese tipo de cosas, se recurre a las armas, entonces [...] se extendió tanto y se metieron al narcotráfico, así se envenenaron las ideas principales, y ya el conflicto siguió (E4, Medellín, A). [...] apareció el secuestro, la extorsión, los asesinatos, y no sé. (E20, Medellín, A)

No obstante, se presenta una transformación en la valoración de las Farc, pues se plantea un cambio, en términos de degradación, pérdida de ideales políticos, corrupción de su causa, gracias a la injerencia de intereses económicos y del narcotráfico. Al respecto, es importante considerar cómo en el escenario nacional, a principios del presente siglo comenzó a realizarse todo un ejercicio discursivo desde el cual la acción guerrillera fue denominada bajo el significante ‘terrorista’, comprendido como enemigo absoluto, que encarna el mal (Angarita Cañas, et. al, 2015). Bajo este modelo valorativo, las Farc son interpretadas como actores crueles, cuya finalidad se circunscribe a la generación de inseguridad y amedrentamiento de la población con fines económicos (Pérez Fonseca, 2015; Villa-Gómez, 2019).

Sin embargo, participantes de ambas posturas expresan narrativas que vinculan el surgimiento de las Farc con el abandono histórico del Estado colombiano, particularmente en la ruralidad, así como con la persecución de campesinos y las diferencias políticas con grupos de poder. De esta manera, se refleja una comprensión que sustenta la plantilla narrativa antes descrita, atinente a la legitimidad de sus inicios:

Las Farc son un grupo que inicia como campesinos liberales, que se organizan para básicamente defender sus vidas y librar como última instancia al pueblo de un gobierno autoritario que se estaban tomando los conservadores (E32, Medellín, D). Sé que se crearon, no sé, hace aproximadamente, más de medio siglo, hace 55, 60 años. Sé que se armaron, porque no estaban de acuerdo con políticos de ese entonces. Entonces ellos armaron sus propias opciones y se armaron. (E10, Medellín, A)

Ahora bien, no todos los participantes consideraron a las Farc como enemigo absoluto. Al respecto existen diferencias entre quienes están ‘de acuerdo’ y ‘en desacuerdo’. Aunque los participantes ‘de acuerdo’ hacen referencia a reclutamiento de menores, homicidios cometidos, masacres, secuestros y vio-

laciones sexuales; de igual manera, evocan las ‘pescas milagrosas⁶¹’, y la recurrencia al narcotráfico como forma de financiación; a pesar de que se reconoce la atrocidad y el horror asociado a tales acciones, no se manifiesta entre estos participantes una construcción simbólica de las Farc como enemigo absoluto, completamente malvado; de hecho, en algunos relatos se enfatiza tanto en las responsabilidades de este actor en particular, como en las de los demás; reconociendo sus objetivos políticos, su condición como contraparte del Estado y alguna legitimidad en su lucha, lo que permite su humanización.

Por otro, la construcción del enemigo absoluto emerge de forma más significativa entre los participantes ‘en desacuerdo’, lo que implica la consideración del adversario como meramente malvado e incapaz de transformación (Blanco, 2007; Villa-Gómez, 2019). Esta visión, tiene como fundamento dos bases: la primera subraya el temor que, las mismas Farc, incubaron entre la población a través de sus acciones, enumeradas de similar forma a los participantes ‘de acuerdo’, pero esencializando al actor armado desde un lugar diabólico. La segunda se relaciona con una fuerte incidencia mediática en las narrativas sobre las Farc, según lo relatado por estos participantes, relacionadas con orientaciones emocionales de rabia, odio y asco (Villa-Gómez, Rúa, et Al, 2019):

...han desplazado personas, no solamente eso, también han contaminado los ríos, volado oleoductos, han contaminado con el tema de drogas, porque esto se ha vuelto un tema de salud pública, entonces a ellos no les importa cómo financiar sus armas y su bandera, sino acabando con el mismo pueblo. (E2, Medellín, D)

Así pues, desconocen cualquier base política de su acción, considerando que su interés es meramente económico, sin importarles el daño a la población. Algunos apelan a una serie de hechos significativos, constituidos como traumas elegidos que caracterizan estos relatos sobre el pasado y orientan la significación y las emociones movilizadas frente a este grupo, confirmando su maldad; se recitan de forma estereotipada como narrativa colectiva maestra inamovible: la masacre de Bojayá, el collar bomba⁶², el reclutamiento de menores, la violación de mujeres y el secuestro de figuras políticas relevantes, soldados y policías retenidos por este grupo armado en las selvas colombianas en condiciones que vulneraban su dignidad humana,

Creo que el efecto que han tenido las Farc, al ser uno de los grupos narcotraficantes más grandes, según lo que uno cree saber, no

61 Práctica de secuestro al detal, puesta en marcha por este grupo armado en vías del país, llevándose consigo a cualquier persona que tuviera una cantidad de dinero (valorando el monto según su patrimonio) para poder pagar su rescate.

62 Hecho atribuido inicialmente por los medios de comunicación a las Farc. Luego se comprobó que había sido ejecutado por delincuencia común, sin responsabilidad de dicho grupo. Sin embargo, se mantiene en estas narrativas como trauma elegido, atribuible a este ‘enemigo absoluto’.

solamente a nivel colombiano, sino que trasciende: hay cocaína en Europa, en Norteamérica, en Asia, y naturalmente han pasado a la historia como personas que han hecho actos atroces; pues ya sé que no fueron ellos los responsables del collar bomba que le pusieron a esta señora, pero en el imaginario colectivo se les relaciona inmediatamente con estos actos terroristas [...] eso repercute mucho en la psicología de una población. Está ese atentado tan hijueputa que hicieron en Chocó, yo estaba chiquito y todavía me acuerdo de la imagen de este militar sosteniendo el zapatico, esos cilindros bombas, las minas antipersonas, los impuestos de guerra, no. (E3, Medellín, D)

Tal como se evidencia en el relato, lo importante para los participantes ‘en desacuerdo’, a través de estas narrativas, es plasmar el nivel de maldad que confirma su visión sobre este enemigo absoluto, en el modelo discursivo de ‘terrorista’. Según Villa-Gómez (2019, p. 371 - 372) la denominación y la representación de este grupo se condensa en 6 apelativos: *terroristas, secuestradores, asesinos, delincuentes, mafiosos y narcotraficantes*. Determinando en ‘ellos’ una maldad natural que no es compartida por ‘nosotros’. Tal como se puede observar en el siguiente relato:

[...] lo que yo he visto, **ellos** también quieren hacer parte de..., **ellos** pretendían hacer daño, porque de igual manera **ellos** han hecho mucho daño, pero también es estar metidos entre la política y entre **nosotros** también; porque al **ellos** hacer eso, me imagino que también quieren entrar en la paz, pero realmente no sé, **con esa gente** uno no sabe bien exactamente qué es lo que **ellos** quieren; porque **ellos** quieren ahora sí la paz, entonces, **nosotros** le podemos dar la paz, pero **ellos** pueden seguir en la guerra, entonces uno no sabe en sí, qué espera. Pues quizás sí, quizás no. Es que no sé, porque digamos, **ellos** queriendo la paz, **ellos** de pronto pueden hacer algo bueno, como quizá no, es que con **ellos**... porque como yo digo, no me imagino nada, pues, uno no sabe realmente en sí que es lo que quieren, si quieren realmente la paz o no. (E33 Medellín)

Se señala en negrilla el contraste entre ‘ellos’ y ‘nosotros’, propio de los discursos de construcción del enemigo. Además de lo anterior, sorprende y genera contraste la ausencia de recuerdos en torno al origen del conflicto colombiano y la vaguedad en estos recuerdos, con esta forma estereotipada de recordar el proceso histórico de las Farc, puesto que esta narrativa ha sido construida cuando ya se habían convertido en “enemigo absoluto” en los discursos políticos; pero se suele olvidar que desde sus inicios fueron combatidos y que, una buena parte de la sociedad aprobó la lucha contra este grupo, puesto que representaba al ‘comunismo’, constituido como enemigo interno en las doctrinas de

“seguridad nacional” para América Latina. De allí que se les atribuya, además, una intencionalidad dirigida a la obtención del poder a toda costa, por lo que el acuerdo de paz sería una estratagema para este fin.

Finalmente, en cuanto a la función que cumplieron las Farc, para los participantes ‘de acuerdo’, este actor reemplazó al Estado en muchos contextos donde estaba ausente y existía, por consiguiente, una vulneración de derechos fundamentales. Se reconoce como en algunas regiones llegaron a ejercer un control territorial sobre la economía, la convivencia, la seguridad:

Todos estos sectores, donde no hay presencia del Estado, termina con columnas guerrilleras o contingentes donde la guerrilla llegó a ser el Estado, reemplazó su función; inclusive en muchas partes llegó a tener políticas ambientales, de pesca, minería y todo esto; y uno dice: parece, el Estado colombiano no hace esto, pero la guerrilla sí. Muchos de los sectores vulnerables no han llegado a ser explotados por presencia de guerrilla, es algo interesante que por presencia de la guerrilla se hayan protegido ciertos espacios, que con nuestra política neoliberal se hubieran explotado, se hubieran acabado. (E16, Medellín, A)

Por su parte, para quienes están ‘en desacuerdo’, las Farc suplantaron al Estado, pero con una connotación distinta: no le atribuyen responsabilidad al segundo, sino que consideran que los primeros tomaron el control territorial gracias al poder ganado con actividades ilícitas, especialmente narcotráfico. Se enfatiza en la forma como dicho ejercicio de poder se realiza a expensas de la población, mediante actos extorsivos, persecución y eliminación de quienes se resisten:

Son campesinos que se armaron, empiezan primero que todo a cobrar vacunas a los ganaderos, a los grandes empresarios y por última instancia, en esa cadena, a las mismas poblaciones. Entonces ya cobran por todo, porque son supuestamente los que están protegiendo en los lugares donde el Estado no está haciendo presencia; entonces ellos son los que están ejerciendo autoridad y, al ejercer autoridad, les cobran a las personas; y los que no estén de acuerdo con su ideología y su metodología, los van eliminando, matando (E2, Medellín, D).

Participantes de los tres municipios

Al igual que las narrativas de los participantes de Medellín, las relatadas por aquellos de los tres municipios estudiados, se agruparán en torno a origen, acciones y funciones. En cuanto al origen, algunas se adscriben también a la plantilla narrativa esquemática de los participantes de Medellín; es decir, se apela al modelo discursivo del ‘bandido bueno’ o ‘Robin Hood’, que lucha por

el pueblo, particularmente por el campesino, en un contexto de desigualdad y abandono estatal; sin hacer muchas distinciones entre unas guerrillas y otras, puesto que, el significante *guerrilla* parece condensarse en el referente semántico Farc,

[...] decían que era porque un grupo de personas, empezaron a haber irregularidades entre los más ricos, los que tenían más poder y los que tenían menos poder [...] un grupo de personas se empezó a rebelar [...] comenzaron a revolucionar todo eso para que hubiera igualdad, según entiendo yo, como que fue algo así (E6, Sonsón, D). Supuestamente la guerrilla empezó como ejército del pueblo, para defender a los pobres y campesinos [...] a mí no me cabe en la cabeza en qué momento de la historia fue que se degradó tanto el conflicto. (E15, Cocorná, A)

En su relato, estos participantes refieren constantemente que las Farc perdieron el propósito y se alejaron de su ideología inicial, que encontraba legitimidad entre los campesinos cuando promovía la generación de transformaciones y la reclamación de derechos vulnerados debido al abandono y atropellos del Estado. No obstante, a pesar de que se mantienen valoraciones relacionadas con la corrupción o degradación de sus acciones, la pérdida de su norte por obedecer a intereses económicos gracias al narcotráfico (narrativas similares a las de Medellín); en algunos participantes, especialmente del municipio de Cocorná, la lectura sobre los daños que comenzaron a generar entre la población civil, denota otras significaciones que evocan una suerte de convivencia inicial entre el pueblo y los miembros de las Farc, en la cual estos “no se metían con la gente”; hasta que, en algún momento del devenir del conflicto, esto cambia:

Ellos eran los que mandaban acá prácticamente. Entonces usted andaba por las calles y los veía, usted sabía [...] Entonces simplemente seguía por donde iba y no se metía con nadie. Pero nos tocó mezclarnos con ellos (E13, Cocorná, Amb). [...] Y llegaban 2 o 3 del grupo armado y se ponían a jugar con los niños, como si fueran recreacionistas. Desde eso ellos jugaban con las emociones de la gente [...] Eso era lo que pasaba en Cocorná, ellos tenían la habilidad de hacerse amigos de la gente, así de fácil; entonces vos podías estar caminando por la calle y no sabías cuál de todos ellos era del grupo armado, porque Cocorná era zona de guerrillas [...] y listo, porque se colaboraban, eran amigos que estaban ayudándose ahí y ya. (E3 Cocorná, A)

En lo que respecta a la función atribuida a las Farc, estos participantes afirman que en muchos contextos este grupo cumplió un papel regulador de las relaciones comunales, asimismo, realizó trabajo social y reemplazó tareas del Estado, configurándose en una autoridad de facto, gracias a la mediación

de las armas y su poder subyacente, lo cual fue aceptado desde el miedo o la valoración positiva de su accionar.

Las Farc, cometiendo actos sociales muy positivos, haciendo presencia, donde no hacía presencia el Estado. En muchos municipios ellos eran la autoridad, pero de buena manera [...] a un ladrón ellos lo cogían y le ponían un letrero: estoy haciendo esto por ladrón y lo ponían a barrer las calles, por ejemplo. Entonces, digamos que era una buena autoridad, seguramente habría también excesos, eso sí; pues con seguridad tuvieron que haberlos cometido desde el principio, pero entonces ellos estaban haciendo la parte del Estado. Pero cuando eso empieza a crecerse [...] al irse expandiendo, de un lugar a otro [...] entonces, se van armando. (E3, La Unión, Amb.)

El cambio en el comportamiento de las Farc se explica también, en algunos de los relatos, con el giro que tomó el conflicto armado ante la arremetida de los paramilitares en los territorios, puesto que esto implicó un escenario de confrontación bélica, de temor y una actitud paranoide por la posible cooptación de la población:

[...] con el pueblo no se metían como ahora, que ya no les importa matar un familiar, y si ellos dicen esta es paramilitar, ellos acaban con esa familia y no les importa decir que son colaboradores de los paramilitares (E9, La Unión, D). Yo recuerdo con mucha crudeza el tema de la tensión por esa entrada de los paramilitares, que significó respuestas violentas por parte de la guerrilla. (E4, La Unión, A)

En cuanto a las acciones, los participantes relatan una serie de hechos que fueron vividos en el territorio y que impactaron de manera significativa a la población, en su tejido social y salud mental: secuestros, extorsiones, particularmente a los comerciantes; desplazamientos, homicidios, saqueos, tomas guerrilleras, retenes y detonación de explosivos. Sin embargo, no apelan a los traumas elegidos antes mencionados, no se mencionan situaciones vividas en otros territorios; sino que apelan a una narrativa testimonial de la experiencia vivida. Así, cuentan cómo las Farc atacaron lugares, espacios y símbolos que eran referente colectivo: casa de la cultura, puentes, alcaldía, parques, torres de energía, carreteras, entre otros; además de los medios para realizar estas acciones, que claramente violaban el derecho internacional humanitario al atacar a la población civil y sus bienes (pipetas bomba, carros bomba, minas antipersonales, entre otros artefactos explosivos, pescas milagrosas, etc.), generando un escenario en el que la percepción de la victimización ya no es singular, sino colectiva; con la connotación de que cualquiera podría terminar siendo víctima de alguna de estas acciones. Esta narrativa es amplificada por los participantes 'en desacuerdo':

[...] lo personal: el secuestro de mi papá, que eso fue a los 7 meses de matar a mi hermano, secuestraron a mi papá, pero a mi papá no lo maltrataron, mi papá era un viejito, tenía 77 años, entonces allá dizque lo llamaban el abuelo, porque era el más viejito de todos, y papá dice que había niños de 12, 14 años, que los cuidaban a ellos. Hicieron una pesca milagrosa, cayó en una pesca milagrosa (...) (E17, Sonsón, Amb.). Sí, mucho, ella [alias Karina] privilegió el horror por doquier, ella es como una leyenda, más que todo por esta zona [...] entonces a ella la odiaban mucho, porque llegaba una noche con todo su combo y decía “bueno señor, de aquí necesitamos estas dos cargas de café, necesitamos estas cuatro vacas”; llegaba así a una finca y lo que ella dijera, entonces mataban las cuatro vacas, se llevaban el café, y era así, demasiado imponente y al que no, lo mataba. Entonces, digamos que la referencia que se tiene de ella aquí no es muy buena. (E16, Sonsón, D)

El énfasis narrativo que hacen quienes estaban ‘en desacuerdo’ incluye la descripción de acciones que denotaban crueldad, alevosía y daño contra aquellos que consideraban ‘auxiliadores’ del ejército o paramilitares, actuando en una especie de juego de espejos con las acciones de estos últimos -tal como serán descritos por los participantes más adelante-, enfatizando la pérdida de legitimidad en la que cayeron las Farc, incluso en los territorios donde antes tenían un cierto control (Ávila, 2019; González, Bolívar y Vázquez, 2002) y buena convivencia con la población civil,

[...] los que mandaban eran ellos, llegaban a una casa, amarraban a la gente y a saquear lo que hubiera, y muchas veces sí, porque alguno se revelaba, ahí mismo lo mataban [...] a mí me tocó escuchar una historia de una señora de Argelia: a ella le mataron un hijo y el esposo y se los mandaron picaditos, entonces, a uno se le ponía la piel de gallina escuchando [...] o también pasó muchas veces: a una señora amiga mía le mataron un hijo, él estaba acostado, estaba al rincón de la mamá y se lo sacaron de allá y ahí mismo a la media cuadrita se lo mataron. (E1, La Unión, D)

Ahora, si bien entre los diferentes participantes existe un reconocimiento de los horrores generados por la comisión de esa violencia, no se observa un ejercicio de adjudicación exclusiva de maldad a las Farc pues, como se verá más adelante, se reconocen también las atrocidades cometidas por los otros actores. Lo que quiere decir que no se manifiesta claramente la construcción simbólica de un único ‘enemigo absoluto’ a eliminar. De hecho, a pesar de que existen emociones como miedo, ira, dolor e incluso odio, no se apela a un discurso deshumanizador, como sí se denotaba en participantes ‘en desacuerdo’ de la ciudad de Medellín.

Sobre los paramilitares

Participantes de Medellín

En las entrevistas se pudo identificar que muchos participantes de Medellín desconocían quiénes fueron o qué hicieron los paramilitares, incluso, en algunos casos, esta agrupación era confundida con la guerrilla. Encontramos, por consiguiente, en términos generales, una ausencia de narrativa, un olvido social acerca de este actor armado, pese a que las cifras oficiales dan cuenta de las graves violaciones a los derechos humanos y al derecho internacional humanitario que protagonizó y al fuerte impacto que en el contexto urbano han tenido las agrupaciones armadas derivadas del mismo (Ávila, 2019; CNMH, 2013). Así pues, en relación con el origen y acciones cometidas, el común denominador fue la ausencia de narrativa o la vaguedad en sus desarrollos, que rayaba en el desconocimiento, marcado más por una lógica de pacto denegativo (Feierstein, 2012; Käes y Puget, 1991; Kaufman, 2006), en la que no se lo gran ‘ver’ los hechos, a pesar de su evidencia y contundencia, porque denotaría o bien, complicidad, indiferencia, indolencia, cobardía; o bien, aprobación y legitimación.

La siguiente conversación hace parte de una de las entrevistas realizadas en Medellín y da cuenta de esta ambivalencia cognitiva, afectiva y mnemónica en torno a los paramilitares, por lo menos en algunos participantes de esta ciudad:

P: De los paramilitares, tengo muy poco que decir, no sé mucho de ellos [...] yo siempre he conocido a los paramilitares como algo malo; por ejemplo, en mi barrio siempre han estado [...] yo crecí con eso de que los “paracos” eran malos, ¿sí me hago entender? Pero no así que tenga un concepto, porque todo este conflicto de los paramilitares aquí en la ciudad lo viví cuando estaba muy chiquita y ahora de grande no tengo ningún recuerdo [...] Cuando yo estaba muy niña, vivía en Belén Altavista y se iban al barrio más que todo a defenderlo de los caciques, los que se querían apoderar del barrio violentamente. Entonces el recuerdo mío son como enfrentamientos entre estos dos grupos, entre los del barrio y el paramilitar; sin embargo, el paramilitar también era malo, ¿sí me hago entender? Porque cuando ellos estaban en el barrio todo era miedo, era estar encerrados en la casa, era no salir, cosas así; es esto lo que yo tengo de recuerdo.

E: ¿Y qué crees que pasó? Cuando me dices que fue algo del pasado, ¿qué pasó con ellos?

P: Pues yo digo del pasado, precisamente, porque fue algo que viví. Ya después, nos salimos de allá y ya eso para nosotros se acabó.

E: ¿Y no los volviste a ver ni en televisión, ni en prensa, ni en radio?

P: No, ya no, salieron de mi esfera.

E: Cuando hablamos de ellos, ¿tú qué sientes?

P: Principalmente me lleva a ese tiempo que era como miedo hablar de ellos, entonces el sentimiento hacia ellos es más de miedo, como que pueden hacer más daño que incluso las Farc, pero es porque ellos se movieron en mi mundo, en mi territorio, por decirlo de alguna forma, entonces si es más como un sentimiento de miedo.

E: Me sorprende una cosa, las Farc, no se movieron en tu mundo y ellos se movieron en tu mundo, pero cuando hablaste de las Farc emergieron emociones muy fuertes en contra de ellos, 'ellos se merecen lo peor', pero cuando hablas de los paramilitares es como algo que pasó por allá y ya no te afecta tanto, sin embargo, afectó tu mundo. ¿Por qué pasa eso?

P: Siendo sincera, para mí ha sido mucho más público las Farc que los paramilitares, ¿cierto? Entonces he conocido más las acciones de las Farc que de los paramilitares y he tenido la oportunidad de leer más acerca de las Farc que de los paramilitares; entonces, a pesar que sé que ellos han hecho muchísimo daño también, los paramilitares, tengo más como el conflicto armado por culpa de las Farc; pero sí tengo como ese rechazo a conocer más de los paramilitares [...] siempre que se habla de los paramilitares yo siento como ese tipo de rechazo, yo digo que eso es como miedo.

E: Quiero comprender, ¿por qué te interesan tanto las Farc?, que no han estado tan cerca de tu mundo, ni lo han afectado tan claramente como los paramilitares, que no te interesan tanto, sabiendo que sí afectaron directamente tu mundo, ¿por qué crees que pasó eso?

P: No sé, yo creo que es por ese mismo rechazo, esa misma barrera que yo tuve al no querer recordar de alguna forma, esa época de miedo que se vivió en mi barrio; pero más que todo, es como una barrera que yo puse para no conocer más, porque eso me lleva a recordar y no quiero recordar.

E: ¿No quieres recordar, entonces, lo has borrado de la memoria?

P: Sí

E: Y si recordarás, ¿qué piensas cuando evocamos ese recuerdo?

P: Pues como te dije: yo estaba muy chiquitica, entonces lo único que yo sabía era que estaba pasando algo malo y tenía miedo [...] mi mamá nos llevaba para la pieza del fondo y nos abrazaba; sin embargo, se le notaba su expresión de miedo. Si me pongo a recordar ese momento y a pensar, técnicamente, ellos estaban, utilicemos una palabra un poco inadecuada que se utiliza coloquialmente: ‘limpiando el barrio de gente que le quería hacer daño’; porque era gente mala [...] que quiere hacer drogas, apoderarse del barrio; entonces ellos estaban, entre comillas, limpiando el barrio, pero se veía mal a ojos de nosotros, los habitantes de ese barrio, ¿sí me hago entender o estoy muy perdida?

E: Te estoy entendiendo perfectamente.

P: Es que siento que estoy súper enredada.

E: ¿Cómo cuál podría ser ese sentimiento al saber que ellos estaban limpiando?

P: Complicado, pues nunca me había sentado a pensar en eso [...] Son personas equivocadas en todo caso, siento que, y vuelvo y reitero, son personas que tomaron malas decisiones y pensaron que el camino de la violencia era el indicado, sin ellos conocer que estaban haciendo mucho daño [...] Es que, por un lado, el sentir que no estaban haciendo las cosas bien, pero estaban haciendo algo bueno. No lo estaban haciendo de una forma correcta, entonces, no sabría qué sentimiento describir, ¿sí me hago entender? Como no sé qué decir qué siento; por eso, precisamente porque estaban haciendo algo bueno, pero no bien. (E37, Medellín, D).

Cuando Feierstein (2012), Käs y Puget (1991) y Kaufman (2006) hablan de pacto denegativo se refieren a la experiencia ambivalente que revela esta larga conversación que es importante transcribir, en la medida que posibilita una reflexión profunda sobre los silencios y vaguedades referidas en este texto, cuando se intentan analizar estas narrativas en torno a los paramilitares y también las del conflicto, puesto que contrastan con las que se han tejido en torno a las Farc, que han constituido una plantilla esquemática que, en términos generales, comparte la mayoría.

¿Por qué se han ido entretejiendo estos hilos del recuerdo, estas narrativas, o sus ausencias, en torno al pasado de estos actores? Según lo dicho hasta ahora, en ellas residen unas lógicas que permiten identificar a un actor, las Farc, como ‘causante de todos los males, adversario de esta sociedad’, como objetivo a eliminar, de lo que se deriva la dificultad para legitimar cualquier acuerdo político posible que conduzca a la paz, aun cuando sea una paz imperfecta (Muñoz, 2003). Mientras, y en función de este objetivo, se soslaya o se califica de mal menor las acciones ejecutadas por los paramilitares:

Los paramilitares: no he escuchado mucho de ellos, realmente no sé. Es algo parecido a las Farc, pero obviamente no es el mismo, pero es algo similar. Realmente yo de los paramilitares, ahí sí como que corta (risas), sí los he escuchado, pero... casi como que no [...] Obviamente en las noticias se escuchan también los paramilitares, que no sé qué, o sea, yo he escuchado, pero yo no le paro bolas a eso [...] entonces me imagino que son malos, porque si no fuese así, no dirían eso, pero realmente no sé (E33, Medellín, D). Del paramilitarismo no he escuchado que haya tanta matazón y tanta violencia, yo pienso que se ha generado precisamente por los otros grupos, porque ellos claro, van en contra de los otros [...] he escuchado poquito, pero no le he parado muchas bolas. Yo no veo ese grupo como muestran a la guerrilla, yo no veo ese grupo así. (E35, Medellín, D)

Se señala en negrilla la expresión coloquial para referir que no se le presta atención, que no es tan importante, que no son significativos. Quizás porque se conecta con lo atinente al origen de los paramilitares, puesto que se ha configurado otra plantilla narrativa esquemática que considera que su surgimiento constituye una respuesta justa a los atropellos cometidos por las Farc, lo que les confiere una suerte de legitimidad, en tanto, discursivamente, nacen como una forma de defensa frente a una fuerte amenaza o como una suerte de castigo merecido frente a un mal cometido:

Yo sé que los paramilitares nacieron gracias a las Farc [...] fue como un ejército privado, ejército a sueldo, que, en realidad, muy buena la idea, mala la ejecución. La idea era como tener alguien que protegiera a las personas, pero en realidad vienen siendo la gente que lo pudiera pagar; entonces obviamente eso era gente de plata, que contrataba personas para que los protegiera, y entonces ya de ahí pasaba lo mismo que pasó con las Farc: vieron que se amasó una fuerza grande y vieron que podían tener, ser independientes y sacar provecho y montar un negocio aparte de eso. (E4, Medellín, A)

Algunos participantes consideran entonces que, comprendido en estos términos, el origen de los paramilitares constituye una respuesta justa y legítima, una buena idea, como se señala también en negrilla en dos participantes. No obstante, sugieren también cómo el poder de las armas y el dinero acumulado por su accionar y por el narcotráfico, dieron lugar a un ejercicio de corrupción, que los alejó de sus objetivos iniciales. En este sentido, se apela también a la transformación del actor; sin embargo, no existe un uso de calificativos peyorativos o una construcción simbólica de extrema maldad, como la que se evidencia hacia el grupo guerrillero, lo que es coherente con lo que se ha identificado en otras investigaciones que analizan discursos oficiales (Angarita Cañas, et. al, 2015) o los de ciudadanos del común (Villa-Gómez, 2019), o

los estudios que analizan propaganda oficial que ha construido y absolutizado a un único enemigo (Borja, Barreto, Álzate, Sabucedo y López-López, 2009; Borja, Barreto, Sabucedo y López-López, 2008; Sabucedo et al., 2004); lo que pone de manifiesto la relación que existe entre discursos y repertorios emocionales que se movilizan mediáticamente en el escenario público, y narrativas configuradas entre ciudadanos del común.

Una parte importante de los participantes reconoce que, en el surgimiento de los paramilitares, los hacendados y ganaderos de algunos territorios jugaron un papel fundamental en su financiación, con el propósito de conformar ejércitos privados para salvaguardar sus intereses y bienestar. Esto se valora como un acto legítimo, en tanto no es sancionado discursivamente:

Los hacendados, los que tenían dinero empezaron a armar a los campesinos y a la gente del común y ya entonces, ellos, yo no sé a las personas que les genera placer de tener el poder, ellos ya empezaron a sentirse apoderados porque podían defenderse. (E42, Medellín, D)

Solo uno de los participantes que se encuentra ‘en desacuerdo’ considera que este grupo se constituyó como una iniciativa meramente campesina. De igual manera, solo algunos pocos de quienes están ‘de acuerdo’, afirman que, por el contrario, los paramilitares no surgieron como una respuesta frente a los abusos cometidos por las Farc, sino que se conformaron como una estrategia de despojo y protección a intereses particulares y privados, para lo cual usaron a las Farc como pretexto para justificar sus acciones:

La historia está mucho más difusa para mí que los movimientos guerrilleros. Creo que siempre han existido movimientos paramilitares, porque defienden intereses muy particulares, que en algún momento llegaron a organizarse bajo la excusa de “bueno, las Farc está cometiendo muchos crímenes, entonces están perjudicando al país y vamos a entrar a combatirlos para ser una fuerza mucho más potente y letal que el ejército” [...] considero que los paramilitares obedecen a causas menos nobles que las Farc, estos tienen muy claro que van a proteger patrimonios y recursos de personas naturales, entonces, para defenderlos se han valido de cierto tipo de prácticas que son aún más deplorables (E18, Medellín, A).

Ahora bien, en lo atinente a las acciones cometidas por estos grupos, también hay carencia de narrativas, de hecho, solo cuatro del total de participantes de Medellín, que además estaban ‘de acuerdo’, han construido relatos al respecto, mientras los demás desconocen sus acciones concretas. Entre las narrativas emergentes, se sugiere que fue una agrupación bastante sanguinaria, responsable de masacres, desplazamientos y actos perversos, como jugar fútbol con cabezas de personas decapitadas. Se enfatiza en el miedo que generaban en la población:

En Valdivia sé que en algún punto cuando llegaron amarraban a las personas a los carros y andaban con ellos amarrados, hasta que por la fricción con el suelo se despellejaban, jugar fútbol con las cabezas de personas que ejecutaban, eso pasó en Florencia (E18, Medellín, A). [...] yo tenía como 8 o 9 años, tengo el recuerdo como si estuviera acá sentada que ellos lleguen, uno iba caminando y escuchaba los carros y uno tenía que ir a esconderse [...] la gente se escondía, porque era terror lo que generaba. (E39, Medellín, A)

A diferencia de las plantillas narrativas que se han construido frente a las Farc, en éstas no se observa la referencia concreta a traumas elegidos, no refieren hechos específicos que hayan sido realizados por este actor. Es decir, es como si se hubiera tejido ese pacto denegativo (Feierstein, 2012; Käes y Puget, 1991; Kaufman, 2006) que no permite hacer visible, discutible ni transformable esta realidad, que tiende a invisibilizarse.

Participantes de los tres municipios

A diferencia de la vaguedad o ausencia de narrativas que se presenta en los participantes de Medellín respecto a los paramilitares, los de los tres municipios estudiados poseen una serie de vivencias, experiencias y relatos detallados acerca del origen y el accionar de este grupo. Nuevamente, son narrativas testimoniales, expresadas en primera persona del singular o plural, que podrían constituir una forma confrontar el olvido social.

En cuanto al origen nacional de los paramilitares, las narrativas apelan a la misma plantilla esquemática que se expresa en los relatos de Medellín, es decir, se valora el inicio de este actor como respuesta frente a los abusos cometidos por las Farc, que se consigue gracias a la financiación de hacendados, comerciantes, gente con poder político y económico; sin embargo, bajo el influjo de las armas y del poder, esta agrupación cambia de norte y comienza a maltratar a la población civil.

Ya en el nivel local, en los tres municipios, los participantes expresan que los paramilitares ingresaron al pueblo a partir del apoyo económico que brindaron comerciantes y personas adineradas del territorio. Señalan además cómo se mezclaron entre la población civil y cómo algunos habitantes se sumaron a sus filas, lo que generó una importante ruptura del tejido social y sembró terror y desconfianza entre los mismos vecinos:

Entraron los paramilitares por la misma comunidad [...] los comerciantes ya aburridos y estresados por tanta cosa, como que pidieron ayuda, no sabía explicarle hacia donde, pero de un momento a otro comenzaron a verse muchachos desconocidos o no siempre desconocidos, los mismos familiares de aquí del pueblo; empezaron

a ir llegando, hacían preguntas, y eso se fue regando [...] el comentario de que en el pueblo había paramilitares. (E1, Cocorná, D)

No obstante, y contrario a lo dicho por participantes en Medellín, la mayoría, en estos municipios, tanto ‘de acuerdo’, ‘ambivalentes’ y algunos ‘en desacuerdo’, consideran que esta agrupación nunca tuvo un fin político o loable, pues su propósito se circunscribía a defender intereses económicos de terratenientes y comerciantes. Así, este actor es comprendido como un ejército privado, apelando al modelo simbólico de ‘bandido malo’ que daña a la población y acude a la violencia con el fin de garantizar beneficios privados (Pérez Fonseca, 2015):

[...] llegaron al extremo completamente, en violencia contra la ciudadanía, contra el campesino, la parte urbana, contra todo el mundo [...] y, según cuentan, era para proteger a los hacendados, como que esas eran las ideologías de ellos, de que yo estoy para proteger [...] Pues yo no estoy de acuerdo con esa ideología. Es que el Estado colombiano para eso tiene unas fuerzas armadas legales, ineficientes completamente y no da la capacidad para tener cuidado en el área urbana, en la rural, en todas partes; es muy poca gente para Colombia, con más de cuarenta y cinco millones de habitantes; pero entonces yo pienso que no es la forma de protegernos y llegar a suceder todo lo que sucedió. (E3, Sonsón, A)

De hecho, ciertos participantes observaron una connivencia con las Fuerzas Armadas, lo que se encuentra en sintonía con otras versiones de la historia:

Se organizaron con el Estado porque fueron el brazo derecho del mismo gobierno [...] aquí uno veía, uno los conocía [...] y cuando pasamos había un policía conversando con ellos, dieron la vuelta, vinieron y mataron un señor en un taller de mecánica [...] una cosa muy horrible. (E15, La Unión, A)

En cuanto a las acciones cometidas por paramilitares, los participantes expresan una numerosa cantidad de narrativas, en las que refieren homicidios, masacres, desplazamientos, desapariciones forzadas y violaciones, cargados de sevicia. Se enfatiza como esta agrupación atacó indiscriminadamente a cualquiera que fuera, de alguna forma, “vinculado” con la guerrilla; así mismo, señalan prácticas de control territorial y supuesta limpieza social, que realmente se encaminaban a eliminar a quienes actuaran o pensarán diferente. Los procesos que emprendían en los territorios, de cara a buscar los “colaboradores de la guerrilla” generaron una orientación emocional colectiva de zozobra y temor. Lo paradójico es que estos sentimientos sociales son compartidos por todos los participantes, aún quienes legitimaron esta estrategia como una forma de *‘limpiar’ el territorio de guerrilleros y bandidos* (E14, Cocorná, D):

[...] acá los paramilitares llegaron más o menos en 1999, que yo recuerde; vinieron a hacer limpieza, querían acabar con la guerrilla, se posesionaron del pueblo con más fuerza, creo yo, y también mataron gente inocente [...] personas inocentes cayeron ahí, tratando de limpiar y de acabar, de exterminar la guerrilla y mire dónde llegó todo eso (E9, La Unión, D). Uno a toda hora muerto de miedo [...] Yo trabajaba en una venta de chance y allá arrimaban mucho, y yo era temblando, y me decían: ‘pero usted ¿por qué nos tiene miedo? Si usted está bien, usted no debe nada... nosotros investigamos...’ Pero no, uno siempre era con esa tensión: “ah que vea que mataron a fulano de tal, ¿pero por qué?”; uno a toda hora, pero por qué, si yo lo conocí, una persona bien. (E1, La Unión, D)

El énfasis residió en sembrar miedo y terror, lo que facilitó un proceso de control social que penetró los diversos escenarios cotidianos de las personas: sus trabajos, sitios de encuentro y residencia. Dicho nivel de penetración dio lugar a que algunos miembros de la comunidad comenzaran a relacionarse con los miembros de esta agrupación, en algunos casos como estrategia de supervivencia en un escenario de incertidumbre e inseguridad permanente:

Empiezan a hacer presencia muy clara en el municipio, primero se decía y se hablaba, por allá están, por allá actúan, ya después sí se visibilizan, empiezan a andar sin ningún pudor y sin nada en el municipio, unas camionetas, los chicos y chicas empiezan a involucrarse con ellos, y todo ese fenómeno. (E13, La Unión, Amb)

Como se puede interpretar a partir de los relatos, las diferencias entre las narrativas de los participantes que se encuentran ‘de acuerdo’, ‘ambivalentes’ y algunos ‘en desacuerdo’, se desdibujan, en tanto apelan a una experiencia común. De hecho, coinciden en afirmar que los paramilitares eran los más sangrientos, que no tenían límites para sus atrocidades:

Había un tipo aquí en Sonsón que le decían ‘Huracán’ y a él le encantaba degollar a la gente, le encantaba ver la sangre, eso no es normal de un ser humano [...] y él mantenía las botas llenas de cuchillos y cuando sentía la necesidad de ver sangre, le encantaba degollar las personas, que botaran y botaran sangre... (E3, Sonsón, A). A ver, yo creo que en el municipio no le teníamos tanto miedo a la guerrilla como le teníamos miedo a los paramilitares [...] Empezaron a llevarse la gente, y uno escuchaba historias de vecinos que decían que toda la noche habían escuchado gritar a tal persona, o sea, torturaban a la gente, y los poquitos que lograron escapar contaban que los torturaban, ellos eran sanguinarios. (E10, La Unión, D).

A pesar de ello, algunos afirman que la población civil, paradójicamente, fue desarrollando una justificación, legitimación y apoyo ambivalente a los paramilitares, so pretexto de la protección y limpieza social que realizaron y de la forma en que lograron menguar el control de la guerrilla en los cascos urbanos. Aunque no dejaban de sancionar sus crímenes, de alguna forma, toleraban estos hechos en función de expulsar a la guerrilla del territorio, amparados en un marco cultural punitivo, que legitima el castigo hacia quien ha cometido un mal, incluso en aquellos participantes ‘de acuerdo’:

Yo era una niña, mucho después me di cuenta, y entonces le decían para qué están; y los papás decían que para proteger a la gente. Siempre era esa imagen, que los paracos era para cuidar a la gente [...] entonces, a mi desde muy niña me dijeron que los guerrilleros eran malos y los paracos eran buenos. (E15, Cocorná, A)

En el marco de esta plantilla, antes referida, se concibe un inicio legítimo, que posteriormente desemboca en una pérdida del propósito, en una degradación. Esta legitimación primera, es más clara y contundente en los participantes ‘en desacuerdo’, lo que da cuenta de una cierta mentalidad, que incluso puede ir más allá de su propia experiencia como víctimas de este mismo grupo y que legitima su acción en función de ‘castigar’ a quienes tuvieran ‘alguna mancha’ en relación con estar vinculados con las Farc, como enemigo a eliminar:

P: De los paramilitares hay gente que sí vienen a acabar con los malos [...] en veces, mataban gente injustamente, que en realidad no era; pero a veces sí mataban al que sí estaba haciendo mal; porque, por ejemplo, aquí mataron unos hijuemamas que no les importaba ir, bajarlo de ese carro y matarlo. Aquí mataron unos guerrilleros muy bravos.

E: Yo le pregunto una cosa que me dejó inquieto. ¿Está diciendo que los paramilitares tenían un buen objetivo?

P: Para unos, no para todos.

E: Es que me sorprende porque usted me contó ahora su historia personal: si usted prácticamente no sale de aquí, se lo hubieran ‘llevado’.

P: Me hubieran matado, pero por el hecho de que ellos no permitían que uno hablara con la guerrilla y ellos sabían que yo hablaba con ellos. Ellos se sentaban al frente, dónde están esas canecas, 4 o 5 y la policía arriba en la plaza. Charlábamos, yo les preguntaba y les daba consejos, entonces yo digo eso porque, yo digo, **yo estaba sucio**.

E: ¿Usted estaba sucio?

P: Yo estaba sucio por lo que hablaba con esa gente, los otros me tenían mal sindicado porque hablaba con ellos, porque en ese tiempo usted no podía hablar ni con policías, ni con paramilitares ni con guerrilleros. Uno estaba entre la espada y la pared, tenía que pararse y quedarse como un palo.

E: En su concepto, entonces entre la guerrilla y los paramilitares, ¿quién ha hecho más daño?

P: Vea, en mi concepto todos dos han hecho daño, pero los paramilitares sí trabajan más por el bien del país. Que entre ellos hay unos que no hacen las cosas bien hechas, eso lo hay; pero ellos, si ya tienen la hoja de vida suya, como se dice, lo mandan a matar. Pero ellos así porque sí, no. Mientras que la guerrilla sí era feliz, por cualquier cosa, imagínese que si iban a una casa y le pedían una gallina o dos para hacer un sancocho y no se las daba, lo mataban por eso. Mientras que un paramilitar no mataba por eso, esa gente es muy verraca. Otra cosa hermano, los guerrilleros son felices extorsionando, robando también, violando niñas, ellos cogen las niñas y se las llevan y las tienen por allá hasta que les dé la gana, de allá las dejan embarazadas y luego las dejan tiradas. Son capaces hasta de matarlas y enterrarlas. Eso sí se ha escuchado.

E: ¿Y de los paramilitares no se ha escuchado nada de eso?

P: De los paramilitares de hacer eso no. Ellos que mataran gente sí, pero ellos mataban era a los guerrilleros. Siempre era la guerrilla, ellos perseguían la guerrilla, aunque algunos de pronto se sobrepasaban.

E: ¿y usted qué siente hacia ellos?

P: No, yo con ellos no siento como miedo. No siento, porque el que nada debe nada teme, mientras que uno no les cometa una falta. En ese tiempo yo sí tenía miedo con ellos por lo que le acabé de contar.

E: Usted me dijo que estaba sucio...

P: Sí, porque yo hablaba con esos guerrilleros, me encontraba yo, sucio, pero ellos en sí, no. (E14, Cocorná, D).

Este diálogo expresa la paradoja de muchos de los habitantes en los municipios estudiados y quizás en toda Colombia, puesto que en su lectura está entremezclada la experiencia personal y la vivencia, con los relatos contruidos desde plantillas que han circulado a lo largo del país y que se han convertido en una especie de 'versión oficial' del paramilitarismo. Si se analiza la conversa-

ción, puede verse que es muy similar a la de la mujer de la ciudad de Medellín, del diálogo transcrito anteriormente. Pareciera que hay un olvido, o mejor, una denegación (Feierstein, 2012; Käes y Puget, 1991) de lo que en este país ha sucedido con el paramilitarismo.

Sobre las fuerzas armadas:

Participantes de Medellín:

Al igual que sucede con los paramilitares, son pocas las narrativas del pasado que los participantes de Medellín han construido sobre las Fuerzas Armadas (FFAA), no obstante, presentaremos algunas de ellas, en torno a: características generales, acciones y valoración. En el marco de esta investigación, aparecen más las creencias y representaciones del presente, en tanto este actor ha sido referenciado desde el mito del 'héroe' y en los discursos ha sido 'glorificado' como garante de protección y seguridad para los habitantes de la ciudad (Cfr. Villa-Gómez, 2019). En línea con lo anterior, las pocas narrativas emergentes manifiestan una valoración positiva, cargada de un sentimiento de patriotismo, que exalta el compromiso y disciplina de las FFAA con una tarea fundamental para el país, la de salvar a Colombia, eliminando al enemigo: la guerrilla. En este sentido, el modelo discursivo del héroe se caracteriza por la entrega en la lucha contra el mal, encarnando los ideales de patria, entrega, justicia y sacrificio por la causa:

Me llamó mucho la atención su código de honor y su patriotismo [...] ellos con las canciones que cantan, todas hablan de eliminar al guerrillero para salvar a Colombia. Son muy comprometidos con su país, son muy patriotas [...] siempre se paran a mirar la bandera de Colombia [...] y se ponen la mano en el corazón y miran la bandera, y luego siguen haciendo sus actividades, entonces me llamó mucho lo comprometidos que están con el país; en la Armada, en el Ejército y en la Fuerza Aérea me imagino que debe ser así muy similar. (E15, Medellín, A)

Entre las acciones, los participantes refieren hechos que se constituyen en glorias elegidas, es decir, en sucesos que fueron victorias para las Fuerzas Armadas y para el país, lo que exalta su heroísmo. Entre ellos se apela al rescate de 15 secuestrados, entre los que figura Ingrid Betancourt, a través de lo que se denominó la operación Jaque:

P: Algo que me marcó fue la Operación Jaque, cuando liberaron a Ingrid Betancourt, a otros americanos y a un grupo muy grande de secuestrados que tenía las Farc. [...] fue un hecho que marcó y puso a las FFAA muy en alto, porque lograron burlar toda esa supuesta seguridad que tenían las Farc.

E: ¿Tú recuerdas que las FFAA, se hicieron pasar por la Cruz Roja Internacional, para liberar a los secuestrados?

P: Pues, es una mentira grande, por el hecho de que la Cruz Roja es una entidad de mucho respeto a nivel mundial, una entidad que busca la paz y cuidar los derechos de los civiles; pero yo creo que fue una mentira que lo valió, tuvo un resultado que valió la pena, de haber hecho las cosas, al principio un poco mal, pero terminaron saliendo bien. (E17, Medellín, A).

Como se observa en el relato, aquellos comportamientos que podrían ir en contravía del repertorio moral compartido en la sociedad se ven justificados a la luz de una causa superior, consistente en liberar, no sólo a los secuestrados, sino al país en general del lastre que constituye el enemigo. De hecho, la responsabilidad de este actor frente a acciones como las ejecuciones extrajudiciales, denominadas ‘falsos positivos’ es minimizada. Y al igual que con los paramilitares se pueden hacer las cosas “mal, siempre y cuando terminen saliendo bien”; es decir, cumpliendo el objetivo. Así, algunos participantes ‘en desacuerdo’, sugieren que quienes ejecutaron estos actos tenían problemas mentales o que entre las personas asesinadas se encontraban también miembros de las guerrillas:

Lamentable y triste todos esos hechos [...] yo he estado con ganas de saber más, números exactos y casos particulares, me he encontrado con grandes ambigüedades en el sentido de quiénes son esas personas que se murieron, porque la mayoría, al parecer, no tenían nada que ver, eso es algo súper triste que gente que no tenía nada que ver con el conflicto los mataron y los hicieron pasar como si tuvieran algo que ver: ¡eso es gravísimo! Más de cuatro mil y pico, eso es detestable [...] pero, más o menos 30%, esto ya es impresión mía de lo que he leído, hubo cierta gente que sí estaba vinculada de alguna manera y simplemente no estaban con el frente al que pertenecían, sino que ya los tenían identificados; pero, como esa es información tan difusa [...] Así como la Unión Patriótica que a uno solamente le pintan esta verdad, pues de una vez sepa esta otra [...] la otra carita de la verdad que es más pequeña: es que hubo gente que si tenía que ver con las guerrillas. (E43 Medellín D)

Los crímenes cometidos, aunque se rechacen, por un lado, devienen justificados por el otro, sin cambios de visión o de sentimientos hacia este actor, la sola denominación “personas que se murieron” encubre este significado, además de la velada justificación del genocidio a integrantes de la UP. Ahora bien, más allá de esta construcción mitificada en el presente (Nicholson, 2018), no hay una lectura que permita hacer un recuento histórico desde la memoria popular que permita diálogos, debates o discusiones. En casos así, estas formas de olvido y denegación tienen funcionalidad (Mendoza, 2007, 2017).

Participantes de los tres municipios

Las narrativas del pasado construidas por estos participantes también contrastan con las que fueron enunciadas en Medellín, a la luz de experiencias vividas en el territorio. En primer lugar, se denuncian las graves violaciones de derechos humanos y el abuso de poder de las FFAA, lo que genera que este actor no pueda ser identificado como agente de protección, sino como ‘otro grupo’ que también atacó población civil. Se señala particularmente al Ejército, relacionándolo con actos de abuso sexual a menores y homicidios, refiriendo ejecuciones extrajudiciales (falsos positivos), duramente sancionadas por estos participantes; dando lugar a que la imagen de “héroes” promovida en la propaganda a nivel nacional, que fue incorporada en relatos de participantes de Medellín, no haya sido internalizada por una parte importante de estos participantes:

P: Me tocó, de hecho, presenciar la muerte de un vecino, yo creo que no fue justo lo que hicieron con él, creo que más bien eso sí fue por un permiso que les dan a ellos, porque a ese señor lo mataron injustamente; es que no es justo usted estar en su casa durmiendo y llegar y sacarlo y matarlo y hacerle creer a un pueblo que hubo un enfrentamiento con tropas armadas. Eso fue totalmente mentiras: ellos lo sacaron, lo mataron [...] lo vistieron, lo uniformaron, le pusieron un camuflado, unas botas y una escopeta que ni siquiera un guerrillero tiene, porque se supone que una persona de un grupo armado lo primero que tiene es un Ak-47, que es la que deben usar, un fusil; mientras que a este señor le pusieron una escopeta de cacería. Entonces yo con esa gente casi no la voy, porque yo digo que para mí ellos son antes más asesinos que cualquiera de los otros.

E: ¿Son asesinos?

P: Sí, porque como le digo cometieron muchas fechorías. Acá hubo un grupo, se llamaba dizque la bombardera, y esa gente lo que hizo fue asesinar y asesinar los civiles (baja la voz) toda esa gente. Entonces para mí no es justo lo que ellos hicieron.

E: ¿Era un grupo del ejército?

P: Sí, era un comando. (E1, Cocorná, D)

Como actor del conflicto armado, que también atacó población civil, los participantes, de todas las posiciones, destacan claramente que, en el territorio, la Fuerza Pública tuvo alianzas y complicidades con actores armados al margen de la ley, concretamente con paramilitares. En la interpretación resalta de inmediato la paradoja entre la tolerancia y la legitimación del paramilitarismo, contrastado con la indignación y reprobación a que los integrantes de

las FFAA tuvieran vínculos, connivencia, realizaran operaciones conjuntas o fueran cómplices de los paramilitares; sobre todo en quienes estuvieron ‘en desacuerdo’, porque como se ha dicho, la mayoría de estos legitimó, aunque sea en un primer momento, la estrategia paramilitar, mientras que desde ningún punto de vista se toleró el abuso de la Fuerza Pública sobre la población civil:

Se vieron casos o se escucharon casos en los que, pues simplemente sabíamos que los paramilitares eran inmunes porque trabajaban de la mano de las FFAA. (E11, La Unión, D). Gente del ejército, usted sabe que cuando eso andaban mezcladitos, póngala que algún otro le va a contar la misma historia: los paracos andaban con el ejército. (E11, Cocorná, D)

Todos los participantes coinciden en las narrativas antes mencionadas; mientras que solo algunos ‘en desacuerdo’ apelan al carácter protector de las Fuerzas Armadas y lo relacionan con la política de seguridad democrática, que permitió que la población se movilizara entre territorios de una forma que se percibía como “segura”. No obstante, tampoco se incurre en discursos de heroísmo, en tanto su significación está también condicionada por los demás hechos antes descritos.

Discusión

El sentido del ejercicio comparativo que se ha realizado a lo largo del texto entre los participantes de Medellín y los tres municipios estudiados, entre aquellos que se encuentran ‘de acuerdo’, ‘en desacuerdo’ y ‘ambivalentes’, obedece al propósito de comprender cómo se configuran las narrativas del pasado en función de marcos sociales y repertorios interpretativos de los cuales hacen parte los sujetos (Mendoza, 2016).

Al respecto, se observa como en el contexto de la ciudad de Medellín, que por su número de habitantes termina jugando un papel clave en la toma de decisiones frente a asuntos políticos, como el proceso de paz; los participantes han construido sus narrativas, principalmente, en función de discursos y emociones movilizadas mediáticamente, pues existe poca comprensión de las causas estructurales que sostienen el conflicto, significado como algo lejano, que sucede a otros y frente al cual existe olvido social, ausencia o vaguedad de narrativas, condensadas en relatos estereotipados, fijos, genéricos y poco contrastados.

De acuerdo con Werscht (2002, 2008) estos relatos configuran plantillas narrativas esquemáticas, ampliamente difundidas, que exaltan traumas elegidos sobre los que simbólicamente se ha puesto énfasis, bajo un propósito claro: presentar a la guerrilla, concretamente a las Farc, como el más grave problema del país, a la manera de un enemigo absoluto (Angarita Cañas, et. al, 2015;

Villa-Gómez, 2019), en tanto esto justifica desplegar acciones militares para su eliminación, en el marco de políticas de seguridad, que exaltan la militarización y desestiman cualquier salida negociada (Páez, Bobowik, y Liu, 2016). Se trata de la materialización de un proyecto político y de un modo de gobierno particular.

Si bien existen diferencias entre participantes ‘de acuerdo’ o ‘en desacuerdo’, de manera general se evidencia una fuerza narrativa concerniente al origen, accionar y objetivos de las Farc; mientras que las evocaciones acerca de los paramilitares son nimios y se desarrollan en un marco legitimador de su causa, como aquellos que enfrentan al grupo guerrillero, o de denegación u olvido de sus acciones. Asimismo, las narrativas sobre las FFAA son pocas y están cargadas de sentimientos de valencia positiva, como el patriotismo y la imagen simbólica del héroe protector, cuyas acciones son justificadas en función de su misión.

Se despliega, por consiguiente, un proceso de categorización social rígido, que diferencia entre buenos y malos, héroes y enemigos absolutos (Bar-Tal, 2013; Blanco, 2007; Páez, Bobowik, y Liu, 2016; Villa-Gómez, 2019); lo que, en el marco de un proceso de paz, se erige en una barrera psicosocial que obstaculiza una salida negociada. En relación con ello, Bar-Tal (2013) sugiere que en el transcurso de conflictos prolongados y de difícil resolución, las partes configuran estas narrativas colectivas maestras que describen las causas y naturaleza del conflicto, resaltando ciertos eventos a modo de traumas y glorias elegidas, presentando una imagen particular del enemigo, para condenar sus atrocidades y exaltar los actos ‘heroicos’ del propio grupo.

Tal como se indicó, en los participantes de Medellín, identificamos la apropiación discursiva y emocional de estas narrativas colectivas maestras que, de manera hegemónica y desde ciertos sectores dominantes, se han construido sobre el conflicto armado colombiano y sus actores. Se pone de manifiesto que quienes están ‘en desacuerdo’, realizan una clara diferenciación entre el enemigo, las Farc, y el héroe, las FFAA; expresando emociones coherentes con dicha consideración, de miedo, rabia y odio hacia el primero; y amor y patriotismo hacia el segundo. Esta diferenciación taxativa o categorización rígida se desvanece entre los participantes del Oriente Antioqueño, para quienes la experiencia directa con los tres actores permitió configurar otro repertorio narrativo, en el que distribuyen responsabilidades, reconociendo las atrocidades cometidas por todas las partes; por consiguiente, no se evidencia tan notoriamente la marca de un ejercicio simbólico de construcción de enemistad absoluta sobre alguno en particular, salvo en algunos participantes ‘en desacuerdo’. Aunque en éstos últimos emergían narrativas y emociones paradójales, puesto que podían coexistir, incluso en un mismo participante, relatos de reprobación, rechazo o deslegitimación de una acción paramilitar, o de la Fuerza Pú-

blica; pero al mismo tiempo, una legitimación de su accionar en función de la eliminación del adversario, con una plantilla narrativa similar a la de los participantes ciudadanos.

Es necesario nuevamente hacer referencia a los mecanismos de configuración de las narrativas del pasado, porque los medios de comunicación constituyen un referente de construcción narrativa, como sucede entre los participantes de Medellín, sujetos a versiones oficiales y a procesos de ideologización, con un interés de que prevalezca cierta versión de la historia (Martín-Baró, 2003). Vale recordar que los medios de comunicación más importantes del país son propiedad de grupos económicos poderosos, que se benefician o perjudican con el devenir sociopolítico, de allí que puedan guiar la construcción discursiva acerca del conflicto armado e incidir en la configuración de narrativas y emociones entre la población (Cárdenas, 2013; Correa, 2008), garantizando homogeneidad en procesos de significación social y en la toma de decisiones (Barrera Machado y Villa-Gómez, 2018).

Investigaciones como la de Angarita Cañas et. al (2015), Gallo, et al (2018) evidencian cómo en ciertos momentos las guerrillas, especialmente las Farc, fueron presentadas desde los discursos oficiales como enemigos absolutos: un grupo terrorista que amenazaba con destruir a la ‘gente de bien’ del país:

Muchos estados que buscan desacreditar o deshumanizar a sus enemigos, los censuran como terroristas [...] Así, el apelativo “terrorista” parece justificar el uso de todos los medios en su contra, además de abrir una brecha entre el grupo así nombrado y la población en general (Saint-Pierre, 2004). En el caso de las guerrillas latinoamericanas, esta designación ha sido una de las formas más frecuentes de intentar invalidarlos y de justificar su exterminio. Esta situación se observa claramente en el conflicto colombiano. (Pérez Fonseca, 2015, 66)

En nuestra propia investigación esto se ha venido identificando, por lo menos cuando se analizaron orientaciones emocionales colectivas, creencias y representaciones sociales sobre estos actores en el presente (Villa-Gómez, 2019; Villa-Gómez, Rúa, et Al, 2019). Se construyó entonces un ‘ellos-malvado’ y un ‘nosotros-victimizado’. Ahora bien, el hecho de nombrar a este actor como terrorista tuvo profundas implicaciones en las narrativas subjetivas, en tanto guió la forma en que los eventos se fijaron en la memoria, atribuyendo una cierta identidad a las Farc. Como consecuencia, entre las narrativas del pasado sobre este actor, evocadas por participantes de Medellín, emerge la referencia a un proceso de degradación progresiva y a ciertos traumas elegidos, en los que se hiperboliza su papel victimizante y el sufrimiento de la población; a través de usos del lenguaje y la memoria, expresiones empleadas, figuras retóricas, fortaleciendo como contrapartida un sentido de identificación simbólico de

un nosotros: 'el de la gente de bien', y la diferenciación excluyente respecto a un ellos: 'los bandidos terroristas' del grupo guerrillero.

Vale anotar que no se pretende afirmar que los traumas elegidos constituyan invenciones o que se espera desresponsabilizar a las Farc sobre hechos como los secuestros, los homicidios, el reclutamiento forzado, la masacre de Bojayá, etc.; lo que se busca comprender estriba en por qué frente a este actor y sus acciones existe un mayor énfasis narrativo, mientras se desconocen e incluso se legitiman los hechos de violación a los derechos humanos y al derecho internacional humanitario cometidos por los otros dos actores, que también afectaron profundamente a la población civil.

El énfasis en ciertos hechos y la ausencia de narrativas sobre otros, da lugar al surgimiento de memorias oficiales parcializadas, que cristalizan en versiones fragmentadas y parcializadas de la historia, impactando en la construcción identitaria de los sujetos. Si bien el conflicto armado colombiano no es un conflicto étnico, de igual manera comporta impactos identitarios, puesto que, en escenarios de polarización y violencia, los ciudadanos comienzan a definirse a sí mismos bajo una lógica de imposición o eliminación del adversario. Tal como plantea Blair (1995), parece que la construcción del enemigo constituye uno de los pocos referentes identitarios que tenemos los colombianos.

Ahora bien, Martín-Baró (1990, 2003) plantea que la forma en que la violencia impacta en la subjetividad y, por consiguiente, en la identidad, depende de la cercanía que tienen los sujetos con las situaciones de guerra, lo que permite comprender que los participantes de los tres municipios hayan construido narrativas más robustas y testimoniales sobre el conflicto armado y sus actores, pues afectaron su cotidianidad y espacios de interacción; por lo que, reconocen las atrocidades cometidas por todos; y, al mismo tiempo, el reconocimiento de su humanidad.

Es posible decir que cuando se puede mirar el dolor y el horror que todos los actores cometen en una guerra como la nuestra, se logra ver que el adversario, o ese 'ellos' que no es 'nosotros', también sufre la muerte de sus seres queridos. Y aquí quizás pueda encontrarse una forma de superar la falla que se da en los procesos de construcción de marcos de significados cuando se intenta legitimar la violencia de uno de los bandos en medio de una guerra, mientras se demonizan las acciones del adversario (Butler, 2017). Puesto que las normas y valores sociales que configuran el recuerdo, la percepción y las creencias, son previas a la forma como se construyen las narrativas del pasado. Por tanto, se puede superar esta falla ética, este vacío civilizatorio y la ruptura que se genera en los fundamentos de la convivencia social (Butler, 2017); de tal manera que todas las víctimas puedan ser lloradas y, todas las acciones que violen los derechos humanos y el derecho internacional humanitario sean condenadas sin

ambages ni legitimaciones históricas, culturales, sociales, económicas o políticas (Cfr. Villa-Gómez, Avendaño, et Al, 2019).

De allí que una memoria que amplíe sus marcos, que produzca versiones alternativas, incluso desde la autobiografía de los participantes, que permita la condolencia con el dolor de todas las víctimas, que no acepte, bajo ninguna circunstancia, la legitimación de la eliminación de ningún adversario, podría ser una alternativa que rompa con plantillas narrativas esquemáticas o narrativas colectivas maestras que legitiman, o incluso celebran la violencia y la guerra; de tal manera que al hacernos ‘testigos’ empáticos de estas otras historias, se posibiliten otros marcos de significado y comprensión, que rompan las barreras para la construcción de la paz y la reconciliación y nos encaminen hacia dinámicas que permitan la transformación real del conflicto violento y la generación de culturas de paz en nuestra nación.

Bibliografía

- Acevedo, O.F. (2012). *Geografías de la memoria: posiciones de las víctimas en el período de justicia transicional (2005-2010)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Andrade, J.A.; Nosa, S.; González, D. & Buitrago, L.M. (2019). Memoria, violencia lineal y pena moral: narrativas de la masacre de Trujillo. Editorial Kavilando.
- Angarita Cañas, P. E., Gallo, H., Jiménez Zuluaga, B. I., Londoño Berrío, H., Londoño Usma, D., Medina Pérez, G.,... Ruiz Gutiérrez, A. M. (2015). La construcción del enemigo en el conflicto armado colombiano 1998-2010. Sílabo Editores.
- Aponte, J. E. (2013). Estrategias enunciativas y control discursivo del pasado: violencia y memoria en la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. En A. Castillejo y F. L. Reyes (eds.), *Violencia, memoria y sociedad: debates y agendas en la Colombia actual* (pp. 427-440). Ediciones Usta.
- Ávila, A. (2019). *Detrás de la guerra en Colombia*. Planeta.
- Bakhurst, D. (2005). Social memory in Soviet thought. En: H. Daniels (Ed.), *An introduction to Vygotsky* (pp. 177-198). Routledge.
- Bar-Tal, D. (1998). Societal beliefs of intractable conflicts. *International Journal of Conflict Management*, 9, 22-50.
- Bar-Tal, D. (2000). From Intractable Conflict Through Conflict Resolution To Reconciliation: Psychological Analysis. *Political Psychology*, 21(2), 351-365.
- Bar-Tal, D. (2001). Why Does Fear Override Hope in Societies Engulfed by Intractable Conflict, as It Does in the Israeli Society? *Political Psychology*, 22 (3), 601-627.
- Bar-Tal, D. (2003). Collective Memory of physical violence: its contribution to the culture of violence. En Cairns, E. and Roe, M.D (Eds.): *The Role of Memory in ethnic conflict*. Palgrave, Macmillan.
- Bar-Tal, D. (2010). Culture of conflict: involvement, institutionalization, and consequences. *Personality, Human Development, and Culture: International Perspectives on Psychological Science*, 2, 183-198.
- Bar-Tal, D. (2013). *Intractable conflicts. Socio-Psychological foundations and dynamics*. Cambridge University Press.
- Bar-Tal, D. (2014). Collective memory as social representations. *Papers on Social Representations*, 23, 70 - 96.
- Bar-Tal, D. (2017). Intractability. En H. Giles & J. Harwood (Eds.) *Encyclopedia of intergroup communication*. Oxford University Press.
- Bar-Tal, D. (2019). Conflict supporting narratives and the struggle over them In A. Srour & A. Mana (Eds.), *Collective narratives in intractable conflict: The case of the Israeli and Palestinian societies*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. Recuperado de: www.researchgate.net/publication/327670325_Conflict_supporting_narratives_and_the_struggle_over_them

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

- Bar-Tal, D.; Chernyak-Hai, L.; Schori, N. & Gundar, A. (2009). A sense of self-perceived collective victimhood in intractable conflicts. *International Review of the Red Cross*, 91(874), 229-258.
Doi: 10.1017/S1816383109990221.
- Bar-Tal, D., & Halperin, E. (2014). Barreras sociopsicológicas para la paz e ideas para superarlas. *Revista de Psicología Social*, 29(1), 15-30.
- Barrera Machado, D. & Villa-Gómez, J.D. (2018). Barreras psicosociales para la paz y la reconciliación. *El Ágora USB*. 18(1), 459-478.
- Basset, Y. (2018). Claves del rechazo del plebiscito para la paz en Colombia. *Estudios Políticos*, 2, 241-265
- Bilali, R. (2012). The downsides of national identification for minority groups in intergroup conflicts in assimilationist societies. *British Journal of Social Psychology*, 53(1), 21-38.
<http://doi.org/10.1111/bjso.12012>
- Bilali, R., Tropp, L., Dasgupta, N. (2012). Attributions of responsibility and perceived harm in the aftermath of mass violence. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*. 18 (1). 21-39.
- Blair, E. (1995). La imagen del enemigo: ¿un nuevo imaginario social? *Estudios Políticos* (6), 47-71.
- Blair, E. (2008). Los testimonios o las narrativas de la(s) memoria(a). *Estudios Políticos*. (32), 85-115.
- Blanco, A. (2007). La condición de enemigo. El ocaso de la inocencia. En M. Cancio, & L. Pozuelo, *Política criminal en vanguardia* (págs. 259-305). Thompson/Civitas.
- Blanco, A & Blanco, R. (2018). El marco intergrupala e intercategorial de la violencia intencional. En Amarís, M. y Madariaga, C. (Eds.) (2018). *Intervenir para reparar: recuperando la dignidad y la salud mental en el contexto de violencia*. Ediciones Uninorte.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. Ediciones Unidas- Grupo Editorial Norma.
- Borja, H., Barreto, I., Alzate, M., Sabucedo, J., & López-López, W. (2009). Creencias sobre el adversario, Violencia Política y procesos de paz. *Psicothema*, 21(4), 622-627.
- Borja, J., Barreto, I., Sabucedo, J., & López-López, W. (2008). Construcción del discurso deslegitimador del adversario: gobierno y paramilitarismo en Colombia. *Universitas Psychologica*, 7(2), 571-583.
- Bruner, J. (1994). The “remembered” self. En Neisser, U. & Fivush, R. (Eds.) *The remembering self: construction and accuracy in the self narrative*, (pp. 41-54). University Press.
- Butler, J. (2017). *Marcos de Guerra: las vidas no lloradas*. Barcelona: Paidós Básica.
- Cabrera, M. (2013). Espectáculos de Estado: visibilizando al enemigo en la seguridad democrática. En A. Castillejo y F.L. Reyes (eds), *Violencia, memoria y sociedad: debates y agendas en la Colombia actual* (pp. 67-87).
- Campbell, S. (2008). The Second Voice. *Memory Studies*, 1(1): 41 - 49.
- Cárdenas, J. D. (2013). Opinión pública y proceso de paz: actitudes e imaginarios de los bogotanos frente a la paz de la Habana entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las Farc. *Ciudad Paz-anda*, 6(1), 41-58
- Centro Nacional de Memoria Histórica, CNMH (2009). *Memorias en Tiempos de Guerra*. Repertorio de Iniciativas. Punto aparte editores.
- Centro Nacional de Memoria Histórica, CNMH. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.
- Correa J., M. (2008). El lenguaje de los medios que intensifica el conflicto armado colombiano. *Reflexión Política*, 10(19), 106-113.
- Chávez-Marín, E., Carballo-Angarita, C.L. & Quijano-Mejía, C.M. (2016). Reconstrucción de la memoria histórica de la masacre de El Piñal, Simití, sur de Bolívar. *Revista Eleuthera*, 14, 67-86.
DOI: 10.17151/eleu.2016.14.5.
- Feierstein, D. (2012) Memoria, trauma y trabajo de elaboración. En: memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio. Fondo de Cultura Económica.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata S.L.
- Gallo, H.; Jiménez, B.; Londoño, D.; Mesa, J.A.; Ramírez, M.E. & Ramírez, D. (2018). *Discursos de enemistad. Pronunciamientos sobre los medios de comunicación y las ONG en el conflicto armado colombiano, 1998 - 2010*. Editorial Universidad de Antioquia.

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

- Gold, D. (2007). Challenging the past: serbian and croatian aggressor-victim narratives. *International Journal or Sociology*, 37(1), 43-57
- González, J. (2015). La construcción del enemigo en el conflicto armado Colombiano 1998- 2010. *Kavilando*, 7(1)
- González, F; Bolívar I, Vásquez, T. (2002) *Violencia Política en Colombia. De la nación fragmentada a la construcción del Estado*. Cinep.
- Halperin, E., & Bar-Tal, D. (2011). Socio-psychological barriers to peace making: an empirical examination within the Israeli Jewish Society. *Journal of Peace Research*, 48(5), 637–651.
<http://doi.org/10.1177/0022343311412642>
- Halperin, E., & Pliskin, R. (2015). Emotions and emotions regulation in intractable conflict: Studying emotions processes within a unique context. *Revista Advance in Political Psychology*, 36(1), 119–150.
<http://doi.org/10.1111/pops.12236>
- Hammack, P., & Pilecki, A. (2012). Narrative as a root metaphor for Political Psychology. *Political Psychology*, 33(1), 75–103.
- Hammack, P., & Pilecki, A. (2015). Power in History: Contrasting Theoretical Approaches to Intergroup Dialogue. *Journal of Social Issues*, 71(2), 371–385. <http://doi.org/10.1111/josi.12116>
- Ignatieff, M. (1999). *El honor del guerrero: guerra étnica y conciencia moderna*. Taurus.
- Jaramillo Marín, J. (2012). Los fundamentos de una política de la justa memoria. *Estudios Políticos*, 46, 41-59.
- Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria (serie Memorias de la represión, tomo i). Siglo XXI
- Jelin, E. (2003). Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales. Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES).
- Käes, R. & Puget, J. (1991) *Violencia Política y Estado*. Bibliotecas Universitarias Centro Editor de América Latina.
- Kaufman, S. G. (2006). Lo legado y lo propio. Lazos Familiares y transmisión de memorias. En: Jelin E. y Kaufman, S. (Comp.) *Subjetividad y Figuras de la memoria*. (pp. 47 – 71. Siglo XXI.
- Lira, E. (2012) *Las Víctimas Testigos Históricos Sujetos de Justicia El testimonio de experiencias políticas traumáticas: terapia, denuncia y memoria*. Cátedra internacional Martín-Baró, Editorial Javeriana.
- Martín-Baró, I. (1990). *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*. UCA Editores
- Martín-Baró, I. (2003). *Poder, ideología y violencia*. Trotta.
- Martínez, N. & Silva, O. (2013). Instituciones de memoria sobre el conflicto armado colombiano y su papel en la producción de iniciativas y constitución discursiva de sujetos. En A. Castillejo y F. L. Reyes (eds.), *Violencia, memoria y sociedad: debates y agendas en la Colombia actual* (pp. 441-458). Ediciones Usta.
- Maoz, I., & Eidelson, R. (2007). Psychological bases of extreme policy preferences: how the personal beliefs of Israeli-Jews predict their support for population transfer in the Israeli-Palestinian conflict. *American Behavioral Scientist*, 50(11), 1476-1497.
- Mendoza, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. *Athenea Digital*, 6, 1-16.
- Mendoza, J. (2007). Sucinto recorrido por el olvido social. *Revista Polis*, 3(2), 129 – 159.
- Mendoza, J. (2016). *Tres formas de olvido social*. *Revista Somepso*. 1 (1), 65-89
- Mendoza, J. (2017). Las formas de fabricación del olvido social. Ponencia presentada en el XI Seminario Internacional de Psicología Social, Universidad Pontificia Bolivariana.
- Middleton, D. & Edwards, D. (1990). Conversational remembering: A social psychological approach. En: Middleton D. & Edwards, D. (eds.): *Collective Remembering*. Sage Publications.
- Molina, N. (2010). Reconstrucción de memoria en historias de vida: efectos políticos y terapéuticos. *Revista Estudios Sociales*, 36, 64 – 75.
- Muñoz, F. (2003). Toda la historia de la humanidad es de paz imperfecta. En, Herrera, C.J. y Restrepo, A. (Comp.) *Seminario internacional Reconciliación y justicia en la construcción de la paz*, (pp. 29 – 52). Ediciones Universidad Central.
- Nasie, M., Bar-Tal, D., Pliskin, R., Nahhas, E., & Halperin, E. (2014). Overcoming the barrier of narrative adherence in conflicts through awareness of the psychological bias of naive realism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(11), 1543–1556.

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

- Nets-Zehngut, R. (2018). Collective memory of conflict is not all about politics—The Israeli case: Empirical, theoretical, and practical aspects. *Conflict Resolution Quarterly*, 35: 275–294.
- Nets-Zehngut, R., & Bar-Tal, D. (2014). The Israeli-Jewish collective memory of the Israeli-Arab/Palestinian conflict: A suggested model verified by survey findings. In R. Nets-Zehngut, *A three-fold model for addressing the aftermath of collective conflicts: Active reconciliation, passive reconciliation and self-healing* (pp. 191-269). Lambert Academic Publishing.
- Nicholson, C. (2016). The Role of Historical Representations in Israeli–Palestinian Relations: Narratives From Abroad. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 22(1), 5–11.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/pac0000143>
- Nicholson, C. (2019). From Past Politics to Present Myths: Moving on, Looking Back and Staying Still. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 2019, 53(1):76-85 DOI: 10.1007/s12124-018-9450-x
- Oren, N., & Bar-Tal, D. (2006). Ethos and identity: Expressions and changes in the Israeli Jewish society. *Estudios de Psicología*, 27(3), 293–316.
- Páez, D., Liu, J. H., Techio, E., Slawuta, P., Zlobina, A., & Cabecinhas, R. (2008). Remembering World War II and willingness to fight: Socio-cultural factors in the social representation of historical warfare across 22 societies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(4): 373-380.
- Páez, D. & Liu, J. (2011). Collective memories of conflicts. En D. Bar-Tal, *Intergroup conflicts and their resolution: A social psychological perspective* (págs. 105–124).: Psychology Press.
- Páez, D., Bobowik, M. & Liu, J. (2016). Collective memory and Social Representations of History Expanded english version. En G. Lo Monaco, S. Delouvé, & P. Rateur, *Representations Sociales*. Bruxelles: De Boeck.
- Papadakis, Y. (2003). Nation, narrative and commemoration: political ritual in divided Cyprus. *History and Anthropology*, 14(3): 253–270. DOI: 10.1080/0275720032000136642
- Pécaut, D. (2003). *Violencia y política en Colombia*. Elementos de reflexión. Hombre Nuevo Editores.
- Pérez Fonseca, A.L. (2015). La clasificación social del otro: formas de nombrar la “peligrosidad” en el marco del conflicto armado colombiano. *Análisis político*. (84) , 58-71.
- Piper, I. (2005). *Obstinaciones de la memoria: la dictadura militar chilena en las tramas del recuerdo*. Tesis doctoral, departamento de Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Psaltis, C. & Cakal, H. (2016). Social Identity in a divided Cyprus. In In S. McKeown, R. Haji & N. Ferguson (Eds.) *Understanding peace and conflict through social identity theory: Contemporary and world-wide perspectives*. Peace Psychology Series, Springer. Disponible en:
<https://www.researchgate.net/publication/285056042>
- Rodríguez-Raga, J.C. (2017). Colombia: país del año 2016. *Revista de Ciencia Política*. 37 (2). pp. 335-367
- Roudometof, V. (2003) *Beyond commemoration: The politics of collective memory*. En: *Journal of Political & Military Sociology*, 21(2): 161 – 169.
- Sabucedo, J., Borja, I., López-López, W., Blanco, A., De la corte, L & Durán, M. (2004). Deslegitimación del adversario y violencia política: el caso de las Farc y las AUC en Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*. (12). 69-85.
- Sandoval, C.A. (1996). *Investigación Cualitativa*. Icfes
- Saint-Pierre, H. (2004). ¿Guerra de todos contra quién? La necesidad de definir ‘terrorismo’. En López, E (Ed) *Escritos sobre terrorismo*, Buenos Aires, Prometeo.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales: estudio de psicología social*. Barcelona: Editorial Herder.
- Todorov, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien*. Ediciones Península.
- Todorov, T. (2013). *Los usos de la memoria*. Paidós.
- Vázquez-Sixto, F. (2001). *La memoria como acción social: relaciones, significados e imaginario*. Paidós.
- Vidal-Naquet, P. (1996). *Los judíos, La memoria y el Presente*. Fondo de Cultura Económica.
- Villa-Gómez, J. D. (2014a). *Recordar para reconstruir*. Medellín: Editorial Bonaventuriana.
- Villa-Gómez, J. D. (2014b). *Memoria, historias de vida y papel de la escucha en la transformación subjetiva en sobrevivientes*. *El Agora Usb*, 14(1): 37 - 60.

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

- Villa-Gómez, J.D. (2016a). Por los caminos de la memoria... La Construcción social de la identidad de víctima. En *Kavilando*, 8(1), 29 – 42.
- Villa-Gómez, J. D. (2016b). Recordar para reconstruir: el papel de la memoria en la reconstrucción del tejido social. Una perspectiva psicosocial para la construcción de memorias transformadoras. En E. Arrieta (ed.), *Conflicto, justicia y memoria: Tomo 1. Teoría crítica de la violencia y prácticas de memoria y resistencia* (pp. 183-215). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana
- Villa-Gómez, J.D., Barrera-Machado, D. (2017). Registro identitario de la memoria: políticas de la memoria e identidad nacional. *Revista colombiana de sociología*. 40 (1), 149-172.
- Villa-Gómez, J.D. (2019). Representaciones sociales del enemigo como barreras psicosociales para la construcción de la paz y la reconciliación en Colombia. En. Carmona, J. y Moreno, F. (ED.) *Reconstrucción de subjetividades e identidades en contextos de guerra y posguerra* (pp. 365 – 387). Manizales: XIV Cátedra Colombiana de Psicología Mercedes Rodrigo. Editorial Universidad de Manizales y Ascofapsi.
- Villa-Gómez, J.D., Rúa, S., Serna, N., Barrera Machado, D., Estrada, C.E. (2019). Orientaciones emocionales colectivas sobre el conflicto armado y sus actores como barreras para la construcción de la paz y la reconciliación en ciudadanos de Medellín. *El Ágora USB*. 19(1), 35- 63.
- Villa-Gómez, J.D.; Avendaño, M.; Agudelo, M.C.; Castro, V.; Buitrago, C.E. & Hoyos, S. (2019). Víctimas lloradas y no lloradas A propósito de la fabricación del recuerdo en ciudadanos de Medellín sobre cuatro crímenes de guerra en el marco del conflicto armado colombiano como barreras psicosociales para la construcción de la paz. *Kavilando*, 11(1), (Aceptado, en prensa)
- Wertsch, J.W. (2002) *Voices of collective remembering*. Cambridge Univesersity Press.
- Wertsch, J.W. (2008). The narrative organization of collective memory. *Ethos*, 36(1), 120-135.
- Zerubavel, E. (2003). *Time maps: collective memory and the social shape of the past*. University of Chicago Press.

**Educación y pedagogías críticas para LA PAZ
en Colombia en tiempos transicionales**

Sección III

Experiencias comunitarias y escolarizadas de educación crítica para/de/la paz

**Educación y pedagogías críticas para LA PAZ
en Colombia en tiempos transicionales**

1. “Educación hacia la paz” como reconocimiento de “otras” oportunidades formativas que aportan a la educación rural

Javier Fayad-Sierra
Universidad del Valle

Introducción

Los ejercicios de construcción de paz negociada entre gobiernos y diferentes actores armados en Colombia, representan históricamente una forma de ampliar las posibilidades de la misma paz, el acuerdo de paz reciente en la Habana, pretende lograr condiciones hacia una paz duradera, pero es necesario valorar que este acuerdo trae un acumulado histórico de más de treinta años de diferentes ejercicios de acuerdos entre gobierno y actores armados (M19 en 1984, EPL en 1984, Farc en 1984, ADO en 1984, M19 en 1990, EPL en 1990, PRT en 1990, MAQL en 1991, Corriente de Renovación Socialista ELN en 1994, Conversaciones en Tlaxcala en 1992 y en 1998 con la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar -ELN, Farc, EPL-, Farc en 1998 al 2002 en el Caguán, Caquetá, AUC entre el 2003 y el 2006 en Santa Fe de Realito, Farc en 2016), estas diferentes versiones de negociaciones moldean la posibilidad de ir hacia la paz como una certeza en el camino.

La paz no es simplemente un acuerdo entre un gobierno y un grupo insurgente, porque lo que se aprueba afecta directamente a las poblaciones de los territorios donde los grupos armados han hecho presencia, pero es importante reconocer que cada negociación de paz renueva las posibilidades por lograr mejores capacidades de los diferentes sectores en salir de la violencia y crear condiciones para que la guerra no se repita. En cada acuerdo firmado se amplían las condiciones y la capacidad de reflexionar y proponer opciones para salir definitivamente del circuito de la violencia, porque necesariamente se proponen rutas que crean nuevas condiciones que modifiquen comportamientos y logren promover políticas hacia la paz y la no repetición de la guerra.

La paz que se construye en cada proceso demuestra que estamos en medio de una paz que no es perfecta, esta afirmación significa que en cada acuerdo de paz se presentan hechos que aún persisten en retrocesos en el proceso y se conforman actores que retornan a la guerra, como se presentó con un sector del M19 (el Movimiento Jaime Bateman Cayon); fracciones del EPL especialmente en los Santanderes, o el del paramilitarismo que hace su tránsito a

bandas criminales; en el caso más reciente sectores de las Farc en diferentes partes del territorio nacional, por ejemplo en la región de Miranda y Corinto la columna Dagoberto Ramos y la “vuelta a las armas” de negociadores de la Habana como Iván Márquez, Jesús Santrich, pero siempre está la posibilidad y el deseo de cerrar este capítulo totalmente y cada vez estamos más cerca de una paz duradera.

La construcción de paz desde lo histórico y procedimental es un hecho que muestra como su construcción se ha perfeccionado y afecta realmente los efectos de la violencia, porque cada nuevo acuerdo amplía las posibilidades de las partes y clarifica posturas no visibles de sectores que son promotores de la violencia, como es el papel de sectores de las guerrillas, del narcotráfico y del extractivismo y sectores de la política que conservan la idea de que la solución del conflicto armado solamente se logra por la vía militar.

En estos procesos de paz negociada se promueve necesariamente experiencias concretas de “Educación para la paz”, que se expresan como una opción transformadora que genera cambios en las formas de creencias, sentimientos, valores, actitudes, conocimientos que ayudan a impulsar la resolución de conflictos, con el propósito de distanciar a las personas y a la sociedad de la lógica de la guerra, por medio de la no violencia y la transformación hacia la justicia, el mejoramiento y armonía de lo social, producto de construir formas de economía, educación, salud, cultura, política y ambiental que resuelvan el aspecto de las inequidades, que siguen siendo gran parte del argumento de las violencias en nuestro contexto. Por ejemplo, “La Educación para la paz” que “responde a nuevas formas educativas, es decir, nuevas prácticas para abordar los contextos sociales donde hay o ha habido varias expresiones de conflicto y violencia (directa, estructural y cultural, según Johan Galtung 1990)” (Arboleda et al., 2017, p. 17).

Consideramos que en la actualidad contamos con ejercicios importantes de “Educación para la Paz” en diferentes regiones, contextos sociales, universidades, instituciones educativas, propuestas de formación de comunidades (campesinas, indígenas, afrodescendientes, sectores populares, estudiantes, mujeres, poblaciones diversas) y en muchos casos propuestas desde las instituciones oficiales y desde diferentes ONG, que hacen presencia en los territorios, que le dan lugar a esa implementación de la paz como “deber y derecho de obligatorio cumplimiento” de los colombianos, como expresa el artículo 22 de la Constitución de 1991.

Es importante reconocer que durante las negociaciones de la Habana e inicio del proceso de desarme de las Farc, en la gran mayoría de los territorios de permanente enfrentamiento militar las comunidades pudimos vivir más de dos años sin enfrentamientos y ocupación armada de los territorios. Este tiempo permitió que en las comunidades campesinas, afrodescendientes, indígenas

y sectores populares pudiéramos realizar proyectos y prácticas de “Educación en la Paz”, con apoyo de diferentes ONG, Universidades y organizaciones que han participado de actividades, eventos colaborativos y de formación, como si se estuviera planeando las condiciones de una paz duradera, como lo dicen los acuerdos de la Habana.

Los cursos, encuentros, talleres, diplomados, prácticas de acompañamiento que se hicieron en los territorios y comunidades entre los años 2013 a 2017 en los territorios del Norte del Cauca, podemos reconocerlos como ejemplos de “Educación en Paz”. Es importante reconocer que gracias a estas experiencias realizadas desde adentro de las comunidades y sus organizaciones, ocurre un resurgir y una visibilización importante de los líderes y lideresas sociales, quienes hacen parte de estos procesos de fortalecimiento comunitario que se presentan gradualmente y con fuerza desde el 2013, porque son estos liderazgos en sus territorios los que ganan reconocimientos nacionales e internacionales, por ejemplo, la Guardia Indígena que en el 2004 en medio del conflicto ganó el premio nacional a la Defensa de los derechos Humanos y en el 2019 recibió la mención de honor del Premio Franco-Alemán de Derechos Humanos “Antonio Nariño”; las lideresas, como Francia Márquez Mina, de Suarez Cauca quien ganó el Premio Nacional a la Defensa de los Derechos Humanos en Colombia, categoría «Defensora del Año» (2015) y Premio Medioambiental Goldman (2018); y Clemencia Carabalí Rodallega, quien recibió el Premio Nacional a la Defensa de los Derechos Humanos en la categoría “Defensora del año” 2019.

El contexto de este artículo retoma algunos elementos de diferentes proyectos y acompañamientos que realizamos desde la Universidad del Valle Sede Norte del Cauca y del Programa Institucional de Paz de la Universidad del Valle, en diferentes temas en el Norte del Cauca, en diferentes procesos de formación solidaria con diplomados y acompañamientos con las organizaciones de los Consejos Comunitarios, Asociación de Consejos Comunitarios-Aconc, Asociación de Mujeres del Norte del Cauca-Asom; Cabildos Indígenas Nasa afiliados a la Acin, Cabildos Misak, Cabildos afiliados a “Gobierno Mayor” y a Autoridades Indígenas del Suroccidente-Aiso; sectores campesinos organizados de la región, las propuestas de Zonas de Reserva Campesina y la población Farc presente en los Etc de Monterredondo-Miranda, Pueblo Nuevo-Caldono y La Elvira.-Buenos Aires.

Algunos elementos de experiencias y miradas sobre el tema a tratar en este texto, tienen que ver con el Proyecto de Investigación “Paz Alto Cauca” que estamos implementando en este momento, de acompañamiento y formación en la planeación del territorio a partir de los acuerdos de Paz de la Habana y de las propuestas de las comunidades Indígenas, Campesinas, Afrodescendientes y población reincorporada de las Farc, en los municipios de Miranda, Corinto y Buenos Aires del Norte del Cauca.

Es gracias a estas distintas experiencias y acompañamientos que hacemos desde la universidad, que podemos argumentar que hay diferencias prácticas y experienciales, en las posibilidades de concebir de forma distinta lo que podemos denominar como “Educación para la Paz”, “Educación hacia la Paz” y “Educación en la Paz”, que son formas concretas de asumir por las diferentes comunidades, actores e instituciones, el papel formativo en el contexto de Paz que estamos viviendo, en camino y construcción desde hace ya varios años. No se trata solamente de un juego de palabras, porque las posibilidades de una Educación “para la Paz”, “hacia la Paz” y “en la Paz” nos muestra precisamente caminos, formas y compromisos, tanto de las comunidades como de las instituciones y entidades que forman parte de estos procesos.

La realidad producto de lo que viene ocurriendo con la implementación de los acuerdos de la Habana, es el hecho de que en muchos lugares del territorio nacional no podemos decir que hay una “Educación en la paz”, porque las condiciones de implementación de los acuerdos y la presencia de nuevos actores armados en algunos territorios demuestra que precisamente no se está implementando el acuerdo de paz, entonces se enfatiza en las preposiciones “hacia” la paz o “para” la paz, como un condicionamiento de algo que no está presente, pero es importante porque se está intentando y va en camino.

En este artículo, nos interesa mirar el aspecto de la educación rural como un efecto del punto uno de los acuerdos de la Habana, sobre reforma rural integral, donde es necesario construir un modelo de educación rural que se relacione con los diferentes aspectos que en este punto se tratan, como son: democratizar el acceso y uso de la tierra, la actualización del catastro y legalización de predios (crear fondo de tierras, formalizar títulos), la implementación de los PDET (Planes de Desarrollo con Enfoque Territorial) que deben dar respuestas al mejoramiento del agro en condiciones de producción, asesoría técnica, manejo hídrico, comercialización, cuidado ambiental, y de superar las brechas e inequidades del campo con respecto a la ciudad; igualmente plantear propuestas concretas de erradicar la pobreza beneficiando a la población rural en Colombia en salud, educación, seguridad alimentaria, manejo ambiental.

Ante esta realidad, de que la paz sigue siendo una posibilidad, reconocemos avances con respecto a procesos anteriores, entonces planteamos la necesidad de demostrar y argumentar la existencia de una “Educación hacia la paz”, en el sentido que se trata de crear, pensar, moldear, construir un camino hacia esa paz, que no es algo ya dado, que hemos avanzado pero hay que seguir con la intención de reconocer y fortalecer capacidades de este largo proceso por lograr esa paz anhelada, que depende del cómo se han transformado en los diferentes actores en forma progresiva e histórica, sus condiciones personales y comunitarias, de relaciones de vida y de posibilidades hacia adelante. También es necesario decir que reconocemos que en las comunidades existen y se están

implementando propuestas formativas hacia la paz, por fuera de las propuestas institucionales de tipo de educación convencional o formal.

La educación es un factor necesario en ese proceso hacia la paz, más allá del simple formalismo escolar, porque se trata de concretar o fortalecer la educación en el ámbito de las condiciones sociales y políticas, especialmente desde las comunidades, que son las más interesadas en dar esos pasos que aseguren una paz estable y duradera. Entonces la concepción de paz en los territorios requiere de educación, formación, conciencia, participación, organización, ciudadanía, reconocimiento, cuidado y mejoramiento de las condiciones de vida, de las comunidades y de los territorios. Claro que con solo educación no se resuelve el problema de las condiciones materiales de la paz duradera, porque al mismo tiempo es necesario contar con financiación de proyectos y propuestas que atiendan las necesidades de las comunidades donde se tenga en cuenta los aspectos educativos.

En este proceso de reconocimiento del papel de las comunidades se requiere que los procesos educativos partan del fortalecimiento de las concepciones culturales, sociales del territorio y de las comunidades, educar reconociendo las diferencias, los idiomas maternos, las prácticas culturales, las cosmovisiones de cada territorio; en esa posibilidad de los contextos, incluir y relacionar con modelos educativos y formativos que aportan en las concepciones globales del conocimiento. Los modelos y prácticas educativas en estos contextos no pueden quedarse en replicar mecánica y estandarizadamente los modelos externos y generales de enseñanza aprendizaje, sin representaciones propias de las culturas, de los territorios, de las identidades, de los contextos sociales, que en Colombia son parte de una de las principales riquezas, como es la variedad de conocimientos desde la pluralidad étnica, cultural y ambiental.

En esta lógica, la educación aporta en fortalecer o brindar reconocimientos sociales, culturales y personales; resolver estigmas y odios; hacer conciencia de uno mismo y del otro como iguales ante la vida y los derechos; y ayuda a construir propuestas de culturas diferentes desde sus visiones de mundo. Entonces la educación es importante porque es una opción de reconocer el valor de la vida, de hacer conciencia de ese valor que es uno de los mayores, déficit ético-moral del ser colombiano.

La importancia de la paz y de una “educación hacia la paz”.

Entre las posibles propuestas educativas a realizar en los contextos rurales, de diferencias culturales y sociales, es importante tener como referente las diferentes experiencias educativas, programas, currículos, proyectos que se han hecho en los diferentes procesos de dejación de armas y retorno a la vida ciu-

dadana de parte de los grupos armados en Colombia, desde los años 80 se han realizado diferentes programas con visiones de “reincorporación educativa”. En forma general podemos plantear que se han llevado a la práctica al menos cuatro grandes “intenciones” distintas en la implementación de experiencias de “reincorporación” que asumimos como diferenciales, en sus concepciones y prácticas: la de los 90’s del M19, EPL, PRT, MAQL-Quintín Lame y un sector del ELN⁶³; la de los 2000 de las AUC; la de los “desertores” y “capturados” que le da sustento permanente al modelo para la reintegración de la Agencia Colombiana para la Reincorporación-ACR y la más reciente con las Farc a partir del 2016⁶⁴.

Estas experiencias de reincorporación promovieron la realización de propuestas educativas, algunas complejas y ricas en procesos y formas, que aportan en la valoración teórica y práctica de proyectos y modelos, como ejemplos podemos citar los siguientes que son emblemáticos: las propuestas formativas de “Dimensión Educativa”, en cabeza de Lola Cendales, Mario Peresson y German Mariño, que participaron en los procesos de alfabetización en Nicaragua con el gobierno Sandinista y han acompañado muchos procesos de comunidades de base; el programa “Aprovechando el Sol” de la Universidad Pedagógica, que fue diseñado por German Zabala y German Rojas Niño del M19, EPL, PRT, MAQL, en los años 90; las experiencias de “Educación para la Paz” impulsadas por Vera Grabe reincorporada del M19 quien desde el Observatorio para la Paz implementa el programa “Pazicultor” que es educación centrada en Gestor de Paz; el Modelo Educativo Flexible de Educación y Formación para la Reintegración que es una estrategia de educación para adultos liderada por la Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN), en su implementación es apoyado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (Usaid) y la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), e implementado por la Fundación Alberto Merani; el Modelo Educativo Flexible Etnoeducativo para comunidades negras del pacífico colombiano que es un modelo que el Consejo Noruego ha implementado en algunos Espacios Territoriales donde se asentaban reincorporados de las Farc.

Es importante contar las experiencias de distintas propuestas que adelantan universidades e instituciones educativas como procesos de “Educación

63 Entre varias propuestas implementadas se contó con la del Programa “Aprovechando el Sol” de la Universidad Pedagógica Nacional que graduó a más de 1200 bachilleres en Colombia con un modelo que retoma experiencias de la Educación Popular, de la Teología de la Liberación del Grupo Golconda en Colombia y de la Pedagogía Social.

64 En el Norte del Cauca se implementó inicialmente el modelo del Consejo Noruego, que es un modelo curricular propio a comunidades del pacífico sur; luego el de la propuesta Farc “Arando la Paz” y también se hizo validaciones de ciclos en el modelo de “educación de adultos” o educación en población extra edad con instituciones privadas de Popayán. En otras partes tuvo mucha acogida la propuesta de la Unad de alfabetización, primaria y bachillerato.

para la Paz” y las “Cátedras de Paz” en los contextos educativos formales, en esta propuestas y en algunas de las experiencias de “Reincorporación Educativa” se retoman elementos propios de la Educación Popular, las Pedagogías Comunitarias, la Pedagogía Social, la Educación Propia, la Etnoeducación y las Pedagogías Críticas, que han sembrado su granito de arena guiando, diseñando, problematizando y generando realmente un campo formativo, porque sigue siendo cierto que la educación es una de las opciones posibles para salir de la guerra.

Es importante en estos procesos de educación poder reconocer los conocimientos adquiridos por quienes estuvieron en los grupos armados, en sus prácticas cotidianas, que no eran solamente de confrontación militar, porque cuentan con saberes sobre cómo sobrevivir en condiciones adversas, cómo resolver situaciones difíciles. Podemos caracterizar las formas educativas realizadas con los exguerrilleros y exparamilitares, al menos en dos modelos de formación: uno, el que estigmatiza la vida anterior a la “reincorporación” y considera que los saberes previos son problemáticos; dos, el que necesariamente valora y parte de la importancia de recuperar las experiencias previas, los saberes adquiridos por las personas y los grupos en sus contextos de conflicto y guerra. En la visión de la “educación hacia la paz” es necesario conservar esa relación con el pasado y con lo que aprendieron a hacer quienes se “reincorporan”, aquí es muy importante promover que esos saberes adquiridos en las experiencias de vida ayudan a mejorar las condiciones reales hacia una paz duradera, por ejemplo, en conocimientos muy potentes sobre plantas, especies, climas, alternativas de alimentación, prácticas de sanar enfermedades, comunicaciones, sobrevivencia.

El 26 de febrero de 2017, en el Espacio Territorial de Reincorporación y Capacitación (Etrc) del municipio de Caldono - Cauca, ubicado en el Resguardo de Pueblo Nuevo, se realizó el primer consejo territorial. Las comunidades representadas en sus autoridades de los resguardos del territorio Sa't Tama Kiwe plantearon que ellos consideraban que la reparación a implementar tenía que ser ofreciendo y apoyando una educación pertinente al territorio. Es importante reconocer que en ese espacio de reincorporación y con seguridad en muchos otros, existe una preocupación formativa que beneficie a las comunidades del contexto y a la población reincorporada. Las universidades⁶⁵, ONG⁶⁶ y comunidades venimos participando y promoviendo diferentes experiencias o propuestas formativas que implican pensar necesariamente una figura muy

65 En esta reunión de Caldono hacen presencia diferentes universidades oficiales y privadas como la Universidad Javeriana, la Universidad del Cauca, La Unad, la Esap, la Universidad del Valle, la Fundación Universitaria de Popayán, la Universidad Indígena Intercultural-Uaiin, el Sena, entre otras.

66 Los apoyos a proyectos de comunidad en el post acuerdo que implementa diferentes ONG están ligados a financiamiento de entidades como Usaid, Acdi/Voca, Unión Europea, Agencia Española de Cooperación, Agencia canadiense para el desarrollo, Consejo Noruego, entre otros.

concreta de “Educación hacia la paz” y que no necesariamente es una forma de educación convencional, pero que en sus contenidos y formas hay bases para pensar una propuesta de “Educación Rural” importante.

El proceso de implementación de los acuerdos de paz han permitido realizar diversas propuestas formativas en los territorios, que podemos reconocer como “Educación en la paz”, pero la realidad es que llevar a la práctica estas propuestas no es fácil porque hoy estamos en medio de una “paz esquivada” en muchos territorios, que han hecho que las personas de comunidad y reincorporadas que deseaban participar de estos procesos no lo puedan hacer, por la falta real de implementación de los acuerdos de la Habana, el desinterés institucional estatal en asegurar el cumplimiento de salir de la guerra y asegurar la no repetición de actos e intereses de guerra.

La presencia de actores armados mediados por el tema del narcotráfico, el asesinato de líderes sociales y de miembros reincorporados de las Farc, demuestra que en muchas regiones tenemos que seguir hablando de “Educación hacia la paz”. Es decir, la paz en los territorios es algo a conseguir, la paz es una construcción que no se hace por decreto y nunca va a ser una paz perfecta o completa; pero también la paz es una posibilidad viable y un proyecto en el que hay que seguir trabajando. Esta “Educación hacia la paz” es una educación que promueve el reconocimiento social y el papel formativo desde lo social a partir de la participación de las comunidades en forma directa.

La Paz es en plural, no existe una sola paz y es importante hacer distinción entre las Paces: existe una paz centrada en la política gubernamental que parte de las negociaciones entre fuerzas insurgentes y establecimiento, con la tarea de resolver la presencia de actores armados ilegales; existe una paz vista desde los actores que conforman la insurgencia con la tarea de convertirse en actor social y político válido, y existe una paz propia de las comunidades que son los más interesados en reconocer y actuar hacia la paz real, material, cotidiana y concreta que les permita mejorar sus condiciones de convivencia y oportunidades de vida. Estas diferentes Paces en sus diferencias son garantes de cumplir cada posibilidad de actuar para que la paz como propósito mancomunado funcione porque son complementarias y necesarias.

Las tareas y obligaciones del establecimiento pasan por la disposición y capacidad, tanto estatal como gubernamental, en hacer que la paz persista, se necesita que cuente con recursos y logre crear unas estructuras viables en la solución del conflicto armado, aportando a la disminución de brechas de inequidad, que beneficie la redistribución del recurso público y mejore la inversión social, especialmente de las poblaciones rurales y de asentamientos pobres en las grandes ciudades. Las tareas y obligaciones de la insurgencia que entra en la reincorporación es la de cumplir lo pactado y ampliar su espacio político y social en beneficio de las comunidades, en el sentido de extender las opciones

de democracia real y participativa. Las tareas y obligaciones de la insurgencia que continúan en la guerra es la de aceptar la urgencia de un cambio político y de pasar la página del uso de las armas como argumento político.⁶⁷ Las tareas y obligaciones de las comunidades son las de mejorar las condiciones de vida, de organización y de avance que los lleve a incrementar sus posibilidades de autonomía y autodeterminación desde lo local, promoviendo e implementando los “planes de vida”⁶⁸ de las comunidades. Este sentido funcional y diferencial de la paz tiene que ver con crear condiciones tangibles de justicia y equidad en las comunidades y territorios.

La paz que surge de los diferentes acuerdos en Colombia no se quedan simplemente en lograr un desarme y unas condiciones de sostenimiento a futuro de los desmovilizados, reinsertados o reincorporados, necesariamente pasa por buscar opciones sobre cómo resolver el acumulado de la violencia, los odios y daños que han creado una barrera histórica y actúa como parte del actual bloqueo para que los colombianos salgamos realmente de ese círculo vicioso que es la guerra. Por un lado, está la urgencia de resolver problemas estructurales como el narcotráfico, la extracción minera ilegal e ilegítima, la corrupción y las políticas que benefician a los sectores super ricos⁶⁹, en detrimento de los más desfavorecidos. De otro lado, está la posibilidad participativa de las comunidades, de actuar críticamente en lo político, porque su condición de logro y existencia pasa por resolver los conflictos sociales en los territorios, que permita reconocer los orígenes de cómo se han elaborado los antagonismos sociales y avanzar a otro estado de cosas.

Estas opciones cada día se hacen más difíciles de lograr ante el incumplimiento de los acuerdos y la presencia de actores armados ligados al narcotráfico, a la minería y a sectores de poder, cuyo deseo es distribuir entre ellos los intereses y beneficios de explotación del territorio, de las aguas y los recursos de minería. Ante esta situación es que las comunidades, en nuestro caso del norte del Cauca, resisten protegiendo los territorios, creando propuestas como la de

67 En Colombia históricamente se argumenta el papel de la política desde las armas, las guerras civiles del siglo XIX y las violencias del siglo XX se reconocen como formas de hacer política que se asumió como algo legítimo y que son en gran medida parte de las causas del conflicto.

68 En el contexto del Norte del Cauca los planes de vida son la propuesta de las comunidades indígenas, afro descendientes y en proyecto de consolidarse en la parte campesina, sobre cómo afrontar las problemáticas sociales y sus soluciones que permiten la construcción de mandatos de autoridad y comunidad, en los indígenas está ligado a las concepciones andinas del buen vivir, que se convierte en el argumento de otra concepción económica y social de gobierno en las comunidades que es muy distinto de la concepción global de planea de desarrollo.

69 Hacemos referencia a las últimas situaciones de manejo de la economía que plantean personas reconocidas como Salomón Kalmanovitz, cuando relaciona las políticas económicas recientes, que favorecen a los sectores más ricos por medio de las excepciones de impuestos en grandes proporciones, con la idea de que estos sectores invierten y hacen crecer el empleo. Kalmanovitz retoma esta idea del texto “El triunfo de la injusticia. Cómo los ricos evaden impuestos y cómo hacer para que los paguen.” de Emmanuel Sáez y Gabriel Zucman,. Ver en *El Espectador*, 11 noviembre, 2019; Kalmanovitz, Salomón. *El triunfo de la injusticia*.

liberación de la madre tierra de los Nasa del Norte del Cauca, protegiendo las aguas del río Cauca, haciendo movilizaciones de las mujeres contra la minería, exigiendo el cumplimiento de lo que se les ha negado con la construcción de la Salvajina, realizando las mingas por la defensa de la madre tierra, creando y fortaleciendo las guardias indígenas, cimarronas y campesinas; todas estas son respuestas ante la estrechez territorial y la urgencia de hacer las cosas de otra manera, que evite la entrada en los territorios de intereses de las llamadas “economías verdes” basadas en la explotación capitalista y multinacional de los bienes de la naturaleza.

Esta paz en proceso, como resultado de los acuerdos de la Habana, dentro de sus dificultades han permitido que en algunos territorios se expresen deseos de las comunidades por ampliar sus espacios formativos y compartir proyectos de territorialización, que sean más incluyentes desde las comunidades presentes en los territorios (campesinos, indígenas, afrodescendientes, reincorporados, sectores populares), que colocan en disputa las lógicas de participación, organización y gobernabilidad del territorio.

Estamos en un momento donde se recrea de nuevo la presencia del despojo (Salome, 2016; Harvey, 2004; Gilly y Roux, 2009; Roux, 2009) y uso de la violencia, como argumento de quienes sustentan los intereses de apropiar y degradar la naturaleza; mientras que del otro lado están las comunidades que proponen cuidar, defender y mejorar esa relación con la naturaleza, acompañados de diferentes ONG, universidades y proyectos que corresponden con el momento histórico de comprometerse en ayudar a resolver la crisis del planeta, de las aguas, de la soberanía alimentaria, de las semillas nativas y por lo tanto una valoración de lo rural que son prácticas concretas de paz en los territorios.

Consideramos necesario modificar las prácticas y formas de presión contra las comunidades que habitan los territorios, ante las imposiciones que vienen de las políticas del despojo que se practican dentro del modelo actual de “planeación del desarrollo” a nivel nacional, donde se crean circuitos de consumo que establecen dependencias económicas con las grandes metrópolis, modificando las prácticas de las comunidades y forzando a sembrar de ciertas maneras, a producir y comercializar de tal manera, que con el tiempo se justifica que las poblaciones desocupen los territorios para poder entrar a despojar sus recursos. Esta situación es evidente en el norte del Cauca, como estrategia de la presencia de intereses armados que ayudan a cumplir con el modelo de planeación territorial que promueve como ganancia económica regional que algunos municipios se conviertan en “municipios dormitorio”, que dependen de grandes ciudades donde se trabaja y se “rebusca” el sustento, impulsando que las comunidades ya no vivan en sus territorios.

Estamos ante un modelo evidente de despojo territorial que desarraiga las opciones de producción y autoconsumo, que históricamente caracterizaban estas subregiones, pero que desde los años 50 con el monopolio progresivo de la caña de azúcar, se han visto obligados a depender cada vez más de las economías urbanas, tenemos los ejemplos concretos de alta concentración de la población en el casco urbano, como son: Puerto Tejada (88% en la cabecera y 12% en lo rural), Villarica (78% en la cabecera y 22% en lo rural), Miranda (72% en la cabecera y 28% en lo rural), le siguen Santander de Quilichao (57% en la cabecera y 43% en lo rural) y Padilla (52% en la cabecera y 48% en lo rural). (Duarte y otros; 2018: 67)

La construcción de la paz tiene como sustento la capacidad de resistencia, organización y respuesta que logran las comunidades ante los intereses del despojo, que impulsan algunos sectores económicos y políticos, quienes bajo la posibilidad de continuar utilizando el poder de las armas, del asesinato a líderes sociales, pretenden que los cambios territoriales no se den a favor de las comunidades. La paz hoy implica el reconocimiento del conflicto social y territorial, la valoración y reconocimiento de que la postura de las comunidades sustenta necesariamente un antagonismo social ante los actores que promueven el despojo territorial. Una posibilidad de los acuerdos de paz es poder demostrar que en medio de las dificultades la paz es posible y válida, pero es la paz de las comunidades la que se potencia ante las realidades de una paz deslegitimada desde intereses del establecimiento (la corrupción) y de los actores del despojo (narcotráfico, minería y sectores políticos que promueven esta opción).

En diferentes territorios se vienen haciendo y ampliando diversos pactos sociales y comunitarios que retoman los acuerdos de la Habana y que crean ejercicios de construcción de procesos formativos entre comunidades, población reincorporada e instituciones formativas que acompañan estos procesos. Igualmente son importantes las experiencias propias de Educación Indígena, Afrodescendiente y Campesina que se adelanta en los territorios, incluyendo los avances de las Universidades Indígenas en el caso del Departamento del Cauca (Universidad Indígena Intercultural-Uaiin y Ala Kusrei Ya Misak Universidad), en estas experiencias hay realidades concretas de “Educación hacia la paz” en ejercicio.

El problema de las tensiones paz guerra como una constante nacional

Somos producto de la realidad histórica que nos definió como un país que se acostumbró a hacer política por medio de las armas, concepción que parte de la representación patriarcal del modelo de *pater familia*, gobernante, caudillo, gamonal, que emerge en las guerras civiles del siglo XIX y se com-

plementan con las violencias a partir de la colonización antioqueña, cafetera, petrolera, mariguanera y cocalera del siglo XX⁷⁰. El papel de lo armado como una característica propia de una sociedad machista que prima la virilidad y la fuerza, donde el ser conquistador, colonizador de territorios reproduce desde la familia esta herencia cultural y social que materializa sus beneficios con la supremacía de la autoridad de lo masculino sobre lo femenino, conservando razones y poderes que son poco cuestionables en nuestro medio (Giraldo, Fortu y Gómez, 1972; Tellez y Verdú, 2011).

Mauricio Archila Neira considera que el Frente Nacional y los partidos tradicionales se encargaron de crear “el descuido social”, que es el factor que hace que emerjan nuevos actores que toman distancia de las distribuciones entre sectores ubicados en el poder y sectores de oposición en el contexto de la política tradicional, porque en este periodo se exageró la distribución burocrática y se produjo un alejamiento de las realidades sociales creando un paroxismo anticomunista (Archila, 1997: 206).

El modelo existente sigue siendo el de ciudadanías limitadas, si bien se ha ampliado la posibilidad de los derechos, la perspectiva de ciudadanías excluidas que viene desde la Constitución de 1886 continua, sin negar que sectorialmente por poblaciones se ha avanzado positivamente con reformas constitucionales o logros de nuevos derechos, caso de las mujeres, campesinos, indígenas, trabajadores, poblaciones diferenciales, lo importante es reconocer que la Constitución de 1991 se convirtió en una puerta para afirmar y reconocer derechos sociales, económicos y políticos, que antes no estaban en las normativas y han servido para resolver exclusiones sociales y ampliar la diversidad de miradas de los sectores que luchan por sus derechos. Sin embargo, tenemos que reconocer que en Colombia siguen pesando ciertas lógicas de exclusión, que se originan y mantienen en los sectores políticos y económicos que ejercen el poder, que valoran un sentido de propiedad y de política heredada y concentrada en pocas familias. Esta situación es una demostración de la concepción de democracia en Colombia, que es practicada desde los niveles de inequidades y de incapacidad para transformar las prácticas políticas por la presencia de la corrupción y la influencia del narcotráfico e intereses extractivos y económicos en la toma de decisiones.

García, Sánchez y Salcedo (2017), en un análisis sobre la democracia en Colombia, muestran como existen muchas dificultades para decir que en Colombia ha existido y existe realmente “una democracia de ciudadanos

70 Giraldo, Fortu y Gómez plantean en el texto “200 años de guerra y paz en Colombia: números y rasgos estilizados”, que en Colombia se cuentan 10 guerras civiles, incluyendo la llamada violencia de los años 50 y el denominado “Conflicto armado” de los años 1960 a 2019; mientras que María Teresa Uribe en el texto “Las guerras civiles y la negociación política: Colombia, primera mitad del siglo XIX », nos dice que en los intermedios de las guerras civiles del siglo XIX, se contaron con muchas expresiones armadas.

y ciudadanas”, la califican de una democracia defectuosa que sufre riesgos y se enfrenta a paradojas, como por ejemplo el riesgo del autoritarismo, y siguiendo la concepción de democracia de Dahl, distinta de la de Schumpeter⁷¹, consideran que hay riesgos en el sistema y en las instituciones que nos dicen que en Colombia la democracia no está consolidada. En concreto nos plantean que la democracia en Colombia no es eficaz (García, Sánchez y Salcedo, 2017: 9) .

Las confrontaciones políticas actuales tienen su fuente en las confrontaciones y surgimiento de sectores sociales distintos a los partidos, en hechos como la “masacre de las bananeras”, el surgimiento de los “socialismos”, la creación del partidos comunista, las luchas campesinas e indígenas, las luchas sindicales, que se presentan en los primeros 40 años del siglo XX, cuando de un momento a otro aparece ese otro, un tercero, que rompe el equilibrio del poder que representaba la repartición política del país producto de las guerras del siglo XIX. Pareciera que la llamada “guerra de los mil días” era la última confrontación donde se mataban liberales y conservadores, pero surgen actores nuevos por fuera de los partidos tradicionales que cambian el imaginario sobre la relación de poder entre las familias que repartían todo y aparecen nuevas demandas sociales producto de las luchas de reconocimiento, de lo social, de lo subvalorado, de lo negado como actor político.

Estas diferencias marcadas entre elite y pueblo, clase política y sectores sociales, son las que llevan a la creación de la violencia de los años 40 y 50 del siglo XX, que de alguna manera desde los poderes económicos y políticos, colocaban en juego la opción de crear un nuevo equilibrio de poderes como producto de las presiones sociales que venían de los años 20 y 30, que extrapola los lugares de élite y de lo popular, que se manifiesta en ejemplos concretos como son: el debate sobre razas e higiene en Colombia, que hace presencia desde los años 20, donde promovían la necesidad de traer población europea para “mejorar la raza”, como lo expresan personajes como Miguel Jiménez López y Laureano Gómez (Martínez, 2017); el surgimiento del Partido Socialista Revolucionario y del Partido Comunista, que genera un nivel de temor ante estos nuevos actores “rojos”, “ateos”, “revoltosos”, “sindicalistas”; la reforma agraria de Alfonso López Pumarejo que genera diferencias políticas y reconocimientos a sectores campesinos y sociales que antes no se daban; las luchas de las mujeres y la ruptura del modelo de familia tradicional que hegemonizaba la iglesia; entonces, en esa opción de presionar un nuevo pacto de élites surge una clara definición del “enemigo” que se concreta en los pobres, los invasores, los sindicatos, los problemáticos, los “desadaptados”, lo popular, los líderes hom-

71 García, Sánchez y Salcedo (2017) plantean que la concepción de democracia de Dahl es desde el ideal de democracia, ya que para existir democracia debe cumplir ciertos procedimientos y con el buen funcionamiento de ciertas instituciones; mientras que la concepción de Schumpeter es básicamente procedimental o electoral.

bres y mujeres que representan al pueblo, que son reales en las elaboraciones políticas de Jorge Eliecer Gaitán al diferenciar el país nacional y el país político y convocar “a la carga” al pueblo contra la oligarquía.

Esta violencia no era solamente una violencia bipartidista, funciono como una estrategia de transformación territorial, de fortalecimiento de lo urbano sobre lo rural, que extrapola y degrada la opción de equilibrio de poderes y exagera la muerte fuera del conflicto regular entre ejércitos, que lleva al surgimiento de expresiones de poblaciones que manifiestan sus necesidades, creando una forma de defenderse de la guerra promovida desde el establecimiento. Entonces surge la confrontación entre el “establecimiento” y los grupos izquierdistas o comunistas o la llamada “insurgencia”, primero denominadas Autodefensas Campesinas, y luego aparece un listado extenso de siglas y nombres que representan la creación de grupos, partidos, ejércitos que aspiraban llegar al poder por la vía armada (Moec, Arco, PRS, Fuar, FAL-FUL, Farc, ELN, EPL, M19, ADO, PLA, PRT, MIR, Maql, Cgsb, entre otros posibles). (Villamizar, 2018)

Estas confrontaciones entre sectores distanciados pasan a representar más de 50 años de luchas entre extremos, que dan surgimiento tanto a las guerrillas como a las formas paramilitares, éstos últimos son actores armados que acaban de enredar el asunto, porque favorecen a sectores privilegiados de la política y la economía, pero colocan en riesgo la vida, la organización y la autonomía de las comunidades. En medio de esta forma de lucha por medio de lo armado emerge la urgencia de la paz ante las olas de asesinatos y las lógicas de la muerte, se trata de la paz como alternativa, que produce diálogos y negociaciones que llevan a desarmes, desmovilizaciones, reincorporaciones, reintegraciones que suman ya más de 35 años tratando de implementar una política de Paz en medio de la guerra; que en nuestro país es lo que nos lleva a hablar de una Paz esquivada.

La paz como evidencia de no repetición de la guerra y de lograr salidas a la violencia política, auspiciada por proyectos ideológicos y políticos (uno de ellos el del establecimiento); la paz que necesita que se logre cumplir con propuestas como es el proceso de “verdad y no repetición”, que representa una forma concreta de esclarecer responsabilidades y representa una forma de lograr la aplicación de justicia en Colombia, como una condición básica de lo que son las relaciones en los territorios. Paz sin justicia es casi imposible, la no repetición pasa por lograr niveles de justicia, de su reconocimiento, de su aplicación y de su realidad. Primero una justicia redistributiva que valore estados de conductas históricas y permita salir de los odios de la guerra, que las víctimas sean reconocidas y reparadas, que desde allí dan paso a una justicia normativa reconocida e interiorizada.

La importancia de la ruralidad en la construcción de Paz

La ruralidad es una construcción que históricamente se utiliza como indicador para distinguirse de la ciudad, significa una relación con el contexto natural y un ejercicio de sostenimiento económico con relación a ese medio natural. Entonces la ruralidad históricamente es valorada dentro de la dicotomía campo-ciudad, que se crea con una intención hegemónica del progreso y del mal llamado desarrollo. Estas dicotomías son construcciones históricas que disponen de situaciones opuestas, donde se recrean valoraciones negativas de un lado hacia el otro. Se trata de constructos mentales donde se afirman las diferencias acompañadas de simbolismos, representaciones, intenciones de valoración del otro como contrario para acrecentar las diferencias. Se trata de imponer dicotomías históricas que son parte de una intención ideológica que se reproduce de generación en generación y que hasta hoy es difícil modificar porque recrean hegemonías racionales, que están presentes en nuestras culturas y justifican ciertas valoraciones negativas.

En nuestro medio los modelos hegemónicos se sustentan históricamente en cuatro figuras: La de calificar a los originarios como buen salvaje; La de resaltar la construcción de la nación como una necesidad para distanciarse de formas culturales diferentes del modelo de origen eurocéntrico; La valoración de la mujer como disminuida con respecto al hombre; La de posicionar el campo como un espacio pobre, peligroso y aburrido con respecto a la ciudad (Camargo, 2004: 2). Estas son construcciones socioculturales que desde el lenguaje y la imposición lograron influir en la determinación de comportamientos ideológicos que crean y mantienen en ventaja a personas, grupos o sectores de la sociedad sobre otros, que son vistos como disminuidos, produciendo desventajas en comportamientos, en políticas y en inversión estatal.

El origen de estas diferenciaciones tienen que ver con la forma como en América Latina se produce un choque cultural entre los “modelos civilizatorios”, porque el modelo de “ciudadano del mundo” se interpreta en un imaginario de lo urbano, tecnologizado, dependiente económicamente y consumidor; mientras que existen otras concepciones diversas de “mundo de la vida”, que en nuestro país son importantes, como son las concepciones de vida de los campesinos, afrodescendientes e indígenas, que habitan la ruralidad y en su cosmovisión y creencias, promueven un sentido de culturas ecológicas y ambientales que históricamente se ha tratado es que desaparezcan.

En la lógica civilizadora hacia el “buen salvaje” que habla de perseguir las “malas costumbres” por medio de la dominación de un modelo civilizador y católico, que ha exigido que se conserven ciertas prácticas dominantes de la cultura universal (Camargo, 2004). Pero hay que reconocer que la principal

tecnología que se implementa en este proceso es el control territorial por medio de las armas; entonces, esta práctica de perseguir las “malas costumbres” imponiendo las “buenas costumbres” ha significado la construcción del campesino, del afrodescendiente, del indígena y del pobre en las ciudades como mano de obra barata y despojada. En otras palabras, esta construcción hegemónica lo que hizo fue conformar al subordinado y al excluido social y políticamente, que se va a expresar en lo educativo, en las condiciones de salud, vivienda, trabajo, en las brechas sociales y económicas; en Colombia estas diferencias se reconocen territorialmente en las distribuciones diferenciales entre el campo y la ciudad, marcando en qué lugares pueden habitar los excluidos y definiendo que territorios son peligrosos.

Las clasificaciones ideológicas y políticas creadas son bastante fuertes y la ruralidad se encuentra dentro de esas valoraciones negativas, un ejemplo de eso es el hecho de mantener la violencia en el campo para poder justificar el dominio y la diferencia de la ciudad sobre el campo, se define la condición de la ciudad y del ciudadano urbano como superior ante los riesgos de la vida rural y la dicotomía campo-ciudad se expresa como diferencia económica, social y cultural, donde se mantienen niveles de discriminación, dominación y desigualdades.

La ruralidad la reconocemos como las diferentes prácticas, conocimientos y formas de proteger y mejorar la relación con la naturaleza, que en las comunidades campesinas, afrodescendientes e indígenas se manejan a partir de sus cosmovisiones, “mundos de la vida” de estas culturas, que se concretan en prácticas fundamentales sobre los aspectos agroecológicos, de recuperar y revitalizar los ecosistemas por medio de perspectivas como la del “buen vivir”, que acoge concepciones de “sustentabilidad” y recuperación del planeta. En esa línea de ideas, comprendemos la ruralidad como las relaciones que se establecen entre la naturaleza, la humanidad y sus expresiones socioculturales, donde se cuestiona la estrategia global del crecimiento ilimitado y la racionalidad moderna en su faceta de subordinar, conquistar y dominar la naturaleza (Ulloa, 2011: 28).

Entonces es necesario trascender la idea de que la naturaleza es simplemente un objeto de explotación y de recursos, básicamente extractivos, que se fundamenta en una visión utilitarista del humano sobre la naturaleza, con la finalidad de la explotación de recursos, que modifica los paisajes y crean conflictos ambientales. Esta realidad muestra la urgencia de cambiar esa idea sistemática de pensar la naturaleza como un conjunto “maquínico”, funcional, predeterminado por unas leyes que los mismos humanos no pueden modificar, pero que ayudaron a fundar conocimientos físicos, biológicos, matemáticos, científicos que se utilizan para sustentar los modos de explotación y uso de la misma naturaleza por lo humano.

Problemas en las concepciones de educación rural

En Colombia el modelo de educación rural en contenidos, distribuciones curriculares, áreas, asignaturas y calendarios, es una reproducción de la educación urbana, porque se implementan las mismas concepciones escolares del contexto nacional, urbano y global, de competencias que se orientan hacia el mundo laboral, de corte académico de contenidos y resultados generales, tipo pruebas saber o pruebas Pisa. Esta realidad nos permite afirmar que en Colombia no hay una educación rural propia a los contextos, con opciones laborales y pertinentes de acuerdo con las situaciones donde están ubicadas las instituciones educativas.

Es posible proponer una educación rural que tenga en cuenta las diferencias regionales o locales, que valore los conocimientos aprendidos con relación a prácticas del contexto y que desde los conocimientos situados, promueva relaciones de aprendizaje con el mundo global; donde llegar a esta condición significa reconocer una educación diferencial que se complementa con la educación global, universal, occidentalizada, por lo tanto se requiere modificar al menos dos perspectivas con que se concibe la educación rural. Una, la educación que réplica las competencias, estándares, derechos básicos de aprendizaje del modelo escolar urbano, donde indicadores y mediciones se hacen bajo el mismo parámetro sin reconocer las diferencias producidas por las negaciones y exclusiones históricas del modelo hegemónico, donde no se reconocen diversos cambios conceptuales y epistémicos elaborados desde las mismas ciencias que asumen bajo las perspectivas ecológicas y ambientales de los últimos 30 años, que existe realmente un cambio del sentido de conocimiento sobre la naturaleza.

La otra perspectiva, tiene que ver con los modelos de educación rural que se pretenden implementar en la formación, ligados con las modalidades o énfasis de las instituciones educativas rurales denominadas como agroindustriales, agroambientales, agro productivas, agroecológicas, que en general reproducen intereses de producción y comercialización agrícola que están cerca de las economías desarrollistas, del concepto y práctica del desarrollo contemporáneo, que se centran en la liberalización del comercio, la privatización y la desregulación, promoviendo productividades impuestas bajo el modelo de negocios, sostenibilidad y de economías verdes⁷², que son resultado necesario

72 Las economías verdes son el modelo industrial, empresarial y de producción que pretende equilibrar los daños y pérdidas de los ecosistemas, para que no aumente el daño o no siga ocurriendo, sin dejar de ganar monetariamente, se hace distribuyendo y comprometiendo compensaciones y cuotas de reparación, regionales, por países y empresas, que reconocen su participación en el daño por los niveles de CO₂ y Gases Efecto Invernadero que han producido históricamente, su construcción de metas de productividad y renta se centran en la idea de sostener los ecosistemas en el nivel de daño en que se encuentran, para no avanzar más en los riesgos, por eso se habla de sostenibilidad. En otras palabras, es cambiar las tecnologías de producción y uso de fuentes de energías (tipo de combustibles) de tal manera que no aumente el daño, siempre y cuando puedan seguir produciendo y comercializando lo que hacen (productivo, extractivo). Es una economía de sostenibilidad de los recursos y ecosistemas

de la llamada “revolución verde”⁷³, con el propósito de que al final del camino a donde nos quiere llevar esta capacidad y potencia del poder económico global, que es producir bajo la mirada agroindustrial de los grandes modelos de explotación global del campo, con semillas controladas, que aseguran grandes beneficios económicos para los productores de los agroquímicos y daño en el equilibrio del planeta, que se representa en el daño a las poblaciones por el uso de agroquímicos y el cambio de alimentación que produce enfermedades que anteriormente la gente del campo no conocía.

Consideramos que las agencias internacionales como la Ocede⁷⁴, la Unesco⁷⁵, la FAO⁷⁶, entre otras, tienen mucho que ver con estas políticas “desarrollistas” que han causado daño al modelo de producción, consumo, comercialización de las comunidades; primero porque promueven el “desarrollismo” que modificó las prácticas de siembra y alimentación de las comunidades beneficiando a sectores del monocultivo, aunque es necesario reconocer los intentos recientes por generar auto consumo, auto producción, economías familiares y “economías verdes” desde las unidades de producción familiar, que mirados en el acumulado del daño histórico, son proyectos que difícilmente impactan positivamente sobre las consecuencias ya causadas por la influencia lograda por las visiones hegemónicas de producción que daña la capa vegetal y privatiza las semillas.

sobre la prevención de un daño mayor aceptando el daño ya hecho al planeta de pérdida de niveles y capacidades de oxígeno, aguas y en general, recursos naturales no renovables.

- 73 El nombre revolución verde hace referencia a las políticas de aumentar cantidad de producción agrícola a partir de uso de agroquímicos industriales y expansivos, especialmente en el manejo de monocultivos. Esta práctica generó intervenciones en las semillas y creación de semillas sintéticas que aumentan la producción y que se sostienen con los fungicidas y químicos que acompañan el proceso de productividad agrícola. El nombre y el modelo se expande en la década de los 60 desde proyectos realizados en estados Unidos que desde sus instancias de ayuda al desarrollo, como Usaid, Alianza para el progreso, buscan salidas al hambre en el planeta en los países llamados “subdesarrollados” o del “tercer mundo”.
- 74 Revisión de la Ocede de las Políticas Agrícolas: Colombia 2015. Estudio Económico de la Ocede de Colombia 2017. El estudio se publica bajo la responsabilidad del Comité de Análisis Económico y del Desarrollo; FAO-Unesco (2003), “Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas normativas” Un estudio conjunto de la FAO y la Unesco. Coordinado por Atchoarena, D. (Unesco/IIPE) y Gasperini, L (FAO), FAO Unesco, Roma-París, 2003. http://www.fao.org/sd/2003/KN12033_es.htm
- 75 Eric Sabourin, Mario Samper y Octavio Sotomayor (2014). Políticas públicas y agriculturas familiares en América Latina y el Caribe Balance, desafíos y perspectivas. Unesco, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), Santiago de Chile.
- 76 Juan Izquierdo (2017). Emprendimientos de agricultura familiar para la paz. Metodologías para la innovación social y tecnológica para el desarrollo rural. Escuelas de campo de agricultores, buenas prácticas agrícolas, medios de vida, innovación social y tecnológica, mitigación de cambio climático, huertas familiares. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. Bogotá; Juan Manuel Bustamante Parra (2016). Guía para la implementación de Centros Demostrativos de Capacitación con enfoque agroecológico. Fortalecimiento de la Seguridad Alimentaria y de la capacidad de generar ingresos a través de proyectos de innovación en las Zonas de Reserva Campesina. UTF/COL/050/COL Convenio FAO – Incoder, Bogotá.

Ante estas realidades desde las experiencias de las comunidades consideramos necesario buscar alternativas que promuevan el equilibrio agroambiental desde lógicas otras, con respecto a la intervención histórica sobre las semillas, los agroquímicos, las tierras, los suelos, las aguas, en la perspectiva de hablar de educación rural diversa es importante buscar salidas ante los siguientes grandes problemas:

Las valoraciones de conocimiento

El modelo de ciencia, área, disciplina, que funciona como referencia de lo que es necesario aprender, enseñar y estudiar, se concreta en los contenidos y en el esquema de evaluación de resultados y cumplimiento de logros de aprendizaje por medio de estándares, competencias y derechos básicos de aprendizaje, que son la sustentación del modelo educativo que se implementa desde el Ministerio de Educación, que regula y no permite hacer cambios en la estructura educativa a nivel rural y se expresa en las “competencias básicas” y los “derechos de aprendizaje” a adquirir, las cuales son medidas en las pruebas saber a nivel nacional, produciendo una distribución de valoraciones sobre las instituciones educativas y los estudiantes en categorías superior, medio y bajo (Distribuidos cada uno en varias jerarquizaciones de nivel, en cada uno de estas ubicaciones del resultado).

Este modelo de resultados y valoración en Colombia define la hegemonía de la perspectiva urbana de la enseñanza en la relación ciencia-disciplina-área, creando un prototipo a seguir, que demuestra cierta estrechez en las posibilidades del conocimiento, donde además se niegan otras posibilidades que están presentes en diversas construcciones conceptuales e interdisciplinarias sobre los temas de la naturaleza, en donde las ecologías, los hábitats, las poblaciones modifican sustancialmente los conocimientos y las bases conceptuales de las ciencias naturales, matemáticas, lenguajes, tecnologías. Como dice Astrid Ulloa:

Escobar (2005) plantea que hay tres factores a considerar para revisar la noción occidental de naturaleza frente a la crisis ambiental y a la necesidad de plantear nuevas opciones de relacionarnos con lo natural, a partir de diferentes prácticas ecológicas, económicas y culturales. Estos factores implican considerar: «a) los cuestionamientos críticos de la epistemología de la naturaleza, sobre las variedades de constructivismo y de epistemología crítica; b) las concepciones subalternas, marginales y minoritarias de la naturaleza y del mundo; y c) las estrategias políticas de defensa de estas formas de conocer, de esos modelos locales de naturaleza, de esos mundos diferentes».(Ulloa, 2011: 30)

Es decir que los referentes epistémicos desde donde se trabaja la relación con la naturaleza no recogen las diversas producciones sobre los campos de conocimiento que implican las prácticas propias de la educación rural, per-

tinientes al contexto, sus conocimientos y necesidades. Estas concepciones han avanzado admitiendo cambios en la idea convencional de la naturaleza y modificando las relaciones entre humanos, especies y contextos, pero es muy importante reconocer la variedad, fortaleza argumentativa y conceptual, que desde los conocimientos biológicos, antropológicos y etnobotánicos se proponen cambios en la estructura epistémica, que hoy en día implica valorar como suficiente conocimiento la defensa de la naturaleza.

Estamos ante nuevas concepciones y formas de organizar los conocimientos en la relación local-global, donde las capacidades y dispositivos de información crean formas de interacciones de conocimiento que reconocen las bases sociales del conocimiento. Esto significa que contamos con nuevos sentidos y posibilidades de organizar los conocimientos, saberes, prácticas desde fuera de las lógicas institucionales formales del conocer. Por ejemplo, actualmente la etnoecología aporta diversas experiencias de conocimientos locales, especialmente desde comunidades indígenas, con sus cosmovisiones y relaciones con “espíritus de la naturaleza”; igual ocurre con poblaciones afrodescendientes y campesinas que desde sus conocimientos de semillas, agro-producciones orgánicas, usos de plantas, cuidados de especies, manifiestan procesos del conocimiento local y proponen una gran variedad de análisis con perspectiva de ampliar y mejorar los conocimientos convencionales.

Estos procesos se acompañan desde los contextos con la presencia de universidades y ONG que ensayan otras miradas donde se relacionan conocimientos científicos con prácticas tradicionales colocan en evidencia la existencia de otras lógicas que se expresan en compensaciones, protecciones, cuidados, complementos, apropiaciones, alteridades, intercambios, reciprocidades, identidades, diferencias, lazos sociales, son expresiones que tienen que ver con las continuas relaciones entre humanos y no humanos, donde se incluyen intenciones diferentes de un pueblo a otro, se experimentan sentidos diversos entre la naturaleza como no humana y lo humano como parte de esa naturaleza, colocando en evidencia complejidades y diferencias de saberes y conocimientos que actúan en forma distinta de las valoraciones ya dadas de la ciencia-disciplina-área. El problema para construir estas relaciones pasa por el hecho de que el modelo educativo urbano, que es la forma básica de reproducción de la educación rural, tiene la preconcepción de que hay que mirar solamente hacia el mundo desarrollado, industrializado, tecnológico de occidente, que parte de universales no naturales, donde la idea de equilibrio, complementariedad, reciprocidad en la diversidad son poco posibles.

Este cambio epistémico y metodológico reconoce las riquezas posibles de conocimientos y de prácticas que se hacen en el trabajo de llevar esos conocimientos a lo concreto, con el conocimiento que necesita expandirse por medio de propuestas relacionales y de diferencia, entre lo que hace el co-

nocimiento global y lo que hacen estos otros conocimientos. Son formas de conocer a partir de las formas de hacer y sus producciones, pero también son reconocimientos y lugares comunes que representan cosmogonías que convocan otras visiones, diferentes de las que se centran en el beneficio material y económico, que no ven que la naturaleza no puede ser vista solamente desde la perspectiva funcionalista de mejorar a lo humano, que son la causa de producir distancias enormes entre las concepciones teóricas y las formas prácticas del actuar.

La crisis del planeta es una posibilidad reciente y enriquecedora de pensar lo rural, ecológico, ambiental, que permite precisamente que desde esa visión en forma epistémica se produzca un cambio de relaciones, hacia unas pedagogías territoriales o relacionales, que son otra forma de plantear la “Educación hacia la paz”, porque es en esa posibilidad de ampliar y reconocer otras formas y contenidos de conocimientos, saberes y prácticas, que retoman la necesidad actual que tiene el mundo antropocéntrico de relacionarse con la naturaleza, los territorios, las formas otras, de saber y conocer de las comunidades, porque no se trata de conocimientos solamente encapsulados a la manera de textos guías.

Los problemas de la concepción desarrollista

En este punto nos interesa hacer énfasis en como las agencias internacionales de la trascendencia de la FAO, la Unesco, han promovido algunos cambios en las políticas y concepciones de la ruralidad, donde una postura valora el sentido de mercado, negocios, comercialización y diversidad entre producción y consumo; pero del otro lado, se pasa de reconocer el papel de lo cercano, de lo productivo en los contextos, a la urgencia de promover prácticas formativas hacia lo global y urbano, como por ejemplo en el texto de la Unesco-FAO de 1974, titulado “La educación en el medio rural”, donde mantienen un sentido de mejorar las condiciones educativas y de permanencia en el campo para prevenir el aumento de las zonas “marginadas” y suburbanas de las grandes ciudades. Esta perspectiva da un giro de 180 grados en el documento del 2004 de la FAO-Unesco, titulado: “Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política”, donde aparecen algunos aportes de la importancia de la globalización y el cambio de propuestas formativas para atender esta globalización.

En estas entidades de asesoría, construcción y promoción de políticas hay un interés de globalizar y urbanizar el modelo educativo rural, donde difícilmente lo pertinente de las realidades rurales está en los modelos y formas educativas, obligando a que la población se traslade a los cascos urbanos, donde mejoran la posibilidad de acceder a la educación superior en las grandes ciudades, con la consecuencia de que por lo general, quienes hacen sus carreras en las grandes ciudades difícilmente vuelven a buscar empleo en las zonas rurales.

En los textos citados de la FAO-Unesco, de 1974 y del 2004, se hace énfasis en la prioridad que se da a lo urbano sobre lo rural y la visión de dependencia del campo con respecto a la ciudad. El aspecto de crítica a la forma como se implementa la “revolución verde” es una constante, porque se evidencia como la afectación hacia los habitantes rurales y de sus formas de vida, se concentra en mostrar una influencia negativa de las potencias productivas y de comercialización de la ruralidad que favorece el modelo de vida de ciudad, influyendo en el deseo de trasladarse a las grandes ciudades.

El argumento central de estas prácticas es la dependencia de países pobres con países ricos, países productores de tecnología y países aportantes de recursos naturales, dentro de las lógicas de la geopolítica tradicional; entonces desde esta perspectiva se asume que las condiciones rurales de cualquier país de Latinoamérica, representa y mantiene la concepción de “subdesarrollado”, de pobre. En los años 90 se comienza a implementar otra lógica de análisis de la pobreza y los territorios influidos por ella, se trata de concepciones que plantean el “desarrollo humano”, el “capital humano”, que representa el esfuerzo de pasar la página del desarrollo que se define exclusivamente en indicadores económicos de resultados del bienestar y del beneficio económico; entonces se plantea el desarrollo de capacidades opciones, oportunidades y la libertad de escoger su formación, que se hace en relación con beneficios del contexto, que promueven la pertinencia y puedan ampliar los sistemas relacionales entre educación, empleo, salud, vivienda, equilibrio ambiental, entre otras.

El cambio de perspectiva parte de elaboraciones de Amartya Sen, quien plantea que el proceso de desarrollo se ve como un proceso de ampliación de las “capacidades” de las personas y no como un aumento de la utilidad y del bienestar y satisfacción económicos (Griffin, s.e.); entonces es desde estas concepciones que surge la urgencia de ampliar las condiciones de vida desde las disposiciones locales y creativas de la población, sin esperar que desde afuera de lo local vayan a llegar las propuestas para mejorar sus propias condiciones. (Griffin, s.e.), en esta línea de argumentación el documento del Pnud, Titulado “Colombia rural: Razones para la esperanza”, nos dicen que:

“El modelo de desarrollo rural construido es altamente inequitativo y excluyente, propicia innumerables conflictos rurales, no reconoce las diferencias entre los actores sociales, y conduce a un uso inadecuado y a la destrucción de los recursos naturales. Acentúa la vulnerabilidad de los municipios más rurales en relación con los más urbanos, y no permite que se genere la convergencia entre lo rural y lo urbano. Además, se ha fundamentado en una precaria y deteriorada institucionalidad pública que le abre más espacios a la actuación de las fuerzas del mercado en una sociedad llena de desequilibrios e inequidades”.
(Pnud, 2011 pág, 16)

Los cambios de visión desde los textos de la FAO-Unesco citados, de 1974 y del 2004, y las opciones de política que recientemente ven el mejoramiento de la vida rural como un elemento complejo, no solo de tipo desarrollista, porque se amplían y mejoran distintas oportunidades que representan los cambios provocados por la Constitución de 1991, sobre nuevas poblaciones, interculturalidades, fortalecimientos de poblaciones en sitio. Pero además, con el punto de Reforma Rural Integral de los Acuerdos de la Habana, se amplía también la posibilidad de reconocer, fortalecer y dar soluciones históricas de situaciones conexas, que aunque representa cambios importantes, pretende influir en la forma como en Colombia persisten factores que siguen mirando la ruralidad negativamente, reproduciendo las bipolaridades entre campo y ciudad, pobres y ricos, violencia y tranquilidad. En su fondo sigue operando la reproducción de la versión desarrollista tradicional, que concibe el desarrollo rural ligado directamente con las condiciones de producción, con sus tecnologías y con el impacto de las economías rurales al PIB de un país. (Unesco, 1974 pág.11; Unesco, 2004 pág. 30).

La definición de 'desarrollo rural' ha sido refinada para denotar el proceso que acompaña al espacio rural, en lugar de percibirlo como una ampliación del alcance del desarrollo agrícola. Dentro del espacio rural se encuentran, además de los agricultores y una gran proporción de la población clasificada como 'pobre', una amplia variedad de comunidades que practican diferentes tipos de oficios y profesiones. (Unesco, 2004 pág.31)

Los cambios tecnológicos, las opciones de ceder a otras fuentes y formas de información vía redes e internet han diversificado las posibilidades formativas en lo rural, pero en el sentido de la formación y educación formal se sigue dependiendo de los programas educativos y ofertas que en nuestro caso no incluye la diversidad de opciones y tampoco son pertinentes en los contextos de la ruralidad. Se ha avanzado en aspectos como la creación de programas de educación rural en la modalidad flexible, que conciben la participación de las comunidades y familias en la implementación de los llamados Proyectos Educativos Rurales-PER y los Proyectos Productivos Rurales-PPP; con la pretensión de crear propuestas que cierren las inequidades entre campo y ciudad, que en la práctica se continúan presentando en los municipios en contextos de violencia o con índices de inequidad altos y ocurre que en estos espacios no se visualizan grandes cambios de las mediciones de resultados de las pruebas Saber y Pisa. (Rodríguez, Sánchez, Armenta, 2007pág. 17)

La educación en general sirve para aprobar el paso de un nivel a otro, de primera infancia a preescolar, de preescolar a primaria y de primaria a secundaria respondiendo a niveles de primaria a secundaria y de secundaria a la

universidad; pero en el contexto rural todavía existe un número significativo de jóvenes pendientes de ingresar a los niveles educativos, porque difícilmente la mayoría de la población concluye la secundaria, afectados por las diferencias entre calendario de siembras y cosecha y el calendario escolar, pero también el hecho de que los jóvenes entran a circuitos productivos cuando se encuentran en grados 9 y 10. Pero en general una de las grandes dificultades del sistema educativo rural son las altas tasas de deserción (Perfetti, 2003).

En el aspecto sobre la concepción y posibilidades de la educación rural se ha tenido un cambio entre la visión que reconocía la educación, siguiendo las oportunidades del contexto; por ejemplo, en el documento de la Unesco del año 74, se habla de la importancia de la educación con su propio medio, arraigada con el medio ambiente; consideraban que era necesario hacer la educación desde la lengua materna; adaptarse a las condiciones de vida del medio, especialmente en los calendarios de las faenas del campo. Mientras que en el documento de la Unesco del 2004, ya se hace material la necesidad de atender otros intereses del orden global y hay una presión por mejorar los resultados en indicadores internacionales.

Es importante como en la concepción de 1974, la Unesco plantea un reconocimiento y fortalecimiento de una lógica rural, campesina en contexto, pero 30 años después, en el año 2004 aparece un planteamiento en contra de lo que decían anteriormente, entonces pasan a decir que la economía rural responde a servicios que se prestan, donde la parte agrícola es un componente. Sugieren que para transformar los mercados rurales de trabajo implica que los sistemas de oferta deben adecuarse a una amplia gama de actividades económicas, tales como agroindustrias, producción artesanal, turismo y otros servicios. El modelo impulsado se centra en el aumento de la productividad laboral, contribuyendo a la disminución del empleo agrícola. (Unesco, 2004 pág. 269) Porque lo que se pretende es que en la ruralidad no sea tan determinante el aspecto de las labores agrícolas, y se pueda diversificar prácticas formativas y prácticas laborales, por medio de una consigna: entre más educación más tendencia a abandonar lo agrícola.

Las reformas en las opciones de los mercados laborales crean también cambios en las competencias educativas rurales, centradas en competencias no agrícolas; se tensiona la posibilidad de competencias formativas que modifique la relación con el trabajo agrícola. Cada día se dan más condiciones para que la lógica de lo rural se modifique hacia la prestación de servicios. Esta lógica de abandonar las prácticas agrícolas del contexto nos plantean el debate contemporáneo que nos dice que mientras unos han ganado en fortalecer la relación con el modelo ecosistémico y de cosmovisión con sus territorios; otros presionan las realidades de las comunidades impulsando cambios en las prácticas económicas y laborales que representan pasar a ser más urbanos y

dejar el campo para otros intereses, en este momento de tipo extractivo y de producción de cultivos ilícitos.

Pero estas situaciones son contradictorias con las lógicas territoriales de fortalecimiento de otras visiones de conocimiento, que pretenden aportar en resolver las condiciones de crisis del planeta, desde el uso de saberes y prácticas ancestrales; los modelos sistémicos centrados en el aprendizaje nos sugieren ampliar el campo de los aprendizajes, igual ocurre con las tecnologías y redes comunicativas que se utilizan por medio de la información y convocatorias desde las redes e internet, que nos sugieren prácticas y visiones que complementen lo global con lo ancestral de estas comunidades que hacen presencia territorial.

Construcción de una propuesta de educación y pedagogía rurales

En este punto queremos argumentar una propuesta de organización de la educación desde un sentido de pedagogías relacionales⁷⁷, ya que en la ruralidad y en lo urbano es de una imperiosa necesidad aportar en resolver la “crisis entrópica del planeta”, propuesta que tenemos como referente el acompañamiento que realizamos a maestros e instituciones de territorios Nasa y Misak del Cauca desde donde venimos trabajando estos aspectos.⁷⁸

La necesidad de proteger el planeta del cambio climático crea nuevas visiones de formación retomando saberes ancestrales, conocimientos locales y prácticas culturales en contextos concretos, que plantean la urgencia de reconocer algunos elementos a tener en cuenta de pedagogía rural. Influencias como las de Wilhelm Schmid en el texto “El arte de vivir ecológico”, donde argumenta como se dan cambios en el sentido perceptivo sobre el planeta a partir del momento que los humanos pudimos ver el planeta desde afuera; este hecho permite reconocer el planeta tierra como nuestro hogar, que es algo que en las tradiciones ancestrales siempre se ha dicho. Esta nueva percepción crea un sentido de valor sobre el planeta y la vida en general diferente, porque

77 Las pedagogías relacionales tienen su origen en las pedagogías activas, en concepciones de valorar las acciones y la condición particular de los actores, la relación entre subjetividad y opciones de aprendizaje. La propuesta pedagógica de Philippe Meirieu de pedagogía diferencial aporta esta idea de pedagogía relacional. Pedagogos como Pestalozzi, Froebel, Rousseau, Montessori y quienes asumen la formación pedagógica desde la construcción de la subjetividad entra en esta opción de pedagogía relacional. En Colombia el Grupo Federici desde sus estudios de construcción pedagógica y en especial German Zabala, con su Modelo Educativo Integral MEI, desde el Grupo Golconda, fueron impulsores de esta perspectiva de pedagogía relacional que fue el modelo utilizado en el Programa de Reinserción Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional “Aprovechando el Sol” que fue el modelo educativo de reinserción de los años 90 con el M19, EPL, PRT, Quintín Lame.

78 La crisis entrópica del planeta se refiere a la segunda ley de la termodinámica que argumenta como un sistema vivo ya no es capaz de autorregularse al equilibrio por sí mismo. Esta concepción se puede consultar a Leef Enrique (2010). Imaginarios sociales y sustentabilidad. Revista Cultura y Representaciones Sociales, Vol. 5, No. 9, Unam, México.

permite crear conciencia de la insignificancia y fragilidad del planeta y de la vida humana en general, así se genera una renovada sensibilidad sobre las condiciones de existencia de la vida humana. (Schmid, 2011)

La educación rural es bastante instrumental al hacer la relación ciencias-áreas-disciplinas, porque se limita curricular y metodológicamente a copiar la perspectiva urbana de la enseñanza de las ciencias-áreas-disciplinas, quedándose en hacer imitaciones del modelo urbano de la escuela que la lleva a desconocer gran cantidad de construcciones conceptuales e interdisciplinarias sobre los temas de la naturaleza, las ecologías, los hábitats y sus propios contextos, que contemporáneamente producen nuevas bases conceptuales y conocimientos de las ciencias naturales, matemáticas, lenguajes, tecnologías. Es decir, que la escuela rural al reproducir las formas y concepciones de la escuela urbana no utiliza y no hace consciente los referentes epistémicos de la relación con la naturaleza, porque en sus áreas no retoman los campos de conocimiento que implican las prácticas propias de la educación rural, pertinentes al contexto y sus necesidades. Estas concepciones de la naturaleza y sus contextos han avanzado en el reconocimiento de los cambios de la idea convencional de la naturaleza como factor de cambio de las relaciones entre humanos, especies y contextos.

La educación rural necesariamente tiene que sustentar su diferencia con la escuela urbana en los contenidos y prácticas que promueven la ecología, el manejo ambiental y la protección de la naturaleza, que es importante que sean llevados a los conocimientos, saberes y prácticas que se utilizan en los contextos rurales. Más en concreto, siguiendo algunos ejemplos de comunidades indígenas del Cauca, Nasa y Misak, es apremiante que la educación rural trabaje con referencia directa en la recuperación de los ecosistemas de cada contexto local y regional donde la escuela rural se encuentra, produciendo unos conocimientos y prácticas que pretenden mejorar las condiciones de pervivencia de los ecosistemas locales en relación entre lo local y lo global.

La relación humano-naturaleza cuenta con un espacio primario de expresión de lo humano sobre la naturaleza en lo rural, donde se considera históricamente que esta relación se limita a la explotación de materiales, recursos, energías que hay en la naturaleza, para transformarlas hacia el beneficio humano, en el sentido de satisfacer necesidades urbanas concentradas. En primera instancia el alimento como energía del metabolismo y en segunda instancia, la explotación de la naturaleza para sobrevivir como sociedad desde la transformación de energías para la producción de máquinas y fuentes de consumo de la misma energía (madera, carbón, agua, minerales, viento, sol). La vida urbana es un centro de explotación de la energía a partir de los recursos naturales del campo, entonces la vida urbana depende del poder extraer las energías y recursos de la naturaleza para sobrevivir; pero esa energía y recurso de vida no

se devuelve a lo rural, queda en el consumo y la explotación desde lo urbano. En este sentido es de gran importancia los aportes de Víctor Toledo, cuando nos dice que:

“La demoledora crítica realizada por la investigación ecológica desde principios de los años sesenta a los sistemas productivos modernos de carácter agroindustrial, que puso en evidencia su irracionalidad e inviabilidad a través de la acumulación de pruebas empíricas sobre el uso de suelos, recursos hídricos, organismos vivos, genes y energía, junto con la revalorización de los sistemas productivos tradicionales o campesinos realizados desde la agroecología y la etnoecología (e.g. Altieri y Hecht 1990, Toledo 1990, Netting 1993), dieron lugar a una nueva visión que, rompiendo la hegemonía impuesta por Occidente, permitió vislumbrar un nuevo esquema donde la modernización es puesta en evidencia como un proceso ilegítimo e incluso perverso”. (Toledo, Alarcón y Barón, 2009 pág.11)

En las políticas educativas y las lógicas económicas, lo rural se piensa más como recursos a extraer que como formas de vida diferenciales de lo urbano, entonces es necesario valorar las identidades culturales, políticas y económicas que existen en la ruralidad colombiana, la identidad de la vida del campo, donde lo rural no tiene por qué depender de la visión urbana. La identidad surge por oposición y reafirmación frente al otro, por consiguiente, la noción de identidad no es de menor importancia para el mundo rural, dado que implica no solo reconocimiento sino también presencia en el mundo. El ejemplo evidente lo tenemos en las culturas campesinas, afrodescendientes e indígenas, que son producto de milenios de elaboración, tanto material como espiritual, por lo cual su preservación y desarrollo equivale a la presencia y puesta en ejercicio de un modo de ver y vivir la vida, de una cosmovisión que podemos definir como visión de vida, que parte del tejido de sus particulares vínculos sociales, comunitarios y responden a una percepción específica de la naturaleza, a la existencia y pervivencia de procesos de supervivencia singulares, sin los cuales el mundo rural, no solo no tendría sentido, sino que también son necesarios para su permanencia en el mundo de la vida.

Consideramos que es importante retomar propuestas como las de Víctor Toledo, de *principios etnoecológicos* para lo que él denomina el desarrollo sustentable en comunidades, que permita proponer formas de equilibrio de las relaciones de construcción de una educación centrada en una pedagogía rural que responda al contexto, como son los siguientes:

Principio de equilibrio espacial, fundamentalmente dirigido a lograr y garantizar lo que se denomina una estabilidad del paisaje, a través del manejo armónico de las diferentes unidades eco/geográficas que conforman el territorio comunitario.

Principio de equilibrio productivo, es decir a mantener una estrategia donde el valor de cambio (la producción volcada al mercado) se halla bajo el dominio del valor de uso (la producción dirigida a garantizar la autosuficiencia alimentaria, energética, tecnológica, etc, de la comunidad).

Principio de equilibrio comunitario, dirigido a equilibrar los derechos de cada familia o unidad productiva con los derechos colectivos o comunitarios.

Principio de equilibrio familiar, en donde la armonía de los miembros de cada familia se ve garantizada a través de la satisfacción de las necesidades esenciales: alimentación, salud, vivienda, sanidad, educación, información y reproducción. (Toledo, 1996 pág. 4)

Desde principios como estos, tendríamos que hacer modificaciones en las concepciones y contenidos como la forma escuela convencional reconoce las relaciones de conocimiento, donde no necesariamente la enseñanza-aprendizaje en los contextos rurales tienen que estar determinados exclusivamente por la relación Ciencia-Disciplina-Área, como una forma hegemónica de lo que se enseña, y es necesario proponer otras opciones formativas en la perspectiva de “otros” campos de formación, donde es importante mantener una relación de conocimiento epistémicos con las nueve áreas obligatorias de ley, pero poder hacerlo en forma relacional con grandes problemas que aquejan la vida tanto de lo rural como lo urbano en el sentido humano contemporáneo y los *contextos formativos*, como son:

La crisis planetaria, el cuidado de la madre tierra, las formas de producción y manejo desde lo natural, ecoambiental.

Las concepciones de corporalidad, estéticas y subjetividades del contexto rural.

Las opciones culturales y tecnológicas comunicativas contemporáneas.

El reconocimiento ético político de diferencias entre ciudadanías y convivencias.

El papel de las construcciones interdisciplinares y la conformación de proyectos relacionales.

Inspirar esta propuesta de pedagogías relacionales ayuda a implementar posibles concepciones de la pedagogía rural, porque son formas de ampliar las configuraciones sobre la relación escuela y ruralidad, que permiten en la práctica mejorar la visión de educación rural, que en sus formas de hacer genera una concepción importante y práctico reflexiva, sobre lo que valoramos como una “Educación hacia la paz”. Estas pedagogías relacionales nos ayudan a configurar en las prácticas la posibilidad de dar apertura a expresiones de mundo y vida, que se trabaja en esta construcción de paz, donde se plantean preguntas y *espacios formativos* como son los siguientes, que configuran estas

opciones relacionales que ocurren todas al tiempo, porque en este caso no se trata necesariamente de pasos procedimentales, sino de momentos de la vida en juego aquí y ahora:

Dónde se enseña y Dónde se aprende, a la manera de un “estar siendo”, que evidencia unos espacios pedagógicos, unos lugares de formación concretos.

Cómo enseña y Cómo aprende, que está en referencia a un “estar haciendo”, que son acciones en espacios didácticos.

Para qué enseña y Para qué aprende, que propone unas formas de reconocer ciertas raíces pedagógicas en relación con los contextos y actores de ese medio particular y nos demuestran una forma de “estar sintiendo”, que corresponde a esa comunidad concreta que expresa un estar en el mundo relacional y complejo.

Qué enseña y Qué aprende, que es la conexión con el modelo convencional a la manera de un “estar pensando”, donde se visualiza el acto del pensamiento y del actuar reflexivo con las llamadas áreas de conocimiento o posibles indicadores que instrumentan lo que se hace en el medio educativo.

Estas cuatro relaciones pedagógicas en lo formativo (estar siendo, estar haciendo, estar sintiendo, estar pensando), representan lógicas espaciales en relación a conocimientos tradicionales, ancestrales de las comunidades, son las principales manifestaciones de esa propuesta de “Educación hacia la paz”, que se genera, gracias al poder relacionar diferentes espacios formativos, campos de formación, que producen experiencias diversas, que se están implementando en diferentes comunidades campesinas, afrodescendientes, indígenas, que no tienen que ser precisamente en espacios de educación convencional, pero que hay participación de comunidades, ONG y universidades, quienes impulsan otras formas educativas, desde el trabajo organizativo y formativo de las comunidades, que pueden ser vistas como capacitaciones, ciclos formativos, escuelas de formación, diplomados. Estos espacios formativos son espacios que comparten diferentes grupos étnicos y poblacionales, incluyendo población reincorporada, donde se pretende implementar procesos que representan esa concepción y necesidad de paz en las comunidades.

En esa concepción de pedagogías relacionales se trata de interrelacionar los elementos anteriores, ya planteados, y configurar un espacio formativo que mejore, profundice y ayude a resolver problemas eco-espaciales, del territorio y de las comunidades o de las instituciones educativas, en nuestro caso, que hablamos de educación rural, cuando nos colocamos en el contexto dentro de las instituciones educativas rurales, es necesario relacionar los distintos elementos propuestos (principios etno ecológicos; campos de formación y espacios formativos); estos elementos actúan en relacionan directa y continua con las áreas de conocimiento y las lógicas de distribuciones, que se realizan en las

instituciones educativas o en otros espacios, que nos permitan profundizar y problematizar desde ejercicios prácticos y problemas reales de las comunidades. Lo relacional se determina gracias a las experiencias concretas que en la práctica se hace desde las diferentes entradas, distribuciones, ejercicios y actividades que son las que nos llevan a esa lógica relacional que sustenta la idea de pedagogía relacional. Relaciones que podemos visualizar en la siguiente figura:

Espacios formativos (expresiones de mundo y vida): Estar siendo/ Estar haciendo/ Estar sintiendo/ Estar pensando		
<p>Principios etno ecológicos: (sostenibilidad relacional)</p> <p>Principio de equilibrio espacial/ Principio de equilibrio productivo/ Principio de equilibrio comunitario/ Principio de equilibrio familiar.</p>	<h2 style="margin: 0;">Pedagogías relacionales</h2>	<p>Contextos formativos (relaciones campo formativo):</p> <p>La crisis planetaria/ Las concepciones de corporalidad/ Las opciones culturales y tecnológicas/ El reconocimiento ético político/ El papel de las construcciones interdisciplinarias</p>
Áreas escolares o lógicas relacionales del contexto El papel de las construcciones interdisciplinarias		

Por ejemplo, en la Universidad del Valle en el marco del Proyecto de Investigación Paz Alto Cauca, realizamos diferentes propuestas de Diplomados y espacios de formación, con las comunidades campesinas, indígenas, afrodescendientes y de población reincorporada, sobre temáticas de implementación de los acuerdos de paz, de economías solidarias, de resolución de conflictos territoriales, de planificación de los territorios y de manejos agroecológicos en paz con el territorio, que son ejemplos de crear y posicionar otras formas de hacer “Educación hacia la paz”⁷⁹. Lo mismo se viene haciendo desde otras universidades y ONG en las regiones donde se encuentran los Espacios Territoriales de Reincorporación y Capacitación, si sistematizamos y socializamos estas experiencias in situ, son un aporte metodológico, teórico y comunitario de avances sobre las experiencias de construcción de paz territorial.

Este tipo de concepciones de pedagogías relacionales también se utilizan en experiencias como la de las Universidades Indígenas en el Cauca como son la Universidad Autónoma Indígena Intercultural-Uaiin o la Ala Kusreik Ya Misak Universidad (Casa de Pensamiento de los Mayores) o en experiencias for-

79 El proyecto “Paz Alto Cauca” es un ejercicio de acompañamiento e intercambio formativo con las comunidades campesinas, afrodescendientes, indígenas y población reincorporada en los municipios de Miranda, Corinto y Buenos Aires donde se pretende implementar procesos formativos y de acompañamiento hacia la planeación comunitaria del territorio.

mativas como es la “Escuela de Formación Política de Mujeres Constructoras de Paz desde el Conocimiento de sus Derechos” que realizamos con los Consejos Comunitarios del Norte del Cauca de la Asociación de Consejos Comunitarios-Aconc, la Asociación de Mujeres del municipio de Buenos Aires-Asom y el Proceso de Comunidades Negras-PCN, todas experiencias que configuran esa idea de construcción de paz, que en el Departamento del Cauca son diversas y que se vienen realizando impulsadas por ese corto pero significativo espacio que contamos durante algo más de dos años de paz real en los territorios entre el 2013 al 2017, durante el tiempo en que se estaba en las negociaciones en la Habana y que sembraron muchas esperanzas a las comunidades y por eso se insiste en impulsar este tipo de propuestas de “Educación hacia la paz”, porque en diferentes comunidades se hacen ejercicios participativos, colaborativos y formativos que aportan en mejorar las condiciones de paz territorial como el argumento central de los procesos de paz.

Conclusiones

Los procesos organizativos y de reconocimiento de saberes, prácticas y conocimientos desde las comunidades campesinas, afrodescendientes, indígenas y población reincorporada que hacen presencia en los territorios requiere de espacios formativos que en forma no convencional oriente y organice la capacidad formativa y de sistematización de ese acumulado de saberes y prácticas de cada comunidad. Los tiempos de “paz relativa” mientras que se hacía el proceso de paz en la Habana, que permitió que los líderes y lideresas retomaran experiencias, saberes y propuestas organizativas y formativas. En el norte del Cauca diferentes universidades, ONG, acompañan estos procesos de formación no convencional por medio de diplomados, conversatorios, encuentros, en lo que podemos denominar un tipo de “escuela” de formación en aspectos de interés de las comunidades.

En el caso de la Universidad del Valle desde la Sede Norte del Cauca, el programa Institucional de Paz y diferentes opciones de propuestas, acompañamientos, investigaciones se crean condiciones para realizar estos procesos de “educación hacia la paz”. La relación “Educación en paz”, “Educación hacia la paz” y “Educación para la Paz” no es solamente un juego de palabras, es una lectura de oportunidades y posibilidades formativas, donde son las comunidades el centro del proceso.

Las tres posibles paces en ejercicio: la del establecimiento gubernamental; la de las Farc y la de las comunidades, complejizan y problematizan las opciones de paz, que ante la presencia de actores armados generan dificultades para lograr avanzar territorialmente en acuerdos de autonomía y gobierno propio, como es mandato de las comunidades campesinas, afrodescendientes e indígenas que en el Norte del Cauca se han reunido en seis encuentros interétnicos

y han planteado la necesidad de construir un gobierno autónomo étnico, que avance en la planeación del territorio y del “buen vivir” como fórmulas de resolver los conflictos territoriales, culturales y políticos que existen en el territorio por la estrechez de la tierra, por el control territorial de actores externos a las comunidades, por la falta de oportunidades de economías autosustentables y por la lógica de clientelismo y corrupción que las comunidades ya están cansadas.

Las experiencias de “Educación para la paz” que se han hecho históricamente en los 4 modelos o momentos de desmovilización, reintegración y reincorporación, que en Colombia se han realizado desde los años 90, demuestra experiencias y capacidades acumuladas, que es importante recogerlas, en esta última negociación aparecieron propuestas importantes de “Educación para la Paz” que desde la población reincorporada se pueden continuar impulsando, para que las comunidades con déficit educativo de la ruralidad, puedan seguir sus procesos formativos, pero es necesario diferenciar de la educación global, convencional y mostrar que desde las “otras” educaciones, desde la educación popular, pedagogías sociales, pedagogías comunitarias, educación propia, tienen mucho para decir sobre cómo hacer esos procesos de “Educación hacia la Paz”.

Porque se trata de una educación que no es solo un referente convencional de educación formal de grados a seguir como un momento gradual hacia otro nivel educativo, pasar de primaria a secundaria y a la universidad, todo lo contrario hacer una construcción de conocimientos entre los saberes propios de las comunidades y los saberes globales. Proceso que universidades y ONG estamos dispuestos a acompañar.

Ante las formas del despojo que no son solamente territoriales y no viene solamente de actores armados, narcotráfico, minería ilegal, hay que contar con salidas formativas a largo plazo y continuas que le den sentido formativo a las prácticas de las comunidades, mucho más hoy que existe cierta distancia formativa hacia los saberes propios, sus prácticas y técnicas, los jóvenes miran con más fuerza a las grandes ciudades y la capacidad de *en-red-arse* con las tecnologías. Hay conocimientos de los ciclos naturales, lunares, solares, de las cosmovisiones que las comunidades pierden día a día, las tradiciones de medicinas se pierden cada vez más, entonces es necesario que estas ancestralidades tengan espacios formativos, si se puede en la misma escuela formal hay que hacerlo, pero también hay que contar con espacios de “universidades propias” para que realicen estas tareas de recuperación y permanencia del conocimiento ecosistémico de las comunidades; experiencias y saberes que en la memoria de la larga duración de las comunidades se tenían.

Colombia como país rico en ecosistemas y por lo tanto en idiomas naturales, idiomas indígenas, variantes dialectales afrodescendientes, requiere de propuestas de conservación y actualización de sus saberes, donde el encuentro

y la relación con la visión occidental, eurocéntrica y anglosajona del conocimiento se puede enriquecer unos y otros, es necesario investigar, promover y difundir las diversas formas epistémicas del conocimiento en sus raíces ancestrales y pedagógicas. Esto es lo que reconocemos como una propuesta de “Educación hacia la paz”, que es básicamente que las comunidades recuperen y revitalicen idiomas, conocimientos, prácticas, tecnologías y se puedan poner en evidencia y coexistencia con los conocimientos globales o como se denomina locales. Es de una urgencia impresionante que la consigna de que “Entre más escuela menos relación con el mundo agrícola”, no sea una consigna de que “entre más escuela y educación menos comunidades”, porque ese sigue siendo la perspectiva del despojo. Entonces ante esta realidad tenemos que hacer propuestas de formas educativas formales e informales.

Propuestas que retoman análisis, investigaciones y elaboraciones temáticas y problemáticas de autores como los citados en este capítulo, Arturo Escobar, Astrid Ulloa, Enrique Leff, entre otros y conversar con los mayores y mayores de conocimiento de las comunidades y compartir experiencias para impulsar esta idea de “Educación hacia la paz”.

Bibliografía

- Arboleda, Zohani, Herrera María Mónica y Prada María Paula (2017). ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y Pedagogía para la Paz. Gobierno de Colombia, Oficina del Alto Comisionado para la Paz; Pnud, Usaid, OIM, Embajada de Canadá, Agencia Alemana de Cooperación Internacional – GIZ y Consorcio Como-Berghof, Bogotá.
- Archila- Neira, Mauricio (1997). El Frente Nacional: Una historia de enemistad social. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura No. 24. Universidad Nacional, Bogotá.
- Camargo, Maricela y Christensen V. (2004). “Algunos hegemónicos constructos socioculturales sobre los otros y su repercusión en las relaciones sociales y culturales”. <https://tiptiktak.com/constructos-socioculturales-hegemonicos-sobre-los-otros-y-su-repercusion-en-las.html>.
- Duarte, Carlos y LaRota María José (2018). La estructura de la propiedad rural en el Cauca: perspectivas sobre necesidades de tierra en contextos interculturales. Pontificia Universidad Javeriana, Santiago de Cali.
- García, José Rafael y Sánchez S., Paola Andrea Salcedo D. Laura (2017). Retos y desafíos de la democracia en Colombia: Una revisión desde la Academia. Revista Espacios. Vol. 38 (Nº 38), Año 2017. Pág. 20.
- Gilly, Adolfo y Roux Rhina (2009). El despojo de los cuatro elementos. Capitales, tecnologías y mundos de la vida. En: Los condicionantes de la crisis en América Latina. Inserción internacional y modalidades de acumulación. Buenos Aires, Clacso, 2009.
- Giraldo-Ramírez, Jorge; Fortou, José Antonio y Gómez -Caicedo María Paulina (2019). 200 años de guerra y paz en Colombia: números y rasgos estilizados. Revista Co-herencia. Vol. 16, No. 31 julio - diciembre de 2019, pp. 357-371, Universidad Eafit, Medellín
- Giraldo, Octavio (1972). El machismo como fenómeno psicocultural Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 4, núm. 3, pp. 295-309, Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia.
- Keith, Griffin. Desarrollo humano: Origen, evolución e impacto. Tomado de <http://www.ciberoamericana.com/documentos/introcoopdes/Desarrollo%20Humano.%20Origen,%20Evoluci%23U00f3n,%20Impacto.pdf>
- Harvey, David (2003). *El nuevo imperialismo*, Akal, Madrid, 2004.
- Leef, Enrique (2010). Imaginarios sociales y sustentabilidad. Revista Cultura y Representaciones Sociales, Vol. 5, No. 9, Unam, México.

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

- Martínez -Martin, Abel Fernando (2017). Trópico y raza. Miguel Jiménez López y la inmigración japonesa en Colombia, Revista Historia y Sociedad. No. 32, Medellín, Colombia.
- Perfetti, Mauricio (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Proyecto FAO – Unesco – DGCS Italia – CIDE – Reduc.
- Pnud (2011). Colombia rural: Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano Colombia, 2011.
- Roux, Rhina. (2009). El Príncipe fragmentado. México: despojo, violencia y mandos; En: Los condicionantes de la crisis en América Latina. Inserción internacional y modalidades de acumulación. Buenos Aires, Clacso, 2009.
- Rodríguez C., Sánchez F., Armenta A. (2007). Hacia una mejor educación rural: Impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia. Universidad de los Andes. Documento CEDE 2007.
- Salome Mariano (2016). Leer el conflicto social. América Latina en tiempos de crisis civilizatoria. Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología Vol.25 No.1 (enero - marzo, 2016);
- Schmid, Wilhelm (2011). “El arte de vivir ecológico”. Pretextos, Valencia.
- Toledo, Víctor (1996). Principios etnoecológicos para el desarrollo sustentable de comunidades campesinas e indígenas. Red de ecología social. Temas Clave, Claes, No. 4, Agosto de 1996. Recuperado de: <http://www.ecologiasocial.com/biblioteca/ToledoEtnoecologiaPrincipios.htm>
- Toledo, Víctor, Alarcón Pablo, Barón Lourdes (2009). Revisualizar lo rural desde una perspectiva multidisciplinaria. Revista Polis No. 22.
<http://www.ecologiasocial.com/biblioteca/ToledoEtnoecologiaPrincipios.htm>
- Ulloa, Astrid (2011). «Concepciones de la naturaleza en la antropología actual». Pg. 28. En: Cultura y naturaleza. Aproximaciones a propósito del bicentenario de la independencia de Colombia. Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.
- Unesco (1974). La educación en el medio rural. Paris.
- Unesco (2004). *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política.*
- Uribe, María Teresa (2003). Las guerras civiles y la negociación política: Colombia, primera mitad del siglo XIX. Revista de Estudios Sociales. No. 16, pg. 29-41.
- Villamizar Darío (2018). Las guerrillas en Colombia. Debate.

2. Guardia Indígena Escolar: “Semillas de paz para la pervivencia. Resistencia y buen vivir de los pueblos indígenas”

Marifelly Gaitán-Zapata

Licenciatura de la Pedagogía de la Madre Tierra
Universidad de Antioquia

Introducción

Cada vez se suman más voces de inconformidad frente a las consecuencias derivadas del llamado sistema capitalista que se vale de prácticas colonialistas para someter poblaciones enteras con acciones desarrollistas a favor de intereses industrializados e industrializadores. Sin embargo, pese a los discursos *políticamente correctos* sobre libertad e igualdad, prevalecen poderes globalizados con tendencia modernista que privilegian la razón sustentada desde la visión euronorteamericana y niegan todo conocimiento que no corresponda con las lógicas convencionales.

...si bien las luchas contra el colonialismo español, lograron trastocar las formas administrativas del orden colonial, no lograron transformar las relaciones de poder sobre las que dicho orden se sustentaba; por el contrario, los procesos de independencia, si bien enfrentaron el ‘colonialismo’, posibilitaron la continuidad de la ‘colonialidad’ de una matriz colonial-imperial de poder que trasladó la hegemonía a las élites criollas locales, pero mantuvo la misma situación de dominación y subalternización de los pueblos indios y negros, a quienes no solo se les arrebató recursos materiales y simbólicos, sino su propia condición de humanidad y cuya realidad de discriminación y subalternización se mantiene hasta estos días. (Guerrero, 2010, p.103)

En este contexto y desde la denominada colonialidad del saber, según Patricia Guerrero (2010): “la hegemonía de la razón cartesiana construyó una visión fragmentada de lo humano al decirnos que somos solo seres racionales, y desde una razón sin alma, se nos alejó del espíritu de la vida” (p.104). Precisamente desde esa lógica son sometidos, cuestionados e invisibilizados los conocimientos de comunidades locales a manera de racismo epistemológico; se irrespetan derechos de las minorías, y se determinan acciones hegemónicas desde donde se instauran y perpetúan lógicas colonialistas que regentan a gru-

pos minoritarios con sofisticados dispositivos jurídicos y tecnológicos (Walsh, 2005; Castro y Grosfoguel, 2007).

Después de muchas luchas, aún prevalecen violencias de todo tipo: epistémica, racial, política, económica, social y cultural, con lo cual se ratifica la vigencia de una colonialidad que se creía superada pero que prevalece e impide establecer relaciones interculturales con verdadero diálogo de saberes (Mignolo, 2003).

La imposición de la colonialidad es identificada y cuestionada por parte de poblaciones afectadas, entre las que están las comunidades indígenas, cuyos líderes y mayores resaltan la histórica lucha de resistencia e identifican y denuncian novedosas modalidades y formas de dominación que les afectan derechos como la autoafirmación y la autodeterminación, pues consideran que esas formas de opresión niegan sus derechos y amenazan su integridad cultural, asuntos esenciales para garantizar la supervivencia con relevancia y reconocimiento internacional (Mackay, 1999). Al respecto, son comunes las declaraciones como la realizada por Lois O'Donoghue, presidente de la Comisión Aborígen e Insular Torres Strait ante la ONU en diciembre de 1992:

(...) Solo a través de la autodeterminación podemos empezar a levantarnos del impacto devastador sobre nuestro pueblo, de la desposesión y la dispersión sin consentimiento ni compensación.

La modernidad ha instaurado la ilusión de desarrollo y progreso por encima de la misma naturaleza, así eso implique sacrificar principios como la identidad, la solidaridad, la hermandad o el respeto, por eso desde esta perspectiva *todo vale* con el fin de consolidar poder hegemónico a imagen y semejanza del sistema dominante (Ospina, 2016). Sobre esto las comunidades y organizaciones indígenas se han pronunciado:

Ante la indignación que producen los abusos a que son sometidos sujetos y colectividades debido a visiones desarrollistas absurdas, injustas e inequitativas, las comunidades locales han asumido el reto de develar las fisuras de la colonialidad que les afecta, por eso se esfuerzan en tejer lazos de hermandad y resistencia comunitaria, ejemplo de ello lo encontramos en los movimientos y organizaciones indígenas de Colombia, quienes unen su lucha bajo el principio de la unidad. (Onic, 2013)

La consolidación de procesos desde donde emergen movimientos sociales con demandas como derecho al territorio, a la educación, a la salud, a la vivienda, al trabajo y a la alimentación, exigen el diseño de alternativas de formación humana a partir de configuraciones decoloniales, es decir, tejer formas de lucha para lograr lo que algunos pueblos denominan un buen vivir, lo cual implica visionar estrategias orientadas a develar injusticias e imposiciones que

les afectan, de ahí la importancia que dan a la educación como estrategia de empoderamiento y resistencia:

Entonces decimos que la educación nos prepara para vivir en sociedad, para tener una identidad cultural, una identidad de género, realizar un proyecto de vida, tener un sentido de pertenencia de grupo para romper con las jerarquías. (Remedios Fajardo, lideresa del pueblo Wayuu, en Onic, 2016, p.54)

Ante el oscuro panorama identificado a causa de históricos procesos de dominación, desde los pueblos indígenas emergen posturas y alternativas para mantener su histórica de resistencia; desde esta perspectiva la educación se convierte en una opción para oxigenar la defensa de los derechos negados, de ahí que la Guardia Indígena Escolar se haya convertido en evidencia de resistencia y de paz en favor del “buen vivir” según la cosmovisión de cada pueblo, y como afirma Patricio Guerrero (2010), desde donde evidencian su intención a favor del corazonar:

Todas las sabidurías insurgentes, en cambio, han tenido una visión holística de lo humano, pues siempre han sabido que somos, sobre todo, corazón y que desde el fuego que habita en su interior, podemos dar un sentido distinto no solo a la inteligencia, sino a la vida, por eso, como antes decíamos, la sabiduría Secoya nos enseña: “somos estrellas con corazón y con conciencia”; de ahí la necesidad de empezar a corazonar como respuesta espiritual y política insurgente, puesto que el corazonar reintegra la dimensión de totalidad de nuestra humanidad al mostrar que somos la conjunción entre afectividad e inteligencia. (Guerrero, 2010, p.115)

En virtud de lo anterior, en el presente texto se aproxima a los lineamientos epistémicos, teóricos, jurídicos, metodológicos, pedagógicos y ético-políticos que sustentan el proceso formativo de la Guardia Indígena Escolar como forma de resistencia, como manifestación de inconformidad y esperanza, es decir, alternativa para generar estrategias y superar adversidades desde donde se vislumbra la educación como un fin, pero a la vez el medio para la pervivencia. Lo anterior, considerando que la propuesta de guardia indígena, como posibilidad de resistencia desde el corazonar, antecede el boom de los programas de educación para la paz en Colombia. Adicionalmente, en el presente documento se abordan interrogantes como ¿cuáles son los propósitos de la Guardia Indígena Escolar como experiencia de protección territorial y comunitaria?, ¿qué implicaciones de socialización política o de constitución de subjetividades políticas para la paz incluye la propuesta de Guardia Indígena Infantil?, ¿desde qué presupuestos pedagógicos se ha configurado dicha propuesta?, ¿qué saberes acumulados incluye la experiencia de Guardia Indígena Infantil? y ¿qué desafíos plantea la guardia indígena para sus comunidades y el país?

Desarrollo e industrialización: coletazo de una quimera

Pese a las transformaciones experimentadas por la humanidad después de devastadoras guerras con graves consecuencias que incluyeron destrucción de la naturaleza y desaparición de poblados enteros (Ospina, 2016), el afán por alcanzar el anhelado desarrollo planteado por la modernidad⁸⁰ mantiene vigentes prácticas de dominación y sometimiento que demuestran que, etapas oscuras de la historia como el colonialismo⁸¹, que creíamos superadas, siguen vigentes, según Grosfoguel, con matices sofisticados pero con efectos igual de perversos:

Uno de los mitos más poderosos del siglo XX fue la noción de que la eliminación de las administraciones coloniales representó la descolonización del mundo. Eso llevó al mito de un mundo “post-colonial”. Las estructuras múltiples y heterogéneas presentes durante un período de 450 años no se evaporaron con la descolonización jurídica y política de la periferia, de los últimos 50 años. Continuamos viviendo bajo la misma matriz de “poder colonial”. Con la descolonización jurídica y política, pasamos de un período de “colonialismo global” al período actual de colonialidad global. (Grosfoguel en, Bidaseca, 2016, p.19)

Planteamientos como el anterior resaltan el vínculo que existe entre colonialidad y modernidad y los efectos derivados de acciones desmedidas por alcanzar el desarrollo industrialización a favor de la prometida civilización, lo cual es resaltado constantemente por la Organización Nacional Indígena de Colombia:

(...) tenemos que hacer una revisión inmediata de los cinco siglos de colonización en que hemos estado y podríamos decir que una vez llegara el proceso de colonización tenemos la primera política de Estado hacia los pueblos indígenas en materia educativa, la política de Colonialismo. Tres siglos después, si bien hay un proceso de independencia, tenemos una nueva versión de esa política, la política del Reduccionismo, acabar con los resguardos y “reducir a los salvajes indios a la vida civilizada”, ese es el segundo momento. Tenemos “nuevas” versiones de la política educativa, una llegó con la crisis petrolera de los años ochenta, con el fin de la Guerra Fría,

80 “Debe entenderse la modernidad propiamente dicha como un gran proyecto civilizacional centrado en lo euronorteamericano que fue respaldado por una ‘teología’ de la secularidad, la ciencia y el capitalismo como motores del progreso y el desarrollo humanos.” (Bidaseca, 2016)

81 Durante siglos persistió la idea de que la colonización conduciría a la civilización. En la actualidad desde una perspectiva decolonial se ha identificado como “la modernidad centrada en lo euronorteamericano posibilita lo que Wynter describió como los crímenes monumentales de la historia: genocidios, epistemicidios, así como un desastre ecológico permanente sin precedentes en la historia de la humanidad”. (Bidaseca, 2016, p. 179)

con el surgimiento de los bloques económicos y con el surgimiento de la tesis de la gobernabilidad, un concepto que a veces nosotros apropiamos mucho pero que viene (...) del llamado Primer Mundo (...) Luego, la política de Asimilación, y con eso todo el tema de la etnobotánica y de la etnoeducación. (Darío Mejía, líder del pueblo Zenú, en Onic, 2016, p. 31).

El impacto de la desmedida búsqueda de desarrollo *a todo costo* ha generado significativas críticas al sistema económico imperante, lo cual se ha convertido en tema obligado en las agendas de instituciones y organizaciones sociales y académicas en diferentes lugares del planeta, lo anterior con variados resultados y posturas como: teoría de la dependencia, las teorías poscoloniales, la teoría del colonialismo interno o la teoría de la colonialidad del poder.

Por casi cincuenta años, en América Latina, Asia y África se ha predicado un peculiar evangelio con un fervor intenso: el “desarrollo”. Formulado inicialmente en Estados Unidos y Europa durante los años que siguieron al fin de la Segunda Guerra Mundial y ansiosamente aceptado y mejorado por las élites y gobernantes del Tercer Mundo; a partir de entonces, el modelo del desarrollo desde sus inicios contenía una propuesta históricamente inusitada (...) Se confiaba en que, casi que por fiat tecnológico y económico y gracias a algo llamado planificación, de la noche a la mañana milenarias y complejas culturas se convirtieran en clones de los racionales occidentales de los países considerados económicamente avanzados (...) en vez de la tan anhelada transformación, parece que el desarrollo sólo hubiera logrado multiplicar al infinito los problemas socioeconómicos de Asia, África y América Latina. Basta una mirada superficial a los paisajes biofísicos, económicos y culturales de la mayor parte del Tercer Mundo para darse cuenta de que el desarrollo está en crisis, y que la violencia, pobreza y deterioro social y ambiental crecientes son el resultado de cincuenta años de recetas de crecimiento económico “ajustes estructurales” macroproyectos sin evaluación de impacto, endeudamiento perpetuo y marginamiento de la mayoría de la población de los procesos de pensamiento y decisión sobre la práctica social. (Escobar, 2014, p.47)

Ante lo expuesto, existen posturas que académicos y estudiosos del conocimiento tienen sobre los efectos desarrollistas y asuntos como la subalternización de saberes, geografías y sujetos:

(...) la historia natural y la medicina principalmente hacen parte de intereses políticos, económicos y religiosos que las políticas económicas coloniales estimularon el desarrollo de la farmacia y la

taxonomía vegetal, y que dichas prácticas constituyen importantes formas de control tanto de la naturaleza como de la sociedad. La búsqueda del conocimiento rara vez está aislada de intereses políticos y económicos. (Nieto, 2000, p.13).

En relación con lo anterior, grupos minoritarios como los indígenas cuestionan los efectos del desarrollo planteado desde geografías euronorteamericanas y, ponen en discusión la aparente neutralidad del conocimiento y las formas de producirlo y sustentar su objetividad, por eso resaltan la importancia de develar los vicios de la denominada “*ciencia occidental o positiva*” y los efectos de esta:

La interculturalidad sirve en la medida en que el contactante no tenga interés alguno sobre su contactado. ¿Cómo es que los no indígenas no entienden que la naturaleza es la razón de la existencia humana? Con esto quiero significar que cuando dicen que descubren algo, lo destruyen; descubren un pozo de petróleo, que para nosotros es la sangre de la Madre Tierra, y los no indígenas lo explotan y lo destruyen; descubren una mina de oro y pasa lo mismo; descubren recursos maderables como el abarco y ahí mismo lo destruyen. Pero bendito sea el poder de la naturaleza, de la Madre Tierra, y bendito el espíritu de mi ancestro. ¿No es lo mismo que nos pasa a nosotros los Embera con nuestro conocimiento? Los no indígenas descubren mediante la investigación un cierto saber de los indígenas y lo patentan como dueños únicos y absolutos de ese conocimiento para su explotación, y luego se llaman “científicos”, que yo los llamaría cahiríficos. (Forastero, B. , 2007, p.4)

Desde la perspectiva modernista se privilegia la razón sustentada desde la visión eurocéntrica, por eso y desde la vigencia del imaginario colonial, a todo conocimiento se le exige que cumpla con los parámetros establecidos por el método científico, con lo cual se desconoce o descalifica cualquier tipo de saber y se universaliza el conocimiento sin respeto alguno por la contextualización que este amerita.

Toda ciencia es necesariamente local; el conocimiento en cualquiera de sus expresiones tiene su origen y adquiere credibilidad dentro de grupos sociales, lugares geográficos y momentos históricos específicos. (Sánchez et al., 2000, p.89)

Con lo anterior es innegable la violencia epistémica, racial y social vigente, con lo cual se evidencia la colonialidad que nos regenta y que destaca la tecnología industrializada por encima de saberes locales y muy necesarios en la vida cotidiana.

Esto quiere decir que, para los no indígenas, el conocimiento tiene validez si es sistematizado, verificable y aplicable; entonces, ¿cuándo van a aceptar nuestro conocimiento, que no está categorizado de esa forma, si nuestro conocimiento existe en nuestro cuerpo, mente, corazón y en la naturaleza, de una forma implícita y explícita, de manera oral y aplicable solamente por la experiencia y la observación? Se dice que la ciencia adquiere validez a partir de la sistematización de los datos de las actividades humanas, que es a partir de allí que hay una construcción del conocimiento, que las actividades que hay antes de la sistematización no se deben llamar “ciencia” o “conocimiento”; es decir, lo que los investigadores han podido dar como explicación de las acciones de una cultura es el conocimiento. (Forastero, B. , 2007, p.4)

En la modernidad la verdad y la razón son fundamentales, por eso se educa para la respuesta y no tanto para la pregunta, pues en la respuesta deben incluirse los elementos necesarios para sustentar verdad o por lo menos presumirla, el sistema-mercado exige tener la respuesta para lo que el otro necesita o lo que se le hace creer que necesita. Como consecuencia, se niegan prácticas comunitarias y los conocimientos necesarios en dichos contextos, así tengan como fin optimizar la convivencia entre personas y no el absolutismo, por todo eso y en nombre del método científico occidental se desprecian las prácticas curativas o espirituales y se menosprecian o deslegitiman los conocimientos tradicionales, a no ser que esos saberes hayan sido asumidos o institucionalizados por círculos de poder.

Sin lugar a duda, las formas de negación desplegadas desde la colonialidad del poder hacen parte de las historias de los pueblos indígenas, lo cual ha generado variadas prácticas epistemicidas en contextos locales y ha provocado constantes denuncias originadas en injusticias institucionales que agencian el desprestigio o desconocimiento de los conocimientos y saberes locales.

Ante la cosificación y folclorización de los saberes locales agenciados desde poderes hegemónicos, las comunidades oprimidas, entre ellas los pueblos indígenas de países centro y suramericanos como Colombia han terminado por asumir una posición de resistencia de forma acorde con sus valores, historias y cultura:

Sabemos que solo aplicando la estrategia de resistencia social y cultural basada en los principios de unidad, fortalecimiento y defensa de nuestros territorios; y contando con la ayuda y solidaridad nacional e internacional podremos seguir luchando y garantizando los derechos individuales y colectivos de nuestros pueblos. (Defensoría del Pueblo, 2001)

Al respecto son constantes las manifestaciones de inconformidad de comunidades locales, ante la imposición de conocimientos orientados a favor de la productividad e industrialización, mientras que deslegitiman maneras locales de habitar, pensar e interpretar el mundo:

Con el desarrollo industrial del llamado Primer Mundo, los constituidos Estados-nación se convirtieron en aportantes de materias primas extraídas de una naturaleza exuberante e infinita. Las maderas y esencias de la Amazonía, los minerales del Pacífico, el carbón y el petróleo del subsuelo, el caucho, las pieles de los animales, el agua de los ríos y la fauna de los mares han sido extraídas de manera indiscriminada por un sistema de explotación que no mide las consecuencias de su avasallante actividad y que ha generado un desequilibrio ambiental de dimensiones incalculables (...) En la década de los sesenta y con el programa desarrollista de los sectores rurales de los países “en vía de desarrollo”, desde una concepción civilizatoria, el paquete tecnológico se propuso transformar los sistemas productivos tradicionales practicados por pueblos indígenas y afro, como forma de superar los problemas que la cultura “atrasada” de estos pueblos le planteaba al desarrollo.(Albán & Rosero, 2016, p. 12)

Motivaciones ante los efectos perversos de acciones desarrollistas

Con las políticas de mercado orientadas desde el llamado Primer Mundo se han intensificado las luchas por los recursos naturales de territorios ocupados por poblaciones oprimidas, a la par se han afinado discursos por parte de intereses neoliberales motivados en desviar las críticas locales que cuestionan los supuestos beneficios para las comunidades y alertan sobre la doble moral de cuestionados líderes internacionales que, al final resultan defensores de intereses de empresas transnacionales.

En general, los modelos de desarrollo, las políticas extractales, las actividades de intervención y la investigación en los territorios de comunidades indígenas y campesinas han impulsado prácticas insostenibles desde el punto de vista ecológico, productivo y sociocultural, lo anterior debido a modelos comerciales netamente “extractivistas” destructores de los ecosistemas y las culturas. (Vélez, 2001, pág. 16)

Referentes a esto, la Organización Nacional Indígena de Colombia (Onic, 2013) reiteradamente denuncia, ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, nuevos peligros que enfrentan los indígenas colombianos debido al riesgo de exterminio físico y cultural:

La Onic ha reiterado en escritos anteriores dirigidos a la CIDH su especial preocupación por el riesgo de exterminio físico y cultural en que se encuentran sesenta cinco (65) pueblos indígenas (es decir, el 62.7% de los 102 existentes). Sin embargo, lo que se había identificado como un riesgo se ha transformado en una realidad que requiere de acciones urgentes encaminadas a morigerar y a la postre contener esta cruenta situación. Muestra de lo anterior se evidencia en que la Corte Constitucional colombiana ha otorgado medidas de especial protección a varios de estos 65 pueblos indígenas mediante los Autos, 004 de 2009, 382 de 2010, Auto 174 de 2011, Auto 173 de 2012 y los Autos proferidos para el pueblo Emberá fechados 1 de diciembre de 2011 y el 9 de noviembre de 2012, por otro parte ha documentado y reconocido que a la fecha existen 35 pueblos indígenas que se encuentran en situación y riesgo de extinción físico y cultural por factores asociados a intereses económico y conflicto armado: (1) Wiwa, (2) Kankuamo, (3) Arhuaco, (4) Kogui, (5) Wayúu, (6) Embera-Katío, (7) Embera-Dobidá, (8) Embera-Chamí, (9) Wounaan, (10) Awá, (11) Nasa, (12) Pijao, (13) Koreguaje, (14) Kofán, (15) Siona, (16) Betoy, (17) Sicuani, (18) Nukak, (19) U'wa, (20) Chimila, (21) Yukpa, (21) Kuna, (22) Eperara-Siapidaara, (23) Guambiano, (24) Zenú, (25) Yanacona, (26) Kokonuko, (27) Totoró, (28) Huitoto, (29) Inga, (30) Kamentzá, (31) Kichwa, (32) Kuiva, (33) jiw e (35) Hitnu. (Onic, 2013, pág. 1)

Ante la aparente comprensión y aceptación por parte del gobierno colombiano frente a manifestaciones de inconformidad indígena, crece la duda y se escuchan voces de incredulidad dentro del movimiento indígena, pues afirman las autoridades indígenas que de forma soterrada las instituciones mantienen agendas paralelas con entidades transnacionales en favor de intereses mercantilistas y, dependiendo el caso, se ajusta la jurisprudencia colombiana, omitiendo de forma intencional y premeditada asuntos relacionados con los derechos humanos indígenas. Al respecto son muchos los ejemplos que las organizaciones citan como evidencias de la violación de dichos derechos y omisión repetida de la consulta previa a los pueblos indígenas.

Como respaldo a lo expuesto, afirman voceros indígenas que la principal razón por la que Colombia fue el único gobierno latinoamericano que no votó a favor de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas aprobada por la Asamblea General de la ONU el 13 de septiembre de 2007, es lo dispuesto en el numeral 2 de su artículo 32 de esa misma Declaración, con lo cual el gobierno colombiano se vería comprometido seriamente a respetar los derechos que los pueblos indígenas tienen sobre sus territorios, impulsando y liderando las consultas respectivas según el procedimiento y protocolo orientado por la Ley, lo anterior con el fin de mitigar las consecuencias nocivas

de orden ambiental, económico, social, cultural o espiritual según lo orientado por las Naciones Unidas.

Según la Organización Nacional Indígena de Colombia (2013) son frecuentes los riesgos de genocidio que enfrentan los pueblos ya sea por una economía política de usurpación violenta del territorio o por reavivamiento de políticas etnocéntricas encubiertas en falsos discursos a favor de los derechos de las minorías, pese a la existencia de leyes creadas con el fin de proteger a los pueblos indígenas. El interés transnacional de controlar los recursos naturales y la biodiversidad ha provocado un profundo déficit instrumental de las normas internacionales de derechos humanos. Ante lo expuesto, los líderes indígenas manifiestan significativa preocupación, sobre todo, por la complicidad que se evidencia por parte del estado:

(...) con la Constitución Política de Colombia, que el reconocer, proteger y escribir sobre el respeto de la diferencia no es un problema: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana” (Art. 7). En la práctica, esto no se da, es letra muerta, no se aplica aquí en Colombia. Al contrario, el gobierno viola este artículo y toda la Constitución. ¿Acaso la realidad no está demostrando cómo acabar con la diversidad étnica, mediante los megaproyectos y la política de apertura económica del gobierno, entre otras formas? ¿Acaso no hay parlamentarios pronunciando que un puñado de indios no puede perjudicar el interés de la nación o de una población mayoritaria, cuando se trata de inundar territorios indígenas? Lo que se demuestra con claridad es que no ha habido aceptación y respeto por la diferencia del otro. Así es difícil generar confianza entre los seres humanos. La imposición del poderoso subyuga al otro y no hay una relación intercultural sin interés, porque se impone la cultura del uno sobre el otro; no hay una verdadera alianza entre los -, humanos para crecer juntos en el conocimiento, en espíritu y en humanidad. Ese es el verdadero problema de la interculturalidad, aunque para nosotros los Embera ese no es el tema que nos debe trasnochar. (Forastero, 2007, p.9)

Ante el oscuro panorama que amenaza, desde todo punto de vista, la pervivencia de comunidades locales, los movimientos organizativos indígenas colombianos han manifestado abiertamente la urgente necesidad de generar alternativas desde las mismas comunidades para contrarrestar las prácticas de aniquilación que les afecta y lograr resistir y pervivir como pueblos.

En contextos sociales afligidos por altas intensidades de conflicto y violencia, las comunidades afrodescendientes, campesinas e indígenas de Colombia han dado diferentes significados a la resistencia civil con la cual responden

a las necesidades de sus contextos y las distintas formas de violencia que los aquejan.

Los pueblos de la región del departamento del Cauca se distinguen por su tradición de organización indígena y por su resistencia contra los terratenientes y grupos que los amenazan constantemente. Además por contar con un modelo de educación propia que le favorece desarrollar a la guardia escolar indígena, un ejercicio del derecho propio y además la construcción de paz, en la medida que niños y niñas reconocen allí un ejercicio de la autoridad tradicional. La resistencia civil para el movimiento indígena es asumida como un ejercicio de autonomía e incluye varios elementos como la participación comunitaria y política, la Guardia Indígena y las asambleas permanentes. Debido al trabajo de organización, las comunidades son capaces de dar una respuesta organizada frente a situaciones de combate en la zona, por eso buscan el empoderamiento de su población desde la niñez, para tal fin generan espacios de participación donde también tienen cabida niños y niñas quienes orientados y acompañados por sus mayores aprenden a visionarse como parte importante de su comunidad.

Posibilidades jurídicas para consolidar propuestas de resistencia histórica

En nombre del desarrollo económico, de manera sistemática, se han diseñado e instaurado en Colombia políticas de intervención con el fin de homogenizar expresiones culturales, sociales, económicas y de justicia de los pobladores a lo largo y ancho del territorio nacional. El reconocimiento de los sistemas de gobierno indígena, a partir de la Constitución de 1991 y la suscripción del Convenio 169 de la OIT por el Estado colombiano, ha generado significativas tensiones y contradicciones en lo relacionado con la denominada democracia participativa. (OIA. 2009, p.21)

Pese a lo expuesto, se identifican avances que posibilitan a los pueblos indígenas continuar resistiendo, ejemplo de ello quedó establecido en la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas, especialmente, los artículos 9 y 34, desde donde se orienta mantener y ejercitar el autogobierno y la libre determinación de los pueblos, asunto que potenció la posibilidad de reconocimiento del pluralismo jurídico y normativo desde la Constitución Política de 1991.

Como producto de una larga historia de lucha, por mandato constitucional, el Estado reconoce las instituciones de las autoridades de los pueblos indígenas como interlocutoras y las parcialidades indígenas como entidades públicas de carácter especial, lo anterior según lo establecido por el Consejo

de Estado del 15 de febrero de 1998, en consulta formulada por el Ministerio de Gobierno en aplicación de la Ley 89 de 1890, lo anterior en sintonía con el Decreto 1088 de 1993 y el Convenio 169 de la OIT.

Con la Constitución Política de 1991, en Colombia se establecieron derechos que auguraron alivio para los pueblos indígenas. Esto generó credibilidad y esperanza para los grupos minoritarios, sin embargo, con el tiempo se develó el espejismo pues, surgieron hechos que evidenciaron que dicho reconocimiento no sería asumido como política de Estado sino de Gobierno y, lo que inicialmente parecía un logro histórico, pronto se evidenció apenas como un paso en el largo camino por la defensa de los derechos, por el derecho a seguir existiendo:

Fuimos muchos quienes creímos que con la Constitución proclamada en 1991 había una nueva Colombia y que en ella también cabíamos los pueblos indígenas pues formalmente se había dado un reconocimiento a nuestra existencia y algunos derechos; pero muy pronto nos dimos cuenta de que no era así. (Abelardo Ramos Pacho en Rojas & Barona, 2007, p. 9).

Pese a las limitaciones, los pueblos indígenas persisten en consolidar sus luchas por la vía del derecho, apegados a la idea de consolidar las bases jurídicas para alcanzar lo anhelado, precisamente, el Auto 004 de 2009 posibilitó la protección de los derechos fundamentales de las personas y los pueblos indígenas según lo planteado en la T-025 de 2004.

Frente a las negativas de un Estado que continúa demostrando intolerancia y negación ante el reclamo proveniente de los contextos indígenas, quedó en evidencia lo efímero de la ilusión constitucional. De nuevo los indígenas quedaron a merced de la interpretación estatal de los derechos y su relativa aplicación. Se identificó que, pese a lo ganado como producto de históricas batallas, la lucha debía continuar:

Cuando se acude a la memoria oral de los pueblos indígenas ancestrales se evidencia el desequilibrio entre los poderes que operan en las comunidades: el poder de la autoridad tradicional, el del líder comunitario y el del gobernador, éste último miembro del sistema de cabildo. (OIA, 2009, p.16)

Ante los limitantes jurídicos para el logro de los objetivos soñados, los pueblos indígenas han buscado alternativas con el fin de intervenir y transformar los obstáculos marcados por una jurisprudencia de origen eurocéntrico, de ahí la relevancia de posibilidades que el mismo sistema ofrece:

La Jurisdicción Especial Indígena – JEI, tiene grandes vacíos; la primera problemática se refiere a una falta de institucionalidad

debido a una omisión legislativa y a una discriminación histórica de los gobiernos en el Congreso de la República para poder regular una normativa con unas competencias claras, un régimen de inhabilidades claro para la administración de justicia de Pueblos Indígenas. Y este, es quizás uno de los problemas más grandes que hay que resolver, pero esto no es culpa de los Pueblos Indígenas, esto es una realidad de discriminación étnica del Congreso de la República en el cual los Pueblos Indígenas hemos venido insistiendo en que se debe regular para que haya una institucionalidad. En Colombia, la Justicia Penal Militar tiene una institucionalidad, mientras que la Justicia Especial Indígena que también es una de las justicias reconocidas en la carta del 91 no ha podido desarrollarse porque no existe una normatividad y voluntad política para desarrollarla plenamente. Luis Fernando Arias Arias, Consejero Mayor Onic. (Arias, 2016, p.13)

Resulta innegable el hecho de que los avances en la transformación de la colonialidad jurídica son lentos y con desventaja para las minorías de nuestro país, que sufren los efectos de un poder amalgamado en un acervo jurídico viciado de intereses y terquedades que opacan los ideales de comunidades que luchan por alternativas de justicia propia y ancestral en medio de una sociedad respaldada en discursos que suenan “políticamente correctos”, al servicio de intereses ocultos y poco efectivos en los contextos locales.

Urgencia de opciones educativas para oxigenar históricos procesos de resistencia y pervivencia

Ante la indignidad que produce la subalternización a la que son sometidos sujetos y colectividades a consecuencia de lógicas de mercado industrializadas, absurdas, injustas e inequitativas, las comunidades locales han asumido el reto de develar el impacto de la colonialidad: por eso se esfuerzan en tejer lazos de unidad y así lograr consolidar acciones coherentes con sus críticas y cuestionamiento frente a una contradictoria e irónica modernidad que aparenta protección y respeto por los derechos de los menos favorecidos.

Los modelos de desarrollo, las políticas extractales, las actividades de intervención y la investigación en los territorios de comunidades indígenas y campesinas han impulsado prácticas insostenibles desde el punto de vista ecológico, productivo y sociocultural, bajo modelos comerciales netamente “extractivistas” destructores de los ecosistemas y las culturas. (Vélez, 2001, p.16)

A partir de dichas manifestaciones de inconformidad se han creado mecanismos de protección para denunciar e intervenir injusticias en contra de

comunidades locales afectadas por agazapados intereses que anuncian falsos beneficios.

El discurso neoliberal y los promotores y extensionistas al servicio de las transnacionales tratan de contener las aspiraciones de los pueblos indígenas, asegurándoles que quieren hacerlos partícipes a ellos y a sus territorios de los “beneficios del desarrollo económico”. Anuncian el supuesto papel redentor del mercado, la carretera, la explotación forestal, la mina, el pozo petrolero o la agroindustria. Pocas veces los indígenas salen bien librados en su integridad cultural, social y económica, y también los resultados ambientales suelen ser funestos. Durante el proceso, la mayoría son despojados de sus tierras y aguas; convertidos en mano de obra barata o migrantes. (Mongragón, 2008, p.5)

Ante prácticas de sometimiento y desconocimiento emergen movimientos sociales con demandas como: derecho al territorio, a la educación, a la salud, a la vivienda, al trabajo, a la alimentación entre otros, lo cual exige el diseño de alternativas de formación a partir de configuraciones decoloniales:

Unidad, Tierra, Cultura y Autonomía, era la consigna de los indígenas de Cristianía, de Antioquia y de Colombia a comienzos de la década de los 80. Así como sentimos la necesidad de organizarnos para recuperar el territorio y defender nuestros derechos, también consideramos necesario fortalecernos culturalmente a través de un modelo educativo que respondiera a las expectativas de la comunidad. (OIA, 2002, p.21)

De manera paulatina emergen movimientos que reclaman el derecho a crear alternativas frente al avasallador coletazo de la modernidad industrializadora:

El enfoque opuesto ha planteado una emancipación colectiva de los pueblos indígenas de la sociedad mayoritaria. Bebiendo de corrientes como el etnodesarrollo de las décadas de los setenta y ochenta, las del pluralismo jurídico y otras culturalistas como las de diversidad, multiculturalidad e interculturalidad, se ha planteado que hay condiciones jurídicas para que los pueblos indígenas ejerzan su autonomía y autodeterminación como etnias diferenciadas históricamente del ethos de los Estados-nación, que en el caso americano se ubican como de origen europeo y derivados del desarrollo positivo de Occidente. (García & Zapata, 2008, p.24)

Las políticas generadas por los Estados industrializados terminan por ocasionar transformaciones agresivas en los espacios de vida comunitarios, lo cual altera valores tradicionales y culturales de los pueblos, lo que también impulsa

resistencias locales debido al malestar originado por el impacto negativo de acciones injustas e inconsultas. De ahí que las manifestaciones de inconformidad por parte de pueblos oprimidos sean constantes, con lo cual se reitera la firme decisión de exigir los derechos afectados:

Jamás se podrá tomar como juicio serio el que se nos señale como que renunciamos a la concertación y al diálogo, pues la verdad es que desde 1971 hemos tomado la decisión de hacer valer la autonomía y en tal sentido, ante el agobio de las urgencias sociales nos hemos puesto de acuerdo en la priorización de las soluciones. Uno de los aspectos que rigurosamente se evalúa es la relación de los pueblos indígenas con el Estado. Con esperanza y paciencia esperamos la intervención del Estado, pero nos cansamos y entonces las vías de hecho se han constituido en nuestro único instrumento eficiente. Recordemos que los acuerdos y convenios firmados, y que constituyen importantes avances, se han dado cuando hemos acudido a estas vías (...) no por voluntad espontánea del Estado. (Piñacue, 2008, p.154)

Con su lucha, los pueblos indígenas manifiestan que resisten ante continuos episodios de opresión e invisibilización, a la vez exigen respeto por los legados ancestrales y derechos constitucionales, defienden el derecho a *Ser* parte del presente de forma autónoma y determinada según su historia y memoria, por eso buscan resarcir las heridas coloniales y neocoloniales que afectan su existir según la filosofía del Buen Vivir⁸².

A pesar de lo dicho por la Constitución de 1991, hasta el presente y en la práctica solo se ha ejercido este derecho y este servicio público, a que está obligado el Estado, bajo la concepción y el primado de la existencia de derechos paralelos. El caos, la ambigüedad de la justicia, que esta forma de ejercicio impone le niega valor a la justicia en sus dos jurisdicciones y, lo que es inaceptable, configura la realidad de un ejercicio discriminatorio en el que la víctima y el victimario se ven enfrentados a “balanzas” diferentes

82 Ante el panorama desalentador derivado de infructuosas políticas desarrollistas, desde hace algunos años ha tomado fuerza el pensamiento del Sumak Kawsay, desde donde son sustentadas propuestas relacionadas con el buen vivir o vivir de otro modo. Sumak kawsay desde el idioma quichua hace alusión a una vida buena, similar a lo planteado en el Suma Qamaña del aymara boliviano, con lo que se hace referencia a un fortalecimiento de lo comunitario. En el Sumak Kawsay se resalta el pensamiento comunitario y se parte de la idea que la comunidad es el centro de la vida, donde comparten todos los seres existentes: animales, plantas, agua, sol y lo humano de manera armónica para posibilitar el equilibrio. La idea de comunidad como unidad posibilita el equilibrio y la armonía de la vida en el territorio (Huanacuni, 2010) (Gudynas & Acosta, 2011). El Sumak Kawsay según Huanacuni (2010), incluye los derechos que tiene la Madre Tierra a existir limpiamente. Al respecto, la Constitución ecuatoriana de 2008 reconoció el derecho de la población a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que garantice la sostenibilidad y el buen vivir; también la constitución de Bolivia planteó el respeto integral y la regeneración de los ciclos vitales y funciones de la Madre Tierra.

y ni siquiera concordantes. (Prólogo de Abelardo Ramos Pacho, en Rojas & Barona, 2007. p.27)

Ante el panorama expuesto, comunidades locales identifican alternativas de resistencia visionadas para la pervivencia y supervivencia que, más allá de contraponerse a modelos económicos, buscan lo establecido en sus planes de vida:

Nuestros derechos son integrales, colectivos y constituyen en conjunto el derecho a la pervivencia étnica, física y cultural de nuestros pueblos. Por lo tanto planteamos mecanismos de resistencia para poder ejercer una autonomía que garantice la pervivencia cultural en nuestros territorios; acuerdos implícitos y explícitos que se han pactado a lo largo de nuestra historia, y que siempre han tenido como fundamento el respeto a nuestra integridad y autonomía, además, queremos que se respete nuestra jurisdicción... (OIA, 2009, p.18)

En la lucha por la pervivencia, los pueblos indígenas apelan al principio de la *unidad* como estrategia organizativa en el contexto regional, nacional, continental e intercontinental cuando lo consideran necesario:

Como era de esperarse, en el Territorio de Convivencia, Diálogo y Negociación, del Resguardo Indígena de La María, Piendamó, Cauca, Colombia, todo está listo para recibir a más de 2500 indígenas de los países del Abya Yala, convocados para la V Cumbre Continental de los Pueblos Indígenas, del 10 al 16 de noviembre de 2013, cuyo objetivo principal es “desarrollar y articular estrategias de los Pueblos Indígenas y sus organizaciones frente al modelo de desarrollo capitalista neoliberal, y delinear los fundamentos para la construcción (...) en el Buen Vivir, los Derechos de la Madre Tierra y la Plurinacionalidad. Como anfitriones territoriales, el Consejo Regional Indígena del Cauca-Cric-, ha convocado a sus 120 autoridades indígenas de las nueve zonas del departamento, quienes han confirmado su participación con más de mil indígenas de nueve pueblos; por su parte, la coordinación de la Guardia Indígena desplazará más de 350 guardias, quienes se encargarán del control territorial desde el jueves siete de noviembre. (Onic, 2013. p.24)

Las manifestaciones de inconformidad desde diferentes pueblos representan el interés por transformar prácticas culturalmente dominantes que obstaculizan la transformación de aquella colonialidad vigente a favor de la autoafirmación y la auto-determinación. Para respaldar su voz de inconformidad, es constante la relevancia que los pueblos indígenas, como los Nasa, dan a los protagonistas de su historia y lo significativo de sus legados:

Claramente la práctica social de Quintín⁸³ tiene un Lugar de Enunciación y razón de ser su proyecto; él plantó su base epistemológica desde la metáfora de la naturaleza, el conocimiento. En las palabras de Quintín Lame podemos percibir dos elementos: uno la cosmogonía de nuestro pueblo desde donde habla, la cual se materializa en su conocimiento sobre la naturaleza y el otro elemento es su apoyo en las leyes de la república. (Prólogo de Abelardo Ramos Pacho, en Rojas & Barona, 2007, p. 6).

La reivindicación de la historia propia es, sin lugar a duda, un campo destacado dentro de los procesos de lucha manifestados por los pueblos indígenas, como también lo es el territorio, la naturaleza, la comunidad o la educación, entre otros asuntos determinantes. En sintonía con lo expuesto, la educación es visionada en contextos indígenas como una opción para hacer frente al torbellino de invisibilización, injusticias, vergüenza y negación epistémica con las que históricamente han sido avasalladas las comunidades, por este motivo, la educación es identificada como alternativa de resistencia y mecanismo de empoderamiento para lograr pervivencia y supervivencia.

No podemos perder de vista jamás que la educación es un espacio de poder, es ahí donde se configura el poder, tener educación es desarrollar posibilidades de poder. Para nosotros los pueblos indígenas el poder es mantener lo que somos, para nosotros el poder es recuperar lo que hemos sido, es perpetuarlo como pueblos indígenas. Es también contribuir a la sociedad, a los sectores populares, es también establecer alianzas, es también pensar en los espacios internacionales, es también debatir los modelos de desarrollo. (Darío Mejía, líder del pueblo Zenú, en Onic, 2016, p. 31).

Sin embargo, para tejer el sueño de empoderamiento visionado desde la educación se han transitado largos caminos, lo cual no ha sido gratuito para los indígenas, en ese recorrido han sido innumerables las dificultades ocasionadas por acciones de señalamientos, acusaciones y persecución que violentan el fuero existente. Pese a los obstáculos, se mantiene la determinación de resistencia, autonomía y unidad que ha caracterizado el hacer histórico del movimiento indígena en el marco del derecho que los asiste:

Los elementos conceptuales constitutivos de la gobernabilidad indígena están dados por la autonomía, en los términos definidos por instrumentos jurídicos internacionales y adoptados por el Estado colombiano como la Ley 21 de 1991 o convenio 169 de la OIT, que establece mediante varias disposiciones el derecho de los pueblos a

83 Manuel Quintín Lame Chantre (1880-1967), indígena del pueblo Nasa que lideró el movimiento indígena en el Departamento del Cauca y, es reconocido por impulsar el proceso de resistencia indígena que luego se hizo extensivo a todo el territorio colombiano.

mantener sus propias instituciones de gobierno y al reconocimiento del derecho consuetudinario siempre y cuando no vaya en contra de los derechos humanos reconocidos por el ordenamiento jurídico nacional e internacional. Por su parte la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas, especialmente en sus artículos 9 y 34, consagra el derecho a mantener y ejercitar el autogobierno y la libre determinación. (OIA, 2009, p. 23)

Educación para la resistencia y buen Vivir desde la libre determinación

Debido a la Constitución de 1991, los pueblos indígenas se movilizaron en contra de políticas estatales desconocedoras de sus derechos. En ese entonces se declararon en contra de la etnoeducación o educación indígena planteada desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) pues, la consideraban externa y desarticulada de sus procesos.

De manera especial, el movimiento indígena solicitó que la educación indígena se orientara en idioma materno y en sintonía con las necesidades y características culturales de sus contextos e incluyendo los espacios, horarios y calendarios comunitarios.

Aunque son varios los intentos que se han emprendido para consolidar propuestas educativas coherentes con los principios indígenas y los derechos ganados son constantes las declaraciones y reclamos de los pueblos indígenas, pues afirman que, pese a los derechos ganados y los acuerdos establecidos en diferentes épocas y contextos, los logros son mínimos frente a los incumplimientos por parte del Estado.

La resistencia entonces se presenta como manifestación de inconformidad y esperanza, es decir, como alternativa para generar estrategias y superar adversidades. En ese contexto, la educación es identificada como un fin, pero a la vez el medio para la pervivencia:

Le ponen diferentes nombres, unos la nombran como educación para la resistencia, otros educación soberana, también le dicen educación contra-hegemónica, insumisa, de la crítica, en fin, pónganle el nombre que le pongan, lo que queremos es una educación con la que se enseñe lo que somos, nuestra historia y nuestra lucha por seguir siendo (...) que los niños quieran seguir siendo indígenas, que piensen como indígenas, que caminen como indígenas, que coman como indígenas y que se sientan orgullosos de ser indios y quieran que sus hijos y sus nietos también quieran seguir siendo indígenas. (Líder del pueblo Embera-Embera en Encuentro de educación indígena, Bogotá, 2013)

Adicional a las luchas políticas de movimientos sociales, también han surgido nuevas inquietudes educativas con interrogantes conceptuales en materia pedagógica, investigativa, epistemológica y didáctica, con lo cual cuestionan la instauración colonizadora de viejas prácticas, a la vez que revolucionan el concepto de educación y pedagogía en contextos indígenas.

Si un centro hegemónico de la dominación ha sido siempre la razón, se hace necesario empezar a considerar la dimensión política insurgente que han tenido las afectividades en la lucha por los horizontes de existencia de los pueblos sometidos a la colonialidad; y si un rasgo de esa colonialidad del saber presente en la academia es haber quedado presa de la matriz logocéntrica y epistemocéntrica, nos preguntamos si no es entonces imprescindible recuperar la afectividad y empezar a Corazonar las epistemologías hegemónicas, como un acto de insurgencia (de)colonial. (Guerrero, 2010, p.115)

Como resultado de lo expuesto, surgen miradas educativas que retoman asuntos ya planteados desde las perspectivas interculturales y bilingües, pero con ingredientes adicionales como la urgencia de complementar los temas identificados con asuntos como: reconocimiento de formas de investigación no convencionales; identificación de metodologías horizontales, participativas e incluyentes; articulación de temas de género en las agendas educativas; visión del joven como sujeto determinante en las relaciones intergeneracionales y su incidencia en las dinámicas comunitarias; valoración de la niñez. Todo esto en medio de amenazas que persisten como los megaproyectos y debilidades que surgen y alteran inesperadamente el sistema de valores de las comunidades.

(...) no es posible transformar radicalmente el actual modelo epistémico logocéntrico hegemónico, si seguimos planteando una crítica desde las mismas categorías, paradigmas, instrumental teórico y metodológico, y desde la misma perspectiva logocéntrica que decimos impugnar. Se trata de empezar a Corazonar las epistemologías construidas por la academia, para nutrirlas de afectividad, para ponerlas a dialogar y a aprender de formas otras de conocer, de pensar y, sobre todo, de sentir, de decir y vivir la vida, ponerlas a dialogar con las sabidurías insurgentes o sabidurías del corazón e incorporar también al lenguaje académico lo que estas pueden enseñarnos; eso ayudará a que las teorías y metodologías salgan de la frialdad de sus fortalezas, a fin de que las epistemologías reflejen la poética de la existencia, de la que están tan llenas las sabidurías. Se trata en definitiva, de la construcción de una ética y estética de la ciencia “otra”, diferente, lo que muy difícilmente será posible, desde las epistemo-

logías de occidente dado el carácter colonial del conocimiento; sino desde el carácter insurgente de las sabidurías, que nos ofrecen referentes profundos de sentido, para que podamos sentipensar qué horizontes civilizatorios y de existencia otros son posibles. (Guerrero, 2010, p.104)

En virtud de lo anterior, no es posible pensar una sola forma de educar, pues generar una propuesta educativa para un pueblo indígena requiere de la sensibilidad, reconocimiento y valoración de la diversidad que caracteriza a nuestro país y reconocer lo que implica ser una nación multiétnica y pluricultural.

Pluralismo en los procesos educativos indígenas

En la historia educativa indígena colombiana, según declaración pública de diferentes organizaciones indígenas (Onic, 2012; Cric, 2014 y OIA, 2016), predomina de manera soterrada, la tendencia de homogenización, asunto que genera especial susceptibilidad, pues la historia de las educaciones indígenas es un capítulo que remueve muchos dolores e inconformidades entre esta población.

Al explorar sobre prácticas educativas en contextos indígenas es posible identificar diferentes formas de educar que van desde prácticas propias frente a otras modalidades educativas que han alterado o erradicado prácticas tradicionales. La pluralidad⁸⁴ educativa es evidente; en algunos casos se identifican experiencias objeto de rechazo como el caso de la educación colonial o, en otros ejemplos son razón de nostalgia como las llamadas educaciones ancestrales. En la mayoría de los casos, las diferencias no son identificables con claridad o se presentan de forma traslapada, por eso requieren ser develadas de manera intencionada para lograr evidenciar su impacto en los contextos indígenas.

Quando nos hablan de la diferencia entre la formación política y la educación propia, yo quisiera decir algunas cosas: quizás hablar de educación es un tema nuevo, es una palabra nueva, por-

84 Con el concepto de pluralidad se hace referencia a la coexistencia de distintos sistemas de valores y fragmentos de esos sistemas en una comunidad o pueblo, en este caso en aspectos relacionados con temas educativos. Lo anterior aludiendo a la definición que sustenta Esther Sánchez-Botero (2007) al definir como Pluralismo moderno, la existencia simultánea de sentidos provenientes de comunidades o culturas completamente diferentes y el estado de precondiciones que de allí se derivan. Afirma Sánchez (2007) que el pluralismo se define como: "...un estado en el que en una misma sociedad coexisten personas que viven sus vidas de diferentes maneras. Los conflictos entre diferentes sistemas de valores y cosmovisiones se hacen inevitables. Los principales aspectos estructurales de este pluralismo han sido elevados a la categoría de valor ilustrado y es el que prevalece sobre los diversos sistemas de valores que coexisten y compiten entre sí (...) El pluralismo fomenta la existencia pacífica entre diferentes formas de vida y sistemas de valores, pero aun así, no sirve para contrarrestar, en forma directa, la propagación de la crisis de sentido" (p. 280).

que cuando a nosotros nos hablan de educación uno se imagina la escuela, uno se imagina que entonces llegan unas madres Lauras con muy buenas intenciones, con un sacerdote con muy buenas intenciones y entonces se instala una casa en una comunidad y entonces uno va allá. (Darío Mejía, líder del pueblo Zenú, en Onic, 2016, p. 31).

Con respecto a las historias educativas que se han presentado en las comunidades indígenas, según lo manifestado por algunos líderes, son identificables dos grandes categorías: **educaciones endógenas** y **educaciones exógenas**. Adicionalmente emergen las propuestas de tipo **intercultural**, desde donde se proponen puntos de intersticio que posibilitan el encuentro entre culturas de forma consciente, informada e intencional; sin embargo, a veces se dificulta vislumbrar la propuesta intercultural debido a obstáculos que incluyen desde lo sociocultural hasta lo jurídico, pasando por lo metodológico, económico-administrativo y político, entre otros asuntos.

Pluralismo en las prácticas educativas indígenas

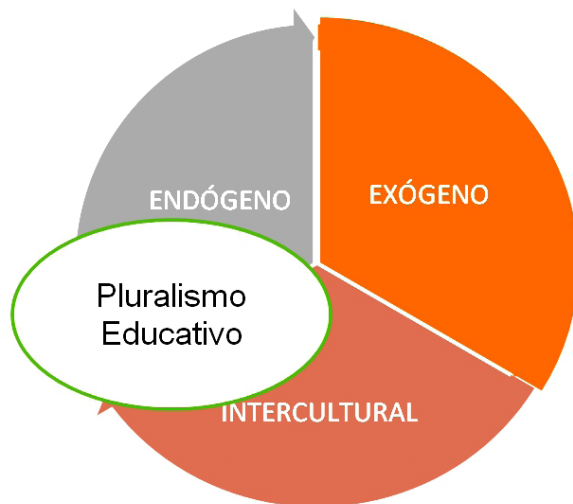


Figura 1. Pluralismo educativo en contextos indígenas.

Además, emerge con fuerza una nueva categoría denominada **educación para la pervivencia (resistencia)** como alternativa para lograr la educación soñada, lo cual amplía el panorama de la pluralidad educativa identificable.

Pluralismo educativo en contextos indígenas

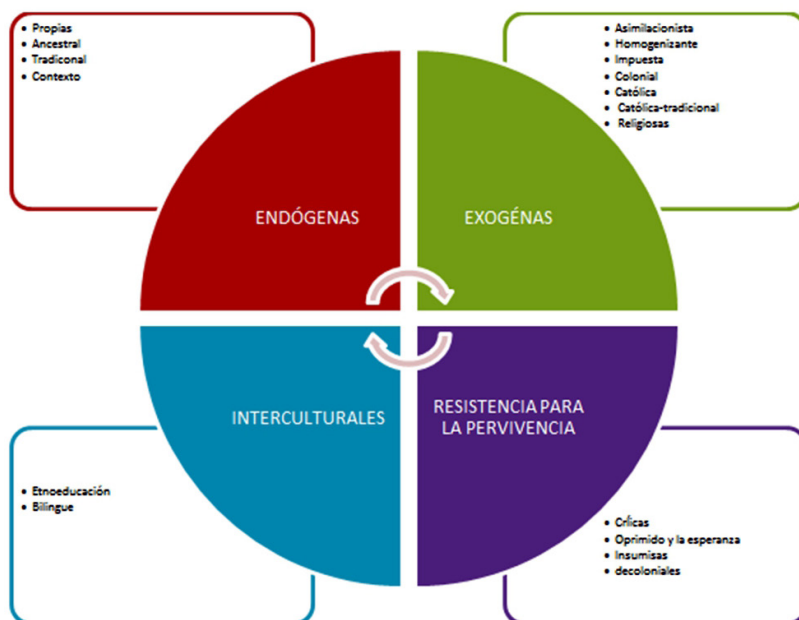


Figura 2. Pluralismo educativo y educación desde la resistencia

Educación desde la resistencia como producto de históricas luchas

Las propuestas educativas indígenas integran un componente histórico como asunto determinante de sus procesos de formación, pues consideran fundamental registrar que sus luchas han estado impulsadas por motivaciones como la recuperación de tierras y la autonomía, por eso constantemente diseñan estrategias orientadas al logro de los objetivos establecidos en los Planes de Vida para pervivir, supervivir y contrarrestar políticas no concertadas. Entender lo relevante que es para un pueblo conocer y recrear su propia historia es entendible si reconocemos que, como afirma Patricio Guerrero:

...la lucha por la existencia de los pueblos sometidos a la colonialidad; como nos enseña la sabiduría de las mujeres Mayas, las que al concluir sus discursos dicen: esto es lo que está en mi corazón; o como desde la sabiduría Nasa se afirma que es en el corazón donde está el poder para la construcción de la memoria, pues recordar, es volver a pensar desde el corazón; o como lo evidencia la construcción de la memoria. Las luchas por la existencia de los pueblos

subalternizados a lo largo de toda su historia, no las han hecho solo desde la razón sino, fundamentalmente, desde las sensibilidades y los afectos, desde el corazón; esas luchas, como nos enseña el viejo Antonio, solo podían hacerse desde lo más profundo del amor; amor a la humanidad, amor a nuestra tierra, amor a nuestros muertos. (Guerrero, 2010, p.106)

Las motivaciones de pervivencia definitivamente han sido impulsadas por las autoridades indígenas a partir de los mandatos establecidos en espacios de decisión comunitaria como congresos o asambleas, pues es desde allí que los pueblos reflexionan, evalúan y reclama sus derechos como sujetos colectivos, lo cual incluye una educación propia e intercultural orientada a la resistencia y pervivencia:

(...) por eso necesitamos educarnos para la acción externa sin dejar de ser lo que somos y ante todo sin perder el objetivo de la lucha y resistencia. De hecho, hoy debemos reflexionar cómo seguir preparando y formando a nuestros hijos para continuar luchando y resistiendo, para seguir ejerciendo ante todo el control territorial y la conquista de la autonomía. Occidente cada día nos crea necesidades y soluciones externas a través de paquetes tecnológicos, culturales, económicos, administrativos y políticos, lo tomamos o lo dejamos, ustedes tienen la palabra. (Onic, 1998, p.79)

Desde esta perspectiva, la Educación ha generado un impulso especial que, debido a la presión de los pueblos ha sido incluida en leyes nacionales, la Constitución Política y tratados internacionales.

...resulta imposible encontrar una explicación teórica, epistémica a esa voluntad irrenunciable de vida que hace que los pueblos subalternizados por el poder, a pesar de las condiciones de miseria, de dominación y muerte, sigan celebrando la vida, cantando desde la miseria, eso solo es posible hacerlo desde la sabiduría del corazón, ahí está la fuerza que el poder no ha podido fragmentar, y que ha sido la base de los procesos de resistencia, de re-existencia (Albán, 2006) y de insurgencia material y simbólica de todos los pueblos que han sufrido y sufren la colonialidad en sus propios cuerpos y subjetividades. Ha sido la fuerza insurgente de la ternura, la esperanza, de los sueños, de la alegría de mujeres, hombres, ancianos, jóvenes y niños, no como recursos retóricos, ni re-teóricos, sino como fuerzas insurgentes insustituibles para transformar todas las dimensiones de la vida, y que han sido tejidas desde sus propios territorios del vivir; las que han permitido que esos pueblos subalternizados por el poder, a pesar de estar acorralados por la muerte, no solo recuperen la palabra y puedan hablar por sí mismos, sino que sobre todo, luchen,

bailen, sonrían y canten, que encuentren desde la profundidad de sus dolores, formas para seguir amando, para seguir soñando y creyendo, para burlar la muerte y para continuar tejiendo. (Guerrero, 2010, pp. 123-124).

La educación visionada como alternativa de futuro es reconocida por los pueblos con el fin de potenciar acciones en favor de sujetos y sociedades. De igual manera la investigación se reconoce como complemento a las estrategias de resistencia en articulación con los planes de vida. Desde esta visión se busca innovar formas y métodos educativos con el fin de generar experiencias congruentes con argumentos de inconformidad.

En parte, la contextualización desde las realidades comunitarias significaba que en la escuela se reflexionaba y se investigaba en torno a los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del territorio. (Cric, 2004, p. 42)

La educación hace parte de los mandatos emitidos por diferentes estamentos indígenas a lo largo de su historia organizativa, un ejemplo son los mandatos derivados de los congresos de las organizaciones indígenas:

Sexto mandato: la Onic debe convocar a los distintos procesos de formación propia de las regionales para conocer y proyectar una estrategia de formación política, administrativa y pedagógica permanente y con alcance nacional, que incluya la formación de dinamizadores, autoridades y de apoyo indígena. (IX Congreso de los pueblos indígenas de Colombia, en Onic, 2016)

Guardia Indígena: una propuesta que orienta acciones de resistencia y motiva el desarrollo de propuestas educativas

Ante las amenazas que acechan constantemente a los pueblos indígenas, según lo establece la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (Acin), hombres, mujeres, niños y niñas, jóvenes y ancianos, todas y todos los comuneros se proclaman defensores del proceso y del territorio y, solamente, con un bastón de mando se identifican como integrantes de la Guardia, defensores de paz que luchan por sus derechos con su presencia, su disciplina y su palabra convertida en actos, la vida y la autonomía (Acin). En ese sentido, según Acin, la Guardia está para asegurar la defensa de la vida y del territorio, eso a pesar de que toda persona nasa está llamada a cuidar, guardar, proteger, resguardar y garantizar los derechos y la vida de las personas y protección del territorio. Lo anterior es un hecho que corresponde al llamado cultural en lógica comunitaria, asunto que Patricio Guerrero plantea de la siguiente manera:

Pero el ser humano no es solo soma y psyche, es también un ser que se construye en la interrelación con los otros, es un ser social y cultural, hecho para la alteridad y que permite dar un sentido trascendente a esa alteridad, puesto que (según cita a Panikkar: 312), “el tú no representa a ‘otro’, sino al ‘tú de un yo’”. (Guerrero, 2010, p.47)

Aunque para los indígenas del pueblo Nasa, la historia del surgimiento de la Guardia Indígena se remonta a los tiempos de la Cacica Gaitana, el resurgimiento de la Guardia en el año 2001 estuvo inspirado en la alteración del buen vivir y la amenaza que representaba para las comunidades la proliferación de los cultivos ilícitos y la presencia de actores armados en los territorios de las comunidades indígenas del Cauca, lo expuesto se sumó a la violación a los derechos humanos (DDHH) y la infracción al Derechos Internacional Humanitario (DIH), además de la militarización de los territorios, la afectación de las formas organizativas y de producción indígena, y la vinculación de niños y niñas a la guerra (Delgado, 2004, p.49), lo cual generó oleadas de desplazamiento, desconocimiento de las autoridades locales y muerte de líderes, autoridades y población en general.

A pesar de que los orígenes de la Guardia Indígena están relacionados con el pueblo Nasa y las comunidades del departamento del Cauca, en la actualidad se ha convertido en el símbolo de la cultura de la resistencia por la vida, por la dignidad y la autonomía territorial, considerando que las autoridades indígenas no aceptan la intervención de actores armados o externos dentro de los territorios, exigen respeto por el ejercicio de gobierno propio y libre autodeterminación y proclaman el respeto al DIH y los derechos humanos. De esa manera la guardia es un referente de esperanza comunitaria encargada de organizar, capacitar, generar conciencia al servicio de la vida y la protección de los territorios (Sandoval, 2008).

La misión de la Guardia Indígena, como práctica organizativa ancestral, está basada en el legado del pensamiento de Quintín Lame, desde donde se motiva la participación activa en procesos organizativos comunitarios. Por eso la Guardia promueve la realización de asambleas permanentes, asistencia a marchas pacíficas, mingas de resistencia, rescate de indígenas secuestrados, diálogos con el Estado y los actores armados, acompañamiento y cuidado de sus autoridades y denuncia pública de los abusos y atropellos que afectan a las comunidades. La Guardia se convierte así en una experiencia educativa que convoca la unión y participación para aprender a solucionar problemas colectivamente:

La pedagogía entendida como un modo de dar testimonio, un compromiso público en que los estudiantes aprenden a estar atentos y a ser responsables con respecto a las memorias y narrativas de los demás, desaparece dentro de una idea de aprendizaje impulsada por

las empresas, donde la lógica del mercado devalúa la oportunidad de que los estudiantes establezcan conexiones entre ellos a través de relaciones sociales que promuevan una mezcla de compasión, ética y esperanza. La crisis de lo social se amplifica aún más por la desaparición del Estado como guardián del deber público y su creciente falta de inversión en los sectores de la vida social que promueven el bien común. (Giroux, 2013, p.67)

El impacto de la Guardia es reconocido por propios y extraños como un mecanismo humanitario y de resistencia civil. En el año 2004, la Guardia Indígena del norte del Cauca recibió el Premio Nacional de Paz (compartido con la Asociación de Cacaoteros del Caquetá).⁸⁵ Según lo establecido en el acta del fallo, a continuación, se citan los principales criterios para asignar el premio:

La Guardia Indígena se concibe como organismo ancestral propio y como un instrumento de resistencia, unidad y autonomía en defensa del territorio y del plan de vida de las comunidades indígenas. No es una estructura policial, sino un mecanismo humanitario y de resistencia civil. Deriva su mandato de las propias asambleas, por lo que depende directamente de las autoridades indígenas. Surge para defenderse de todos los actores que agreden a sus pueblos. La “Chonta” o “Bastón de mando”, son los instrumentos de defensa y logran un agregado simbólico para la guardia. (Echeverri, 2004, p. 3)

Adicionalmente, también fueron exaltadas las prácticas y funciones de la guardia:

Entre las labores humanitarias se cuentan la búsqueda de desaparecidos, liberación de personas secuestradas y detenidas, como por ejemplo el alcalde de Toribío, Arquímedes Vitonás. Así mismo, realizan el acompañamiento y apoyo permanente a los cabildos, traslado de heridos y primeros auxilios, seguridad y protección de las movilizaciones, marchas, congresos y protección de los sitios sagrados. Alertan a la comunidad con un eficaz sistema de comunicación, que permite avisar oportunamente sobre riesgos de bombardeo, masacre o combate. 109000 habitantes de la zona norte del Cauca se benefician de sus labores. (Echeverri, 2004, p. 3)

Guardia Indígena Escolar, semilleros de paz

La posibilidad de consolidar la Guardia Indígena Escolar se cristalizó a partir de la firma del Decreto 1953 durante la “Minga Social Indígena y Popular por la Vida, el Territorio, la Autonomía y la Soberanía” realizada en el año

85 Las entidades encargadas de definir el ganador del premio fueron Friedrich Ebert Stiftung en Colombia (Fescol) junto con el Sistema de las Naciones Unidas en Colombia, la Casa Editorial El Tiempo, El Colombiano, Caracol Radio, Caracol Televisión y la revista Semana.

2014 en el departamento del Cauca, con lo cual se legitimó la creación del Sistema Educativo Indígena Propio (Seip)⁸⁶ y donde se definió que “la educación propia es el proceso de enseñanza aprendizaje que se adquiere desde antes del nacimiento e incluso hasta después de la muerte”(p. 20).

Con la creación del Seip se impulsó la formación de líderes y autoridades desde el ámbito escolar para que los niños y jóvenes se motivaran por defender su pueblo con fuerza espiritual, claridad política y cultural en armonía con la naturaleza y de la mano de autoridades, sabios y médicos tradicionales. En este caso, la guardia indígena se convirtió en un referente de resistencia que impulsó el diseño de propuestas educativas orientadas a generar conciencia política y resistencia entre las nuevas generaciones, ante las injusticias y amenazas identificadas.

Con la creación de un sistema educativo propio resurgió la autonomía de los pueblos indígenas para liderar sus procesos educativos, ello convocó a “repensar la escuela”, salir del modelo tradicional de educación y generar propuestas para fortalecer los saberes propios, pero con visión intercultural. En este contexto, los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) fueron decisivos para la consolidación de la Guardia Indígena Escolar, sobre todo por la articulación que guardan con los planes de vida de las comunidades.

Referencias temáticas para orientación de la Guardia Indígena Escolar según orientaciones establecidas en el sistema de educación indígena

Las prácticas educativas en las guardias escolares están orientadas, sobre todo, al diálogo y negociación de acuerdos, acciones todas ellas cargadas de un sentido de paz (Perfil Seip, 2013). Su estructura, sus actividades y, en general, su organización incluye un tejido completo unido por prácticas comunitarias y familiares con cargas afectivas y sociales que se oponen a la naturalización de la violencia.

La Guardia invierte particular esfuerzo en procesos formativos relacionadas con los derechos humanos, con el Derecho Internacional Humanitario y la historia del movimiento indígena en general y de cada contexto en particular.

Lo anterior considerando que, una parte importante de lo que sustenta la filosofía de la Guardia Indígena está relacionada con su vocación de paz, por eso se diseñan diferentes estrategias orientadas a generar conciencia política

86 El Sistema Educativo indígena Propio (Seip) es un conjunto de procesos que recogen el pasado, antepasado y presente de los pueblos, las cosmogonías y los principios que los orientan, proyectando un futuro que garantice la permanencia cultural y la pervivencia como pueblos originarios. El Seip es la forma de concretar y hacer eficaz la educación que queremos, necesitamos y podemos desarrollar (p. 21).

con sentido espiritual desde donde se defiende el derecho a disfrutar la vida en todas sus dimensiones, dicho énfasis lo resalta Patricio Guerrero de la siguiente manera:

No debemos olvidar que el horizonte que ha guiado el sentido del vivir de todas las sociedades y culturas, y especialmente de aquellas que han sufrido la dominación, ha sido la lucha por la preservación de la vida, dichas luchas no podría haberse hecho fuera de dimensiones espirituales; ¿cómo entender que quienes habitan cotidianamente los territorios de la muerte, la violencia, el desplazamiento y la miseria, a pesar de vivir en condiciones terribles y dolorosas, sigan aferrados a la alegría y la esperanza?; la espiritualidad ha sido esa fuerza que ha hecho posible que los seres humanos tengan el poder de continuar tejiendo la vida a pesar de estar cercados. (Guerrero, 2011, p. 38)

Los procesos de formación orientados por la guardia indígena escolar guardan relación con los fundamentos educativos establecidos en los Seip y planes de vida de cada pueblo, en sintonía con lo anterior, deben incluir asuntos espirituales, culturales, políticos, socio-comunitarios, históricos, familiares y territoriales desde donde se abordan temas relacionados con la lucha de los movimientos indígenas, procesos organizativos, identidad cultural, gobierno propio, Ley de Origen/Derecho Mayor.



Figura 3. Enfoques de formación según Perfil del Seip.

Según lo expuesto en el perfil del (Seip, 2013), un programa escolar debe establecer relación con la naturaleza para ayudar a mantener el equilibrio es-

piritual de la gente, además de proteger y defender el territorio y la unidad del *ser*. por eso debe estar articulado al *plan de vida* de cada pueblo según el significado y sentido cultural de bienestar y buen vivir, sobre todo, estar articulado a los principios de *unidad, identidad, territorio, cultura y autónoma*, lo anterior según lo establecido en la plataforma política del movimiento indígena colombiano.

A continuación, se exponen detalles sobre temáticas sugeridas a profundizar en un proceso de formación relacionado con los objetivos y misión de la Guardia Indígena Escolar. Vale la pena destacar que cada proceso de formación depende de los planes de vida y PEC de cada comunidad, sin embargo, en el perfil del Seip es posible encontrar lineamientos comunes posibles de retomar en cualquier experiencia.

Orientación para el desarrollo de estrategias histórico-espirituales y culturales

Según lo establecido en el documento Perfil-Seip, la educación propia en función del principio de la espiritualidad debe dinamizar, proteger y reconstruir estrategias de resistencia cultural y *espiritual* apelando a la armonización desde el diálogo a través de la memoria y tradición oral. Lo anterior si consideramos, como plantea Francisco Guerrero (2010), que:

... la espiritualidad es una forma particular de construir sentido en los territorios del vivir, consiste en formas distintas de sentir, de pensar, de hablar y de actuar en el mundo y la vida, es un horizonte para interactuar con otros seres humanos o no humanos, con los que se construye el tejido de la existencia, es por ello que la militancia por la vida, en la que se pone todo el corazón, puede considerarse una forma de profunda espiritualidad política; de igual modo, la política se torna espiritual cuando hace de la existencia el horizonte y plantea no solo transformaciones sociales y estructurales, sino sobre todo transforma nuestras subjetividades, decoloniza el ser, y se plantea un horizonte civilizatorio y de existencia diferente, que apuntale la vida. (p.127)

Desde esta perspectiva, la espiritualidad indígena reafirma la vida cultural de cada pueblo en favor del conocimiento de sabedores ancestrales. Desde allí se construye la armonía y el equilibrio que orienta el comportamiento para que haya reciprocidad entre los humanos y la naturaleza.

Cosmovisión y Educación. La relación con la madre tierra es lo que posibilita una educación en armonía con las prácticas espirituales, culturales y sociales que fundamentan las formas de crianza y enseñanza de cada pueblo indígena en su respectiva lengua nativa;

esto es condición indispensable para la permanencia de las culturas. El proceso educativo es continuo y es necesario fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, en concordancia con la cosmovisión. (Perfil-Seip, p.75)

En virtud de lo anterior, la espiritualidad es entendida como la energía que articula el universo con la vida y la cultura. De ahí la importancia del respeto por los ciclos de la vida de los seres que integran el universo, pero atendiendo y respetando cada cosmovisión según su ley de origen para mantener el equilibrio y la permanencia cultural como pueblos.

La espiritualidad tiene una dimensión cósmica, holística, integral e integradora, total y totalizadora, no totalitaria, que nos muestra el orden cósmico de la existencia, hebras del gran tejido cósmico de la existencia. La espiritualidad nos despierta a una visión global holística sobre nosotros mismos, sobre nuestro lugar en el cosmos, nos permite tomar conciencia de la fragilidad del planeta y del dolor y de la agonía de nuestra Madre Tierra. (Guerrero, 2011, p.3)

Desde esta lógica, un proceso de formación de guardia escolar debe incluir:

- Participación en prácticas de armonización espiritual orientadas por sabios o médicos tradicionales, previa valoración y desarrollo de conciencia por dichas prácticas.
- Refrescamiento de la memoria según las historias de la comunidad donde la historia de origen orienta la toma de decisiones.
- Valoración de saberes tradicionales y respeto a los sabios, médicos tradicionales, mayores(as) poseedores de dicho saber.
- Puesta en práctica de conocimientos propios según orientaciones de los mayores y autoridades comunitarias.
- Reconocimiento y valoración de sabios(as), autoridades tradicionales y concedores comunitarios.
- Recreación de la historia propia, incluida la historia de la Guardia Indígena.

Orientación para el desarrollo de estrategias políticas para consolidar procesos de paz

Varias veces el movimiento indígena en Colombia se ha pronunciado en contra de la guerra y se ha mostrado a favor de encontrar una salida política y negociada al conflicto armado y a la injusticia social, basados en el respeto a la vida y a la autodeterminación de los pueblos (Acin, 2005, p.18). Desde esa

perspectiva se generan propuestas y acciones en favor de la autonomía, la unidad y el derecho al territorio.

...es impostergable empezar a construir, un diálogo intercultural de espiritualidades que comprenda que para salvar la vida nos necesitamos los unos a los otros; pues la interrogante que ahora importa es ¿qué mundo vamos a dejarles a nuestras hijas e hijos, y a las niñas y niños que aún no nacen? (Guerrero, 2010)

Al respecto, la guardia indígena escolar es orientada para desarrollar habilidades de diálogo y negociación en procesos políticos. A continuación, se exponen algunos ejemplos:

- Orientación para establecer diálogo permanente o necesario para preservar la vida, la paz comunitaria y el territorio con representantes de instituciones estatales, no gubernamentales o cualquier tipo de organización local, regional, nacional o internacional.
- Reconocimiento y desempeño en técnicas y prácticas de negociación con diferentes instituciones según orientaciones de autoridades comunitarias.
- Motivación para el trabajo organizativo requerido para el control del territorio.
- Implementación de prácticas de comunicación permanente con los cabildos y comuneros, con el fin de garantizar información permanentemente a la comunidad.
- Reconocimiento histórico de diferentes alianzas estrategias con diferentes comunidades (campesinos, afros, cabildos cercanos), con el fin de unificar fuerzas con otros grupos sociales desfavorecidos o cuyos derechos han sido violentados.
- Reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas e identificación de mecanismos necesarios para la protección y defensa respectiva.
- Participación en eventos relacionados con procesos de guardia indígena escolar en diferentes eventos locales, regionales, nacionales o internacionales
- Participar, con acompañamiento de padres y autoridades, en espacios públicos donde sea necesario exponer la resistencia comunitaria ante acciones violentadoras de los derechos de los pueblos indígenas.
- Formación permanente en diferentes campos del conocimiento según lo estipulado en las políticas organizativas en el plan de vida en favor de la protección territorial y defensa de los derechos humanos de los pueblos.

Orientación para el desarrollo de funciones y estrategias territoriales

La autonomía, la identidad, la cultura y la tierra son asuntos determinantes para el equilibrio de la vida según lo planteado desde el movimiento indígena colombiano, por eso son definidos objetivos comunes para consolidar procesos dentro de los territorios en favor de los planes de vida y en contraposición a los efectos de la globalización. Al respecto se definen orientaciones básicas:

- Acompañamiento a mayores durante la revisión de linderos y balizas comunitarias
- Orientación en temas relacionados con la siembra de cultivo y cuidado de sembrados según lo orientado por las autoridades y conocedores de la comunidad.
- Reconocimiento histórico sobre ocupación o recuperación territorial por parte de comunidades y pueblos de procedencia.
- Rechazo inmediato a cualquier forma de invasión territorial por parte de cualquier persona o grupo.

Funciones y estrategias socio-comunitarias y familiares

Desde lo establecido en el Seip, la familia es un componente indispensable para consolidar el Sistema Educativo Indígena Propio; el grupo familiar es determinante para consolidar la vida comunitaria, garantizando el crecimiento integral de las nuevas generaciones en espacios de sana convivencia.

Desde las cosmovisiones y cosmogonías milenarias, son familia, la comunidad, las personas relacionadas biológica, cultural y organizativamente para garantizar la pervivencia de los pueblos. Se convive estrechamente con los seres espirituales mayores, al igual que con las montañas, los sitios sagrados y demás seres que acompañan en los territorios, en esa medida se es familia con la madre naturaleza. (Perfil del Seip, p.71)

En relación con lo anterior, a continuación, se recomienda resaltar asuntos en los procesos formativos de la guardia indígena escolar:

- Sensibilización sobre la relevancia del reconocimiento territorial y vigilancia de los resguardos, así como visionar la importancia de alertar a la comunidad de los diferentes peligros en materia territorial.
- Reconocer el valor de regular el movimiento interno y externo de los comuneros.
- Entender la importancia de controlar el tránsito de todo visitante en la comunidad: comerciantes, vendedores, funcionarios públicos o priva-

dos, delegados de iglesias e integrantes de cualquier grupo o colectivo foráneo.

- Identificar formas de acompañar a la comunidad y cabildos dentro del contexto comunitario.
- Reconocer la importancia histórica, política, comunitaria y jurídica de la estructura organizativa propia.
- Desarrollo de conciencia política para identificar la alteración de los derechos propios y comunitarios.
- Reconocimiento de los derechos humanos como asunto determinante para los pueblos indígenas dentro y fuera de los resguardos, denunciando todos los actos que atenten contra el bienestar y la tranquilidad de la comunidad.
- Participar en diferentes eventos que se desarrollen en las comunidades, tales como marchas, congresos, asambleas. (Sandoval, 2008).

Guías, maestros y acompañantes en el proceso formativo de la guardia indígena escolar

Cada proceso de formación de guardia indígena debe estar articulado con lo establecido en el plan de vida de cada pueblo, sin embargo, siguiendo lo orientado por las políticas de formación en contextos indígenas, las propuestas de este tipo deben ser elaboradas en espacios comunitarios donde participen las autoridades tradicionales con vinculación activa de otros miembros de la comunidad como docentes, mayores, sabios, guardia experimentada, madres y padres.

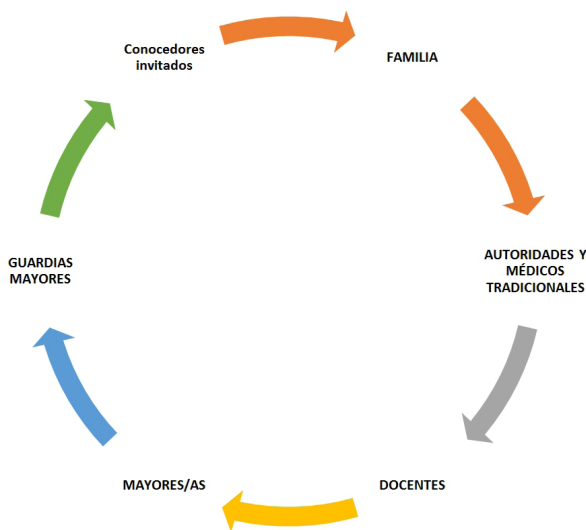


Figura 4. Acompañantes en el proceso formativo

Adicional a este caso, se sugiere convocar a conocedores y expertos en temas de interés para la guardia, por eso las autoridades y docentes se actualizan permanentemente con orientación de las guardias de mayores y se hacen ajustes a los programas o agenda temática orientada a la guardia escolar.

Para el funcionamiento de la propuesta de guardia escolar y la veeduría y cumplimiento de las directrices marcadas para tal fin, también se resalta la importancia de la participación de quienes lideren la propuesta inicial, pues a ellos se les confía la ejecución general y revisión permanente del espíritu que dio origen a la propuesta.

Procedimientos y espacios de formación

Apelando al principio de la autonomía, los pueblos indígenas han reclamado el derecho a orientar el desarrollo de procesos educativos según la cosmovisión de cada uno, en ese caso, la relación entre el tiempo y el espacio ha sido identificada como determinante para tejer vínculo entre la tierra y el cosmos.

La metodología entonces genera aproximaciones de experiencias poco evidenciadas desde la visión convencional. En palabras de Patricio Guerrero (2011) se podría decir que con la visión de tiempo y espacio desde la cosmovisión de los pueblos se busca “corazonar” una sabiduría de los sentidos y las emociones, lo anterior entendiendo que compartimos nuestra existencia con diferentes seres que se expresan y comunican de diferentes formas y solo la sensibilidad y consciencia de la integralidad nos permite establecer conexión desde el sentir:

(...) el rostro de la naturaleza, de los animales, de las plantas, de los ríos, los árboles y las montañas, en definitiva, el rostro de la vida misma; la espiritualidad que emana desde el poder del corazón nos abre posibilidades para rencontramos con los rostros y rastros de esas alteridades invisibilizadas por una razón sin corazón, y para tejer dimensiones de una alteridad cosmobiocéntrica, pachacéntrica que reafirme la vida. (Guerrero, 2011, p.10)

Para realizar las propuestas educativas propias son identificados diferentes espacios como: sitios sagrados, espacios familiares y espacios cotidianos, entre otros lugares de formación y conexión, con seres que potencian los procesos de aprendizaje que se articular con los ritmos comunitarios. De igual manera se deben privilegiar los tiempos propios, los tiempos sagrados, los tiempos biológicos, tiempos cronológicos y tiempos interculturales.

Según lo planteado por diferentes líderes y autoridades indígenas, el reconocimiento de los diferentes espacios comunitarios como lugares de formación es fundamental al adelantar una propuesta educativa, en sintonía con lo

anterior, cada pueblo establece desde su Plan de Vida, su Plan Educativo Comunitario Indígena (Peci) y su Proyecto Educativo Comunitario (PEC) donde son establecidos los espacios requeridos para desarrollar acciones educativas según requerimientos comunitarios.

Lograr rescatar los espacios y tiempos comunitarios resulta determinante al momento de posicionar una propuesta educativa como la guardia escolar, como lo señala la Figura 5 retomada del Perfil Seip (2013) donde son resaltados espacios propios como referentes de conocimiento:

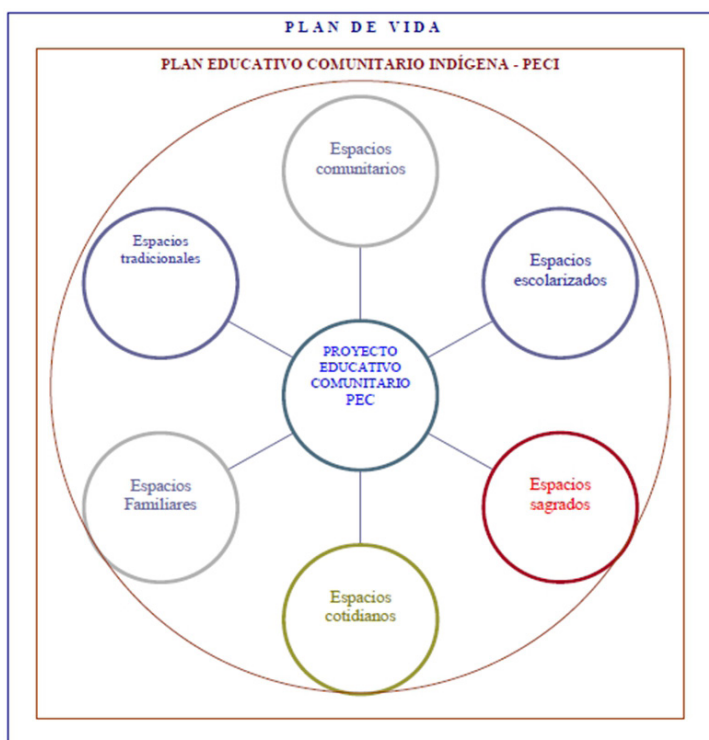


Figura 5. Espacios según el Plan Educativo Comunitario Indígena
Fuente: Perfil Seip, 2013, p.66.

De esta manera, las metodologías propias se derivan de la relación entre tiempos y espacios y la conexión de emociones, con lo cual surgen estrategias de formación contextualizadas, las cuales incluyen diferentes formas de potenciar procesos de enseñanza-aprendizaje; entre ellas se destacan los rituales, encuentros intercomunitarios, las mingas, movilizaciones, asambleas comunitarias, congresos de pueblos o interétnicos, recorridos comunitarios y fiestas tradicionales. De esta manera las emociones son reconocidas y retomadas en los procesos de formación:

Hoy sabemos que existimos, no sólo porque pensamos, sino porque sentimos, porque tenemos capacidad de amar; por ello, hoy se trata de recuperar la sensibilidad, de abrir espacios para Corazonar desde la insurgencia de la ternura, que permitan poner el corazón como principio de lo humano, sin que eso signifique tener que renunciar a la razón, pues de lo que se trata es de dar afectividad a la inteligencia. Desde las sabidurías ancestrales siempre se supo que nuestra humanidad no reside sólo en la razón, sino que el ser humano desde lo más ancestral del tiempo, tejió la vida desde el corazón, desde la afectividad, desde los universos de sentido que hacen posibles las emociones social, cultural e históricamente situadas, de ahí que es necesario y urgente que la academia se acerque a la comprensión de los cosmos de sentido que habitan las emociones, no sólo como una cuestión epistémica, sino, sobre todo, de vida (Guerrero, 2011, p.11)

La orientación de los mayores y sabios de la comunidad retoman vital importancia al momento de orientar el equilibrio de las emociones pues su experiencia es fundamental al momento de aprender a reconocer y controlar las pasiones.

Motivaciones y perfil requerido para consolidar una guardia indígena para la resistencia desde la paz

Según lo establecido en Cric (1980), un aspirante a la guardia indígena debe estar dispuesto/a a prestar un servicio gratuito y comunitario en favor de la vida y el territorio, estar comprometido con el bienestar comunitario y ser capaz de ceder el interés propio a favor del colectivo, pero, sobre todo, debe ser respetuoso de las autoridades y los mandatos comunitarios. Adicionalmente, un guardia indígena debe tener la voluntad de anteponer el bienestar colectivo por encima del personal.

Y ser primero que los demás implica hasta no comer, pero que los demás coman, no dormir pero que los demás duerman, no tener ayudas económicas pero que los demás las tengan, me muerdo yo pero que los demás tengan que vivir. (sic). (citado en Sandoval, 2008, p. 47).

Aunque la preservación de la vida, la identidad cultural y el territorio es compromiso de todos los indígenas, a la guardia son convocados niños, mujeres, hombres, jóvenes y viejos con motivación específica y disposición a defender la vida, con la vida misma si es necesario, pues según el Consejo Regional Indígena del Cauca, los objetivos de la Guardia Indígena son:

(...) preservar la vida, y a partir de ella, la identidad, la cultura, la política, los valores sociales, la economía. Por ello los indígenas señalan que el significado de la Guardia Indígena es resguardar, cuidar, preservar, mantener el vivir. Hablar de la Guardia Indígena es prácticamente pensar en que los pueblos indígenas existan y tengan vida. La guardia no es la que se va a enfrentar al enemigo, no es de choque, es de cuidar y preservar con resistencia pacífica en todos los aspectos de la vida en su territorio. (Cric, 1980, p. 21)

Guardia indígena un legado socializador para la configuración político-espiritual de niños/niñas

Según el panorama expuesto, en relación con la guardia indígena escolar, es posible identificar, con el proceso de formación de guardia indígena, que los niños y niñas logran configurar sus subjetividades. Lo anterior, mediante procesos de auto-reconocimiento orientado por sus mayores como legado de históricas luchas de sus ancestros en medio de esperanzadora resistencia por la pervivencia.

En medio de las amenazas que acechan sus vidas dentro y fuera de sus territorios, por medio del proceso de formación orientado en la guardia escolar, niños y niñas visionan un futuro desde las posibilidades de la consolidación organizativa, para ello son fundamentales los sentimientos que afloran a partir de los principios de Identidad, Unidad, Territorio y Cultura como posibilidades de futuro. Desde esta perspectiva es pertinente lo planteado por Patricio Guerrero (2011) quien sostiene que:

Las emociones no son sólo expresiones naturales de la fisiología o la psicología humanas, sino que son construcciones simbólicas de sentido que se encarnan en cuerpos e individuos concretos, socialmente construidos, que encuentran en dichas emociones las posibilidades para la construcción de sus imaginarios, discursos y prácticas que les permite sentir, pensar, hablar, actuar, y las interacciones con el mundo y la vida y con los otros. Es desde la fuerza cultural de las emociones, con ellas y desde ellas, que se tejen los sentidos de la alteridad y la existencia, el encuentro o desencuentro con los otros, con la diversidad y la diferencia; de ahí que las emociones no tienen un sentido universal como ha buscado siempre el pensamiento homogeneizante de occidente, sino que las emociones sólo pueden ser entendidas desde la pluridiversidad de las culturas. (p.118)

Por lo tanto, niños y niñas se forman como sujetos políticos, desde la cotidianidad, en medio del conflicto armado desde donde son acompañados por

maestros, familia, autoridades y comunidad en general quienes buscan evitar a toda costa la naturalización de la violencia mediante el auto-reconocimiento como sujetos con capacidades para accionar colectivamente frente aquello que identifican como amenaza o necesario de cambio.

Al visionar la posibilidad de la acción en comunidad como mecanismo de cambio, niños y niñas identifican la esperanza como una posibilidad y se posicionan del lugar asignado por el colectivo comunitario orientador, de esa manera proyectan su potencial político cuando se identifican a sí mismos como agentes de cambio y transformación con posibilidad de voz y voto en la estructura comunitaria, el impacto es mayor cuando se identifican con posibilidad transformadora, en medio del conflicto pero, con opción diferente a la violencia pues, la reflexión y argumentación en comunidad les permite renovar la motivación espiritual por la lucha al lado de sus mayores y les impulsa a creer en alternativas o posibilidades para lograr la transformación de amenazas, debilidades, conflictos e injusticias identificadas.

De manera ejemplar, la acción-comunitaria les renueva constantemente la motivación por el trabajo colectivo bajo la convicción de futuros posibles mediante la unión, la creación y ejecución de estrategias colectivas en favor del cambio donde la vida se gana luchando desde el corazón con respaldo espiritual desde las múltiples posibilidades del ser:

Una comprensión holística del ser humano y de las construcciones de sentido que teje a través de la cultura, no puede ignorar, que el ser humano tiene una condición tanto biológica como cultural, y que las emociones habitan esos territorios, pues, si bien desde la condición biológica, todos estamos dotados de un cosmos emocional, la forma como éstas se expresarán van a ser moldeadas por cada cultura de manera diferente. No se puede separar esa dimensión biológica y cultural que constituye la humanidad, y en ellas la dimensión emocional, y concretamente del amor cumple un rol constitutivo y constituyente, de ahí que podríamos hablar de que es una biología del amor (Maturana, 2004), la base sobre la que se construye la dimensión de humanidad que une a la diferencia (Guerrero, 2010, p.117)

Según lo expuesto a lo largo del presente ejercicio, niños y niñas indígenas son visionados en sus contextos como seres con múltiples capacidades y necesidades que requieren ser orientados según las diferentes dimensiones que los integran, entre esas dimensiones se destacan lo espiritual, emocional, cultural, histórico/territorial, racional/emocional y la dimensión cósmica:

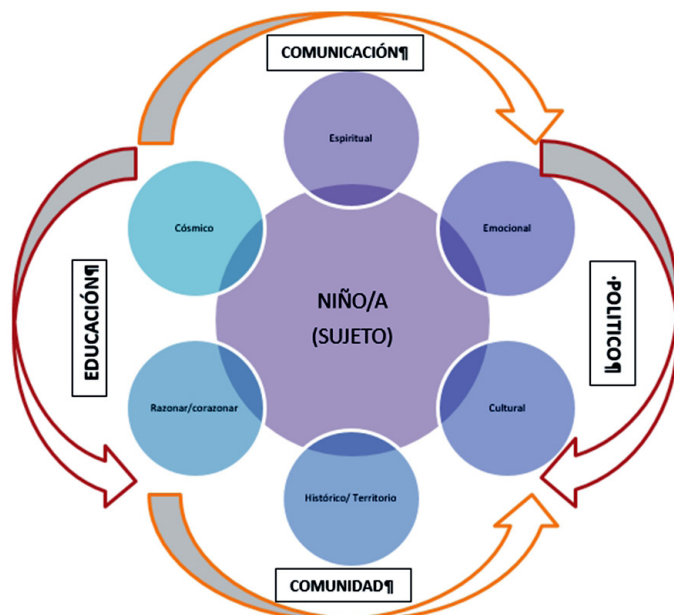


Figura 6. Relación de dimensiones de desarrollo y componentes de articulación

De forma paralela a las dimensiones identificadas se logra la articulación mediante cuatro componentes determinantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje: *comunicación, política, comunidad y educación*.

Comunicación como componente potenciador del razonar/corazonar

Con la comunicación, como componente articulador del proceso formativo de la guardia, se logran tejer relaciones mediadas por el diálogo, donde la palabra potencia las relaciones entre sujetos con emociones; desde esta perspectiva se valora la comunicación como un componente determinante para la consolidación de relaciones y la construcción de la subjetividad desde el senti-pensar:

Se trata de entender que no es posible senti-pensar la posibilidad de la vida presente y futura dentro de los universos conceptuales, epistemológicos o del conocimiento hegemónico instrumental de la ciencia tal como ha sido concebida, pues este conocimiento ya no nos salva, ya no nos ofrece posibilidades de sentido frente a la existencia, sino que por el contrario ha instrumentalizado la totalidad de la vida para que sea útil al capital y al mercado. (Guerrero, 2010, p.128)

Reconocer la importancia de la comunicación para lograr acuerdos en momentos de diferencia crítica implica valorar a los otros y las otras como interlocutores legítimos y reconocer su potencial, capacidad y posibilidad de co-razonar y razonar, un componente fundamental para lograr consenso y avance en la convivencia en medio de la diferencia. De manera especial, el diálogo es resaltado, pero sobre todo se reflexiona sobre la importancia de saber escuchar, asunto que, en términos de Carlos Lenkersdorf (2008), implica hacerse consciente de la existencia de sí mismo y del otro como sujeto concreto.

Relevancia del componente político como componente fundamental para la articulación y potencia espiritual

El componente político implica un significativo tejido establecido entre política y espiritualidad como fuerza transformadora para la reafirmación de la vida. En este sentido recobra especial interés, en palabras de Patricio Guerrero, la dimensión política de la espiritualidad, así como una especial atención a la concepción espiritual de la política:

Nos enseña la sabiduría de las naciones iroquesas que “la espiritualidad es la forma más alta de la conciencia política a”; esta mirada que emerge de un pueblo profundamente espiritual rompe con el equívoco muy generalizado de creer que solo la religión tiene el monopolio de la espiritualidad, nada más alejado de ello, pues la religión por su carácter institucionalizado, muchas veces ha estado ligada al poder y su ejercicio, y se ha mostrado intolerante, sectaria, dogmática, y en nombre de la defensa de esos dogmas, se ha justificado la injusticia. (Guerrero, 2010, p.137)

Adicionalmente, en el componente político se enfatiza en la relación entre derechos y responsabilidades. De allí la importancia de los significados de vida, desde donde son relevantes conceptos como espiritualidad, libertad, convivencia o buen vivir, donde cada elemento de la vida tiene una enseñanza, lo cual implica potenciar la participación de niños y niñas en los diferentes espacios comunitarios y sociales incluyendo las posibilidades, luchas o tensiones que ello implica.

Desde esa lógica, el niño o la niña identifican posibilidades de resistencia ante prácticas de dominación, violencia, sometimiento o injusticia, y desde el mismo cuerpo logran manifestar su inconformidad respaldada en la memoria colectiva que implica la historia, la cultura, la cosmogonía, la emoción, el espíritu, entre otras dimensiones.

Desde esta perspectiva, los niños y las niñas consolidan un poder a partir de lo colectivo junto a sus autoridades, sabios y demás integrantes de la comunidad, lo que les permite redimensionar su lugar comunitario; de esa manera

la visualización que logran en su contexto les permite identificarse como sujetos importantes para un colectivo con capacidad de aportar a la consolidación de su pueblo y a la pervivencia de este.

Articulación comunitaria que promueve la participación en favor de la vida, la protección del territorio y la pervivencia cultural

La relevancia de la comunidad es reconocida debido a la fuerza que logra alcanzar cuando se establece un objetivo común y se convoca al colectivo, lo anterior termina por potenciar acciones de participación colectiva que sirven de motivación a las nuevas generaciones.

La importancia de la participación comunitaria es innegable como componente determinante cuando se cohesiona como poder colectivo o se visiona como movimiento social, pues es innegable la influencia que puede llegar a tener en el momento de sustentar y defender derechos colectivos. El principal eje de las acciones o movilidad colectiva radica en el mensaje de lucha y resistencia que reciben sus integrantes, lo cual los remite a la historia y los conecta con el legado ancestral lesionado.

Articulación educativa para potenciar la formación de niños y niñas

Durante el proceso de formación de los niños y las niñas de la Guardia Indígena se logra establecer fluida relación entre la familia, la escuela y la comunidad, lo cual es posibilitado por la identificación de diferentes espacios de enseñanza-aprendizaje que desplazan el aula como tal; de esa manera se crean, reconocen y aprovechan diferentes espacios comunitarios que se convierten en ambientes educativos desde donde se exploran los significados de la vida, estimulan acciones de participación comunitaria y se comparten decisiones colectivas. En este contexto se aprovechan diferentes escenarios para el ejercicio de la convivencia cotidiana, la conversación, la reflexión y el reconocimiento crítico de tensiones comunitarias, lo cual potencia prácticas de conocimiento propio y acciones de participación en procesos de socialización desde donde los niños y las niñas aprenden a participar y reclamar sus derechos, pero conscientes de sus responsabilidades y compromisos familiares, comunitarios y sociales.

Reflexiones para la continuidad

A lo largo de nuestra historia, la colonialidad ha generado exclusión, negación e invisibilización para diferentes grupos humanos, entre ellos indígenas y afrodescendientes. En estos contextos emergen diferentes propuestas educati-

vas, como la Guardia Indígena Escolar, que se contraponen a propuestas convencionales y se alimentan de la memoria colectiva de los pueblos. Al respecto, los movimientos sociales contemporáneos reclaman sus derechos respaldados en sus tradiciones, lo cual genera nuevas prácticas educativas, en algunos casos no tan coherentes con los discursos que las posibilitan, pero que se convierten en expresiones de históricas luchas motivadas en sueños de pervivencia que, siguiendo a Patricio Guerrero (2010) ameritan respeto por parte del sistema hegemónico:

Se hace necesario una radical acción ética y política, para la desestructuración y de-colonización del paradigma de conocimiento occidental hegemónico; para hacer posible que se expresen, con todo su potencial epistémico, ético, estético y político, las sabidurías insurgentes de otros sujetos y subjetividades, otras espacialidades y temporalidades; otras prácticas, saberes y horizontes de existencia. Si bien las posturas de (re)pensamiento crítico (de)colonial reconocen la necesidad de dialogar con lo que han llamado las “epistemologías otras”, el diálogo con esas otras epistemologías, sujetos y culturas, no se da sino parcialmente. (p.124)

Ante el predominio de narrativas euronorteamericanas sobre desarrollo y luego del largo periodo de sometimiento a políticas neoliberales, se visionan alternativas que se contraponen a la lógica de mercado imperante, emergen la cosmovisión y espiritualidad de los pueblos indígenas como alternativa de paz que plantea asuntos relacionados con el buen vivir.

Para avanzar una sociedad con conciencia del *Buen Vivir* y realmente equitativa, es necesario revisar asuntos que siguen pendientes como la descolonización, pues reproducimos y naturalizamos comportamientos colonialistas en prácticas como la educación, la investigación, la política o la economía, pero sobre todo, necesitamos impulsar transformación en la cotidianidad, donde de manera casi que automática, terminamos reproduciendo o aceptando comportamientos que niegan derechos históricamente ganados por diferentes grupos vulnerados y vulnerables.

Desde la perspectiva anterior, el reconocimiento de la diversidad es lento, lo anterior producto de históricos errores que han alimentado la consolidación, entre nosotros, de un pensamiento hegemónico y radical que rara vez acepta otra cosa que no sea lo comprobable o comprobado bajo la lógica cartesiana; al respecto, los pueblos indígenas convocan a la sociedad mayoritaria para que sea revisado el sistema educativo existente.

(...) se trata de advertir sobre la imposibilidad de de-colonizar el poder, el saber y peor, el ser, si aún seguimos siendo custodios de la razón y seguimos sin ver el potencial ético, estético y político de

la afectividad y las emociones en la producción de conocimientos; no es posible transformar radicalmente el actual modelo epistémico logocéntrico hegemónico, si seguimos planteando una crítica desde las mismas categorías, paradigmas, instrumental teórico y metodológico, y desde la misma perspectiva logocéntrica que decimos impugnar. Se trata de empezar a Corazonar las epistemologías construidas por la academia, para nutrirlas de afectividad, para ponerlas a dialogar y a aprender de formas otras de conocer, de pensar y, sobre todo, de sentir, de decir y vivir la vida, ponerlas a dialogar con las sabidurías insurgentes o sabidurías del corazón e incorporar también al lenguaje académico lo que estas pueden enseñarnos. (Guerrero 2010, p.127).

Desde los contextos indígenas, los diferentes pueblos nos invitan a pasar del discurso a la práctica y para eso sugieren cambios en nuestro sistema epistémico; en términos de Patricio Guerrero, transformar la matriz imperial/neocolonial de poder, para repensar y cambiar el Estado que conocemos, donde sea posible pasar de viejas estructuras y modelos a la construcción un Estado más incluyente, con otras institucionalidades, territorialidad y formas de visionar la política, la economía, así como el progreso o desarrollo y, de esa manera, superar la fase de transición actual con el fin de generar realidades con mayores posibilidades para todos(as), con una mirada más incluyente donde sea posible la articulación de diferentes concepciones y propuestas desde el diálogo de saberes, pero sobre todo, superando tendencias desintegradoras y homogenizadoras.

Bibliografía

- Albán & Rosero. (2016). *Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación? Interculturalidad, desarrollo*. Recuperado el 28 de 01 de 2017, de <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n45/n45a03.pdf>
- Ariara. (2012). *La educación que nos duele*. Ariara.
- Arias, L. F. (13 de noviembre de 2016). *Organización Indígena de Antioquia*. Recuperado el 18 de junio de 2017, de Organización Indígena de Antioquia: www.onic.org.co/comunicados-onic/1750-armonia-indigena-programa
- Bidaseca, K. A. (22 de Julio de 2016). *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África*. Recuperado el 18 de Enero de 2017
- Castro & Grosfoguel. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En Castro&Grosfoguel, *El giro decolonial- Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 9-24). Siglo del Hombre Editores.
- Cric. (2004). *¿Qué pasaría la escuela? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: El Fuego Azul.
- Cric. (2012). Çxayu' Çe No. 17. *Por los caminos pedagógicos del Seip. Programa de educación Bilingüe Intercultural PEBI-CRIC*(17), 1-60.
- Defensoría del Pueblo. (2001). *Taller de Evaluación: Convenio 169 de la OIT*. Defensoría del Pueblo.
- Domicó, J. J., Hoyos, J. J. & Turbay, S. (2002). *Janyama: Un aprendiz de jaiabaná*. Universidad de Antioquia.

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

- El Espectador. (17 de Enero de 2017). *Minería y contaminación de ríos, las violencias invisibles en el Bajo Cauca*. Recuperado el 20 de Febrero de 2017, de <http://colombia2020.elespectador.com/territorio/mineria-y-contaminacion-de-rios-las-violencias-invisibles-en-el-bajo-cauca>
- El Tiempo. (23 de Mayo de 2017). Detectan mercurio en leche materna por causa de la actividad minera. *El Tiempo*. Obtenido de <http://www.eltiempo.com/colombia/medellin/leche-materna-tendria-mercurio-por-vivir-cerca-de-zonas-mineras-91466>
- Escobar, A. (2014). *La Inversión del desarrollo*. Editorial Universidad del Cauca.
- Forastero, B. (Septiembre - Diciembre de 2007). Una mirada de embera sobre el conocimiento y la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(49), 103 - 118.
- Forastero, W. M. (2007). ¿Quiénes somos, cómo aprendemos y cómo enseñamos?: Avances del proyecto en la comunidad de Catrú, Alto Baudó. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(49), 69-76.
- Franco-Sepúlveda, G. & Villa-Posada, V. (18 de Febrero de 2013). *Diagnóstico Minero y Económico del Departamento de Antioquia*. Recuperado el 18 de Abril de 2017, de <http://revistas.unal.edu.co/index.php/rbct/article/view/35048/45878>
- Gaitán, M. (2008). “ Y la escuela nos moldió ” : aproximaciones a una propuesta pedagógica misional en contextos indígenas colombianos. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 77-89.
- García&Zapata. (Junio de 2008). Pueblos indígenas, Autonomía y Libre Determinación. *Etnias y Política* (07), 22 -39.
- Gudynas, E., & Acosta, E. (2011). El Buen Vivir más allá del desarrollo. En: Que hacer. *Que hacer*, 70.81.
- Guerrero Arias, P. (2010). Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia. *Revista Sophia*, 8 (1) 101-146. Recuperado de: <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/9346>
- Huanacuni, M. F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, Políticas, Estrategias y Experiencias Regionales Andinas*. América y Solidaridad Suecia.
- Mackay, F. (1999). *Los Derechos de los Pueblos Indígenas en el Sistema Internacional*. APRODEH.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Mondragón, H. (Junio de 2008). Editorial. *Etnias & Política*(7), 3 - 7.
- Naciones Unidas. (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Recuperado el 22 de Enero de 2017, de http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf
- Nieto, M. O. (2000). *Remedios para el imperio: Historia Natural y la propiación del nuevo mundo*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- OIA. (2002). *Memorias-Taller: evaluación diagnóstica del proceso etnoeducación en el resguardo de Cristianía-Jardín*. Alto Vuelo Comunicaciones.
- OIA. (2009). *Construyendo Conocimiento: Ejercemos autonomía en nuestros territorios*. Impresiones gráficas.
- OIA. (2014). Diseñando el Seip. *Diseñando el Seip* (págs. 14-22). Sin imprenta.
- OIA. (2016). Caminando hacia un Sistema Educativo Indígena propio Bilingüe e Intercultural. *Colibrí*, 8 - 38.
- OIA. (2016). *Trenzando: Hilos de sabiduría, arte ancestral Senú en Antioquia*. Octubre: Puntos.
- OIA, O. I. (2015). *Lo que los ancestros nos dejaron: nuestra identidad Embera en Chigorodó*. Su Imagen.
- OIA-Indei-UPB, C. (2000). *Documentos preparatorios de la Licenciatura en Etnoeducación*. Marzo.
- OMS. (2013). *Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs361/es/>
- Onic. (1998). *Memorias del V congreso nacional Indígena: Los pueblos Indígenas de Colombia un reto hacia el nuevo Milenio*. Recuperado el 13 de Febrero de 2017, de Observatorio etnico Cecoin: http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/index.php?view=article&catid=58%3Adocumentos-historicos&id=267%3Amemorias-del-quinto-congreso-indigena-nacional&format=pdf&option=com_content&Itemid=110
- Onic. (2002). Encuentro de mujeres. Winza.

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

- Onic. (2013). *V Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades de los Pueblos Indígenas del Abya Yala*. (Onic, Editor) Obtenido de <http://www.onic.org.co/noticias/98-regionales/419-todo-listo-para-la-v-cumbre-continental-de-los-pueblos-y-nacionalidades-de-los-pueblos-indigenas-del-abya-yala>
- Onic. (2013). *Intervención Onic 147 periodo de sesiones de la Comisión Interamericana de Derechos*. Recuperado el 18 de Febrero de 2017, de http://www.democraciaycooperacion.net/IMG/pdf/Pueblos_Indigenas_en_riesgo_de_exterminio-Onic-_AUDIENCIA_14_DE_MARZO_WASHINGTON_Copy.pdf
- Onic. (2013). *Perfil Seip*.
- Onic. (2016). *La cosecha de la formación: tejiendo la pedagogía indígena*. Artmedia.
- Onic. (7 de Abril de 2017). *Armonía Indígena - Programa de Séptimo Día, Caracol TV*. Recuperado el 8 de Abril de 2016, de <http://www.onic.org.co/comunicados-onic/1750-armonia-indigena-programa>
- Onic, O. I. (2016). *La cosecha de la formación: tejiendo la pedagogía indígena*. Artmedia.
- Opiac, O. N. (21 de Noviembre de 2016). *Empresa petrolera Amerisur amenaza la existencia del pueblo Siona y su territorio en Putumayo*. Recuperado el 13 de Febrero de 2017, de <https://www.opiac.org.co/noticias/nacionales/401-empresa-petrolera-amerisur-amenaza-territorio-ladel-pueblo-siona.html>
- Organización Nacional Indígena de Colombia, P. I. (2012). *Genocidio y Crímenes de Lesa Humanidad en Curso: El Caso de los Pueblos Indígenas de Colombia*. Recuperado el Febrero de 2017, de http://www.alainet.org/images/Genocidio%20y%20Cr%C3%ADmenes%20de%20Les%20Humanidad%20en%20Curso%20_El%20Caso%20de%20los%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas%20de%20Colombia.pdf
- Ospina, W. (2016). *Parar en seco*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Parra, Y. (16 de Octubre de 2013). *epistemologías de abya yala para una pedagogía de la reconexión: buen vivir sumak kawsay y lekil kuxlejaj*. Recuperado el Abril de 2017, de <http://revistapensar.org/index.php/pensar/issue/view/8/showToc>
- Piñanue, J. (Junio de 2008). Debate en la Comisión Segunda del Senado sobre la situación de los pueblos indígenas del Cauca . *Etnias y Políticas*(07), 154 - 157.
- Rojas, T. & Barona, G. (16 de Octubre de 2007). *Falacias del pluralismo jurídico y cultural*. Recuperado el 22 de Febrero de 2017, de <https://issuu.com/tebasdimo/docs/falacias>
- Salud, O. M. (20 de Marzo de 2013). *Efectos de la exposición al mercurio en la salud de las personas*. Recuperado el 18 de Febrero de 2017, de http://www.who.int/ipcs/assessment/public_health/mercury_asgm_es.pdf
- Sánchez, E. (2007). *Derechos Propios: ejercicio de la Jurisdicción Especial Indígena en Colombia* (2 ed.). Instituto de Estudios del Ministerio Público.
- Tiempo, E. (21 de Septiembre de 2014). *El 80 % de Antioquia está en solicitud para explotación minera*. Recuperado el 16 de Marzo de 2017, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-14567475>
- Trillos, A. M. (2004). "Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales: balance y perspectivas". *Educación y pedagogía*, XVI(39), 43-64.
- Valencia, M. (24 de Abril de 2010). *Colombia paraíso de las transnacionales mineras*. Recuperado el 25 de Marzo de 2017, de <http://mavalencia.blogspot.com/2010/10/colombia-paraíso-de-las-transnacionales.html>
- Vélez, G. (2001). Biodiversidad y Biotecnología: privatización de la vida frente a derechos colectivos. En C. A. Hernández, *Emberas territorio y biodiversidad: estrategias de control en escenarios de conflicto* (págs. 11-22). Semillas.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento Crítico y matriz (de) colonial: reflexión latinoamericana*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Zapata, A. M. (2008). Pueblos Indígenas, Autonomía y Libre Determinación. *Etnias y política*, 22 - 39.

**Educación y pedagogías críticas para LA PAZ
en Colombia en tiempos transicionales**

3. Propuestas para la construcción de paz y convivencia desde los escenarios educativos⁸⁷

Helen Alexandra Garzón

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Margy Paola Vargas

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Leidy Ximena Mesa

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Desarrollar una propuesta investigativa en entornos educativos diversos, basada en una formación para estudiantes con un nivel de educación básica y media, plantea retos importantes para las instituciones de educación superior (IES), frente a la intervención que se realiza desde estos escenarios en aras de fortalecer los procesos de formación ciudadana y generar espacios de reconciliación, convivencia y paz desde los ambientes educativos.

Es común escuchar las disertaciones académicas que abordan temáticas relacionadas con las formas de conflicto y sus expresiones en las comunidades; aún más, en escenarios educativos se reconoce que dentro y fuera de las aulas de clase es posible identificar manifestaciones violentas y las representaciones que generan en cada territorio. Sin embargo, no son claras las acciones que se implementan para mitigar los escenarios de conflicto, ni la ejecución de políticas educativas que permitan a los estudiantes, comprender sus territorios, reconocer la génesis de las situaciones que viven diariamente, resolver asertivamente los conflictos que les rodean, ni reconocerse como ciudadanos activos y agentes de transformación en las comunidades.

Basado en la necesidad de proponer acciones claras y pertinentes para trabajar desde las instituciones educativas y tomando en cuenta la propuesta para desarrollar procesos que generen transformación de comunidades sugerido por la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe --Cepal (2008), en la que se presentan tres elementos fundamentales, el primero de ellos, tiene que ver con la promoción de la innovación como proceso sostenido, que suma la importancia de la necesidad de los aprendizajes que estimulan y fortalecen el cambio. Como segundo elemento, se plantea el reconocimiento de experiencias en el mismo campo de la innovación social, la reflexión sobre ésta, y las alianzas externas que fortalezcan el proceso. Por último, la necesidad de

⁸⁷ Esta investigación fue apoyada y financiada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.

un buen diagnóstico, que permita el reconocimiento externo e interno de las problemáticas sociales incluyendo una identificación precisa del problema. A partir de lo anterior, es posible visibilizar estrategias innovadoras que contribuyan a mejorar problemáticas sociales que se desarrollan actualmente en comunidades vulnerables del municipio de Ibagué.

De esta manera, se estableció como propósito principal generar una estrategia que permitiera identificar los fenómenos sociales, económicos y culturales que se presentan al interior y en el entorno de seis instituciones educativas (IE) de la ciudad de Ibagué. Las IE seleccionadas para consolidar las estrategias de paz y convivencia fueron Fe y Alegría (sede Simón Bolívar), Ismael Santofimio Trujillo (Barrio Gaviota), Luis Carlos Galán Sarmiento, Niño Jesús de Praga, Alfonso Palacio Rudas y Boyacá. La investigación trabajada desde una metodología investigación acción-IA, se diseñó con la intención de facilitar el reconocimiento de los estudiantes de sus entornos, priorizar sus problemas y a partir de sus propios diagnósticos generar apuestas de convivencia y armonía en sus comunidades educativas como una estrategia de consolidación de paz, en comunidades que se reconocen históricamente por sus altos índices de violencia.

Contexto

Antes de dar lugar a la experiencia que nos concierne en este capítulo, es necesario señalar características contextuales que facilitarán la comprensión de este apartado.

Colombia país latinoamericano ubicado en el extremo noroccidental de América del sur, con una población aproximada de 48,2 millones de habitantes para 2019, según el reporte del Departamento Administrativo Nacional de Estadística – Dane (04/07/2019). Es considerado el segundo país más poblado de América del sur después de Brasil, con un crecimiento permanente de la población que en su mayoría es joven, con una relación estimada del 50,5% menores de 30 años. Con un nivel de pobreza multidimensional para 2018 del 19,6%, en comparación con el 17,8% registrado en 2016, la pobreza monetaria aumentó en 27,0%, mientras la pobreza extrema fue 7,2% entre 2017 y 2018 (Dane, 2018). El país se encuentra dividido en 32 departamentos cada uno con una ciudad capital, y el distrito capital Bogotá D.C.

La estrategia se llevó a cabo en la ciudad de Ibagué, capital del departamento del Tolima que se encuentra distribuida en 13 comunas que subdividen el área urbana y están conformados por barrios. La ciudad presenta una tasa de crecimiento exponencial del 58,49% entre el periodo 1985 y 2015, pasando de 349.241 habitantes a 553.524 habitantes, sugiriendo un incremento importante en la población a lo largo del periodo mencionado, dentro de las causas asociadas al aumento poblacional se encuentra poca fluctuación en el número de nacimientos registrados y población joven, sin embargo, se resaltan los altos

índices de desplazamiento (recepción y expulsión) que se registraron entre el año 2002 y 2014, con periodos de hasta 7,000 desplazados que se asentaron en la capital del departamento (Alcaldía de Ibagué, 2016); la mayoría de estos casos a consecuencia de hechos violentos y conflicto armado, por lo que se encuentran varias zonas de asentamientos suburbanos con disputas por invasión y que genera alteraciones no solo del orden público, sino de las condiciones en las que habita la población.

Las instituciones educativas que se enuncian en esta experiencia se encuentran distribuidas en diferentes comunas de la ciudad, entre ellas, la comuna 6 (conformada por 64 barrios) en la que se ubican las IE Luis Carlos Galán e IE Ismael Santofimio Trujillo, en la comuna 8 (constituida por 71 barrios), se encuentran la IE Fe y Alegría y la IE Alfonso Palacio Rudas, en la comuna 4 (comprende 24 barrios), se localiza la IE Niño Jesús de Praga y finalmente en la comuna 3 (Conformada por 17 barrios), se sitúa la IE Boyacá. La ubicación que presenta cada institución está relacionada con condiciones socioeconómicas bajas, estratificadas en niveles 1, 2 y 3 con un predominio de la clase media, seguido por la clase denominada vulnerable, las comunas con mayor extensión son la 8 y la 6, mientras que la comuna más pequeña es la 3.

Las diferentes comunas que conforman el municipio de Ibagué, presentan diversas problemáticas sociales que son percibidas por los estudiantes de las instituciones educativas como factores de riesgo, y, aunque no se presentan al interior de los planteles educativos, los niños y adolescentes los encuentran próximos, algunos de los riesgos percibidos son, el consumo de sustancias psicoactivas, la delincuencia, especialmente el robo, factores ambientales, bullying, maltrato, incluso personas que se consideran amenazantes y que les hace sentir vulnerables en los espacios que habitan cotidianamente, entre otras, situaciones identificadas en el estudio de riesgo social en entornos escolares de Ibagué, realizado por la Alcaldía de Ibagué – Secretaria de Gobierno Municipal, con el apoyo del Centro de Estudios y Análisis en Convivencia, Seguridad Ciudadana y Paz (CEACSCPAZ) en 2017. En el mismo estudio, la idea de riesgo que muestran los niños está asociada al territorio mismo, relacionando lugares como parques, calles específicas, puentes, espacios poco iluminados, como zonas que les generan peligro y por las que deben transitar a diario.

Sistema educativo en Colombia

Por otra parte, es necesario conocer la disposición que presenta el sistema educativo colombiano, este se encuentra reglamentado por la Ley General de Educación de 1994, en la que se establece que “todos los colombianos tienen derecho a acceder a la educación para su desarrollo personal y para el beneficio de la sociedad”, con un periodo de educativo obligatorio que oscila entre las edades de 5 a 15 años, promedio equivalente al de la Oede que abarca desde los

6 hasta los 16 años (Ministerio de Educación Nacional, 2016). El esquema educativo en Colombia se encuentra organizado en educación inicial y atención integral a la primera infancia desde los 0 hasta los 6 años, la educación básica comprende las edades de 6 a 14 años, con un promedio de 9 años educativos titulados como primero y noveno grado respectivamente, dividido en básica primaria 5 años y básica secundaria 4 años. La educación media comprende 2 años, denominados grado 10 y 11, cursado en las edades de 15 y 16 años en promedio, inferior a la media de tres años en comparación otros países pertenecientes a la Oede (2016). Finalmente, se encuentran los niveles de educación superior que suponen una variedad compleja de programas y niveles con duraciones diferentes, el periodo de formación superior oscila entre 1 y 5 años, culminando en un título universitario (pregrado) y la formación posgradual, referida a la educación posterior al título universitario, especializaciones (duración de 1 a 2 años), maestrías (2 y 3 años) y doctorados (3 a 5 años).

La estructura establecida en la educación universitaria presenta diversos matices en las IES, las hay públicas y privadas, y su funcionamiento está sujeto a la aprobación del registro calificado según la Ley 1188 de 2008 y reguladas por el Ministerio de Educación Nacional. La Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), como IES de carácter privado acoge dentro de su Proyecto Educativo Institucional –PEI, la formación en investigación para los estudiantes de todos los programas universitarios que ofrece

[...] El campo de investigación que se prioriza es el desarrollo humano y social integral y sostenible, el cual se nutre a través de las cuatro líneas de investigación institucionales: (1) Educación, transformación social e innovación, (2) Desarrollo humano y comunicación, (3) Innovaciones sociales y productivas, y (4) Gestión social, participación y desarrollo comunitario. A estas líneas se adscriben todos los grupos, semilleros y proyectos de investigación, así como el quehacer de los centros y las escuelas de las diversas unidades académicas. (UNIMINUTO, 2014, Proyecto Educativo – PEI, pp, 71-72)

Dentro del proceso de formación profesional, Uniminuto ofrece la oportunidad a sus estudiantes de hacer parte de proyectos de investigación y la participación en los denominados semilleros de investigación como estrategia de formación complementaria que introduce a los estudiantes universitarios en ejercicios investigativos, dichos semilleros se encuentran vinculados a la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (Redcolsi). Desde este panorama, la participación en los semilleros constituye una actividad extracurricular voluntaria, que invita a estudiantes y maestros a instruirse, indagar y formular propuestas en aras de construir nuevos conocimientos.

Conocer las características del territorio y las particularidades que se establecen en el sistema educativo colombiano, dan luz acerca de las problemáticas

sociales que vive la población y los desafíos educativos que se plantean para generar procesos de transformación social.

Antecedentes

El proceso de construcción de antecedentes de este proyecto de investigación fue estructurado a partir de tres categorías centrales: educación para la paz, convivencia y escuelas de innovación como experiencia significativa. De esta forma, se encuentran iniciativas e investigaciones importantes de países como Colombia, Chile y México, pero también trabajos significativos en la ciudad de Ibagué. La búsqueda de antecedentes se concentró en bases de datos como Scielo y Redalyc, y también en repositorios las principales universidades del país como la Universidad Nacional Javeriana, Universidad Antioquia y la Universidad del Tolima.

Para la búsqueda a nivel regional (Ibagué) se enfatizó en las apuestas institucionales desde alcaldías y universidades, para contribuir a la convivencia y paz en las instituciones educativa, encontrando con fuerza la utilización de enfoques investigativos desde metodologías participativas.

A nivel nacional, se encontraron investigaciones en el marco de estudios de maestría y doctorado, en el que se localiza como elemento común, un llamado a la intervención curricular para establecer estrategias pedagógicas contundentes sobre la base de una cultura de paz. Elemento que también se encuentran en los antecedentes internacionales, que subrayan la existencia de discursos en la escuela, que se limitan a la necesidad del cumplimiento de estándares e indicadores, y no de una pedagogía que lidere procesos formativos integrales en pro de la armonía y la sana convivencia escolar.

Investigaciones sobre paz y convivencia en la ciudad de Ibagué

Para iniciar, es importante resaltar el cuaderno de investigación en convivencia y seguridad ciudadana realizado por el centro de estudio y análisis en convivencia, seguridad ciudadana y paz de la alcaldía de Ibagué realizado en el año 2017, esta investigación tuvo como objetivo general el análisis de los factores de riesgo social presentes en los entornos escolares de las instituciones educativas públicas y privadas del municipio.

Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo utilizando como método la investigación acción participativa IAP. Una de las estrategias que más se resalta en el documento es la cartografía social exponiendo que “la cartografía social como una herramienta-técnica de trabajo investigativo permite que los participantes, en este caso lo niños, niñas y adolescentes concerten sus puntos de vista sobre la realidad del territorio escolar” (Alcaldía de Ibagué, 2017).

Luego de la recolección de setenta (70) mapas cartográficos los investigadores resaltan que los niños y niñas participantes consideran que el entorno escolar se ha convertido en los últimos años en escenarios de riesgo social representando peligros como la venta y consumo de estupefacientes, también señalan que un factor de riesgo social puede estar conformado por elementos relacionados con el urbanismo “el diseño de las ciudades y aquellos asociados con el medio ambiente. Siendo en este sentido la presencia de basuras otra característica preocupante para esta población, el 44.3% muestra una preocupación por la presencia de éstas en su entorno escolar externo” (Alcaldía de Ibagué, 2017).

Como consideración final los niños y niñas se sienten seguros en sus entornos escolares y sociales en general, pero es necesario implementar acciones representativas a la luz de la formación como sujetos de derechos y ciudadanos de especial cuidado, y que ellos se apropien del territorio de la ciudad, que la conozcan, la recorran, la vivan para que se sientan protegidos dentro y fuera de sus instituciones educativas.

Otra investigación en Ibagué que contribuyó al desarrollo de la iniciativa socializada en este documento es la denominada escuelas de niños, niñas y adolescentes constructores de paz, un proyecto de intervención realizado en la comuna seis de Ibagué. En ella, el autor considera que la construcción de paz en Colombia es un proceso amplio que debe involucrar a toda la ciudadanía de forma en que se generen compromisos reales en los espacios de convivencia en la cotidianidad. El autor manifiesta que:

El diseño y desarrollo de iniciativas que propendan por desarrollar capacidades ciudadanas para la democracia resulta altamente relevante y es una necesidad perentoria de la sociedad colombiana. Pero, sobre todo obliga a pensar en las nuevas generaciones, en los niños, niñas y adolescentes, que se constituyen en los actores del proceso de construcción de paz. (Salinas, 2017, p.83)

Este proyecto contenía como objetivo el contribuir a la constitución de actores sociales, a través de un proceso de formación ciudadana con niños, niñas y adolescentes de la comuna 6 de Ibagué, que permita el desarrollo de sus capacidades ciudadanas y aporte a la construcción de una cultura democrática y a la paz en Colombia. La metodología utilizada para lograr dicho propósito fue la intervención social a partir de tres fases: alistamiento institucional y convocatoria, desarrollo y evaluación.

Uno de los hallazgos más relevantes está relacionado con la representación de paz que tienen los niños y niñas que participaron en el proceso pues este contiene elementos básicos para la convivencia ciudadana, tales como “el fortalecimiento del diálogo, la utilización del cuerpo, especialmente las manos

para establecer relaciones de amistad y hermandad. El juego y el deporte, especialmente el fútbol como posibilidad de interaccionar y establecer nuevas formas de relacionamiento social” (Salinas, 2017, p.93).

Colombia: una mirada de sus experiencias significativas en formación de paz y convivencia en las escuelas

Antes de reconocer las diferentes estrategias y propuestas de educación para la paz y convivencia que se han tejido en diferentes escenarios del territorio colombiano, es preciso mencionar el trabajo realizado por Mariela Sánchez Cardona en el año 2010, investigación titulada “La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado social de Derecho”. La autora es enfática en considerar que uno de los principales problemas para la paz es la falta de compromiso y responsabilidad de muchas personas para que esta no se haga duradera y real; y atribuye que esto podría obedecer al hecho de que por mucho tiempo.

Los individuos han introyectado ciertas concepciones erradas de lo que implica el fenómeno de la responsabilidad en la construcción de una sociedad pacífica. De una manera muy precisa todavía se sigue pensando que solo se tiene un compromiso de colaboración con aquellas personas que tienen cierto grado de cercanía familiar o de amistad, mientras que el sufrimiento de los otros se suele ignorar, o se deja en manos del Estado o el Gobierno de turno. (Sánchez, 2010, p.144)

Sánchez (2010) sustenta que el sistema educativo debe reivindicar la formación en el principio de la responsabilidad de generar espacios armónicos en la humanidad, que debería entonces ser un eje transversal en el currículo escolar puesto que una persona responsable comprende que pertenece a múltiples grupos dentro de la sociedad y “dicha virtud favorece la conciencia personal de una profunda interconexión con los demás, como una precondition para el desarrollo de una vida saludable” (p.149).

Ahora bien, es preciso mencionar el trabajo de Vargas, Vargas y Fragua (2018) en “Paz y convivencia escolar: una experiencia en ciudad Bolívar”. Esta investigación describe la información del desarrollo y aplicación del curso “cátedra para la paz”, asignatura implementada desde el 2012 por el Ministerio Nacional de Educación MEN, a través de las características de instrumentos para evaluar la convivencia escolar de los estudiantes del plantel educativo y los conocimientos de los docentes y los estudiantes para establecer el impacto de la formación de paz en la convivencia educativa. Según las autoras, la educación para la paz debe ser entendida como:

La apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario (decreto 1038 del 2015), de igual forma, la educación para la paz puede lograr que la enseñanza y aprendizaje sean contenidos de paz coherentes con valores de paz; en donde todos los medios, contextos y ambientes deben ser pacíficos. (Vargas, Vargas y Fragua, 2018, p. 9)

Las investigadoras establecen tres grandes conclusiones. La primera es que una cultura de paz se logra estableciendo reglas sociales dialogadas y coherentes y no como una imposición unilateral o de múltiples discursos que se alejan de la realidad. La segunda conclusión establece que la asignatura de cátedra para la paz esta no se está articulando con el currículo o con lo que ellas denominan allí como interacciones sociales en la institución a través de diferentes mecanismos de participación y formación a los estudiantes. La tercera conclusión se orienta a que aunque desde el Ministerio de Educación Nacional se implementa la obligatoriedad de la cátedra de la paz como asignatura dentro de los currículos, no está bien impartida, ya sea por falta de orientación o claridad respecto a la estructura y contenidos o por falta de interés para su desarrollo. Las autoras finalizan invitando a la apertura de nuevos canales de comunicación que promuevan los lazos entre los miembros de la comunidad educativa.

Si bien en Colombia encontramos un sinnúmero de experiencias de paz y convivencia en la escuela, cerramos este apartado con el documento elaborado por Ana Lucia Vargas Londoño y José Luis Rodríguez Quitian (2016) quienes realizan una aproximación de estado de arte a las experiencias formativas en paz y reconciliación.

A partir del desarrollo de la investigación lograron abarcar cinco categorías que son encontradas en un número significativo de trabajos que abordan el tema de la paz y la reconciliación como experiencias formativas, estas son. La primera de estas, el ethos universitario, es entendida como el alma que recoge la razón de ser de las universidades y sus propósitos formadores y transformadores. La segunda categoría es la implementación del currículo crítico y reflexivo, afirmando que el currículo escolar debe propender por la creación de un aprendizaje significativo para el cambio de la sociedad y su capacidad para dimensionar la realidad desde aspectos sociales, ambientales, culturales, políticos y económicos. La tercera categoría es la paz y la reconciliación, donde los autores sustentan que para lograr la reconciliación es necesario que exista un reconocimiento del conflicto armado en Colombia, de las víctimas y de los procesos y luchas sociales; así mismo, consideran que la paz en la mayoría de los trabajos se argumenta como ausencia de violencia, una forma de respeto y

tolerancia hacia los demás. La cuarta categoría es la educación y la pedagogía para la paz, considerando que:

Hablar de una educación y pedagogía para la paz, es relacionado directamente con la responsabilidad de instaurar una cultura de la paz. Su significado aún no es claro, aunque circulan ampliamente propuestas para elaborar una “Pedagogía de la Convivencia” o una “Pedagogía de los Derechos Humanos” o una “Pedagogía para la Democracia”. Detrás de ello subyacen algunas ideas respecto de la pedagogía como un acto de comunicación eficiente. (Vargas & Rodríguez, 2016, p. 15).

Como última categoría se mencionan las iniciativas de paz. Aquí se subraya que este tipo de iniciativas tiene gran fuerza en un país como Colombia y se orientan a generar nuevas dimensiones en la construcción de paz con pretensión de que esta no se reduzca a la ausencia de guerra. De esta forma, muchas instituciones se orientan en que a través de procesos organizativos a nivel comunitario se procure la cimentación de nuevas relaciones sociales permeadas por la solidaridad, la cooperación y la reciprocidad.

México y España: experiencias sobre paz que invitan a la reflexión

Con el propósito de reconocer trabajos representativos en el campo, aquí abordado en países de habla hispana, tenemos inicialmente el trabajo titulado “Construcción de paz integral en escuelas mexiquenses”, realizado por Irma Salazar en el año 2016. La autora divide su artículo en tres apartados. El primero lo denomina “Antecedentes y conformación del programa de valores por una convivencia escolar armónica”, donde presenta de manera amplia la visión de los valores como “vivir con valores una forma de vivir con otros” y subraya los esfuerzos que hace el país en materia de formación en temas de paz con la existencia de una red interinstitucional y también con la conformación del programa mencionado.

En el segundo apartado, “De la perspectiva violenta a la perspectiva de paz integral en las aulas”, la autora socializa la manera para lograr escenarios de paz en las escuelas mexiquenses mediante la generación de un proceso de formación posgradual de docentes en temas de resolución pacífica de conflictos, derechos humanos, democracia, interculturalidad y convivencia escolar armónica

En el tercer apartado, “Paz integral y duradera en la escuela”, la autora concluye que para construir paz integral y duradera en las escuelas “se requiere unificar algunos criterios en torno a los conflictos, los problemas y las violencias. Confusiones constantes entre la comunidad educativa y la sociedad en general, que lejos de aportar a la paz, le restan oportunidades de concreción” (Salazar, 2016, p. 15).

De la misma forma, encontramos en España el proyecto “Escuela: espacios de paz. Reflexiones de una experiencia en un centro educativo” (2016). Aquí los autores argumentan que cuando se habla de una cultura de paz se está haciendo colación de una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y afrontan los conflictos de una forma pacífica. Así mismo, continúan afirmando que la justificación de la existencia en las escuelas de una cultura de paz se basa en un compromiso con la dignidad y derechos humanos de las personas: “efectivamente, creemos que estos tres elementos (“educar”, “compromiso” y “memoria”) pueden ayudarnos a justificar la necesidad de una cultura de paz y una vivencia honda de los derechos humanos” (Oña y García, 2016, p. 119).

Los investigadores utilizaron métodos mixtos, mezclando la lógica inductiva y deductiva, en el los que aplicaron un cuestionario de veinte (20) preguntas a una muestra intencionada de 206 sujetos. La investigación arrojó como conclusión principal que en el centro donde se desarrolló el proyecto mencionado, este se encuentra en una fase inicial y que aunque los principios y propósitos pueden ser compartidos por un amplio número de participantes en la vida diaria, los alumnos no se sienten identificados con la construcción real de escenarios de paz, puesto que consideran que la estrategia “aulas de convivencia” se ha convertido en una forma de control hacia aquellos alumnos que no encajan con la dinámica de las aulas y les niega la posibilidad de participar con elementos diferentes a los propuestos por los docentes. Esta última investigación nos permite reflexionar sobre el alcance de los proyectos orientados como propuestas de paz y convivencia, puesto que algunos, con el afán de lograr indicadores y estándares, desarticulan sus objetivos de ser escenarios reales de participación, dignificación y respeto por la diferencia en la comunidad educativa.

Aproximaciones conceptuales

Para el desarrollo de esta investigación nos fundamentamos en tres categorías de análisis: paz, cultura de paz y convivencia. Si bien, en los antecedentes ya se han enmarcado algunos de estos conceptos y fueron acogidos para analizar la información, es necesario un acercamiento a dichas nociones.

Inicialmente para el concepto de paz acogemos a Fisas (1998), quien argumenta que la paz debe ser considerada como algo más profundo que la mera ausencia de guerra, puesto que no es posible pensar en que esta sea una situación o contexto donde todo esté en constante armonía, sino que se hace una referencia de paz muy ambiciosa, pues:

[...] está en el horizonte de la humanidad, y que supone una transformación absoluta de cuanto hacemos en el mundo. No tiene nada que ver con el mantenimiento del statu quo, tan lleno de injusticias

y desigualdades, o la docilidad y resignificación de quienes sufren las consecuencias de ello, y sí en cambio con el desenmascaramiento de los mecanismos de dominación, con la rebelión de quienes se les ha usurpado el derecho a tomar decisiones, a la recuperación de la dignidad, y con los procesos de cambio y transformación a nivel personal, social y estructural, que están implícitos en el traspaso de una cultura de violencia a una cultura de paz. (Fisas, 1998, p. 13)

Es importante resaltar que la conceptualización de paz como no guerra -que es precisamente lo que niega Fisas (1998)- se presenta como una idea generalizada en la sociedad, dado que su comprensión se ha manifestado quizá por el origen lingüístico. “Sin embargo, es importante mencionar que posterior a la Segunda Guerra Mundial, el mundo académico inició una serie de estudios sobre la guerra y la paz como no guerra que clasificó bajo el término de polemología” (Caicedo et al., 2016, p. 87).

Los autores realizan un interesante recorrido por las diferentes concepciones de paz, entre las que podemos destacar: la paz, por un lado, considerada como equilibrio dinámico de fuerzas o factores en el sistema internacional, que fue concebida por Wright (1964), citado por Caicedo, Hurtado, Aguirre y Fadul, 2016, como la construcción de un constante equilibrio entre lo político, lo social, cultural y, además, lo tecnológico; y por otro lado, la idea de paz positiva y paz negativa de Johan Galtung (1969). No obstante, para poder comprender estas dos formas de noción de paz es preciso traer a colación el concepto de violencia que, según Galtung, puede ser directa, cuando se da a nivel físico o verbal y que se visibiliza a través de comportamientos; estructural, originada en las estructuras gubernamentales que impiden la satisfacción de necesidades; y cultural, relacionada con aspectos como la religión, los valores y formas de vida esenciales en la sociedad, y cuya función es legitimar la violencia directa y estructural mediante discursos y/o represión.

Es así como Galtung (1969) concibe la paz negativa como ausencia de todo tipo de violencia directa que se caracteriza por predominar “el estatus quo autoritario con potencial ideológico gestante de un estallido de guerra, lo que hace que este tipo de paz sea latente y silenciosa en medio de la opresión y el abuso de un agente dominante”. Por el contrario, la paz positiva la define como ausencia de violencia directa y estructural que permitirá la existencia de valores como la justicia, la dignidad y la libertad.

La segunda categoría es la cultura de paz, que de acuerdo con la definición de la Unesco, consiste en un conjunto de “valores, actitudes y conductas” que plasman y suscitan a la vez interacciones e intercambios sociales basados en principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos a partir de sus causas; que solucionan sus problemas mediante el diálogo y la negociación; y que no

solo garantizan a todas las personas el pleno ejercicio de todos los derechos sino que también les proporcionan los medios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de sus sociedades.

Las acciones de cultura de paz pueden clasificarse como parte del conflicto más que del “mantenimiento de la paz”. La “construcción de la paz” es un proceso duradero dirigido a entender las causas del conflicto, y a instaurar una paz duradera mediante la priorización de la democracia y la capacitación del personal local. Se trata de una contribución al proceso de reconstrucción de la sociedad y a la consolidación del proceso de paz. El objetivo de la cultura de paz consiste en lograr que los valores de paz sean los que rijan las soluciones de los conflictos inherentes a las relaciones humanas. Una cultura de la paz implica el aprendizaje de nuevas técnicas de resolución pacífica de los conflictos.

La última categoría tiene que ver con la convivencia que, plenamente relacionada con la experiencia que aquí se presenta, atendiendo a la educación para la paz, como nos proponen Fierro y Carbajal (2018):

La convivencia se estudia como la alternativa para abordar tanto los problemas de violencia, como los de exclusión en la escuela. Es decir, la convivencia se centra en atender tanto las distintas manifestaciones de violencia directa como las raíces de las que se nutre. Por ello, el análisis de los distintos elementos del conflicto cobra especial relevancia: origen del conflicto, actores involucrados, procesos seguidos y alternativas de solución propuestas. (p. 4)

De esta manera, comprendemos que cuando hablamos de convivencia en el ámbito educativo es necesario reconocer las formas, las fases y la estructura del conflicto, con el ánimo de que se generen alternativas pacíficas. De esta forma, la paz, la cultura de paz y la convivencia no son únicamente ausencias de guerra o conflicto, ni tampoco un estado de total armonía, sino que se orienta a la formación en valores humanos y la capacidad de resolver conflictos de una manera distintas y respetuosas de dirimirlos.

Diseño metodológico de la estrategia

Para el desarrollo de esta investigación se decidió que el enfoque metodológico a implementar es la investigación social crítica. Este enfoque nos permitió generar escenarios de transformación, a partir de la necesidad de ir más allá de una lectura crítica del fenómeno y nos invita a la creación de transformaciones del entorno. La investigación cuenta con dos momentos que reflejan este ejercicio: el primero es la caracterización de los entornos psicosociales de las de las instituciones educativas Fe y Alegría (sede Simón Bolívar), Ismael Santofimio Trujillo (Barrio Gaviota), Luis Carlos Galán Sarmiento, Niño Jesús de Praga, Alfonso Palacio Rudas y Boyacá, y a partir de ese primer elemento

generar acciones a través de propuestas para la construcción de paz que promuevan acciones transformadoras en el entorno.

Teniendo en cuenta los elementos expuestos y el enfoque escogido, la investigación se desarrolló bajo la metodología Investigación Acción (IA), entendida desde los postulados de Colmenares y Piñero (2008) que plantean:

La investigación acción constituye una opción metodológica de mucha riqueza ya que por una parte permite la expansión del conocimiento y por la otra va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación, que a su vez se convierten en coinvestigadores que participan activamente en todo el proceso investigativo y en cada etapa o eslabón del ciclo que se origina producto de las reflexiones constantes que se propician en dicho proceso. (p. 105)

La investigación acción cuenta con 3 modalidades: una técnica que tiene como objetivo el diseño y ejecución de un plan para la mejora de habilidades y resolución de problemas; una práctica que busca el desarrollo del pensamiento crítico, de la reflexión, uso y transformación de ideas (Colmenares y Piñero, 2008); y, por último, una emancipatoria o crítica, que asume las modalidades anteriores generando una transformación profunda en los grupos con los que se trabaja. En esta investigación se hizo un abordaje desde la modalidad práctica, utilizando el procedimiento propuesto por Pérez Serrano (1998), que propone 4 pasos de ejecución de la I.A.:

- Diagnosticar y descubrir una temática
- Construcción plan de acción
- Puesta en práctica del plan y observación de su funcionamiento
- Reflexión e interpretación e integración de resultados

Diagnosticar y descubrir una temática: Contexto ciudad, problemáticas dentro y fuera de las instituciones educativas

Los conflictos que surgen de formas micro, como los conflictos barriales, dentro y fuera de las instituciones educativas y en sus entornos, merecen un diagnóstico que determine su génesis y su afectación moral y biopsicosocial en los estudiantes de estas instituciones en la ciudad de Ibagué, con miras a generar una estrategia de intervención en paz y convivencia para esta población.

Al momento de pensar las instituciones educativas que serían parte del proceso de formación fue posible pensar en aquellas que habían participado con anterioridad (en el año 2010) en el proyecto tabletas para la convivencia,

iniciativa liderada por la gobernación del Tolima en alianza con la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en el que se pretendía además de la utilización de estrategias de tecnología como mediación educativa también apostarle a escenarios de formación ciudadana y convivencia en instituciones identificadas desde los ejes gubernamentales como en condición de “riesgo social” por su acercamiento de alta vulnerabilidad.

De esa forma, se tuvo en cuenta los índices delictivos que se denotan en las comunas en las que se encuentran ubicadas las instituciones, de esa forma, según el plan de desarrollo de la ciudad de Ibagué por comunas (2012-2015) último reporte antes de iniciar el desarrollo del proyecto.

La comuna 6 (I.E. Ismael Santofimio- I.E. Luis Carlos Galán) “tiene una alta tendencia al comportamiento del delito en el área urbana, así como al hurto y la delincuencia organizada” (plan de desarrollo municipal 2012-2015). La comuna 8 (I.E. Alfonso Palacio Rudas- IE Fe y Alegría) “muestra un incremento significativo en general de actividades delictivas con excepciones de las lesiones personales (plan de desarrollo municipal 2012-2015). La Institución Educativa Boyacá tiene precedentes de que la constituyen una población escolar proveniente de familias, en su gran mayoría, vinculadas con prostitución, venta y consumo de estupefacientes y participación en actividades delictivas (Resultados proyecto tabletas para la convivencia en el territorio Tolimense. Gobernación del Tolima. 2014). La I.E. Niño Jesús de Praga solicitó su incorporación a esta propuesta, manifestando su interés en contribuir a una apuesta de innovación social desde su misión de inclusión educativa.

Luego de seleccionadas las instituciones educativas se inició el proceso de la socialización de la propuesta a docentes, estudiantes y padres de familia, con el propósito de realizar la recepción y acogida de la iniciativa y así mismo, consolidar grupos de trabajo en cada institución. Con el ánimo de contar con un grupo base que semana a semana participarán en el proceso de formación se logró certificar las ochenta (80) horas de servicio social a los estudiantes que de manera voluntaria quisieran hacer parte de la implementación de esta estrategia. Las horas de servicio social son un requisito en la educación escolarizada en Colombia y deben ser cumplidas para poder recibir el grado de educación media. De esta manera, ellos podrían hacer cumplimiento de dicho requisito a través de su aportación en el proceso, además de que, al finalizar, compartiera los conocimientos adquiridos con los demás miembros de la institución educativa.

Así se alcanzó a consolidar un grupo inicial de 135 estudiantes entre las 6 instituciones participantes, el número de deserción fue realmente bajo pues no alcanzó el 10% de la población estudiantil inscrita (al finalizar se graduaron 123 jóvenes). El proceso de implementación de la propuesta para la construcción de paz y convivencia en los escenarios educativos duró cerca ocho meses, con encuentros presenciales de dos horas semanales.

El semillero de investigación en innovación social: Como se mencionó, los semilleros de investigación son una estrategia de formación complementaria que introduce a los estudiantes universitarios en ejercicios investigativos, de esta forma, estudiantes de los programas de psicología y licenciatura en pedagogía infantil, ocho de la primera y cuatro de la última, hacían parte del semillero denominado innovación social del Centro regional Ibagué Uniminuto, acercándose a la formación en temas de paz, convivencia y resolución de conflictos a partir de la estrategia de las escuelas del perdón y la reconciliación Espere, que logran a través de un proceso pedagógico vivencial y lúdico “sanar las heridas, transformar la memoria ingrata, generar prácticas restaurativas y brindar herramientas para recuperar la confianza” (Escuelas del perdón y la reconciliación).

Los talleres fueron orientados por docentes de la misma Universidad que han recibido el título de capacitadores por parte de dichas escuelas y quienes de manera generosa brindaron la formación a los estudiantes, para que estos de manera comprometida intentarán acercarse a los ejercicios allí propuestos “el taller Espere se estructura desde un enfoque comunitario de lo que significa el acompañamiento psicosocial, en donde el participante tiene la posibilidad de interactuar desde el grupo grande (*grupound*) en donde pone a discusión sus puntos de vista, escucha opiniones diferentes y genera un espacio intencional de encuentro para aprender nuevas formas de relacionarse” (Escuelas del perdón y la reconciliación). Luego de su formación durante 6 meses, fueron estos 12 estudiantes que, bajo la asesoría de tres docentes, acompañaban semana a semana a los jóvenes de las instituciones educativas implementando la estrategia que se describe a continuación.

Construcción plan de acción y puesta en práctica del plan

La consolidación de las propuestas para la construcción de paz y convivencia desde los escenarios educativos no podía dejar de lado el proceso de formación, ya que su principal propósito era que los 123 estudiantes de las 6 instituciones educativas asumieran un rol de líderes después de finalizado el proyecto, esto solo se puede lograr a través del desarrollo de capacidades y habilidades para la concertación, la resolución de conflictos y la convivencia.

Teniendo en cuenta esto se realizó una revisión y apropiación del modelo de formación ciudadana propuesto por Ana Yudy Morán (2010). Este modelo presenta:

[...] un enfoque pedagógico basado en una experiencia de servicio solidario, en la cual los participantes del proceso formativo aprenden y trabajan juntos para satisfacer necesidades comunitarias, lo que implica una apuesta por la generación de nuevos roles y relaciones para los actores directamente involucrados en el proceso. (p. 6)

El modelo cuenta con 4 etapas del proceso formativo: conociendo la realidad, cuestionado la realidad, emocionándose por la realidad e incidiendo por la realidad. Cada una de estas etapas lleva a los participantes a un ejercicio que va desde lo individual hacia lo colectivo, reconociendo el valor de sus acciones y como la ciudadanía activa y crítica se debe ejercer en aras de la transformación social.

Desde estas cuatro fases se consolida el proceso de formación de los 7 grupos en las 6 instituciones educativas, que estuvo compuesto por 17 sesiones formativas y 3 sesiones de planeación de actividades desarrolladas de la siguiente manera.

Conociéndonos y reconociendo nuestro entorno

Para este módulo se abarcaron dos escenarios, el individuo y su entorno. Para lograr estos acercamientos se llevaron a cabo 4 sesiones distribuidas de la siguiente manera: mi historia de vida, identificando fortalezas y debilidades; conociendo mi institución.

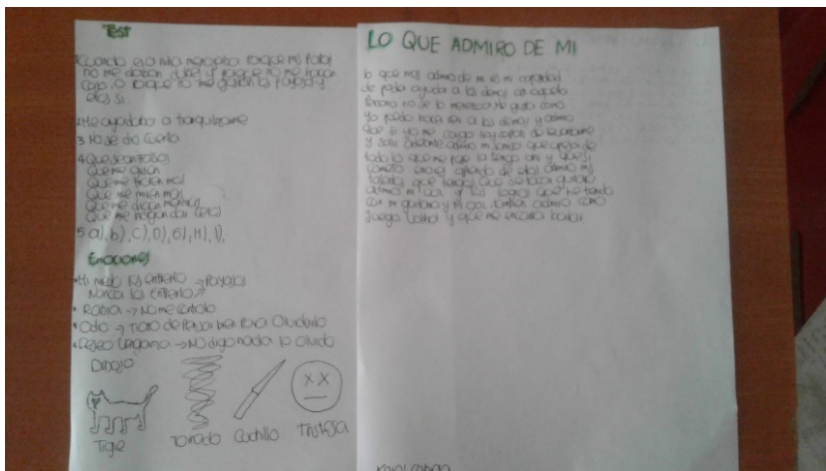


Figura 1. Taller reconozco y reconozco a los demás.
Fuente: Semillero de Innovación Social, 2019

Esta primera etapa llevó a los participantes a realizar un proceso de introspección que les hiciera identificar quiénes son, cómo se comportan y cómo sus compañeros de clase pasan por diversas situaciones que muchas veces son ignoradas, llevándolos en algunos casos a emitir juicios y actuar en contra de ellos. Esa necesidad de aprender a identificar y reconocer al otro abre la puerta hacia la construcción de escenarios de convivencia y respeto. Estas instituciones, como la gran mayoría, ven el matoneo o bullying como una de sus principales problemáticas, sin embargo, el tratamiento dado no es el más adecuado

y la intencionalidad del proyecto es que los participantes comprendan que el reconocimiento del otro inicia por un reconocimiento propio de sus fortalezas, miedos, debilidades y oportunidades.

En las 6 instituciones se realizaron los talleres donde se escribieron y narraron historias de vida, donde se plasmaron a través de imágenes los debilidades y fortalezas.

Por otro lado, una de las sesiones de este módulo estuvo dedicada a identificar cuáles son elementos característicos de la institución educativa, como son sus dinámicas y ellos como interactúan con sus compañeros y demás miembros de la comunidad educativa. A partir de este ejercicio se empezó a introducir la herramienta de cartografía social a partir de un proceso de observación de su institución y su entorno.

Conociendo mi entorno

Esta etapa va más allá de la condición individual del participante y lo lleva a reflexionar sobre su entorno, pero dicha mirada no se hace solo con la intención de hacer una identificación de la geografía o del espacio, sino que está encaminada a entender esa realidad en la que se mueve. Esta mirada al territorio tiene como propósito entender las dinámicas sociales, económicas, políticas, religiosas y como estas se van convirtiendo en la cotidianidad de la población. Como lo indica Castro (2016): “la cartografía social parte del entendimiento geográfico del lugar, para luego a través de la participación de sus habitantes poder evidenciar las relaciones sociales, intangibles, pero que en definitiva han generado transformaciones importantes sobre el territorio” (p.30).



Figura 2. Socialización Cartografía Social.
Fuente: Semillero de Innovación Social, 2019.

Por otro lado, Barragan (2016) habla de cómo las representaciones que se generan a la hora de realizar la cartografía social permiten visibilizar aquellos espacios que son invisibles a la simple geográfico y que permanecen enraizados en el territorio a través de las dinámicas propias de este.

Este ejercicio fue sencillo de realizar, pues cerca del 80% de los participantes residen cerca de la institución educativa, lo que ayudo a identificar el territorio y los diversos fenómenos que se dan allí.

Para esta etapa de reconocimiento del territorio se llevaron a cabo 5 sesiones las cuales se organizaron teniendo en cuenta la siguiente ruta: qué es la cartografía social; cómo hacer cartografía social; cuál es el objetivo de construir una cartografía, realizar los recorridos por el territorio y construir la cartografía del barrio. Los estudiantes para este proceso contaron con una guía de observación que reseñaba elementos sociales, políticos, económicos, culturales y ambientales. La invitación que se hizo para dicha construcción era que se debía entregar un producto creativo realizado con productos reciclados.



Figura 3. Cartografía social.
Fuente: Semillero de Innovación Social, 2019.

Adicional a este proceso cartográfico se realizaron 2 sesiones donde cada grupo debía identificar las problemáticas que se presentan en sus comunidades, para esto la estrategia definida para su estructuración es el árbol de problemas, los cuales debían dar cuenta de las causas, problema y consecuencias. La técnica del Árbol de Problemas como metodología participativa, se utiliza con el propósito de identificar las causas de un problema con una comprensión del origen inmediato y de las razones más profundas que subyacen las situaciones encontradas. Generalmente presenta una estructura

de organización jerárquica de arriba hacia abajo que propone un problema central (hacer visible la situación), identificar las causas inmediatas (indicadores evidentes del problema) y causas profundas (punto de origen del problema) (Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible -Cimas, 2010).

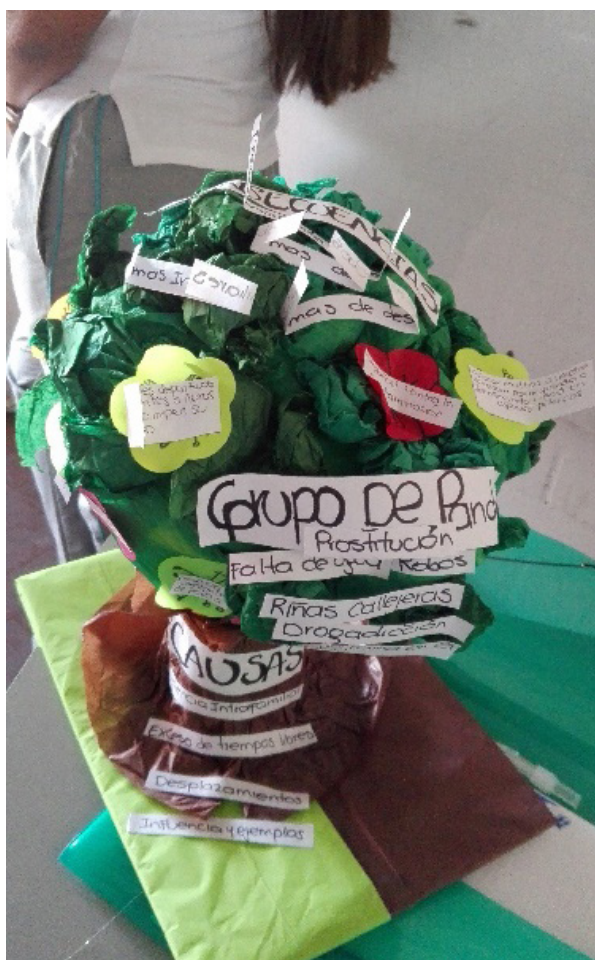


Figura 4. Construyendo árbol de problemas.
Fuente: Semillero de Innovación Social. 2019.

La construcción de los árboles llevó a que los estudiantes relacionaran esos problemas identificados en el territorio con las problemáticas encontradas dándole sentido al proceso de reconocimiento territorial, ya que lograron identificar factores que llevaban a la comunidad a convivir en territorios conflictuados en términos de seguridad, convivencia y violencias estructurales.



Figura 5. Árbol de problemas.
Fuente: Semillero de Innovación Social. 2019

En esta misma etapa se abordaron 6 sesiones dedicadas a la formación en resolución de conflictos, comunicación asertiva y paz y no-violencia. Para el diseño e implementación de estas sesiones adoptamos el modelo propuesto por las Escuelas de Perdón y Reconciliación -Espere- realizando ejercicios que no solo abordan al individuo sino como me relaciono con él. No es fácil hablar de perdón cuando sus entornos evidencian una lucha constante entre diversos grupos ejercen la violencia en sus prácticas cotidianas y se convierten en los modelos a seguir de los participantes. Cuando se iniciaron las sesiones de resolución de conflictos muchos de ellos lo relacionaban con la forma más práctica (según ellos) de solución que es el uso del poder sobre el otro a través de la implementación de la fuerza, es por eso que estos espacios los llevaban a la generación de escenarios de reflexión en torno, a la construcción de paz y transformación social a partir de estrategias apropiadas para resolver conflictos que se presentan en los diferentes espacios en los que se desenvuelve un estudiante, sea su familia, su colegio, su barrio.

El diálogo es una de las herramientas más importantes para la resolución de conflictos, sin embargo, cada una de las sesiones presentaba dificultades debido al hecho de que cada grupo o individuo deseaba imponer su posición o asumir un control sobre los demás. Las actividades aquí desarrolladas los llevaban a generar un estado de empatía hacia el otro: cómo debo responder ante una afrenta, cómo me gustaría que me trataran y sobre todo cómo lograr que mis compañeros, familias y comunidad entendieran que existen otras alternativas de solución para los conflictos que se generan en la cotidianidad.



Figura 6. Paz y No violencia.
Fuente: Semillero de Innovación Social. 2019



Figura 7. Taller de Perdón.
Fuente: Semillero de Innovación Social. 2019.

En esa medida se abrió el espacio para identificar cual es la noción de conflicto que existía en los grupos, marcando siempre el concepto como una condi-

ción negativa que debía ser erradicada, lo que en muchos de los casos los llevaba a pensar que todas las personas debían actuar y pensar de la misma manera, es por esto que, la otredad y el reconocimiento de la diferencia se convertían en elementos principales y dinamizadores de todas y cada una de las sesiones.

Esta etapa de formación se realizó con la idea de sentar unas bases sólidas sobre los participantes que les permitieran construir sus estrategias o alternativas de solución para aquellas problemáticas que se generarán en su comunidad educativa.

Construyendo nuestras propuestas: emocionándonos con la realidad

Después de reconocerse como individuos, de reconocer la otredad, de recorrer su territorio, identificar los fenómenos que se generan allí y de realizar acercamientos conceptuales y prácticos a la idea de paz, perdón, reconciliación, resolución de conflictos y no-violencia, los participantes deberán iniciar un proceso de identificación de una problemática que se genera dentro de su institución educativa y que consideran ellos dentro de sus posibilidades pueden ayudar a mitigar, acto seguido deberán planear toda la implementación de una alternativa innovadora y creativa la cual se llevará a cabo con la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta que la experiencia de formación se llevó a cabo de 6 instituciones educativas diferentes, en contextos diversos que presentaron convergencia en muchas situaciones y problemáticas, aunque el proceso de formación e implementación fue el mismo en cada institución participante, los comportamientos, la socialización e incluso la forma de percibir las situaciones propias de su entorno marcaron la particularidad de cada experiencia. A continuación, se describen los ejercicios trabajados por cada grupo como producto de las mesas de convivencia que se instalaron para la generación de alternativas de solución propuestas

Identificación del problema: Cada grupo generó conversatorios y lluvias de ideas donde se enunciaban las diversas problemáticas que se presentan al interior de sus instituciones, después de contar con un listado se realizaba una argumentación de porque escoger ese problema y se procedió a realizar una votación para escoger el tema a trabajar. Después de seleccionar el tema se realiza un árbol de problemas, identificando las causas y sus problemas esto con el fin de proponer una acción asertiva para su ejecución, este ejercicio es liderado por uno de los guías y que es nutrido por todos los participantes.

Planeación: Para esto se contaron con 3 jornadas. La primera estuvo encaminada en explicar a los participantes qué es una acción socialmente responsable entendiendo esta como un ejercicio de movilización que tiene su origen en la reflexión crítica sobre los problemas identificados. Allí se hace un reconocimiento de la ciudadanía activa y del valor de la organización con aras de implementar o generar una acción.

La planeación lleva a los estudiantes a iniciar uno de los procesos más complejos en su entorno y es el de escuchar y tomar decisiones basados en el interés común y no en el individual, desde ese momento ponen en práctica cada uno de los elementos abordados a lo largo de la formación, tarea que no es sencilla pues hasta ahora inician este proceso de comprensión y actuación desde lo individual hacia lo colectivo.

Al llegar al consenso y de definir las estrategias se hace entrega de materiales, además del acompañamiento de los tutores e investigadores, para este momento los grupos ya solo se dedican a la construcción de carteleras, escritura de guiones, ensayos de sus performances, creación de reglas de funcionamiento, teniendo como elemento principal la asignación de roles y responsabilidades para con la estrategia definida.

Las problemáticas abordadas fueron el embarazo a temprana edad, la ausencia de los padres en el proceso formativo, la contaminación ambiental de las instituciones y el bullying o matoneo

Inciendiando en la realidad: Construcción de escenarios de transformación

Luego del proceso de planeación en el que cada grupo estableció la ruta de trabajo, para no solo ser multiplicadores de los aprendizajes construidos a lo largo del proceso de formación, sino que, además, era la forma de reconocer que eran capaces de incidir en ejercicios de transformación social cotidianos. De esta forma, cada institución generó espacios en los cuales sintieran que tenían mayores capacidades de acción, y que además replicarían en las afectaciones que habían sido enmarcadas en las primeras fases del proceso (la cartografía social y el árbol de problemas). De esta forma, la primera institución que aquí se expone-Niño Jesús de Praga- generó sus iniciativas hacia el cuidado del medio ambiente, dado el continuo uso de plástico, las basuras y la deforestación evidente en su entorno.

De la misma forma, la Institución Educativa Boyacá se orientó hacia el acercamiento con los padres de familia para que estos se articulen más con la institución, haciéndolos partícipes de jornadas de sensibilización alrededor de los distintos problemas que acoge el lugar, como la inseguridad y la drogadicción. La Institución Educativa Alfonso Palacio Rudas creó la propuesta “Escuelas territorio de paz”, teniendo como eje la recuperación de zonas verdes y los lazos de convivencia. La Institución Educativa Luis Carlos Galán se inclinó por trabajar los temas relacionados con resolución de conflictos, pues los mismos estudiantes consideraban que ellos mismos eran generadores de violencia al no encontrar alternativas pacíficas de dirimir conflictos cotidianos.

Para finalizar, la Institución Educativa Fe y Alegría consideró importante trabajar la educación emocional como una forma de construir escenarios de paz. Es importante mencionar que la Institución Educativa Ismael Santofimio consiguió establecer las mesas de convivencia como estrategia de participación, inclusión y resolución de conflictos, proceso que logra existencia hasta la fecha. A continuación, se amplía cada estrategia que fue producto de la creatividad, compromiso y formación tanto de los estudiantes de dichas instituciones como de los integrantes del semillero.

I.E. Niño Jesús de Praga

En el caso de la Institución Educativa Niño Jesús de Praga, el ejercicio trabajado por los estudiantes del grado noveno de la jornada mañana retoma temas ambientales como parte de su propuesta de transformación, a lo largo de la formación ciudadana fueron reconociendo las problemáticas de su entorno, pero también las posibilidades que tenían como grupo, es así como toman la decisión de recuperar las zonas verdes y promover el manejo adecuado de las basuras, situación que consideran pone en riesgo no solo a la institución, sino también a los habitantes del sector por este motivo el nombre con el que denominaron su acción fue “Sembrando Ecología”. Las actividades fueron planteadas como una estrategia que involucrara a todo el colegio, por iniciativa del grupo de estudiantes, se extendió la idea para que los profesores tomaran parte de responsabilidad en el uso y manejo de residuos e implementación del reciclaje.



Figura 8. Implementación estrategia ecológica I.E. Niño de Jesús de Praga
Fuente: Semillero de Innovación Social. 2019

Aunque el proyecto requirió la construcción de canecas ecológicas y un mural, el diseño de cada producto fue con materiales que los estudiantes recogieron en cada salón y en las tiendas aledañas, cada uno asumió una responsabilidad: quienes tenían mayor habilidad manual y conocimientos previos decidieron construir las canecas para el reciclaje con alambre y botellas; otro equipo se encargó del diseño del mural con cartón reciclable, en el que cada jornada académica podría tener un espacio para mostrar la necesidad y sensibilizar a toda la comunidad educativa. Finalmente, decidieron realizar pequeños talleres en las aulas de primaria para mostrar la necesidad de reciclar y cuidar el ambiente de la institución; llevaron materiales y realizaron la sensibilización en cada salón, generando responsabilidades para cada grupo desde primaria hasta bachillerato; y en cada salón se seleccionó un 'líder ambiental' para hacer parte del comité ecológico que estaría integrado por líderes de las dos jornadas y profesores.



Figura 9. Construcción de estrategia informativa.
Fuente: Semillero de Innovación Social. 2019

I.E Boyacá

La Institución Educativa Técnica Boyacá, por otra parte, realizó la identificación de los problemas que presenta debido a su ubicación central en la ciudad. Entre estos está la cercanía de una de las plazas de mercado más grandes de la ciudad y la problemática de consumo de sustancias en los alrededores del colegio. Debido a lo anterior, los estudiantes deciden priorizar la educación e implementan las escuelas para padres, donde deciden sensibilizar a estos sobre las problemáticas que rodean el colegio y la posibilidad de que se asuman como responsables y agentes de transformación de la institución. Es importante resaltar que el trabajo en este territorio fue difícil, ya que no solo incidieron

las situaciones propias de la institución, sino también experiencias de violencia intrafamiliar y la negligencia en el cuidado y apoyo en el hogar, expresados por los estudiantes.



Figura 10. Escuelas de Padres.
Fuente: Semillero Innovación Social. 2019.

A pesar de que las circunstancias no fueron fáciles, el grupo de estudiantes mostró un interés importante en el desarrollo de las actividades y en la apropiación de las temáticas trabajadas con los talleres se logró evidenciar el cambio no solo conductual, sino una mirada distinta de las posibilidades de transformación que tenían, parte de las dificultades que se experimentaron fue el poder convocar a los padres de familia, no fue una tarea sencilla pues se debe mencionar que muchos son trabajadores informales o tienen sus negocios en la plaza de mercado, a pesar de ello se logró la participación en los talleres para padres en horarios de las 6:00 am, esto demuestra el esfuerzo y empeño que los estudiantes pusieron en la actividad y el compromiso que lograron con algunos padres.

I.E. Luis Carlos Galán

La Institución Educativa Luis Carlos Galán decide trabajar la convivencia como estrategia para la resolución de conflictos. La iniciativa surge debido a los constantes conflictos y agresiones verbales y físicas que se presentan entre los estudiantes e incluso con los docentes. En este caso los estudiantes se reco-

nocen como parte del problema y por eso deciden que ellos mismos deben ser ejemplo para sus compañeros y para sus docentes. Este grupo, a diferencia de los otros participantes, estaban cursando el grado once, por lo que las dinámicas de trabajo eran más complejas, aunque también lo lograron.

La propuesta de esta institución incluyó buzones que fueron ubicados en distintos lugares del plantel educativo para que los estudiantes pudieran depositar allí por escrito las situaciones que les generaban conflicto, tanto en el ambiente académico como en el personal. Para ello, decidieron implementar talleres en los grados sexto y séptimo de bachillerato para replicar las temáticas que se trabajaron en la etapa de formación y así, identificar el interés de sus compañeros de cursos inferiores por ser parte del comité de convivencia de la institución.



Figura 11. Implementación comité de convivencia.
Fuente: Semillero de Innovación Social. 2019.

I.E. Alfonso Palacio Rudas

La Institución Educativa Alfonso Palacio Rudas desarrolla su trabajo hacia la solución de problemáticas ambientales y de convivencia, en la fase de priorización se identifica la contaminación que sufre la institución respecto a las basuras que son arrojadas y al manejo inadecuado que están teniendo. También dan importancia a las situaciones de convivencia que se presentan en el entorno escolar, que van ligadas con la zona en la que se ubica el colegio y las problemáticas sociales propias del territorio: violencia, delincuencia, consumo de sustancias. De acuerdo con las reflexiones que se generan con los estudiantes, su iniciativa se denomina “Escuela territorio de paz”, buscando integrar a los estudiantes y lograr la recuperación de las zonas verdes de la institución.



Figura 12. Escuela territorio de Paz
Fuente: Semillero de Innovación Social. 2019.

Para ejecutar la estrategia se realizan jornadas de limpieza y embellecimiento del plantel educativo. Todo el grupo apoyó en la recolección de basuras que contaminaban los escenarios deportivos, aulas y alrededores; al mismo tiempo, realizaron un evento lúdico con el fin de promover los conocimientos acerca de resolución de conflictos para promover la convivencia escolar y a la escuela como el territorio de paz denominado por ellos. Dentro de las actividades lúdicas se generaron carreras de relevos con distintas tareas a cumplir y que estuvieron relacionadas con las temáticas de ciudadanía y resolución de conflictos, finalmente toman la iniciativa de realizar un compartir de alimentos que

todos los estudiantes apoyaron para cerrar la jornada de convivencia escolar, como una forma de mostrar el trabajo en equipo.



Figura 13. Grupo líderes I.E Alfonso Palacio Rudas.
Fuente: Semillero de Innovación Social. 2019

I.E. Fe y Alegría

El proceso que se llevó a cabo en la Institución Educativa Fe y Alegría incluyó la identificación de problemáticas en el contexto que afectaban directamente a los estudiantes del establecimiento educativo. Entre ellas está la contaminación de la quebrada que rodea las instalaciones del plantel, que genera malos olores, pues se convirtió en un depósito de basura del sector. Además, se identifican problemáticas de inseguridad y consumo de sustancias. Sin embargo, fue muy difícil poder trabajar en estos temas, por lo que se concluye que las acciones eran posibles al interior de la institución, aunque la implementación de la estrategia de las mesas de convivencia fue difícil, debido a que los estudiantes aún no han desarrollado una participación política sólida en las dinámicas institucionales.

Finalmente, el trabajo que desarrollan los estudiantes del grado noveno se direcciona sobre la base del pensar a la institución educativa como grupos de estudiantes unidos que saben manejar adecuadamente sus emociones para resolver problemas. Se diseña una actividad de convivencia denominada “el picnic” con el propósito de mostrar formas asertivas en la resolución de conflictos, además de jornadas deportivas. Se encontró que, a pesar de que la institución cuenta con un componente curricular en la cultura de paz, la presencia de riñas y bullying eran frecuentes. La experiencia en la institución resaltó el compromiso y la participación de los estudiantes para intentar minimizar los focos de violencia que se desatan en las aulas por discusiones entre compañeros y fortalecer escenarios de comunicación asertiva.



Figura 14. Recolección de fondos.
Fuente: Semilleros de Innovación Social. 2019.

I.E. Ismael Santofimio Trujillo

La experiencia con la Institución Educativa Ismael Santofimio Trujillo permite mostrar un trabajo estructurado de los estudiantes, que generó un impacto tanto en los alumnos como en las directivas de la institución. Gracias a la organización y compromiso que demostraron los participantes, lograron instalar el comité de convivencia de la institución para trabajar en la resolución de conflictos, lo que generaron las “mesas de convivencia”, un espacio liderado por estudiantes que se apropiaron de las problemáticas de la institución y mostraron liderazgo en la generación de alternativas para la paz.



Figura 15. Obra de teatro “No más bullying”
Fuente: Semillero de Innovación Social. 2019.



Figura 16. Muro de reconciliación, Mesa de Convivencia
Fuente: Semillero de Innovación Social. 2019.

Dentro de las estrategias se incluyeron talleres sobre resolución de conflictos, obras de teatro que pretendían sensibilizar a profesores y estudiantes de otros grados, además de una estrategia visual con carteles ubicados en diferentes puntos del plantel educativo, invitando a la participación en las mesas de convivencias. Además, se logra un ejercicio democrático y de participación en el que se intenta dar respuesta a las necesidades que manifiestan los estudiantes. Es necesario resaltar que de las instituciones educativas que participaron en el proyecto, la Institución Educativa Ismael Santofimio Trujillo mantuvo las mesas de convivencia hasta la fecha en las que participan también el orientador y docentes del plantel.

Reflexión e interpretación e integración de resultados

Hacia un modelo pedagógico para la paz

La experiencia que desarrolló propuestas de paz y convivencia en los entornos educativos de la ciudad de Ibagué suscita la necesidad de un abordaje más amplio relacionado con las formas de educación y las pedagogías que se implementan en las instituciones educativas en Colombia. Debido a lo anterior, es importante destacar que desde los años 90 diferentes países y entidades han expresado su preocupación por el creciente avance de los conflictos en diferentes regiones del mundo, principalmente en América Latina. Han sido variadas las experiencias que se han presentado en la constante necesidad de proponer nuevas pedagogías que estén en la línea de lo social en la educación o también denominada “pedagogía social”, a propósito de este postulado Paul Natorp (1913) plantea que “no es la educación del individuo aislado, sino la del hombre que vive en una comunidad, educación que hace a la comunidad, porque su fin no es sólo el individuo” (p. 8; citado en Caride, Gradaílle y Caballo, 2015, p. 5).

Varias asambleas generales propenden por una cultura y educación para la paz en países como Colombia y Venezuela, víctimas de diferentes formas de violencia estructurales y de conflicto armado, que han apostado por prácticas educativas que estimulen escenarios de convivencia y paz. Asimismo, organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) han demostrado preocupación por la falta de una educación que priorice la sana convivencia y el buen vivir en los territorios. Aún más, se resaltan las pedagogías que propendan por lo natural, por generar respeto hacia el ambiente y hacia la tierra, en el camino para la construcción de escenarios de tolerancia y cuidado de los recursos, y esto se logra con el reconocimiento de las comunidades indígenas que también forman parte del territorio y que proponen sus propias experiencias

Reafirmamos que para los Pueblos Indígenas la PAZ no sólo significa silenciar los fusiles, va más allá y significa mantener y recuperar el respeto y la relación armónica con nuestra Madre Tierra; la real protección jurídica de nuestros territorios ancestrales y efectivas garantías para el ejercicio de los Sistemas Propios de Gobierno, Salud, Educación, Justicia y Comunicaciones, en el marco del Derecho a la Autodeterminación. Igualmente, las garantías para el ejercicio de la Jurisdicción Especial Indígena, del control social y territorial a través de la Guardia Indígena y mecanismos propios para la armonía y protección del territorio. (Autoridades Indígenas, 2015)

Por otra parte, e intentando seguir esta línea de acción, el Ministerio de Educación Nacional expresa que:

La educación para la paz y para la convivencia en el ámbito de la educación formal, es decir, en el contexto de la escuela, constituye una prioridad para el Ministerio de Educación Nacional habida cuenta de las circunstancias que afectan al país, pero también porque la escuela tiene una responsabilidad ineludible en la formación de ciudadanos capaces de ejercer la democracia, respetar los derechos humanos y relacionarse entre sí de manera constructiva. (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p. 1)

Las propuestas para la construcción de paz y convivencia desde los escenarios educativos fueron una excusa para generar hilos que conduzcan a una verdadera articulación entre la universidad y la educación escolar media y bachiller, de pensar al estudiante como un agente de paz y transformador de sus entornos, pero también es un llamado a pensar y re-pensar las estructuras institucionales y el papel de la escuela en la transformación social. De esta forma, se hace un reiterativo llamado a abrir los espacios donde la pedagogía sea de nuevo la bandera para cuestionar el que-hacer de la educación en Colombia, desde los territorios, el medio ambiente y las interacciones sociales.

Una pedagogía para la paz que trascienda significados y que se construya sobre las bases de la no violencia, instando a las relaciones sanas con la naturaleza, las comunidades y el respeto a la diferencia, más allá del mero concepto de la ausencia de violencia se convierte en una herramienta sólida dentro de las aulas para generar procesos pedagógicos de transformación social y cultural en las instituciones educativas del país. Es aquí donde prevalece la pedagogía pensada como disciplina que unifica el contexto de la enseñanza con el del aprendizaje centrado en la descripción, orientación, explicación y comprensión. Todo esto con el fin de generar diversidad de estrategias que se lleven a la reflexión de la calidad educativa y a la resignificación del rol que ejerce el docente en las aulas y fuera de ellas. Flórez (1998), en el artículo “El fin de la historia o el fin de pedagogía”, define a esta como:

Una disciplina humanista, optimista que tiene como objeto el estudio y diseño de experiencias culturales que propicien el progreso individual en la formación humana. En esta dirección la pedagogía tiene la tarea de planear y evaluar la enseñanza, basándose en principios y criterios que le permitan discernir las mejores propuestas de enseñanza teniendo en cuenta las necesidades reales y las expectativas de los estudiantes en pro de su formación. (p,22)

Además, Flórez considera que la pedagogía está orientada a reconocer las condiciones para ampliar el espacio y enriquecer la actividad consciente del individuo elevando su capacidad de producción intelectual y de interpretación simbólica; al adquirir un nuevo conocimiento. Por tal motivo, es muy importante contemplar la pedagogía entre las ramas educativas más poderosas debido a que de ella provienen las estrategias y, sobre todo, el cuestionamiento de la educación como un ser pensante, crítico y reflexivo, llevando a implementar todos sus conocimientos a los estudiantes por medio de la experiencia y, sobre todo, logrando significativos avances en su desarrollo cognitivo-afectivo.

Estas capacidades mencionadas por Flórez se extienden a la consideración no de las practicidades y hermetismo de la educación y sus modelos pedagógicos que genera mano de obra para el capitalismo y su opulenta idea de mercado, sino, por el contrario, hacia la transformación del individuo capaz de reconocer su entorno, cuestionarlo y generar acciones de mejoramiento desde la idea del bien común, y la sana convivencia.

Los modelos pedagógicos se encargan de asignar funciones distintas a la educación, por que parten de concepciones diferentes del ser humano y del tipo de hombre y de sociedad que quieren contribuir a formar. Entonces la pregunta más importante que debe caracterizar un modelo pedagógico debe estar relacionada con la finalidad, los propósitos y el sentido que se le asigna a la educación, y para poder pensar ese modelo pedagógico se debe resolver primero esa pregunta: ¿qué se busca con la enseñanza? y ¿hacia dónde va? Las respuestas a estas preguntas deben estar guiadas por el deseo de un país que se oriente a la paz, que piense a sus estudiantes desde sus capacidades humanas y no solo desde la idea de competencias que refuerzan el individualismo y una idea de “éxito” que se desliga de la solidaridad, el bien común, un verdadero trabajo en equipo y la búsqueda constante e incansable por la paz.

La implementación de las propuestas y la formación en temas de ciudadanía, resolución de conflictos y manejo de emociones, permite mostrar a las instituciones educativas un panorama en el que los estudiantes pueden ser actores activos de sus comunidades y agentes de cambio desde las aulas. Es la escuela el espacio que debe asumir el rol para la generación de líderes, de ciudadanos conscientes de su entorno y de la realidad que están viviendo, capaces de re-

flexionar acerca de sus problemáticas y con iniciativa para proponer estrategias que beneficien a sus comunidades.

El fin último de la estrategia desarrollada en las instituciones educativas, no se trató únicamente de diseñar algunas actividades con los estudiantes para que cumplieran un servicio social. El propósito principal consistió en la identificación de las múltiples situaciones que se presentan en sus territorios, pero también se les brindaron herramientas para que comprendieran que el cambio se puede iniciar desde los microsistemas en los que viven a diario, así como, la posibilidad de que se asumieran como líderes y sujetos de derecho, con deberes y responsabilidades en la generación de cambio.

Por lo tanto, al implementar una pedagogía para la paz, se busca una enseñanza liberadora donde se tenga en cuenta la opinión del estudiantado y de la sociedad civil en la construcción de la cultura de la paz, que se vea reflejada como una construcción crítica y pensante en los cambios sociales, uno de estos es no generar más conflicto, tener una sana convivencia y tolerancia hacia el otro, que se logren hacer unas pautas y unas normas para la apropiación del hecho que pese a que se viva en una sociedad conflictiva, sus habitantes no tengan tendencias a replicarla. (Canchala & Rosales, 2016, p. 62)

Al finalizar el proceso se pudo hacer evidente en las palabras de uno de los estudiantes de la I.E. Boyacá: “yo aprendí a ser mejor persona, es que antes como que no me importaban los demás”, que generar empatía, solidaridad y respeto por el otro es el verdadero ejercicio que hace la construcción de escenarios de paz. Si bien, es arriesgado propender por una transformación social a gran escala, es preciso evidenciarla en los pequeños cambios de actitud que hacen posible una cotidianidad que le apunta a una sana convivencia.

Referencias

- Alcaldía De Ibagué (2012). Plan De Desarrollo Comuna 3. Pp, 18-30. Recuperado De: <https://Cimpp.Ibague.Gov.Co/Wp-Content/Uploads/2019/02/PLAN-DE-DESARROLLO-COMUNA-3-.Pdf>
- Alcaldía De Ibagué (2016). Diagnóstico Situacional Sobre Los Derechos De La Infancia Y Adolescencia – Municipio De Ibagué - Plan De Desarrollo Municipal 2016 – 2019. Pp. 149. Recuperado De: <https://Www.Ibague.Gov.Co/Portal/Seccion/Contenido/Contenido.Php?Type=2&Cnt=57&Subtype=1&Subcnt=110>
- Alcaldía De Ibagué – Secretaría De Gobierno Municipal, Centro De Estudios Y Análisis En Convivencia, Seguridad Ciudadana Y Paz (CEACSCPAZ), (2017). CUADERNO DE INVESTIGACIÓN EN CONVIVENCIA Y SEGURIDAD CIUDADANA - FACTORES DE RIESGO SOCIALES EN ENTORNOS ESCOLARES DE IBAGUÉ. Pp, 1-76. Recuperado De: <https://Cimpp.Ibague.Gov.Co/Wp-Content/Uploads/2018/05/ESTUDIO-FACTORES-DE-RIESGO-SOCIALES-EN-ENTORNOS-ESCOLARES-DE-IBAGUE.Pdf>
- Autoridad Nacional De Gobierno Indígena De La Organización Nacional Indígena De Colombia – Onic (29/11/2015). Caminos De Paz En Los Territorios Indígenas, Y Con Todos Los Colombianos. Recuperado De: <https://Www.Onic.Org.Co/Noticias/83-Mediatteca-Old/Publicaciones-Fs/837-Caminos-Para-La-Paz-De-Los-Territorios-Indigenas-Y-Todos-Los-Colombianos>

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

- Barragán Giraldo, D. F. (2016). Cartografía Social Pedagógica: Entre Teoría Y Metodología. *Revista Colombiana De Educación*, (70), 247-285.
- Canchala, A.P. Y Rosales, M.C. (2016). Pedagogía Para La Paz Desde Las Aulas De Clases. *Nuevo Derecho*, Vol. 12, N° 18, Pp, 53-64. ISSN-E 2500-672X, ISSN 2011-4540. Recuperado De: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5743983>
- Caride, José Antonio, Gradaille, Rita, Y Caballo, María Belén. (2015). De La Pedagogía Social Como Educación, A La Educación Social Como Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 37(148), 04-11. Recuperado En 01 De Noviembre De 2019, De http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016&lng=es&tlng=es.
- Caicedo, R., Hurtado, D., Aguirre, C Y Fadul, C, J. (2016). Estado Del Arte Sobre Paz: Discusiones Conceptuales Y Producción Científica Colombiana (2000-2015) Asociadas A La Paz-Territorio Y Paz-Desarrollo Una Apuesta Desde La Investigación Orientada A La Acción Y Toma De Decisiones – IAD. Hojas Y Hablas. Número 3.85-96. Recuperado De [file:///C:/Users/Ideapad%20330s/Downloads/Dialnet-Estadodelartessobrepaz-6628766%20\(1\).Pdf](file:///C:/Users/Ideapad%20330s/Downloads/Dialnet-Estadodelartessobrepaz-6628766%20(1).Pdf)
- Castro Jaramillo, M. L. (2016). *Cartografía Social Como Recurso Metodológico En Los Procesos De Planeación Participativa De Un Territorio Incluyente: El Caso Del Plan Parcial De Renovación Urbana* El Triángulo De Fenicia (Master's Thesis , Facultad De Arquitectura Y Diseño).
- Colmenares, A. M., Y Piñero, M. L. (2008). La Investigación Acción. Una Herramienta Metodológica Heurística Para La Comprensión Y Transformación De Realidades Y Prácticas Socio-Educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Corporación Universitaria Minuto De Dios - Uniminuto (2014). Proyecto Educativo Institucional – PEI. Recuperado De: <http://www.uniminuto.edu/Documents/941377/1434225/Proyecto+Educativo+Institucional+2013.Pdf/849a034b-2ee8-448c-9aa9-93e2cef4a317>
- Departamento Administrativo Nacional De Estadística – Dane (04/07/2019). Población De Colombia Es De 48,2 Millones De Habitantes, Según El Dane. [Prensa]. [https://id.presidencia.gov.co/Paginas/Prensa/2019/190704-Poblacion-De-Colombia-Es-De-48-2-Millones-Habitantes-Segun-DANE.aspx#targettext=El%20Director%20del%20Departamento%20Administrativo%20Nacional%20de%20Estad%20C3%Adstica%20\(Dane\)%2C,09%20millones%20reportados%20como%20omitidos](https://id.presidencia.gov.co/Paginas/Prensa/2019/190704-Poblacion-De-Colombia-Es-De-48-2-Millones-Habitantes-Segun-DANE.aspx#targettext=El%20Director%20del%20Departamento%20Administrativo%20Nacional%20de%20Estad%20C3%Adstica%20(Dane)%2C,09%20millones%20reportados%20como%20omitidos).
- Departamento Administrativo Nacional De Estadística – Dane (2018). Pobreza Monetaria Y Multidimensional En Colombia 2018. <https://www.dane.gov.co/Index.php/Estadisticas-Por-Tema/Pobreza-Y-Condiciones-De-Vida/Pobreza-Y-Desigualdad/Pobreza-Monetaria-Y-Multidimensional-En-Colombia-2018#Pobreza-Nacional-En-Colombia-2018>
- Fierro, C., Carbajal, P. (2018). Convivencia Escolar: Una Revisión Del Concepto. Universidad Iberoamericana León México. 1-19. Recuperado De <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/V18n1/0718-6924-Psicop-18-01-00009.Pdf>
- Fisas, V. (1998). Capítulo XI: Una Cultura De Paz. *Cultura De Paz Y Gestión De Conflictos*. Barcelona: Icaria/Unesco.
- Flórez, Ochoa, R. (1998) “El Fin De La Historia O El Fin De Pedagogía”. En: Cuadernos Pedagógicos: Universidad De Antioquia. Medellín. No.2 (Mar.1998); P. 23-24. Tomado De: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/624/1/AA0384.Pdf>
- Ministerio De Educación Nacional (2016). Revisión De Políticas Nacionales De Educación. La Educación En Colombia [Versión En Español]. Organización Para La Cooperación Y El Desarrollo Económicos - OECD [Versión Original En Inglés] (2016). Education In Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/Articles-356787_Recurso_1.Pdf
- Morán-Matiz, A. Y. (2010). Un Modelo De Formación Ciudadana. Soporte De Procesos De Transformación Social. PROSPECTIVA. Revista De Trabajo Social E Intervención Social, (15), 105-133.
- Observatorio Internacional De Ciudadanía Y Medio Ambiente Sostenible (Cimas) (2010). Metodologías participativas – Manual. Pp, 91. Recuperado De: http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/Manual_2010.Pdf
- Oña, J.M., García, E, A. (2016). Proyecto Escuela: Espacios De Paz. Reflexiones De Una Experiencia En Un Centro Educativo. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, Vol. 14 (2) . 115-131. Recuperado De <https://www.redalyc.org/Pdf/551/55144743007.Pdf>

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

- Organización Para La Cooperación Y El Desarrollo Económicos - OECD (2016). Educación En Colombia. Aspectos Destacados. Pp, 16.
[Http://www.Plandecenal.Edu.Co/Cms/Media/Herramientas/Oecd_Educacion_En_Colombia_Aspectos.Pdf](http://www.plandecenal.edu.co/Cms/Media/Herramientas/Oecd_Educacion_En_Colombia_Aspectos.Pdf)
- Salinas, L, C (2017). Escuelas De Niños, Niñas Y Adolescentes Constructores De Paz. Proyecto De Intervención Social Realizado En La Comuna 6 De La Ciudad De Ibagué. Universidad Del Tolima. Recuperado De [File:///C:/Users/Ideapad%20330s/Music/Mejorar%20documento/LUIS%20CARLOS%20SALINAS%20TRASLAVI%C3%91A.Pdf](file:///C:/Users/Ideapad%20330s/Music/Mejorar%20documento/LUIS%20CARLOS%20SALINAS%20TRASLAVI%C3%91A.Pdf)
- Sánchez, M. (2010). La Educación Para La Paz En Colombia: Una Responsabilidad Del Estado Social De Derecho. Revista VIA IURIS, Número 9. Fundación Universitaria Los Libertadores.141-160. Recuperado De [Https://Www.Redalyc.Org/Pdf/2739/273919441007.Pdf](https://www.redalyc.org/pdf/2739/273919441007.Pdf)
- Vargas, I, I (2016). Construcción De Paz Integral En Escuelas Mexiquenses. Boletín Virtual. Volumen 5 (8). 1-19. Recuperado De [File:///C:/Users/Ideapad%20330s/Music/Mejorar%20documento/Dialnet-Construcciondepazintegralenescuelsmexiquenses-6066081.Pdf](file:///C:/Users/Ideapad%20330s/Music/Mejorar%20documento/Dialnet-Construcciondepazintegralenescuelsmexiquenses-6066081.Pdf)
- Vargas, A. Y Rodríguez, J. (2016). Experiencias Formativas En Paz Y Reconciliación. Universidad De La Salle. Bogotá. Recuperado De [Http://Repository.Lasalle.Edu.Co/Bitstream/Handle/10185/18638/26112269_2016.Pdf?Sequence=1](http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/18638/26112269_2016.Pdf?sequence=1)
- Vargas, N, E., Vargas, A., Fragua, S, C. (2018). Paz Y Convivencia Escolar: Una Experiencia De Ciudad Bolívar. Inclusión Y Desarrollo. Volumen 6 (1). 1-16. Recuperado De [File:///C:/Users/Ideapad%20330s/Downloads/1763-Texto%20del%20art%C3%Adculo-4415-1-10-20181214.Pdf](file:///C:/Users/Ideapad%20330s/Downloads/1763-Texto%20del%20art%C3%Adculo-4415-1-10-20181214.Pdf)

4. Sumapaz: educación rural en contextos de transición entre guerra y paz⁸⁸

Amanda Cortés-Salcedo

Instituto para la investigación educativa y el
desarrollo pedagógico, IDEP.

Francy Carranza

Instituto para la investigación educativa y el
desarrollo pedagógico, IDEP.

Introducción

La escuela rural se establece como el lugar de lo público, como centro de la vida comunitaria y eje de la precaria presencia estatal. Como tal, se ve desbordada por la violencia y las paradojas del desarrollo, en donde las diversas normas y políticas relacionadas con la protección de los páramos o la demarcación de parques naturales, en no pocas ocasiones entran en disputa con el bienestar campesino, e incluso a la existencia de misma los habitantes del páramo.

El caso de Sumapaz permite entender particularidades y generalidades de las escuelas rurales: para las políticas educativas es necesario atender la ruralidad con una mirada diferente, cuya clave sea la cooperación, la escucha activa, las acciones concertadas con la comunidad y el diálogo con los saberes campesinos y organizados de los movimientos agrarios. Se debe partir entonces del contraste entre lo rural y lo urbano para disminuir las desigualdades y plantear políticas públicas en favor del desarrollo socioeconómico y humano con y para los habitantes de la ruralidad. Además, es importante hacer visible el papel que desempeñan docentes y directivos docentes por hacer realidad el ideal de una educación para el progreso de los territorios.

El análisis de la educación en localidad 20 de Bogotá contribuye a entender los aspectos de calidad, inclusión, pertinencia y convivencia desde la perspectiva de las escuelas rurales, pero también obliga a ir más allá y reflexionar sobre asuntos estructurales como: i) los temas ambientales como parte de una agenda de paz y el lugar que ocupa lo campesino en la misma; ii) la escuela rural en la implementación del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto

88 Este capítulo recoge algunos hallazgos y conclusiones del estudio realizado entre 2018 y 2019 por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), titulado “Memoria Histórica y Educación Para La Paz. Caso Sumapaz”, en colaboración con la Dirección Local de Educación (Dile) de Sumapaz y docentes y directivos docentes del Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela (IED) y Colegio Campestre Jaime Garzón (IED).

y la Construcción de una Paz Estable y Duradera; y iii) las pedagogías de la educación para la paz.

Sumapaz: breve contexto histórico y ambiental

Ubicar la discusión en Sumapaz nos remite a los relatos de los primeros exploradores de la zona dan cuenta del dominio de los indios sutagaos que habitaban el río Pasca, pero también de la presencia de los grupos doas (o doar), sumapaces, cundais y los muiscas del cacigazgo de Bacatá (Londoño, 2003; Prieto y Sánchez, 2004). Alexander Von Humboldt (1998) relata que en Sumapaz había cuatro poblaciones: Tumby, Doa, Sumapaz Fría en el páramo y Sumapaz Caliente abajo del mismo. Todos estos grupos fueron destruidos debido a la esclavización de los indígenas para el trabajo forzado en las minas y la orden directa de la corona española de acabar con estas poblaciones.

A Sumapaz se consideraba terreno baldío (es decir, propiedad de la nación), por lo que el gobierno promovió los primeros programas de colonización como parte de las políticas de desarrollo que buscaban la transición hacia una economía basada en exportaciones y que requerían la ampliación de la frontera agrícola. Hacia 1870 se inició un proceso de colonización dirigida que creó un sistema de haciendas que basaba su economía en la explotación de quina, la ganadería, las maderas y los cultivos de café y papa. En Sumapaz estaban localizadas seis haciendas: El Destino, El Hato, Sumapaz, El Chocho, El Soche y Aguadulce. Específicamente, en lo que es hoy la localidad 20, se encontraban las haciendas El Hato, de propiedad de la familia Winchester, y la hacienda Sumapaz, de la familia Pardo Roche (Prieto y Sánchez, 2004).

Hacia finales del siglo XIX se creó la Provincia del Sumapaz⁸⁹ como subdivisión del departamento de Cundinamarca que conectaba la capital con los departamentos del Tolima, Huila y Meta. La provincia inicialmente comprendía cinco municipios fundados durante la época colonial (Fusagasugá, Tibacuy, Pasca, Pandi y Cunday), que durante el siglo XIX y la primera mitad del XX fueron a su vez subdivididos para crear otros municipios (Arbeláez, Silvania, Granada, San Bernardo, Cabrera, Venecia, Icononzo y Villarrica).

Es importante recordar que la economía de haciendas implicaba un sistema social muy similar al feudal (Delgado, 1965) —otros lo han llamado, de capitalismo colonial (Barraclough, 1965)— en donde el trabajador agrícola estaba ligado al dueño de la hacienda mediante el sistema de arrendamiento o aparcería: el campesino recibía un pequeño predio para la explotación de cultivos de pancoger y a cambio debía dar parte de su cosecha al hacendado. No había ningún tipo de salario ni garantías laborales y un día a la semana debía pagar “la obligación” (sembrando cultivos de propiedad de la hacien-

89 Decreto Nacional 489 del 7 de noviembre de 1895, y ratificada por la Ley 162 de 1896.

da o descumbrando monte para ampliar la misma). Además, el dueño podía decidir unilateralmente sobre la vida del campesino y eran frecuentes los castigos físicos —incluyendo el látigo o el cepo—o prácticas medievales como el derecho de pernada (Asociación Comunal de Juntas, 1998; Prieto y Sánchez, 2004). El campesinado estaba sujeto a continuos abusos en la carga de trabajo y en el precio por las cosechas, además de repentinos desalojos de las tierras en las que habitaban, por lo que vivían en un continuo proceso de migración, en busca de terrenos para iniciar nuevamente el proceso de colonización en zonas más alejadas. Estas condiciones llevaron a los primeros conflictos entre hacendados y colonos a principios del siglo XIX (Prieto y Sánchez, 2004), que hacia los años de 1930 continuaron como conflictos de clase y luchas agrarias (González y Marulanda, 1990; Londoño, 2011).

En la década de los 40, el reconocimiento de propiedad a colonos inició con la entrega de baldíos y la parcelación de varias haciendas. Este proceso se vio interrumpido por los efectos que desencadenó el 9 de abril de 1948. Durante esta época los campesinos de la zona estuvieron acosados por los “chulavitas” y durante el gobierno conservador del presidente Laureano Gómez se recrudeció la violencia y la población de la región del Sumapaz se vio afectada por la vigilancia permanente de la Popol (Policía Política) y el SIC (Servicio de Inteligencia Colombiano, antecesor del DAS), además de los conocidos como “pájaros”, fuerzas irregulares controladas por el régimen conservador para la intimidación y el control de la población rural. Finalmente, la masacre de Pueblo Nuevo en 1950 motivó la transformación de la organización agraria en guerrilla campesina bajo la orientación de Juan de la Cruz Varela, quien para entonces había decidido ingresar al Partido Comunista de Colombia. El campesinado organizado se enfrentó a la ofensiva militar sobre Villarrica (Tolima), ordenada también por Rojas Pinilla, hasta que, con el inicio del Frente Nacional, se pactó el desarme y exigieron garantías para la acción social y política.

Durante el Frente Nacional, como parte de la Reforma Agraria impulsada por los presidentes Alberto Lleras Camargo (1958-1962) y Carlos Lleras Restrepo (1966-1970), Sumapaz continuó siendo objeto de los procesos de colonización dirigida. El proyecto Cundinamarca No. 4 del Incora, promovió la colonización sobre 90.000 hectáreas de los municipios de Cabrera, Venecia, San Bernardo, Pasca, Usme y Bogotá. Además, desde estas regiones surgieron otros movimientos de colonización espontánea hacia el Meta y Caquetá (p. ej. en las zonas de El Caguán y los ríos Guayabero, Ariari y el Guaviare). Sin embargo, luego de casi diez años de un proceso lento pero constante, la Reforma Agraria fue bloqueada en el año de 1973 por el Acuerdo de Chicoral. En consecuencia, luego de movilizar gran cantidad de población campesina con promesas de tierras, apoyo estatal y asistencia técnica para la agricultura, las comunidades fueron abandonadas y marginadas de los beneficios del desarrollo (González y Marulanda, 1990, Londoño, 1993).

El panorama de violencia política en el país y los distintos procesos de paz detuvo el impulso de colonización de la zona, redujo las formas más tradicionales de economía de hacienda y estancó el desarrollo de algunos pueblos como Nazareth. Este fenómeno promovió la presencia de grupos armados, hasta finales de la década de los años 1990, cuando “se produjo la recuperación de la zona por parte del ejército colombiano, lo que hizo que la zona se convirtiera en un importante punto de vigilancia de las fuerzas armadas y la policía metropolitana, por ser una de las principales zonas de acceso a la capital del país”.

Para 1986, parte del páramo y del parque natural pasó a ser la localidad 20 de Bogotá⁹⁰. Se encuentra ubicada en la cordillera oriental sobre el macizo andino de Sumapaz y hace parte del sistema de páramos regional del centro del país al extremo sur del perímetro urbano de Bogotá. La localidad 20 de Sumapaz es netamente rural y se ubica en el extremo sur del distrito, y limita, al norte con la localidad de Usme, al sur con el departamento del Huila, al oriente con los municipios de Une, Gutiérrez y con el departamento del Meta, y al occidente con los municipios de Pasca, San Bernardo, Cabrera y Venecia; tiene una extensión total de 78.095 hectáreas (ha), todas ellas clasificadas como suelo rural, de las cuales 46.571 ha corresponden a suelo protegido. La localidad de Sumapaz no cuenta con terrenos catalogados como suelo urbano y es la localidad con mayor extensión en el Distrito. Cubre aproximadamente el 47 % de la superficie del Distrito Capital y el 64 % de su zona rural.

El territorio está dividido por dos Unidades de Planeación Rural (UPR- Unidades de Planeación Rural y veredas). UPR Río Blanco conformada por dos corregimientos (Betania y Nazareth) y 14 veredas: Nazareth, Las auras, Betania, El tabaco, El istmo, Los Ríos, Laguna Verde, Taquecitos, Raizal, Peñalisa, Las Palmas, Las animas, Las sopas, Santa Rosa , y UPR Río Sumapaz con un corregimiento (San Juan) y 14 veredas: El Toldo, Las Vegas, San Juan, Capitolio, Santo Domingo, Chorreras, Lagunitas, Tunal Bajo, Tunal Alto, San José, Nueva Granada, Concepción, la Unión

Actualmente Sumapaz se visibiliza por su condición estratégica ambiental al poseer el páramo más grande del mundo y convertir buena parte de su territorio en Parque Nacional.

...es una de las principales fuentes hídricas del país pues las características de este ecosistema lo convierten en una fábrica de agua de importancia crucial para Bogotá y la región. En medio del páramo de Sumapaz se conservan varias lagunas que son reservas naturales de agua, lagunas que son en su totalidad de origen glaciar y que dan cuenta de la importancia natural de este lugar, además, los suelos

90 Acuerdo 9 de 1986 del Concejo de Bogotá.

de este páramo, llenos de musgos y otras especies vegetales que son captadoras de agua, hacen que el subsuelo de Sumapaz sea de una importancia fundamental en el resguardo de este páramo como una fuente hídrica.

El complejo de páramos Sumapaz-Cruz Verde comprende 333.420 hectáreas, de las cuales el 43 % (142.112 hectáreas) fueron declaradas Parque Nacional en el año 1977⁹¹, con lo que “se prohibió la adjudicación de baldíos, la venta de tierras, la caza, la pesca, y toda actividad industrial, ganadera o agrícola, distinta a la del turismo o aquellas que el Gobierno Nacional considerara convenientes para la conservación y embellecimiento de la zona”. (Alcaldía de Bogotá, 2009 p.16)

La educación para el desarrollo rural: ¿lo ambiental vs lo campesino?

La Unesco, en su Informe de Seguimiento a la Educación en el Mundo (2016), plantea que la educación: “tiene la responsabilidad de fomentar el tipo adecuado de competencias, actitudes y comportamientos que llevarán al crecimiento sostenible e inclusivo” (p. 5), y “puede servir de catalizador a la agenda general de desarrollo sostenible” (p.8):

La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida son necesarios para hacer sostenibles la producción y el consumo, impartir competencias para crear una industria verde y orientar la enseñanza superior y la investigación hacia la innovación ecológica. También desempeñan un papel en la transformación de sectores económicos esenciales, como la agricultura, de la que dependen tanto los países ricos como los pobres. Lo mismo que la economía tiene que convertirse en sostenible, también debe llegar a ser más inclusiva y menos desigual. La educación de buena calidad puede contribuir a esos fines. Una fuerza de trabajo más y mejor instruida es esencial para el crecimiento económico inclusivo, centrado en el bienestar humano. La educación disminuye la pobreza porque aumenta las posibilidades de encontrar un trabajo decente y unos ingresos suficientes, y ayuda a cerrar las brechas salariales debidas al género, la condición socioeconómica y otras causas de discriminación. (p. 15)

La relación entre educación y desarrollo tiende a entenderse entonces en dos vías: por un lado, la educación como una herramienta para el desarrollo, y por el otro, desde la atención a los bloqueos que la pobreza impone en el acceso

91 Decreto 2811 de 1974, Resolución Ejecutiva N° 153 de junio de 1977; Acuerdo del 14 de mayo de la Junta Directiva del Instituto Nacional de Recursos Naturales (Inderena).

a la educación (Stelmach, 2011). Como resultado, a la escuela rural se le atribuyen múltiples tareas, incluyendo el generar progreso económico, el mejoramiento del capital social de sus estudiantes, la recuperación y el cuidado del medio ambiente, así como la creación de emprendimientos para los alumnos, los egresados y la comunidad en general.

Sin embargo, han surgido voces que cuestionan que se imponga a la educación rural la tarea de “producir desarrollo”. Griffiths (1968) plantea que en realidad esto solo es posible en comunidades que ya presentan un desarrollo económico creciente, mientras que las escuelas rurales por el contrario deben enfrentar condiciones precarias—infraestructura deficiente, docentes mal pagos, y a veces, poca formación—y alumnos que viven en condiciones de pobreza generalizada de sus familias. En la misma línea, Shanin (1979, citado en Lozano s.f.) plantea que la racionalidad económica capitalista y la campesina presentan diferencias estructurales difíciles de reconciliar: la racionalidad campesina está caracterizada por medios de producción tradicionales, uso de la mano de obra familiar y escasa capacidad de venta de los productos, que son resultado de procesos artesanales y no industrializados.

Por otro lado, las investigaciones de Jaime Forero (2013) y Albert Berry (2011) en Colombia han comprobado que las economías campesinas pueden llegar a ser rentables y productivas, incluso a niveles mayores que la agroindustria. Pero las comunidades rurales son bastante vulnerables a los efectos de fuerzas económicas que destruyen los modos de vida rurales tradicionales, y que se ven afectadas tanto por el cambio climático como por los fenómenos de las nuevas ruralidades⁹², lo que produce conflictos y tensiones entre la modernidad y la identidad rural (Harmon and Schafft, 2009; Miller, 1996). Por lo demás, existen otros problemas estructurales producidos por modelos de desarrollo que han sumido al campo en la pobreza y han situado a la población rural en las márgenes de los beneficios del progreso económico (Stelmach, 2011)

Ciertamente en Colombia las políticas de desarrollo implementadas durante la década de los 90 acrecentaron la marginalidad y la pobreza de las comunidades rurales (Perfetti, s.f). De la misma forma, el informe de la Organización de las Naciones Unidas sobre desarrollo humano en Colombia concluyó que el modelo de desarrollo rural en el país había sido “un rotundo fracaso” al ser “incapaz de remover los obstáculos más simples que atraviesan el desarrollo humano de los pobladores rurales, e incluso, de promover los mínimos de ciudadanía a los más vulnerables y vulnerados” (Pnud, 2011, p. 44, subrayado fuera del texto original).

92 Se ha acuñado el término “nuevas ruralidades” para plantear nuevas formas de vivir lo rural, con mayor acceso a la modernidad y con actividades económicas que no dependen ya de lo agropecuario (López, 2006; Romero, 2012).

Este déficit de ciudadanía de los pobladores rurales es además un fenómeno global: en septiembre de 2018 el Consejo de Derechos Humanos de la ONU aprobó la Declaración de los Derechos Campesinos y Otras Personas que Trabajan en Áreas Rurales⁹³. Esta Declaración parte de la necesidad de entender al campesinado en su relación e interacción especial con la tierra, el agua y la naturaleza; de destacar sus contribuciones al desarrollo, la conservación y mejora de la biodiversidad, y su rol como base de la producción agrícola en el mundo; y señalando su papel en garantizar la seguridad y soberanía alimentaria. Además, la ONU muestra su preocupación (sic) por que la población campesina sufre de manera desproporcionada de pobreza, hambre y malnutrición; de los efectos de la degradación ambiental y el cambio climático; falta de el acceso a tierra, agua y semillas; un creciente envejecimiento y migración hacia las zonas urbanas; condiciones peligrosas y de explotación laboral; así como por el riesgo que corren sus líderes y defensores y su poco acceso a la justicia (tribunales, policía, fiscales y abogados). La ONU también manifiesta estar alarmada (sic) por el desalojo y desplazamiento forzado de los campesinos y una alta incidencia de suicidios en varios países. Lamentablemente, Colombia, en donde cerca del 20 % de la población vive en el campo y hay un 36 % de pobreza rural con una tasa 12 puntos por encima de la urbana, mostró poco interés en esta declaración de la ONU y se abstuvo de votar este esfuerzo conjunto de la comunidad internacional para el mejoramiento de las condiciones de la gente del campo⁹⁴.

La legislación sobre parques naturales en Colombia incluye la protección de los pueblos indígenas y afrocolombianos al garantizar la permanencia y derecho al aprovechamiento económico de las comunidades que tradicionalmente han vivido en zonas que se declaran protegidas⁹⁵ (PNNC, 2015). Sin embargo, Hernández (2013) ha planteado que, aunque el movimiento campesino surgió agrupando tanto a campesinos como a grupos indígenas y afrocolombianos, la violencia en contra del movimiento hizo que surgieran rupturas alrededor de dicha caracterización étnica. En consecuencia, mientras los grupos étnicos lograron especial protección constitucional justificada en su discriminación histórica, el campesinado quedó por fuera de las políticas de protección.

Efectivamente, la posición de Sumapaz como parque y sitio de conservación tradicionalmente ha entrado en disputa con la actividad campesina de la zona y el uso de la tierra para actividades agrícolas. Los pobladores de Sumapaz son principalmente descendientes de colonos, pero muchos han optado

93 Resolución A/HRC/39/L.16 relativa a la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los campesinos y de otras personas que trabajan en las zonas rurales.

94 “Colombia no votó a favor de la declaración de los derechos campesinos en la ONU”. *El Tiempo*, 18 de diciembre de 2018.

95 Convenio 169 de la OIT, Decreto 622 de 1977, Código Nacional de Recursos Naturales Renovables, Constitución Política Nacional, Ley 21 de 1991, Ley 79 de 1993, Ley 165 de 1994.

por el desplazamiento hacia la zona urbana, debido a la violencia y por la búsqueda de oportunidades económicas. Esta migración, además de disminuir el número de habitantes, ha redundado en la pérdida de sentido de la actividad agrícola y de la identidad campesina⁹⁶. Sin embargo, es justamente la población campesina la que ha debido lidiar con las contradicciones en la política ambiental: por ejemplo, la empresa Emgesa presentó un proyecto para la instalación de ocho microcentrales de energía, que fue finalmente detenido por protestas de los habitantes de la zona (Alcaldía de Bogotá, 2016 b). Asimismo, ya han sido otorgados títulos mineros en gran parte de la Provincia del Sumapaz: Pandí, San Bernardo, Fusagasugá (que a pesar del voto negativo en la consulta antiminera, la explotación de *fracking* podría continuar), Arbeláez y Cabrera (que lograron ser detenidos en consultas antimineras)⁹⁷. De permitirse la explotación minera en estas áreas, habría un indudable impacto ambiental sobre el páramo y sobre las fuentes hídricas, mucho más grande que el de la actividad campesina agrícola.

En consecuencia, la disputa entre la conservación del páramo y las actividades agropecuarias del campesinado continúan siendo tema de constante discusión debido al alto impacto sobre la población campesina. Por ejemplo, la Resolución 886⁹⁸ emitida en mayo del 2018 por el Ministerio de Medio Ambiente, limitaba las actividades agropecuarias dentro de los páramos y tenía como objetivo, poner en marcha “programas de sustitución y reconversión de las actividades agropecuarias”. Se buscaba limitar las áreas en donde se realizan actividades agropecuarias para conservar y restaurar la zona de páramo afectada por la actividad humana, esto por medio de incentivos como la exención del predial, pago por servicios ambientales, acuerdos de conservación, servidumbres ecológicas, líneas de financiamiento para reconversión y sustitución, asistencia técnica, reservas naturales de la sociedad civil, etc. Aunque la misma resolución aclaraba que esto no implicaba desplazamiento ni expropiación y se planteaba el reconocimiento de las dinámicas territoriales (Artículos 15 y 21), para los campesinos sí significó un impedimento a su actividad y forma de vida. Un campesino resumió esta situación diciendo que era como si les quitaran la tarjeta profesional⁹⁹.

96 Intervenciones de la profesora Edna Acuña y el Rector Rafael Cortés. Conversatorio “Educación rural para la paz en un contexto de posconflicto” Idep-Fundación Convivencia.

97 *El Espectador*, “Consultas populares en el Sumapaz, en vilo tras fallo de la Corte Constitucional”, octubre 14 de 2018.

98 Por la cual se adoptan los lineamientos para la zonificación y régimen de usos en las áreas de páramos delimitados y se establecen las directrices para diseñar, capacitar y poner en marcha programas de sustitución y reconversión de las actividades agropecuarias y se toman otras determinaciones, mayo 18 de 2018.

99 Discusión en la mesa estamental sector productivo, 27 de junio de 2018.

Sin embargo, dos meses después fue sancionada la Ley 1930 de 2018¹⁰⁰, que modera lo establecido en la Resolución 886: “En la protección de los páramos se adopta un enfoque sistémico e intercultural que reconoce el conjunto de relaciones socioculturales y procesos ecológicos [...] que garantiza los servicios ecosistémicos” (Artículo 2, Numeral 8). Además, adopta un enfoque poblacional (Capítulo III) que toma en cuenta a los “habitantes tradicionales de los páramos” definidos como las personas que hayan nacido y/o habitado en las zonas de los municipios que hacen parte de las áreas delimitadas como ecosistemas de páramo y que desarrollen actividades económicas allí (Artículo 3). La Ley 1930 plantea estrategias con enfoque diferencial para el diseño de alternativas dirigidas a la consulta y participación de las comunidades en las actividades de preservación, restauración, reconversión y sustitución de actividades agropecuarias y de minería tradicional (Artículos 12 y 15).

Finalmente, también es importante señalar que la organización Asosumapaz, junto con el hoy extinto Instituto Colombiano de Desarrollo Rural (Incoder) y con la Alcaldía Mayor de Bogotá¹⁰¹, hizo una propuesta de crear una Zona de Reserva Campesina (ZRC) en áreas que no estaban incluidas dentro del Parque Natural. La ZRC estaría basada en un Plan de Desarrollo Sostenible que plantea una estrategia alternativa de desarrollo rural con enfoque territorial, construida sobre la resignificación de las relaciones urbano-rurales y reemplazando la idea de *competitividad* propia de la economía clásica, por la de *desarrollo rural*, que busca poner en equilibrio la viabilidad medioambiental, económica, social y cultural (ZRC, 2013, pp. 245 ss). Se busca entonces:

[L]a implementación de un modelo de gestión territorial eficiente, replicable, escalable y sostenible, que permita adelantar las transformaciones necesarias en las dimensiones social, institucional, económica, cultural y ambiental de su territorio, con la participación activa de los actores sociales y la institucionalidad pública y privada, de manera que se alcance el bienestar de los pobladores del territorio propuesto como ZRC. (ZRC, 2013, p. 5)

La ZRC no incluiría toda la localidad, sino aquella que es apta para la actividad agropecuaria. Además, busca entender el desarrollo de Sumapaz de una forma más holística, usando mediciones como el índice de Pobreza Humana local, el índice de Desarrollo Humano (IDH), la cuantificación de la inseguridad alimentaria, el índice de Capacidad Organizacional, el coeficiente de Gini en ingresos, del análisis de redes sociales locales y de los coeficientes de centralización, análisis de la difusión y fragmentación de las redes sociales, así como los índices de desarrollo sostenible del territorio (ZRC, 2013, p. 5). Aunque

100 Por la cual se dictan disposiciones para la gestión integral de los páramos en Colombia, julio 27 de 2018.

101 En la propuesta también participan Sintrapaz, Asojuntas y 16 juntas de acción comunal.

esta propuesta no ha sido concretada a la fecha, sí muestra la posibilidad de que el mismo campesinado se organice y trabaje en conjunto con las instituciones distritales y nacionales para lograr tanto la conservación del ecosistema como el bienestar de los habitantes del páramo.

En síntesis, lo ambiental no necesariamente entra en disputa con lo campesino, sino que son ciertas políticas de desarrollo las que crean esa contradicción. Desde esta perspectiva, se pueden evidenciar entonces dos aproximaciones distintas en educación para la paz: por un lado, aquellas propuestas que, aunque promueven algunas prácticas deseables para el cuidado del ambiente, no tocan directamente los problemas de desarrollo que están en el corazón del conflicto armado; por otro lado, la paz solo se entiende a partir del abordaje y solución de las paradojas que produce el desarrollo (especialmente desde lo local), que propenden por la igualdad socioeconómica y el desarrollo de la economía campesina.

Proyectos en educación rural

En 1957 se creó el Departamento de Educación Campesina en Ministerio de Educación Nacional, que planteó las escuelas “hogar” para mujeres, y los “institutos agrícolas” para los hombres, y además publicaba la revista *Colombia Campesina* (Cacua, 1997, p. 259). Pero fue a partir de las políticas de Reforma Agraria y desarrollo rural, implementadas durante el Frente Nacional, cuando se fortalecieron las estrategias de educación rural. En los 70 surgió el proyecto de Escuela Nueva, un modelo basado en los principios de la pedagogía activa por parte de maestros y comunidades rurales, modelo que fue exportado de manera exitosa a nivel internacional. Adicionalmente, en la misma época surgieron las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR), un programa que integraba a las instituciones públicas y privadas de educación en la organización y formación de la población del campo. Para los ochenta y noventa se desarrollaron modelos educativos flexibles que buscaban responder a las características de la población campesina de alta dispersión y movilidad, estrategias que después fueron retomadas por los proyectos PER, como se explica más adelante (Lozano, s.f., Perfetti, s.f., López, 2006).

Para 1994, la Ley 115 estableció de manera escueta una política para el fomento a la educación campesina y rural (Capítulo Cuarto):

Este servicio comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país (Artículo 64).

Esto mediante el establecimiento de Proyectos Institucionales de Educación Campesina y Rural (Artículo 65), así como de un servicio social obli-

gatorio en donde los estudiantes de programas de carácter agropecuario, agroindustrial o ecológico debían capacitar y asesorar a la población campesina (Artículo 66). Además, se crearían granjas integrales o huertas escolares anexas a los establecimientos educativos, “en donde los educandos puedan desarrollar prácticas agropecuarias y de economía solidaria o asociativa que mejoren su nivel alimentario y sirvan de apoyo para alcanzar la autosuficiencia del establecimiento” (Artículo 67).

Sin embargo, Perfetti (s.f.) señala que en la década de los 90, la apertura económica y los subsecuentes cambios en política cambiaria y arancelaria, así como un mercado internacional tendiente a mantener los bajos precios en los productos agrícolas (con particular incidencia del café para Colombia), tuvieron como consecuencia la disminución de la participación del sector agrícola en el PIB, disminuyendo los ingresos de los campesinos y aumentando el desempleo rural. Es así que la pobreza rural aumentó del 68 % al 83 %, siendo un 10 % mayor en relación a la pobreza urbana (Perfetti, s.f.). En este contexto, se produjeron varias marchas campesinas en 1996, que llevaron al gobierno a suscribir un Contrato Social Rural, que incluía el mejorar las condiciones de vida de los habitantes rurales y mejoras en la educación, que contribuyeran a alivianar la desigualdad social. De este Contrato surgió el Proyecto de Educación para el Sector Rural (PER) en 1999, luego de consultas con organizaciones sociales y expertos nacionales e internacionales (IEU, 2018b). Los principales problemas que buscaba resolver el PER eran:

i) Cobertura educativa insuficiente como consecuencia del bajo nivel socioeconómico y la limitada disponibilidad de los servicios de educación; ii) baja calidad de la educación rural frente a la urbana, y del país en el contexto latinoamericano; iii) carencia de educación técnica, y iv) débil capacidad institucional en el nivel local en el marco del proceso de descentralización como consecuencia de un sistema de distribución de transferencias ineficiente (DNP, 2009).

Para ese entonces, la tasa de cobertura en las áreas rurales era del 30 %, mientras que en las urbanas era del 65 %; la tasa de deserción era del 10,9 % a nivel rural y 2,5 % en las ciudades; además la participación en los programas de preescolar era de menos del 4 % en las zonas rurales. Por tanto, el PER debía:

- Mejorar el acceso de los niños, niñas y jóvenes de las zonas rurales a una educación inicial y básica de calidad, mediante la implementación de opciones educativas pertinentes que promovieran la articulación de la educación al desarrollo productivo y social.
- Ampliar la cobertura en preescolar y básica secundaria mediante la asignación eficiente y equitativa de los recursos existentes en lugar de construir nueva infraestructura o vincular nuevos docentes.

- Fomentar prácticas pedagógicas y de gestión democráticas y de interacción con la comunidad, y una política de educación media a mediano plazo (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

Así mismo, el PER contaba con cuatro componentes (Naspirán citado en Perfetti, s.f.):

- a. Cobertura y calidad de la educación básica: para fortalecer la implementación de modelos flexibles, lograr la expansión de la educación preescolar, cualificar las Escuelas Normales Superiores, promover una red de asistencia técnica y acompañamiento, así como la formación permanente de docentes y la construcción de redes de educadores.
- b. Fortalecimiento de la capacidad institucional y la gestión en los municipios mediante el fortalecimiento de redes educativas en los diferentes niveles institucionales y alianzas estratégicas con departamentos y municipios.
- c. Formación para la convivencia escolar y comunitaria modificando las relaciones en el aula, fomentando la participación y el trabajo colectivo y cooperativo y desarrollando habilidades para la solución de conflictos y el intercambio de saberes sobre democracia.
- d. Educación media técnica rural: con el objetivo de caracterizar la oferta educativa, identificar y acompañar las experiencias significativas y la concertación de la política en el tema.

De manera especial, se retomó la estrategia de Modelos Educativos Flexibles, que permitía ampliar la cobertura con oferta accesible y de calidad (IEU, 2018b). Estos modelos respondían a las características específicas de las escuelas rurales (las distancias entre veredas y la poca cantidad de alumnos) y que por tanto se basaban en:

La organización de pequeños grupos trabajando con estrategias de educación personalizadas y colaborativas, buenos materiales educativos que permitan el avance gradual de los alumnos, así como lazos estrechos con la comunidad a través de proyectos de desarrollo local (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

La estrategia de modelos flexibles incluía programas para primaria y secundaria. Para primaria estaban los programas de Fortalecimiento de Escuela Nueva e Implementación de Aceleración del Aprendizaje, un modelo desarrollado en Brasil que busca atender a población en extra-edad que ha desertado del sistema educativo. Mientras que para secundaria se incluyó: Posprimaria, dirigida a los jóvenes entre los 12 y 17 años, que permite flexibilizar y diversificar el currículo para atender población escolar en zonas rurales, desarrollado por el Ministerio de Educación, la Federación de Cafeteros y la Universidad de

Pamplona, España; Telesecundaria, modelo desarrollado en México, que consiste en el uso de material impreso y de la televisión como herramienta didáctica; el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), que se vincula a las necesidades socioeconómicas de la comunidad rural mediante proyectos productivos que se desarrollan a través de currículos flexibles y contextualizados; el Servicio de Educación Rural (SER), un modelo semipresencial desarrollado por la Universidad Católica de Oriente que incluye actividades de autoaprendizaje, proyectos comunitarios, productivos, culturales y artísticos; y el Método Cafam de capacitación en primaria y para adultos para que validen el bachillerato.

La primera fase del PER finalizó en el 2007 y una evaluación de la Universidad de los Andes concluyó que se había logrado un efecto positivo en la eficiencia y calidad de la educación en las zonas rurales, esto al mejorar la calidad de los materiales educativos y capacitación en los modelos pedagógicos, así como la gestión y administración educativa (Rodríguez, Sánchez y Armenta, 2007). Perfetti (s.f.) también señala que, como resultado de estas políticas, hubo un aumento en las tasas de alfabetismo, escolaridad y de asistencia escolar, así como algunos resultados importantes en calidad. Para 1997 la educación primaria rural en Colombia obtenía mejores resultados en calidad en comparación con otros países de América Latina e inclusive en comparación con áreas urbanas, por ejemplo, en las pruebas de matemáticas, aunque no en las de lenguaje. Específicamente, en las mediciones hechas en 1998 y 1999, los estudiantes de Escuela Nueva, es decir, en primaria, obtuvieron mejores resultados que estudiantes de otros países, y en las pruebas Saber en el 2002 también se desempeñaron mejor que los estudiantes de escuelas urbanas.

Por su lado, el modelo de posprimaria permitió el aumento de la cobertura en educación básica, mejoramiento de la calidad, incremento de la retención y promoción escolar, fortalecimiento de vínculos y generación de actividades con la comunidad, y mayor equidad entre la población urbana y rural. Esto además de la ampliación de la oferta en educación media y el desarrollo de capacidades de gestión de escuelas y comunidades, el reconocimiento del maestro rural y de los saberes y conocimientos rurales, así como el fortalecimiento en la innovación de los microcentros rurales y la gestión exitosa de proyectos productivos. EL SAT, por su lado, fomentó la creación de alianzas entre el Estado y la sociedad civil, transformó el papel de las comunidades en su propio desarrollo, generó empleos en la zona rural involucrando a las comunidades de manera participativa en la educación y adaptando el currículo al entorno educativo, inclusive en la solución de problemas de desarrollo. Finalmente, el modelo Cafam mostró resultados positivos en la cobertura y calidad en educación de adultos (Perfetti, s.f.).

Dado su éxito, el PER continuó con una segunda fase: el Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural o

PER II (2009-2015), financiado por el Banco Mundial (Conpes 3500). El PER II dio continuidad a los objetivos de cobertura, calidad y pertinencia, mediante la implementación de los modelos flexibles y los procesos de formación y acompañamiento de los docentes en áreas rurales. Su objetivo era:

Incrementar el acceso con calidad a la educación en el sector rural desde preescolar hasta media, promover la retención de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo y mejorar la pertinencia de la educación para las comunidades rurales y sus poblaciones escolares con el fin de elevar y la calidad de vida de la población rural (Ministerio de Educación, 2013).

Como resultado de la experiencia en la ejecución del PER I y PER II, para el 2015 el Ministerio de Educación (2015) hizo una propuesta de lineamientos de política para la educación de la población rural. El diagnóstico del Ministerio concluía que, aunque la cobertura a nivel primaria era cercana a lo universal, en básica secundaria solo llegaba a un 55 %, en media a un 25 %, y educación superior a un 5 %, especialmente en zonas de mayor dispersión poblacional. Esto, con un 88 % de jóvenes rurales que culminaba la primaria, y sólo un 50 % que culminaba el grado noveno. Además, todavía se podía encontrar un índice de analfabetismo de un 12,4 % de personas mayores de 15 años en lo rural, más del doble de las zonas urbanas. Igualmente, el número de años escolares alcanzados por personas mayores de 35 años solo llegaba a básica primaria incompleta (4,1 años), menos de la mitad que en las zonas urbanas (8,5 años). Adicionalmente, el desempeño en pruebas de calidad era mucho menor para quienes asistían a las instituciones educativas rurales en comparación con quienes asistían a las urbanas. Se concluyó entonces que había una relación entre pobreza, bajo logro educativo y calidad del empleo, ya que la mitad de los hogares rurales se dedicaba exclusivamente a la agricultura familiar y se encontró que un 24 % de los jóvenes de áreas rurales no estaban estudiando, trabajando ni en búsqueda de empleo (Ministerio de Educación, 2015).

Como respuesta a esta problemática el Ministerio de Educación (2015) propuso unos lineamientos como un avance para el planteamiento de una política que permitiera superar las brechas de inequidad y calidad en educación que afectan especialmente a la población rural. Estos lineamientos, se basaban en tres conceptos básicos: i) la educación como derecho, ii) las nociones de ruralidad actual y la población rural en Colombia y iii) la noción de territorio. En primer lugar, la educación como derecho incluye los principios de: *asequibilidad* que garantiza que los derechos estén disponibles para la población campesina; *accesibilidad* de todos los niños sin importar su situación geográfica, económica o social; *aceptabilidad* en términos de calidad; y *adaptabilidad* para garantizar la permanencia de los niños en el sistema educativo mediante el respeto a la identidad y la diversidad. En segundo lugar, la ruralidad se definió

en relación con la densidad poblacional (menos de 25.000 habitantes). Según el DNP para 2014 se contaba con un total de 11.302.519 habitantes rurales (pequeños productores, indígenas, afrocolombianos y campesinos), es decir, un 24 % de la población, que se encuentra dispersa en un 80 % del territorio. El Ministerio plantea además que el desarrollo del país ha favorecido a la población urbana, con una brecha en la calidad de vida para lo rural y en la situación económica que se manifiesta en un índice de pobreza multidimensional de 45,9 %. Finalmente, la noción de territorio se refiere al significado que le dan al espacio geográfico sus habitantes, en donde se establecen las relaciones económicas, sociales, códigos, normas y formas de ver el mundo, lo que a su vez llevó a plantear el desarrollo rural integral con inclusión social y productiva y enfoque territorial; y formación de capital humano y capital social.

Además, el Ministerio de Educación estableció cuatro ejes temáticos para abordar las problemáticas de las escuelas rurales: i) las condiciones que garanticen el acceso y la permanencia de la población en el sistema educativo; ii) los factores que inciden en la calidad de la educación: estrategias pedagógicas, recursos humanos, ambiente escolar, y currículo; iii) la institucionalidad que sustenta el funcionamiento del sistema para el logro de los objetivos a nivel nacional, departamental, de municipios certificados y no certificados, instituciones educativas rurales, otras instituciones intersectoriales y otros entes de participación social; y iv) la planeación y financiación de la educación.

Es importante, además, tener en cuenta las iniciativas en educación rural por parte de otros sectores. El Cinep ha desarrollado una estrategia educativa en el marco de su Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio que han denominado Biopedagogía. Esta propuesta “busca la construcción de un lenguaje pedagógico que permita la apropiación del territorio con una mirada regional”, con acciones en la educación formal, no formal e informal (Cinep, 2005, p. 10). Específicamente, se hace énfasis en la pertinencia de la educación en un contexto de violencia como el del Magdalena Medio, que permita a las comunidades no solo comprender sino transformar sus realidades. Esto mediante la creación de activismos, ciudadanías y organización comunitaria; así como en el desarrollo de procesos que se enfoquen en las habilidades productivas y formación para el trabajo que permitan la inclusión de los habitantes como parte de esos modelos.

Por otro lado, un grupo de organizaciones sociales, entidades públicas y ONG lideradas por Coreduc, han venido organizando Congresos de Educación Rural¹⁰² con el objetivo de fortalecer proyectos y procesos educativos

102 El primer congreso, octubre de 2004 en Manizales; el segundo en 2007 en Villavicencio; y el tercero en Medellín en 2010. Las organizaciones convocantes son: Coreduc, Ministerio de Agricultura, Ministerio de Educación, Educapaz, Universidad Pedagógica Nacional, Conferencia Episcopal de Colombia, Cinep, Universidad Javeriana, Universidad Católica de Oriente, Compartir, Coredu y Fundación Aurelio Llano Posada.

en contextos rurales, rescatar saberes y prácticas pedagógicas, además de contribuir a la lectura de las ruralidades del país. Esto mediante cuatro acciones: i) la reflexión sobre la relación entre el contexto y las prácticas pedagógicas, específicamente en su incidencia en la gobernabilidad, la economía, la cultura y la construcción del territorio; ii) el análisis de la educación en el marco de proceso de paz y los cambios en las dinámicas de los territorios y sus habitantes; iii) el debate de las políticas públicas en educación y sus impactos socioambientales, políticos, económicos y culturales en la ruralidad, y vi) la propuesta de lineamientos para una política pública en educación rural en relación a la construcción de paz y futuros contextos rurales. También, se buscaba reflexionar sobre una educación que fortaleciera a las comunidades rurales como parte del desarrollo rural, a partir de los sistemas locales de desarrollo integral, y el uso y manejo equilibrado de los agroecosistemas. Esto con miras a: i) una educación que permita al habitante rural combinar su actividad productivo-laboral con la formación académica y profesional; ii) fortalecer la formación profesional para los docentes en relación con las necesidades y realidades rurales; iii) incidir en la legislación para que sea sensible a los contextos rurales; iv) y la creación de sistemas de financiación para la educación superior en lo rural (Coreducir, 2016).

Para el 2016, en el Acuerdo de Paz, se incluyó la creación de un nuevo Programa Especial de Educación Rural (Peer), como parte del primer punto sobre la Reforma Rural Integral, y cuyo principal objetivo es el de brindar educación a la primera infancia; garantizar cobertura, calidad y pertinencia de la educación; erradicar el analfabetismo en lo rural; promover la permanencia de la juventud en el campo y construir desarrollo rural con las instituciones académicas regionales. Esto a partir de los siguientes criterios: cobertura universal; modelos flexibles; mejoramiento de infraestructura rural; gratuidad educativa; mejoramiento de las condiciones de acceso y permanencia en el sistema educativo; oferta de recreación y deporte; programas de formación técnica y agropecuaria en la educación media; oferta de becas y créditos condonables; promoción de formación profesional en mujeres; eliminación del analfabetismo rural; investigación; y ampliación de ofertas y acceso para la educación técnica, tecnológica y profesional en las zonas rurales, en áreas relacionadas con el desarrollo rural y con especial énfasis para las mujeres rurales (Acuerdo Final, 2016, Punto 1.3.2.2). Sin embargo, el programa Peer como la política de educación rural por parte del Ministerio han quedado en el olvido debido al cambio de gobierno Duque y a su negativa de implementar lo que el anterior gobierno Santos adelantó en temas de paz o de desarrollo rural.

Por otro lado, la Secretaría de Educación de Bogotá, en conjunto con el Instituto de Estudios Urbanos de la Universidad Nacional (IEU), ha planteado una política educativa para las ruralidades de Bogotá, que define seis lineamientos: i) garantizar trayectorias educativas completas para los estudiantes,

desde la educación preescolar hasta la educación superior; ii) ayudar a superar los obstáculos de la pobreza mediante acciones multisectoriales que se articulen en las instituciones escolares; iii) avanzar en el derecho a la educación, mejorando la calidad y el uso del tiempo escolar; iv) consolidar la formación básica y promover la pertinencia de la educación media; v) involucrar a las familias en los procesos educativos de los estudiantes; vi) fortalecer la formación para la convivencia y la paz (SED, 2018a).

Estos lineamientos se basan en una caracterización de las instituciones educativas rurales en Bogotá realizada por el IEU que cruzó datos de la Secretaría de Educación, del Sisbén¹⁰³, del Simat¹⁰⁴ y del Censo Rural de Bogotá, con encuestas realizadas en el 2016 en veintiocho instituciones rurales a 1.220 estudiantes de grados quinto, noveno y once, 343 padres y madres de familia, 187 docentes, quince coordinadores y nueve rectores (IEU, 2018a y b). Aunque la participación de Sumapaz en este estudio fue baja en relación con la población total encuestada (ochenta y cuatro estudiantes, treinta y tres docentes, un coordinador, quince padres y madres), sí permitió establecer un punto de partida para el análisis de la educación en la localidad, en el marco del estudio Sumapaz:

Territorio pedagógico para la memoria y la reconciliación¹⁰⁵, cuyos resultados presentamos en los siguientes apartados.

La escuela en Sumapaz

Así como ocurrió en las otras zonas de colonización en el país, en Sumapaz la escuela era el primer espacio que los colonos construían cuando se fundaba una vereda, incluso antes de edificar la parroquia¹⁰⁶. La investigadora Rocío Londoño encontró que eran los colonos—con el respaldo de los párrocos—quienes ejercían presión sobre las autoridades para la creación de escuelas y dotación de maestros, lo que permitió que la cobertura educativa aumentará progresivamente en la Provincia del Sumapaz. Adicionalmente, en la colonia de Cabrera - que ocupaba un lugar central en la organización política de la zona en las primeras décadas del siglo XX -, los intelectuales liberales promovían la instrucción pública con la idea era llevar la educación primaria a todos los lugares del país y ampliar la formación entre población campesina (Londoño, 2011).

La educación también hizo parte crucial de las políticas impulsadas por los presidentes Alberto Lleras y Carlos Lleras para llevar a cabo transformaciones

103 Sistema de Selección de Beneficiarios Para Programas Sociales

104 Sistema Integrado de Matrícula Estudiantil

105 Carranza, et al (2019).

106 Intervención de Rocío Londoño, “Natalicio de Juan de la Cruz Varela”, La Unión, 20 de noviembre de 2018.

económicas y sociales estructurales en el país. En 1958 cuando se realizó el proceso de paz entre las guerrillas liberales lideradas por Juan de la Cruz Varela, los guerrilleros solicitaron la construcción y dotación de escuelas, tema que quedó como parte importante el plan de desarrollo para el posconflicto, denominado Plan de Rehabilitación (Londoño, 2011). Así mismo, la Ley 19 de 1958 creó las Juntas de Acción Comunal que eran impulsadas por la Agencia de Desarrollo Comunitario (conocida como Acción Comunal), adscrita en un inicio al Ministerio de Educación, pero que en 1960 pasó a jurisdicción del Ministerio de Gobierno (Karl, 2018, p. 176).

Ciertamente, algunos relatos recogidos durante el estudio del caso Sumapaz muestran que fueron las comunidades las que se encargaron de construir y sostener la escuela, incluyendo la provisión dotación de mobiliario y suministros, e incluso el salario y la alimentación de los docentes. Vale la pena resaltar que esto continúa ocurriendo en las instituciones educativas más alejadas, que poco tienen acceso al apoyo y los recursos de la Secretaría de Educación de Bogotá:

La gran mayoría de las escuelas iniciaron en casas de familia, con mínimos recursos; luego las comunidades fueron donando los terrenos, organizando bazares para conseguir recursos y comprar materiales, y realizando jornadas de trabajo (padres, docentes y estudiantes) para transportar los materiales a lomo de mula desde Usme e iniciar la construcción de las primeras escuelas en Sumapaz (Baquero, 2018).

En las sedes de Totuma Alta, Totuma Baja y Pedregal, se reconoce el apoyo de las familias al proceso educativo de los estudiantes, al igual, la comunicación entre maestro y familia que favorece el accionar comunitario y pedagógico. Las familias en repetidas ocasiones colaboran con los docentes en temas como transporte, alojamiento y manutención (Niño, 2018).

Actualmente, la localidad de Sumapaz cuenta con dos instituciones educativas, ambas de carácter público que tienen cobertura en casi todas las veredas de la localidad. En la cuenca del río Blanco en el 2003 se inició la integración de los centros educativos que se encontraban bajo la jurisdicción de los corregimientos de Betania y Nazareth y se creó la Institución Educativa Distrital Rural Las Auras, que en el 2005 adoptó el nombre de Colegio Campestre Jaime Garzón I.E.D (Baquero, 2018). Actualmente tiene todos los niveles, preescolar, básica y media técnica, y educación para adultos. Cuenta con nueve sedes en funcionamiento (Las Auras, Las Ánimas, Santa Rosa de Nazareth, Los Ríos, Peñalisa, Raizal, Nazareth, Tabaco y Adelina Gutiérrez en la vereda Betania), y cuatro sedes que están abiertas para la vivienda de los maestros (Laguna Verde, Santa Rosa de Bodegas, Taquecitos y Sopas).

En la cuenca del río Sumapaz, se encuentra el Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, con 14 sedes (La Unión, San Juan, El Toldo, San Antonio, Santo Domingo, Tunal Alto, Tunal Bajo, Lagunitas, El Salitre, Capitolio, Concepción, San José, Chorreras y Erasmo Valencia en la vereda Las Vegas). Adicionalmente, el Colegio tiene tres sedes ubicadas en el Departamento del Meta, municipio San Juan de Cubarral (Totuma Alta, Totuma Baja y Pedregal), que existen desde cuando Sumapaz era una sola región y que están a tres días de camino de su cabecera municipal, pero sólo a cuatro horas por carretera y cuatro a caballo de la zona urbana de Bogotá.

En la localidad la mayoría de las instituciones son unitarias; es decir que solo ofrecen primaria. Pero en el Colegio Juan de la Cruz Varela hay tres sedes que ofrecen educación media y secundaria (La Unión, Tunal Alto y Erasmo Valencia); mientras que en el Colegio Jaime Garzón son dos (Auras y Adelina Gutiérrez). Ambos colegios tienen una media técnica con énfasis agropecuario¹⁰⁷, y además del currículo tradicional también proveen educación mediante modelos flexibles para la población menor de edad y los adultos. El Colegio Jaime Garzón ofrece Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, y Servicio de Educación Rural; mientras que el Colegio Juan de la Cruz, además de los anteriores, también ofrece Posprimaria Rural (IEU, 2018 b).

Es importante también resaltar que ambos colegios prestan servicios a una diversidad de población vecina a Bogotá y otros departamentos: El Colegio Jaime Garzón, atiende familias y estudiantes que provienen de los municipios cundinamarqueses de Une, Pasca y Gutiérrez; así mismo a familias que han llegado desplazadas de los departamentos de Antioquia, Tolima y Córdoba¹⁰⁸. En el Colegio Juan de la Cruz Varela la comunidad educativa está formada tanto por estudiantes como docentes que diariamente o semanalmente se mueven desde municipios cercanos como Cabrera, Pasca y Fusagasugá¹⁰⁹. Además, en las tres sedes localizadas en el Meta, la Secretaría de Educación de Bogotá provee docentes, mientras que la comunidad contribuye con la alimentación y algunos servicios complementarios para los estudiantes. Además, los colegios de Sumapaz mantienen relaciones con otras instituciones educativas de la región como es el caso del Sena, sede Fusagasugá, que orienta la media técnica agropecuaria¹¹⁰. Como afirma una exalcaldesa:

“Sumapaz fue una salvación, la localidad como tal, porque, en todo caso, Bogotá tiene las posibilidades, los recursos. Sumapaz es

107 La educación media técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para la continuación en la educación superior (artículo 32, Ley 115 de 1994).

108 Como lo evidencian las encuestas realizadas por los docentes del Colegio Jaime Garzón. Documento interno, facilitado por el colegio, 2017.

109 Mesa estamental de docentes 24 de abril de 2018.

110 Entrevista ex-Dile Yolanda Gaitán, 27 de septiembre de 2018.

el vecino rico de Pasca, de Gutiérrez, de Une, [porque] tiene cinco veces o seis veces más presupuesto¹¹¹.

Las instituciones educativas en Sumapaz son el lugar de lo público: un punto de referencia geopolítico para la organización comunitaria. Es el espacio en donde se reúne la Junta de Acción Comunal, en donde ocurren los eventos sociales comunitarios, y a veces, inclusive, en donde se manejan y resuelven los conflictos¹¹². Además, los docentes y directivos también ocupan un lugar central en la organización comunitaria, ya sea para la construcción de la infraestructura de la escuela, su mantenimiento y funcionamiento, o liderando actividades y acciones para el beneficio de la comunidad, como, por ejemplo, las solicitudes de arreglo de carreteras o de prestación de servicios públicos.

El trabajo comunitario era una de las características de los maestros de mi época, se organizaban bazares que duraban tres días, los recursos que se recogían se invertían, no solo en la escuela sino en las necesidades de la comunidad como la capilla, acueducto, carreteras, celebración del día de las madres y cumpleaños de los niños (entrevista citada en Baquero, 2018).

Actualmente, los relatos de los maestros dan cuenta de la importancia de los colegios para las comunidades rurales como lugares de reunión y punto de referencia para los pobladores y las autoridades¹¹³; en donde además se prestan servicios adicionales como la biblioteca y se llevan a cabo los programas de salud para los niños y otras actividades de atención a mujeres, jóvenes y personas de la tercera edad. Los colegios son también una de las principales fuentes de empleo en las zonas rurales: aparte de la docencia, existen cargos para las funciones de administración, vigilancia, aseo, cocina, así como para conductores y acompañantes de las rutas escolares, etc. En síntesis, en Sumapaz es destacable el rol que desempeña la escuela al ser en muchas ocasiones la única presencia estatal, desde donde se extienden los servicios públicos y se articula la vida comunitaria. A su vez, son las comunidades las que han sido tradicionalmente las encargadas de construirla y mantenerla.

El diagnóstico sobre la educación en Sumapaz

Como se mencionó, el Instituto de Estudio Urbanos de la Universidad Nacional fue comisionado por la Secretaría de Educación de Bogotá para llevar a cabo una caracterización de las instituciones educativas rurales en Bogotá¹¹⁴.

111 Entrevista a Magnolia Agudelo, alcaldesa local (2005-2008), 4 de octubre de 2018.

112 Mesa estamental docentes 24 de abril de 2018; mesa estamental de padres, madres y acudientes 26 de abril de 2018.

113 Los relatos de los docentes pueden ser consultados en Idep (2018) la Caja de herramientas pedagógicas.

114 Se han publicado varios documentos sobre este estudio. Nos referimos en particular a dos textos: SED (2018) "Notas técnicas, lineamientos hacia una política educativa para las ruralidades de Bogotá", publicado en mayo de 2018; IED (2018a), presentación en *Power Point* de los datos específicos para

Este estudio a su vez sirvió como insumo para las “Notas técnicas para los lineamientos sobre la política educativa para las ruralidades de Bogotá” (SED, 2018a).

En el trabajo llevado a cabo para el estudio del caso Sumapaz, se llevaron estos seis lineamientos y las afirmaciones sobre Sumapaz a diferentes espacios de discusión en las mesas estamentales¹¹⁵ y el foro educativo. A partir de estas discusiones, se llegó a conclusiones alrededor de cuatro ejes: inclusión, calidad, pertinencia y convivencia. En primer lugar, se encontró que los problemas de inclusión se dan en relación a las características de la ruralidad en las distancias y dificultades en el transporte, ya que la movilidad es un problema recurrente. Por otro lado, la infraestructura y dotación han ido mejorando, pero su mantenimiento se complica por las características de la localidad. Otro de los problemas particularmente complejos es el despoblamiento de la zona y la migración de los jóvenes a las ciudades. Finalmente, el tema de género se muestra como otro de los más urgentes, que se acentúa en la cultura campesina en donde la educación toma un rol crucial en su superación.

En segundo, en cuanto a las problemáticas de calidad la cuestión docente cobra mayor relevancia en dos ámbitos: las precarias condiciones de vida de los docentes en lo rural, y las dificultades para su formación. No obstante, los docentes de Sumapaz han logrado desarrollar varias iniciativas pedagógicas que rescatan el uso del medio ambiente y la cultura campesina como herramienta pedagógica, y las han integrado al currículo. Además de las mejoras en la calidad educativa, esto ha redundado en que los directivos y docentes continúen jugando un rol clave en la organización comunitaria. Ellos, junto con la Dirección Local de Educación (Dile) han avanzado en las posibilidades de discutir y construir la política educativa desde lo rural, pero lamentablemente tienen poco eco en instancias mayores de autoridad.

En tercero, la pertinencia se muestra como un tema clave para evitar la migración hacia las ciudades y motivar a los estudiantes para que continúen con sus trayectorias educativas dentro de la localidad. Para esto es crucial que puedan encontrar formas de desarrollar sus proyectos productivos en el páramo. También está el tema del uso del tiempo escolar y la jornada única, que debe planearse para un mejoramiento en la calidad de ese tiempo y la vinculación con los proyectos pedagógicos de los docentes. Esto debe coordinarse con la oferta institucional que en los últimos años ha aumentado, pero que debe ser más articulada y teniendo en cuenta las necesidades de las comunidades a lar-

Sumapaz e IED (2018b), “Estrategias para el fortalecimiento de la educación pública en Bogotá D.C.”, Documento Política Educativa para la Bogotá Rural, de marzo del 2018.

115 Mesas locales de política Educativa. Decreto 239 del 10 de septiembre de 2008. En Sumapaz estas, esas fueron organizadas por la Dile y que incluyeron a los estamentos de padres, madres, de estudiantes, docentes, rectores, coordinadores, orientadores, padres y madres de familia, egresados y sector productivo.

go plazo, para que evitar que se saturen a los dos colegios con proyectos cortos, esporádicos y poco pertinentes.

Finalmente, desde la convivencia se encontró que el vínculo familia-escuela ya existe en Sumapaz y es más fuerte que en otras zonas rurales y urbanas de la capital. Paradójicamente los habitantes encuentran que la institucionalidad es la que impide la tradicional sinergia entre las comunidades y las escuelas. Por otro lado, el tema de seguridad en Sumapaz presenta problemáticas muy distintas a otros lugares. Por ejemplo, las afectaciones por el conflicto armado (presencia de minas, victimizaciones y amenazas de bandas criminales) son evidentes, así otros temas como el consumo de alcohol y la violencia de género. Sin embargo, otros problemas como las pandillas y el consumo de SPA, muy frecuentes en lo urbano, no lo son tanto en el páramo. Finalmente, los asuntos ambientales y de diferentes intereses en el uso del suelo han opacado otros temas como la violencia de la que fueron víctima los habitantes de Sumapaz; esto además de haber quedado por fuera de las zonas priorizadas en los acuerdos de paz, lo que dificulta una vez más de la posibilidad de un desarrollo rural que mejore la calidad de vida de la población en general.

Las pedagogías de la educación para la paz. Apuestas desde Sumapaz

Un análisis de los acuerdos de paz en conflictos armados internos que ocurrieron entre 1989 y 2012 en el mundo, encontró que un 44 % contenía disposiciones con relación a la educación. Estas disposiciones tienden a girar alrededor de cinco objetivos generales: en primer lugar, en ampliar el acceso de manera igualitaria a una educación de calidad y reparar los daños que hubiesen ocurrido durante el conflicto al sistema escolar; en segundo lugar, reformar la estructura organizacional y el gobierno del sistema educativo; en tercer lugar, promover medidas para la reconciliación y la cohesión social, específicamente en iniciativas de educación cívica y de educación para la paz; en cuarto lugar, la inclusión de grupos minoritarios, al incorporar y legitimar la lengua y la cultura de grupos étnicos; y finalmente en la provisión de educación básica a excombatientes (Diez & Quinn, 2015).

En Argentina, por ejemplo, a la escuela se le asigna la función de introducir a las nuevas generaciones en la vida democracia luego de la dictadura, para ese fin, se crea la materia de Educación Ciudadana y se establecen los contenidos en derechos humanos como transversales (Raggio, 2017). Además, siguiendo la premisa del “nunca más”, se estableció una política de la memoria, con acciones como por ejemplo el programa Jóvenes y Memoria, dirigido a grupos de estudiantes que quisieran investigar la historia de sus comunidades desde el punto de vista de los derechos humanos. Esto para que las nuevas generaciones no se presentaran como simples destinatarios de una verdad, sino

que construyeran nuevos significados de las historias de sus comunidades durante la dictadura.

También, Bellino (2017) y Paulson (2017) muestran que en general los acuerdos de paz y en particular las Comisiones de la Verdad, pueden tener un papel en la educación para la paz, ya sea de manera directa por medio propuestas y de reformas educativas; o indirectamente, mediante procesos de memoria. Paulson (2017) plantea que puede haber tres áreas de superposición entre la justicia transicional y la educación: la primera, la educación puede ser una herramienta para difundir el trabajo en las comisiones de verdad; en segundo lugar, las comisiones pueden investigar la forma en la que la educación contribuyó al conflicto (por ejemplo, en la creación y producción de desigualdades y marginaciones mediante bloqueos en el acceso a narrativas específicas); en tercer lugar, se pueden utilizar documentos de las comisiones de la verdad para la creación de material curricular sobre el conflicto. Esto último consiste en cinco acciones específicas: utilizar la educación para concientizar sobre las comisiones de verdad, colaborar con actores educativos para apoyo mutuo, investigar el papel de la educación en el conflicto, recomendar cambios en el sector educativo y crear cursos para las escuelas.

Bellino (2017) por su lado afirma que por su relación con el Estado (su dependencia económica y moral), las narrativas de las comisiones de la verdad no siempre son neutrales o fieles a la historia. Por ejemplo, en Guatemala, la Comisión de Esclarecimiento Histórico permitió el espacio para la memoria, pero de todos modos la verdad quedó sesgada, ya que se omitieron las responsabilidades de ciertos actores en la historia del conflicto y las asimetrías de poder que llevaron a la confrontación. La narrativa entonces repartía las responsabilidades de igual manera entre el ejército y los grupos guerrilleros, sin señalar la desproporcionalidad de los hechos violentos por parte de los primeros. Adicionalmente, los docentes que debían enseñar la memoria o la historia del conflicto se veían enfrentados a temas que los sobrepasaban como personas y como docentes, y para lo cual no tenían los recursos ni el apoyo suficientes.

Perú por su parte se planteó el reto de crear un currículo de historia basado en las narrativas de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Sin embargo, las investigaciones de la Comisión no fueron bien recibidas dentro del gobierno peruano (algunas veces acusadas por algunos militares de “apologías al terrorismo”). Por tanto, los textos destinados al currículo terminaron siendo revisados y de alguna forma censurados por el Ministerio de Educación. Como resultado, la narración terminó mostrando un Estado que se vio obligado a responder a las agresiones de los guerrilleros, a unas comunidades como víctimas sin agencia alguna en el conflicto, y creó la idea de que todos los actores habían sido igualmente culpables (Paulson, 2017).

En Colombia, los continuos procesos de paz y de dejación de armas ciertamente también han incluido de manera importante temas sobre educación. Como ha señalado Cortés: “en momentos de crisis política y social parece necesario acudir al sistema educativo para afianzar ciertos imaginarios, representaciones y valores que hagan viable una construcción social en torno a los fines que se persiguen política y moralmente, como promesa”. Es así que luego de la Guerra de los Mil Días se instauró la enseñanza de la cívica (1902); después de finalizada la guerra civil entre liberales y conservadores (1953) se creó la cátedra bolivariana; en 1974 como parte de los intentos de fortalecimiento a la educación media se implantó la cátedra de Comportamiento y Salud; durante la presidencia de Turbay se revivió la Cátedra Bolivariana que tomó un nuevo impulso durante el fallido proceso de paz del presidente Betancur; y luego de la Constitución del 1991 se convirtió en obligatoria la enseñanza de la Constitución y la Instrucción Cívica, que se implementó de diversas maneras, como por ejemplo, la Educación Cívica y Urbanidad, la pedagogía y didáctica de la democracia, y otras iniciativas acerca de la enseñanza en derechos humanos y educación para la paz (Cortés, 2015).

En el marco de la que sería la última reforma educativa del país con la promulgación de la Ley 115 de 1994 se estableció la “educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos” (Artículo 14). En el 1998, se expidieron los lineamientos en Educación, Cívica, Democracia y Constitución junto con los de Ética y formación en valores, mientras que en 2003 se lanzaron los estándares básicos en competencias ciudadanas y en el 2006 se creó el Programa Nacional de Educación en Derechos humanos –PLANEDH, que ponen en el centro del currículo la paz como derecho y como valor humano. Adicionalmente, en el 2005 se establece en Bogotá la Cátedra de Derechos Humanos Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación¹¹⁶.

Para el 2011, en el contexto de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras¹¹⁷, se funda el Centro Nacional de Memoria Histórica, que además de la recolección y narración de los relatos del conflicto, generó toda una estrategia pedagógica¹¹⁸ como parte de sus funciones para contribuir a las garantías de no repetición. Se estableció entonces un equipo de pedagogía cuyo objetivo era el de formar docentes para la reconstrucción de memoria histórica en las instituciones educativas que desarrolló estrategias en tres aspectos (CNMH 2016 y 2018):

1. La creación de una pedagogía social que tenga en cuenta los hechos acaecidos en el marco del conflicto armado y que, a partir de ese re-

116 Decreto 024 de 2005, Alcaldía de Bogotá.

117 Ley 1448 de 2011, artículo 146; Decreto 4803 de 2011.

118 <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/areas-trabajo/pedagogia-de-la-memoria>

conocimiento histórico, promueva los valores y la carta de derechos contenidas en la Constitución Nacional.

2. El diseño de una estrategia única de capacitación y pedagogía en materia de respeto de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario, que incluya un enfoque diferencial, dirigido a los funcionarios públicos encargados de hacer cumplir la ley, así como a los miembros de la fuerza pública. La estrategia incluirá una política de tolerancia cero a la violencia sexual en las entidades del Estado.
3. La promoción de mecanismos destinados a prevenir y resolver los conflictos sociales por vías democráticas¹¹⁹.

En el contexto de la negociación de los Acuerdos de Paz entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las Farc se formuló la Cátedra de Paz¹²⁰, con el objetivo de contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre tres ejes principales: cultura de paz, educación para la paz y desarrollo sostenible¹²¹. Sin embargo, tanto el Ministerio como la Secretaría de Educación de Bogotá han hecho énfasis en los dos primeros, dejando de lado el último: las orientaciones del Ministerio de Educación sobre la Cátedra de Paz (Ministerio de Educación, s.f.) se han enfocado en la convivencia pacífica —relaciones constructivas, incluyentes, cuidadosas, sin agresión, ni discriminación o maltrato—, educación de calidad accesible para todos, y formación de ciudadanos; mientras que las orientaciones de la Secretaría también privilegian el desarrollo de competencias, capacidades y cultura ciudadana (SED, 2018g). Como se verá más adelante, la apuesta desde Sumapaz es rescatar la noción de desarrollo sostenible.

Finalmente, vale la pena mencionar que actualmente en el marco del Acuerdo Final, se está implementando el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, en especial de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición en Colombia (en adelante Comisión de la Verdad). Tanto la Comisión de la Verdad, así como en su momento los informes publicados por el CNMH han revelado verdades incómodas para muchos de los actores del conflicto, pero que permiten ver que la guerra golpeó principalmente las zonas rurales. Es más, la escuela rural fue muchas veces el lugar en donde se desarrolló la guerra. Recordemos, por ejemplo, cómo los grupos paramilitares decapitaron a estudiantes

119 <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/areas-trabajo/pedagogia-de-la-memoria>

120 Ley 1732 de 2014; Decreto 1038 de 2015, Ministerio de Educación.

121 Decreto 1038 de 2015, artículo 2.

en la escuela La Cadena en Apartadó¹²², o los más de mil docentes asesinados que han denunciado Fecode y la CUT frente a la Comisión de la Verdad.¹²³

Durante el estudio que se llevó a cabo en Sumapaz, se encontraron más de quince iniciativas que planteaban lo pedagógico a partir de lo rural: Campos de Pensamiento (rector Rafael Cortés); el Simonu Rural (prof. Lizandra Quintero); mi Granjita del Saber (prof. Leidy Garzón); Producción animal y transformación de alimento como fuente de conocimiento (profs. Belisario Baquero y John Jairo Gutiérrez); Oralidad, Lectura y Escritura (prof. Jhon Albert Roa); Manejo de Residuos Orgánicos y Inorgánicos (prof. Gilberto Dimaté); Museo de Memoria Histórica (prof. Aurora Romero); Teatro para la Paz (prof. Giovanni Quiceno); Observatorio del Agua (profs. Edna Acuña y Luz Dary Moreno); el periódico escolar (prof. Nydia Vivas); Ecoalfabetización (prof. Nancy Bonilla); etc.

Adicionalmente, es de destacar una propuesta de la cátedra de Sumapazología¹²⁴ (profs. Rafael Cortés, Alfredo Díaz y Víctor Parra) como una estrategia pedagógica para que los docentes de la localidad articulen los planes de estudio y la resignificación del territorio a partir de su experiencia de vida en el páramo. Esta cátedra retoma aspectos de la Investigación Acción Participativa (IAP) y la Investigación Acción Educativa (IAE) para identificar las causas que están ocasionando la pérdida de identidad rural campesina y el bajo desempeño de los estudiantes. Además, busca “rescatar un modelo de educación basado en el buen vivir que permita valorar la identidad rural campesina de las comunidades en las cuales se desarrolla el proceso educativo por parte del colegio” a través de tres ámbitos de aprendizaje: el biofísico, el etnográfico y el pedagógico (Cortés, 2018). La cátedra de Sumapazología tiene tres objetivos: facilitar el proceso de investigación desde el aula sobre el conocimiento local y regional, con respecto al territorio y su cultura; hacer pedagogía sobre el conocimiento histórico, geográfico y de usos y costumbres; y llevar a las aulas el conocimiento popular “empírico”, que se encuentra en cada poblador e investigador social, en el seno de sus organizaciones históricas y en los registros y publicaciones (Díaz, 2018)

Adicionalmente la profesora Myriam Lucila Prada Rojas (2018 a y b), del Colegio Juan de la Cruz Varela, ha formulado una propuesta para desarrollar una cátedra de paz con enfoque en identidad campesina para que se reconozca a los campesinos como ciudadanos, específicamente para que la capital reconozca su campesinado. Esto alrededor de tres ejes: el primero, enfatizando el

122 Según denuncias de la alcaldesa de ese entonces Gloria Cuartas. *El País*, “Me convertí en una mujer incómoda”, septiembre 28, 2018.

123 Las voces de los maestros narran la verdad. “Encuentro de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad” con Fecode y la CUT, 30 de noviembre del 2018.

124 Colegio Juan de la Cruz Varela y Jaime Garzón respectivamente.

tema de desarrollo sostenible; el segundo, el de memoria histórica tanto en relación con las afectaciones y violencias sufridas por la población durante el conflicto armado como para la recuperación de prácticas y saberes de la población campesina; y el tercer eje, el de la ética, cuidado y decisiones.

Conclusión

Este capítulo ha planteado un análisis de la educación rural a partir de la experiencia de la localidad 20 de Sumapaz en el contexto de transición entre la guerra y la paz. En primer lugar, se deben entender los temas ambientales como parte de una agenda de paz y el lugar que ocupa lo campesino en la misma: específicamente en el desencuentro entre la historia de la provincia de Sumapaz como parte de los planes de colonización y ampliación de la frontera agraria y su configuración geográfica y ambiental que le confiere su importancia hídrica para la capital.

En segundo lugar, la educación rural debe ser entendida en la ausencia de una política que realmente tome en cuenta los avances que han logrado los diferentes Programas de Educación Rural (PER) y los modelos flexibles. El Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto ha planteado la implementación de un Programa Especial de Educación Rural, y se han propuesto algunos lineamientos de política pública tanto por parte del Ministerio de Educación como de la Secretaría de Educación de Bogotá. Sin embargo, sigue sin abordarse las paradojas del desarrollo que colocan sobre la escuela rural la responsabilidad por producir progreso económico a través de educación y emprendimientos, mientras que en lo macroeconómico se implementan políticas de desarrollo que en realidad producen pobreza y marginalidad en lo rural.

En tercero, en Sumapaz se encuentra una gran variedad de iniciativas que han desarrollado pedagógicas de los docentes. Tanto estas iniciativas como las discusiones con los diferentes estamentos de la comunidad educativa cuestionan las afirmaciones que sobre lo rural se hace desde el Distrito, y por el contrario plantean una cátedra de Sumapazlogía que resignifiquen el territorio a partir de la identidad campesina y una Cátedra de paz que aborde el desarrollo sostenible y la memoria histórica tanto sobre del conflicto como sobre los saberes y costumbres campesinas.

Bibliografía

- Acuerdo Final (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Firmado entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las Farc. Recuperado de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>
- Alcaldía de Bogotá (2009). *Conociendo la localidad de Sumapaz. Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos*. Secretaría Distrital de Planeación. Positiva. Recuperado de <http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/documentos/20%20Localidad%20de%20Sumapaz.pdf>

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

- Alcaldía de Bogotá (2016). *Libros en el páramo. Lectura y ruralidad en Sumapaz*. Cerlalc, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.
- Asociación Comunal de Juntas. (1998) *Aprendamos historia del páramo*. Sumapaz Localidad 20 del Distrito Capital Santafé de Bogotá. Concurso de Historias Barriales y Veredales.
- Barahona, A. (s.f.). *Informe ejecutivo sobre situación de convivencia y seguridad escolar en las UPR Río Blanco y Río Sumapaz*. Localidad No. 20. Sumapaz. Respuesta Integral de Orientación Escolar. Alcaldía de Bogotá. Bogotá Humana.
- Barraclough, S. (1965). ¿Qué es una Reforma Agraria? En Delgado, O. *Reformas Agrarias en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Baquero, A. (2018). *El desarrollo educativo en Sumapaz y el rol del directivo: entre la institucionalidad y las comunidades* (tesis de diplomado). Colegio Campestre Jaime Garzón.
- Bellino, M. (2017). Ligado por el tiempo e identidad: enseñando la injusticia en Guatemala a través de la historia. En Re-conociendo el conflicto Memorias Foro Internacional sobre Pedagogía, Memoria y Violencia. Universidad Nacional de Colombia. La Carreta Editores.
- Berry, A. (2011). The Case for Redistributive Land Reform in Developing Countries. *Development and Change*, 42(2).
- Caballero, A. (2017). *Historia de Colombia y sus oligarquías*. Editorial Crítica
- Cacua-Prada, A. (1997). *Historia de la educación en Colombia*. Academia Colombiana de Historia.
- Cifuentes, P. (2018). *Calidad de vida del docente* (tesis de diplomado). Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela.
- Cinep (2005). *Biopedagogía: sistematización de la estrategia educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio*. Clacso.
- CNMH (2018) *Los caminos de la memoria histórica*, Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- CNMH (2016) *Recursos y contenidos digitales en Memoria Histórica*. Cátedra de memorias y paz. Centro Nacional de Memoria Histórica
- Conpes 3500 (2007). Consejo Nacional de Política Económica y Social. Autorización a la nación para contratar un crédito externo con la banca multilateral hasta por la suma de US\$40 millones, o su equivalente en otras monedas, destinado a financiar parcialmente El Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural Fase II. Ministerio de Hacienda y Crédito Público y Ministerio de Educación Nacional.
- Coreducar. (2016). *Manifiesto por una política pública para la educación rural en Colombia*. IV Congreso Nacional de Educación Rural.
- Cortés, A. (Agosto, 2015). Ponencia: la Cátedra de la Paz, ¿más de lo mismo o una auténtica oportunidad? En: Prebinal educación y paz, panel: educación y cultura de paz: desafíos y limitaciones.
- Cortés, R. (2018). La Cátedra de Sumapazología: estrategia pedagógica para resignificar la identidad rural campesina de la comunidad educativa de Sumapaz. VI Seminario Nacional: Perspectivas y desafíos de la educación rural: diálogos entre la investigación y la política educativa y III Coloquio Iberoamericano de Educación en Territorios Rurales. Bogotá: Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela.
- Delgado, O. (1965). *Reformas agrarias en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, N. A. (s.f). *Proyecto de investigación y acompañamiento pedagógico y social como fundamento de la Sumapazología*. Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela.
- DNP (2009). *Ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad de la educación básica y media, educación rural y urbano marginal, II Fase*. Banco Mundial-Educación, 16(1), 27-48.
- Encuestas Colegio Jaime Garzón (s.f). *Resultados Encuesta diagnóstica a las familias Garzonistas*.
- Forero-Álvarez, J. (2013). The Economy of Family Farming Production. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 10 (70), 27-45.
- González, F. & Marulanda, E. (1990). *Historias de Frontera: colonización y guerras en el Sumapaz*. Cinep.
- Griffiths, V.L. (1968) *The Problems of Rural Education*. Unesco: International Institute for Educational Planning.
- Harmon, H. L. & Schafft, K. (2009). Rural School Leadership for Collaborative Community Development. *The Rural Educator*, 30(3),4-9. <https://journals.library.msstate.edu/ruraled/article/view/443>

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

- Hernández, M.J. (2013). ¿Los campesinos como sujeto especial de protección constitucional?(tesis inédita para optar al título de Derecho). Universidad Nacional de Colombia.
- IEU (2018a). Estrategias para el fortalecimiento de la educación pública en Bogotá D.C. Encuentros para la construcción de la Política Educativa Rural de Bogotá, enero 15 de 2018, presentación en powerpoint.
- IEU (2018b). Estrategias para el fortalecimiento de la educación pública en Bogotá D.C. Política Educativa para la Bogotá Rural. Instituto de Estudios Urbanos, Universidad Nacional, marzo de 2018.
- Karl, R. (2018). La paz olvidada. Lerner.
- Londoño, R. (2003). De la autodefensa armada a la resistencia cívica en la región de Sumapaz. En: M. Medina y E. Sánchez (eds.). Tiempos de paz. Acuerdos en Colombia, 1902-1994. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Londoño, R. (2011). Juan de la Cruz Varela: sociedad y política en la región de Sumapaz (1902-1984). Universidad Nacional de Colombia.
- López, L.R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. Revista Colombiana de Educación, (51).
- Miller, B. A. (1996). The Role of Rural Schools in Rural Community Development. Recuperado de <https://www.ericdigests.org/1996-1/rural.htm>
- Ministerio de Educación Nacional (2001). Más campo para la educación rural. Al Tablero (2). Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87159.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Proyecto de Educación Rural PER. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.). Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- Niño, E. (2018). Aporte desde la descripción situacional de las escuelas ubicadas en las veredas Totuma Alta, Totuma Baja y Pedregal (tesis de diplomado). Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela.
- Paulson, J. (2017). La Comisión de la verdad y las aproximaciones al pasado violento en las aulas: la experiencia peruana desde una perspectiva comparada. La Carreta Editores.
- Perfetti, M. (s.f.). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Proyecto FAO-Unesco-DGCS Italia-Cide-Reduc.
- Prada, M. (2018a). Propuesta de malla curricular para la implementación de la cátedra de paz con identidad rural y campesina. Erasmo Valencia. Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela.
- Prada, M. (2018b). Construyendo una cultura de paz desde la escuela. Centro de interés ciudadanía y convivencia. Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela.
- Prieto, M. L., y Sánchez, M. (2004) La historia viva del Bajo Sumapaz. Rutas Pedagógicas en Ciencias Sociales 25-60. Idep.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2011). Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano. Pnud.
- Raggio, S. (2017). Memoria y Escuela: problematizaciones de su relación a partir de la experiencia argentina. En Re-conociendo el conflicto. Memorias Foro Internacional sobre Pedagogía, Memoria y Violencia. Universidad Nacional de Colombia. La Carreta Editores.
- Rodríguez, C., Sánchez, F., & Armenta, A. (2007). Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia. Documento Cede. Universidad de los Andes.
- Rodríguez, C., Sánchez, F., & Armenta, A. (2007). Mejorando la Educación Rural: Impacto de un programa de subsidios a la oferta en Colombia. Documento Cede 13. Bogotá: Universidad de los Andes.
- SED (2018a). Hacia una política educativa para las ruralidades de Bogotá. Notas técnicas, mayo 2018. Lineamientos para la implementación de políticas, programas y proyectos educativos. Secretaría de Educación, Alcaldía de Bogotá.

Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales

- SED (2018b) Foro Educativo Distrital. Ciudad Educadora: inclusiva y rural. Documento de Orientaciones. Secretaría de Educación, Alcaldía de Bogotá.
- SED (2018c). Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana. Secretaría de Educación, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- SED (2018g). Orientaciones para la Implementación de La Cátedra de Paz con Enfoque de Cultura Ciudadana. Secretaría de Educación. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Serrano, J. (2017). Elementos para el desarrollo rural territorial en un Laboratorio de Paz de la Localidad 20 de Bogotá. Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación.
- Stelmach, B. (2011). A Synthesis of International Rural Education Issues and Responses. *The Rural Educator* 32(2), pp, 32-42 Winter 2011, <https://eric.ed.gov/?id=EJ987606>
- Unesco. (2008). Unesco's Work on Education for Peace and Non-Violence. Building Peace Through Education.
- Unesco. (2012). Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz en América Latina y El Caribe. Ministerio de Educación de España.
- Unesco. (2016). La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo.
- Unesco. (s.f.). Proyecto transdisciplinario de la Unesco. Hacia una Cultura de Paz.
- Von Humbolt. (1998). Compilación de crónicas de viajeros colombianos y extranjeros. CAR.
- ZRC (2013). Plan de Desarrollo Sostenible de la Zona de Reserva Campesina del Sumapaz (Bogotá D.C.) 2014 - 2030. Convenio De Asociación 0648-310 de 2012. Suscrito entre: Asociación Campesina del Sumapaz-Asosumapaz, Instituto Colombiano de Desarrollo Rural-Incoder, Secretaria Distrital de Desarrollo Económico-SDDE-, Fondo de Desarrollo Local De Sumapaz-FDLS. Alcaldía de Bogotá.

Autores

Héctor Fabio Ospina

Doctor en Educación de Nova University-Cinde. Profesor Emérito-Investigador y director de tesis del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde y del posdoctorado en investigación en ciencias sociales, niñez y juventud. Investigador de los grupos de trabajo Clacso “Infancias y juventudes” y “Pedagogías críticas latinoamericanas y educación popular”. Líder del grupo de investigación Educación y Pedagogía. Director-Editor de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Ha publicado artículos, capítulos de libro, libros, y realizado ponencias nacionales e internacionales en el campo de participación política de jóvenes, educación popular, y de educación y pedagogía para la paz.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0767-5273>, H5:21.

Correo electrónico: proyectoumanizales@cinde.org.co

Sara Victoria Alvarado

Psicóloga de la Universidad Javeriana, Magíster en Ciencias del Comportamiento, Doctora en Educación de Nova University-Cinde, y Postdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad Católica de Sao Paulo-Universidad de Manizales-Cinde-Clacso. Directora General Cinde y de su Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud en la alianza con la Universidad de Manizales-Cinde. Directora del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en el cual es profesora e investigadora como co-líder del grupo de investigación Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud (Categoría A1 de Minciencias) y de su línea de investigación Socialización Política, Agenciamientos y Construcción de subjetividades. Comisionada en la Misión de Sabios del Bicentenario 2019 Nodo Ciencias Sociales, Desarrollo Humano y Equidad. Coordinadora RedINJU y co-coordinadora Grupo de Trabajo Clacso en Infancias y Juventudes.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0115-8075>, H5:21.

Correo electrónico: s.v.alvarado.s@gmail.com

Andrés Klaus Runge-Peña

Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Postdoctor del Programa de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Clacso), Profesor Titular (Senior) de Pedagogía y Antropología

Pedagógica, Tradiciones y Paradigmas de la Pedagogía e Historia de la Infancia y Culturas Juveniles de la Universidad de Antioquia, Docente y Asesor en la Maestría y el Doctorado en Educación de la U. de A., profesor del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Cinde - Universidad de Manizales y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0267-9515>, H5:19.

Correo electrónico: andres.runge@udea.edu.co

Julio Jaime-Salas

Profesor Asociado Tiempo Completo de Planta de la Universidad Surcolombiana, Candidato a Doctor en Ciencias sociales, Niñez y Juventud, Magíster en Conflicto, Territorio y Cultura, Experto en gestión de la Paz y de los Conflictos de la Universidad de Granada, director del Grupo de Investigación In-SUR-Gentes. Publicaciones recientes: Descolonizar los Estudios de Paz un desafío vigente en las Ciencias Sociales en el marco de la neoliberalización epistémica contemporánea (Revista de Paz y Conflictos, ISSN-e 1988-7221, Vol. 12, N°. 1, 2019, págs. 133-157) y La invención colonial de la paz: Transiciones desde una lectura de larga duración en Colombia (Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences, ISSN-e 1578-6730, N°. 55, 2018, págs. 283-311).

Correo electrónico: julio.jaime@usco.edu.co

María Camila Ospina-Alvarado

Psicóloga (Summa Cum Laude), Universidad de los Andes. Magistra en Psicología Clínica (Orden al Mérito Académico Javeriano), Universidad Javeriana. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Summa Cum Laude), Universidad de Manizales-Cinde. Doctora en Estudios de Medios y Comunicación Free University of Brussels-TAOS Institute. Coordinadora Nacional Campo de Investigación Cinde y Campo de Producción de Conocimiento de su Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud en alianza con la Universidad de Manizales. Profesora e investigadora Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y Maestría en Educación y Desarrollo Humano, como Líder del grupo de investigación en Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud (Categoría A1 en Minciencias) y de la línea de investigación Socialización política, agenciamientos y subjetividades. Coordinadora del Programa Convidarte para la Paz. Co-Coordinadora del Grupo de Trabajo Clacso Infancias y Juventudes.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7271-151X>, H5:17.

Correo electrónico: mospina@cinde.org.co

Julián Andrés Loaiza-De La Pava

Licenciado en Educación Física, de la Universidad de Caldas, Magíster en Educación y Desarrollo Humano del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - Alianza Cinde - Universidad de Manizales. Doctor (Summa Cum Laude) en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Docente investigador de post-gradados en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde - Universidad de Manizales. Docente investigador de la línea “Socialización política, agenciamientos y construcción de subjetividades,” en la maestría en Educación y Desarrollo Humano y en el programa de doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Coordinador del programa Nacional “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz”. H5:7.

Correo electrónico: jloaiza@cinde.org.co

Diana Carolina Moreno-Rodríguez

Profesora e investigadora en la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana. Doctora en Ciencias sociales, Niñez y Juventud. Coordinadora del semillero de investigación “Subjetividad, Lenguaje y Poder”; con intereses investigativos centrados en el lenguaje, la performatividad política, los posicionamientos discursivos y la lingüística de corpus.

Correo electrónico: dianamoreno63@hotmail.com

Diego Alejandro Muñoz

Sociólogo, magíster en psicología, candidato a doctor en Filosofía de la UPB. Docente - investigador Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente. Medellín (Colombia). H5:16.

Correo electrónico: diegomudante@gmail.com

Claudia del Pilar Vélez-De La Calle

Investigadora Senior. Estudios posdoctorales en Educación-Ciencias Sociales e Interculturalidad. Usta- Bogotá – 2013-2014. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. (Dpto. Pedagogía Social) Uned-Madrid-España, 2007. Directora Doctorado en Educación Universidad San Buenaventura Cali. Docente Doctorado en Educación Universidad Santo Tomás-Bogotá. Directora Línea de investigación Educación, Derechos Humanos, Ciudadanías de la Usta Bogotá. Docente y Tutora de Tesis asociada en la línea: Pedagogía en el Doctorado en Ciencias sociales, Niñez y Juventud- Cinde-Universidad de Manizales. H5:6.

Correo electrónico: cvelez02@hotmail.com

Patricia Londoño-Holguín

Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás, Especialista en Educación y Orientación Sexual. Experta en Infancia.

Nelson Ernesto López-Jiménez

Post- doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Cinde, Clacso), Doctor en Educación, Área Lenguaje y Educación (Universidad del Valle), Magíster en Dirección Universitaria (Universidad de los Andes), Magíster en Investigación Educativa y Análisis Curricular (Universidad Pedagógica Nacional), Licenciado en Pedagogía y Administración Educativa (Universidad Pedagógica Nacional). Profesor Titular Universidad Surcolombiana, Investigador Senior Colciencias. Orcid: orcid.org/0000-0003-1247-1638. H5:11.

Correo electrónico: nelopez53@gmail.com

Laura Alvarado-Pinzón

Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana, estudiante Doctorado en Psicología en la Universidad del País Vasco, Magíster en Educación y Desarrollo Humano Alianza Cinde-Universidad de Manizales con grado de Mención Especial, Magister en Psicología: Individuo, Grupo, Organización y Cultura de la Universidad del País Vasco, Énfasis en Psicología Social, psicología del desarrollo, e intervención psicosocial. Integrante del grupo de investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud” categoría A1 de Colciencias.

Correo electrónico: lalvarado@cinde.org.co

Paola Andrea Carmona-Toro

Profesional en Filosofía y Letras, Universidad de Caldas. Especialista en Gerencia Educativa con énfasis en Gestión de Proyectos, Universidad Católica de Manizales. Magíster en Filosofía, Universidad de Caldas. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Alianza Cinde-Universidad de Manizales. Docente investigadora Universidad Católica Luis Amigó. Grupo de Investigación Jurídicas y Sociales-Jurisol-. <https://orcid.org/0000-0003-0164-6535>.

Correo electrónico: paola.carmonato@amigo.edu.co

Diego Andrés Díaz-Jaramillo

Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el Cinde. Magister en Administración Pública de la Escuela Superior de Administración Pública Esap. Geógrafo de la Universidad

Nacional. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Secretario de Gestión Social y Participación Ciudadana de la Alcaldía de Villavicencio. Asesor despacho del Alcalde de Villavicencio en temas sociales.

Correo electrónico: sigaguesihay@hotmail.com

José Abelardo Díaz-Jaramillo

Doctor en Historia de la Universidad Nacional. Magíster en Historia de la Universidad Nacional. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor e investigador vinculado al Centro de Investigación Jorge Eliecer Gaitán, de la Corporación Universitaria del Meta. Asesor de la Corporación Cultural de Villavicencio.

Correo electrónico: jodiz16@yahoo.es

Juan David Villa-Gómez

Profesor asociado de tiempo completo de la Universidad Pontificia Bolivariana; psicólogo de la Pontificia Universidad Javeriana, Magíster en Cooperación Internacional al Desarrollo y doctor en Migraciones Internacionales y Cooperación al Desarrollo de la Universidad Pontificia de Comillas (Madrid – España). Con más de 20 años de experiencia en investigación e intervención en conflicto y paz, intervención psicosocial y memoria histórica. Publicaciones recientes: Villa-Gómez, J.D. (2020). Creencias y representaciones sociales sobre el perdón, la justicia y la reconciliación en ciudadanos de Medellín y tres municipios del Oriente Antioqueño. En Ruiz Gutiérrez, A.; Valderrama López, A, y Galindo Hervás, A.; Justicia, memoria e integración: debates teóricos en el marco de las instituciones sociales, (pp. 227 - 273). Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. Velásquez Cuarta, N.; Barrera Machado, D. y Villa-Gómez, J.D. (2020). Polarización política, relaciones familiares y barreras psicosociales para la paz en Medellín – Colombia. *Revista Paz y Conflictos*, 13(1): 149 – 174. Villa-Gómez, J.D., Velásquez Cuarta, N., Barrera Machado, D. & Avendaño Ramírez, M. (2020). El papel de los medios de comunicación en la fabricación de recuerdos, emociones y creencias sobre el enemigo que facilitan la polarización política y legitiman la violencia. *El Ágora USB*, 20(1). 18-52. H5:21.

Correo Electrónico: juan.villag@upb.edu.co

Daniela Barrera

Docente auxiliar de tiempo completo de la Universidad de San Buenaventura Medellín; psicóloga de la Universidad de San Buenaventura Medellín, Especialista en Psicología Social Aplicada y Magíster en Psicología Social de la Universidad Pontificia Bolivariana. Con experiencia investigativa en temas de conflicto armado, paz, barreras psicosociales para la paz, víctimas del conflicto

armado, víctimas del desarrollo y participación. Publicaciones recientes: Velásquez Cuarta, N.; Barrera Machado, D. y Villa-Gómez, J.D. (2020). Polarización política, relaciones familiares y barreras psicosociales para la paz en Medellín – Colombia. *Revista Paz y Conflictos*, 13(1): 149 – 174., Villa-Gómez, J.D., Velásquez Cuarta, N., Barrera Machado, D. & Avendaño Ramírez, M. (2020). El papel de los medios de comunicación en la fabricación de recuerdos, emociones y creencias sobre el enemigo que facilitan la polarización política y legitiman la violencia. *El Ágora USB*, 20(1). 18-52 e Insuasty, A., Londoño, D., Barrera, D., Mesa, N., y Valencia, J.F. (2019). Paz, participación y desarrollo. Entre el conflicto armado y la esperanza (Antioquia). Caso San Carlos. Medellín: Grupo de Investigación y Editorial Kavilando.

Correo Electrónico: daniela.barrera@usbmed.edu.co

Javier Fayad-Sierra

Profesor Titular Tiempo Completo de la Universidad del Valle, Postdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde-Universidad de Manizales, Clasco; Universidad de la Frontera México-Universidad Católica de Sao ; Doctor en Educación de la Universidad del Valle, Magíster en Historia Andina de la Universidad del Valle, Especialista en Filosofía y Derechos Humanos de la Universidad del Valle, Licenciado en Educación en Ciencias Sociales-Historia de la Universidad del Cauca, Miembro del Grupo de Investigación en Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Publicaciones recientes: Concepciones e historia de la forma escuela. En: *Genealogías de la pedagogía*. Compiladores Carlos Noguera y David Rubio. Universidad Pedagógica Nacional, 2019, (ISBN: 978-958-5503-59-5 ePub); *Las infancias como formas de estar, hacer y sentir en lo social*. En: *Lecturas críticas sobre infancia: Tensiones entre la modernidad y la contemporaneidad*. Uniantioquia, editorial Aula. 2020 (ISBN 978-958-5111-35-6); *El camino de la educación de los pueblos indígenas en el departamento del Cauca, Colombia: De la etnoeducación a la educación propia*. Movimiento Revista de Educación. En: dossier: procesos educativos y pueblos indígenas: significados, prácticas y disputas etno-políticas en el contexto contemporáneo. v. 7, n. 13, 2020;

Correo electrónico: javier.fayad@correounivalle.edu.co

Marifelly Gaitán-Zapata

Docente de cátedra de la Facultad de Educación-Licenciatura de la Pedagogía de la Madre Tierra, Doctora en Ciencias sociales, Niñez y Juventud, Magíster en Educación. Asesora en procesos educativos en comunidades indígenas y comunidades rurales.

Correo electrónico: marifelly111@hotmail.com

Helen Alexandra-Garzón

Psicóloga - Especialista en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico - Magister en Paz, Desarrollo y Ciudadanía. Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto. Publicaciones recientes: La Eskina del Barrio: una experiencia de transformación social juvenil (Revista Ciencias pedagógicas e innovación 2019-06-13 DOI: 10.26423/rcpi.v7i1), Perfil neuropsicológico de una niña de 9 años con Síndrome de Turner: estudio de caso (TEMPUS PSICOLÓGICO 2018-07-01 ISSN: ISSN - 2619-6336) y Riesgo suicida en población carcelaria del Tolima (Colombia Revista de la Facultad de Medicina 2014-05-26 DOI: 10.15446/revfacmed.v62n1.43672Part of ISSN: 2357-3848

Correo electrónico: hgarzonborr@uniminuto.edu.co

Margy Paola Vargas

Profesional en Ciencias Sociales, Especialista en Derechos Humanos y Competencias Ciudadanas y Magister en Paz, Desarrollo y Ciudadanía. Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto.

Correo electrónico: margy.vargas@uniminuto.edu

Leidy Ximena Mesa

Profesional en Ciencias Sociales, Magíster en educación y Magíster en Paz, Desarrollo y Ciudadanía. Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto. Publicaciones recientes: Carácter formativo y pedagógico de la revisión de literatura en la investigación. Revista información tecnológica. (Octubre 2020 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500153>) Capítulo de libro. Pasa la Chiva: construyendo identidad y ciudadanía”. La Transformación de las comunidades desde los procesos educativos. Sistematización de experiencias de proyección social de Uniminuto en los territorios. Diciembre 2020. ISBN: 978-958-763-444-0 292p.; il. (pp 77-91)

Correo electrónico: mesa1@uniminuto.edu.co

Amanda Cortés-Salcedo

Investigadora del Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, Idep. Doctora en Educación. Coordinadora académica del estudio “Memoria Histórica Y Educación Para La Paz. Caso Sumapaz”. Docente Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud – Universidad de Manizales

Correo electrónico: rcortes@idep.edu.co

Francy Carranza

Investigadora del Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, Idep durante el 2018. Investigadora principal del estudio “Memoria Histórica Y Educación Para La Paz. Caso Sumapaz”. Doctora en Estudios en Desarrollo - Soas Universidad de Londres

Correo electrónico: francy.carranza@movilizatorio.org

Colombia tiene uno de los conflictos más largos del mundo, caracterizado por su degradación y complejidad, pero también uno de los más largos esfuerzos sostenidos para buscar una salida negociada al mismo, para buscar la paz.

De esta manera, como respuesta a esta búsqueda, en las últimas décadas se han desarrollado múltiples programas de educación para la paz, gubernamentales y no gubernamentales, liderados por agentes locales, agencias de cooperación internacional u operadores del Estado. Algunos casos desde la mirada de “la política” lo instituido y solo en algunos casos se han reconocido otro tipo de prácticas que emergen en el nivel de lo “político” lo instituyente, desde los movimientos sociales y en general las comunidades. Sin embargo, existe un vacío de conocimiento sobre los presupuestos epistémicos, teóricos, metodológicos, ético-políticos que subyacen a estas prácticas y un uso indiscriminado e irreflexivo sobre lo que implica la educación para la paz.



Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
de la Universidad de Manizales y el CINDE



ISBN: 978-958-5468-34-4

