

# EXPEDICIÓN PACÍFICA

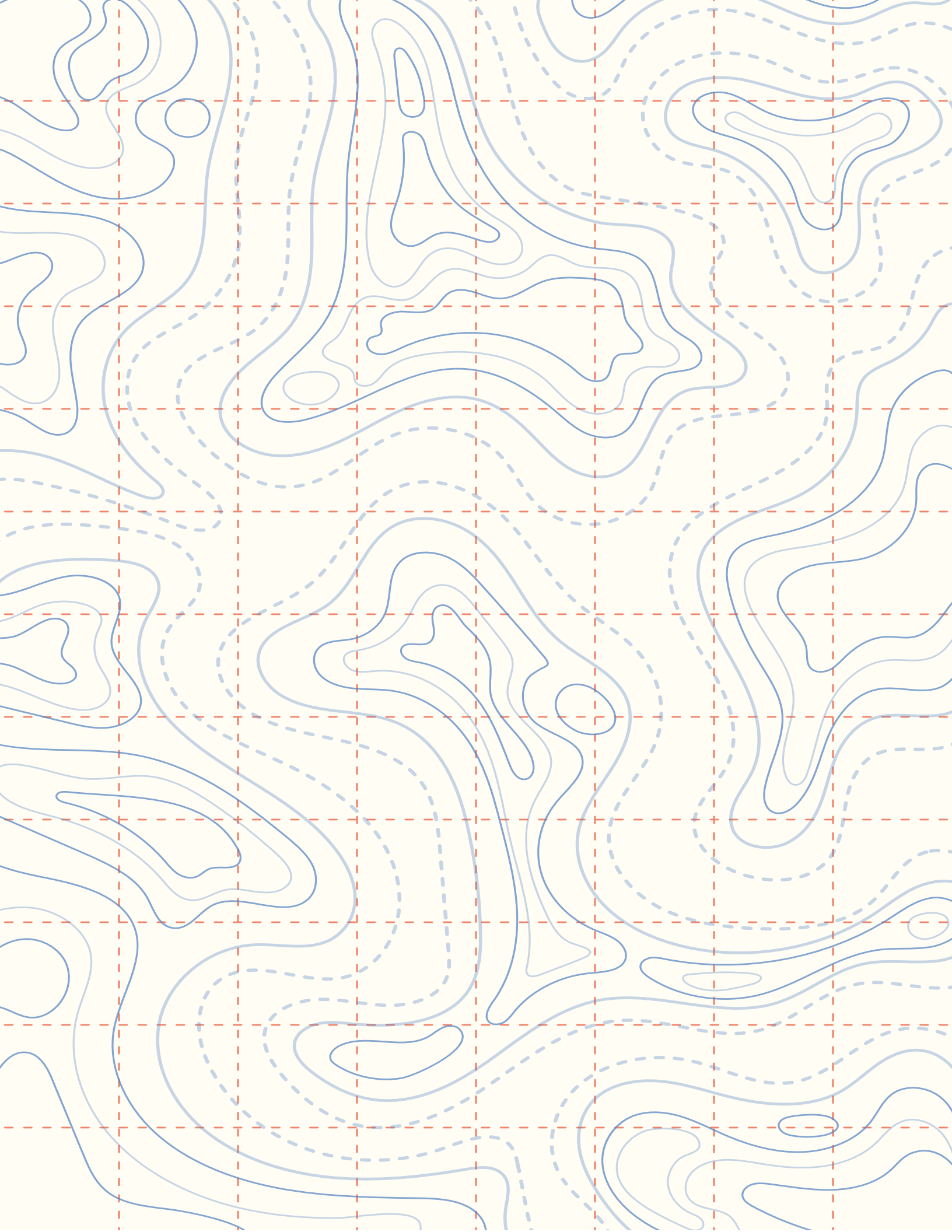
TERRITORIALIZANDO LA PAZ:  
UNA EXPERIENCIA DE  
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-CREACIÓN  
EN PERSPECTIVA PERFORMATIVA CREATIVA  
CON NIÑOS, NIÑAS, JÓVENES Y MAESTROS  
EN TERRITORIOS ESCOLARES



## Autores

María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado Salgado, Elsa Castañeda Bernal, Cristina Álvarez Vargas, Lina Marcela Cardona Salazar, David Arturo Ospina-Ramírez, Yolanda Astrid Pino Rúa, Julián Andrés Loaiza De la Pava, Germán Guarín Jurado, Paola Andrea Carmona-Toro, María Camila Reyes Mejía, Simón Velásquez Matijasevic, Adriana Hernández Bocanegra, Jhoana Alexandra Patiño López, Andrés Felipe Quintero Valencia, John Faber Amaya Martínez, Juan Alejandro Chindoy Chindoy, Roberto Mauricio Romero Cárdenas, Víctor Hugo Ochoa Gómez, Adriana Raquel Vargas Suárez, Paula Milena Sánchez Rodríguez, Javier Mauricio Zapata Váquiro, Jaime Humberto Vélez Franco, Mónica Leslie Cardona Correa, Jenny Liliana Builes Gaitán, Nicolás Londoño Osorio, Estefanía Aristizábal Ramírez, Leydí Johana Marín-López, Omar Andrés Camacho Sánchez.





Expedición pacífica: Territorializando la paz. Una experiencia de investigación-acción-creación en perspectiva performática creativa con niños, niñas, jóvenes y maestros en territorios escolares.

ISBN DIGITAL: 978-958-5150-22-5.

Primera edición: septiembre de 2022

### Autores

María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado Salgado, Elsa Castañeda Bernal, Cristina Álvarez Vargas, Lina Marcela Cardona Salazar, David Arturo Ospina-Ramírez, Yolanda Astrid Pino Rúa, Julián Andrés Loaiza De la Pava, Germán Guarín Jurado, Paola Andrea Carmona-Toro, María Camila Reyes Mejía, Simón Velásquez Matijasevic, Adriana Hernández Bocanegra, Jhoana Alexandra Patiño López, Nicolás Londoño Osorio, Andrés Felipe Quintero Valencia, John Faber Amaya Martínez, Juan Alejandro Chindoy Chindoy, Roberto Mauricio Romero Cárdenas, Víctor Hugo Ochoa Gómez, Adriana Raquel Vargas Suárez, Paula Milena Sánchez Rodríguez, Javier Mauricio Zapata Váquiro, Jaime Humberto Vélez Franco, Mónica Leslie Cardona Correa, Estefanía Aristizábal Ramírez, Leydi Johana Marín-López, Omar Andrés Camacho Sánchez, Jenny Liliana Builes Gaitán.

Expedición pacífica: Territorializando la paz. Una experiencia de investigación-acción-creación en perspectiva performática creativa con niños, niñas, jóvenes y maestros en territorios escolares / María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado Salgado, Elsa Castañeda Bernal, Cristina Álvarez Vargas, Lina Marcela Cardona Salazar, David Arturo Ospina-Ramírez, Yolanda Astrid Pino Rúa, Julián Andrés Loaiza De la Pava, Germán Guarín Jurado, Paola Andrea Carmona-Toro, María Camila Reyes Mejía, Simón Velásquez Matijasevic, Adriana Hernández Bocanegra, Jhoana Alexandra Patiño López, Nicolás Alexander Londoño Osorio, Andrés Felipe Quintero Valencia, John Faber Amaya Martínez, Juan Alejandro Chindoy Chindoy, Roberto Mauricio Romero Cárdenas, Víctor Hugo Ochoa Gómez, Adriana Raquel Vargas Suárez, Paula Milena Sánchez Rodríguez, Javier Mauricio Zapata Váquiro, Jaime Humberto Vélez Franco, Mónica Leslie Cardona Correa, Estefanía Aristizábal Ramírez, Leydi Johana Marín-López, Omar Andrés Camacho Sánchez, Jenny Liliana Builes Gaitán. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. 153 páginas. 21.5 X 27.9 cm..

ISBN digital: 978-958-5150-22-5.

1. Educación para la paz. 2. Memoria colectiva. 3. Paz. 4. Escuela. 5. Infancia. 6. Juventud.

### Equipo del proyecto

#### Investigadora Principal

María Camila Ospina-Alvarado

#### Co-Investigadores

Sara Victoria Alvarado

Cristina Álvarez Vargas

Elsa Castañeda Bernal

Julián Andrés Loaiza de la Pava

Paola Andrea Carmona Toro

German Guarín Jurado

Paula Andrea Restrepo García

Carlos Alberto Dávila Cruz

Andrés Felipe Quintero Valencia

John Faber Amaya Martínez

Juan Alejandro Chindoy Chindoy

Roberto Mauricio Romero Cárdenas

Víctor Hugo Ochoa Gómez

Yolanda Astrid Pino Rúa

#### Estudiantes del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Fundación CINDE – Universidad de Manizales

Lina Marcela Cardona Salazar

David Arturo Ospina-Ramírez

#### Estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Fundación CINDE – Universidad Pedagógica Nacional

Patricia Rico García

Sandra Marcela Calvachi Mora

Erika Lorena Esteban Rodríguez

Maribel Ballén Contreras

Maira Alejandra Cristancho Angarita

Julia María Porras Rocha

Estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Fundación CINDE – Universidad de Manizales  
Esteban Chancy Brun

#### Jóvenes investigadores, Minciencias

María Camila Reyes Mejía  
Simón Velásquez Matijasevic  
Oscar Andrés Cardona Guzmán

#### Entidad ejecutora

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE

#### Entidades participantes

Universidad de Manizales  
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, alianza CINDE – Universidad de Manizales  
Universidad Católica Luis Amigó sede Manizales  
Secretaría de Educación de Bogotá

#### Entidades financiadoras

Centro Nacional de Memoria Histórica  
Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación – Minciencias  
Universidad de Manizales  
Universidad Católica Luis Amigó  
Fundación CINDE  
Secretaría de Educación de Bogotá

#### Participantes de la Secretaría de Educación de Bogotá

Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones  
Equipo de Pedagogías de Memorias y Migraciones  
Karen Fernanda Guerrero Cañón  
Ingrid Lorena Torres Gámez  
Valeria Juana Daniela Martínez Niño  
Boris Camilo Matiz Pedraza

#### Instituciones Educativas Participantes

##### Instituciones Educativas Participantes de Bogotá

Institución Educativa Carlos Pizarro Leongómez  
Institución Educativa Liceo Nacional Antonia Santos  
Institución Educativa campestre Jaime Garzón  
Institución Educativa Miguel Antonio Caro  
Institución Educativa Ramón de Zubiría  
Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo  
Institución Educativa Colegio Externado Nacional Camilo Torres  
Institución Educativa Inem Santiago Pérez  
Institución Educativa Colegio Canadá  
Institución Educativa Francisco Primero S.S.  
Institución Educativa Colegio el Tesoro de la Cumbre  
Institución Educativa Colegio República Bolivariana de Venezuela  
Institución Educativa Eduardo Santos  
Institución Educativa Colegio Venecia  
Institución Educativa Colegio José Francisco Socarras

##### Instituciones Educativas Participantes de Medellín y Envigado

Institución Educativa Monseñor Víctor Wiedemann  
Institución Educativa Oreste Sindici  
Institución Educativa La Libertad  
Colegio Alcaravanes

##### Instituciones Educativas Participantes de Manizales

Institución Educativa San Sebastián  
Institución Educativa Mariscal Sucre  
Institución Educativa Escuela Nacional de Enfermería  
Institución Educativa Liceo Mixto Aranjuez  
Institución Educativa Gran Colombia  
Institución Educativa Santo Domingo Savio  
Institución Educativa Instituto Tecnológico Francisco José de Caldas  
Institución Educativa la Sultana  
Institución Educativa Atanasio Girardot

Institución Educativa Bosques del Norte  
Institución Educativa Colegio Nuevo Gimnasio  
Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle  
Institución Educativa Colegio de Cristo  
Institución Educativa Colegio Andrés Bello  
Centro de Desarrollo Infantil CDI Fe y Alegría  
Centro de Desarrollo Infantil CDI San Sebastián

#### **Instituciones Educativas Participantes de otras regiones**

Institución Educativa El Tesoro - Libano, Tolima  
Institución Educativa Escuela Incauca – Miranda, Tolima  
Institución Educativa Camilo Torres Restrepo – Aguazul, Casanare  
Institución Educativa Municipal Humberto Muñoz Ordoñez – Pitalito, Huila

#### **Maestros y Maestras Participantes**

##### **Maestros y Maestras Participantes de la Secretaría de Educación de Bogotá**

Diana Esperanza Páez Robayo  
Edna Janeth Acuña Supelano  
Mónica Leslie Cardona  
Adriana Hernández Bocanegra  
Diana Marcela Castillo Torres  
Nuria Galvis Lasplatas  
Jenny Liliana Builes Gaitán  
Yuly Maritza Barreto Mantilla  
Ilva Rosa Rolong Ariza  
Milady Gisseth Cerquera Mosquera  
Marizel Bernal  
Paulo Alberto Molina Bolívar

##### **Maestros y Maestras Participantes de la ciudad de Medellín Y Envigado**

Julián Gómez Agudelo  
Anderson Arcila  
María Patricia Quintero

##### **Maestros y Maestras Participantes de la ciudad de Manizales**

Ana María Martínez  
María Teresa Marín  
Luz Amparo Arango  
Mario Alberto Hincapié Valencia  
Lina Constanza Cardona  
Andrés Grisales Gómez  
Ángela Usma Aguirre  
Jaime Echeverri Gómez  
Dora Inés Ortegón  
José Pompilio Menjura  
Yuliana Marcela Patiño Martínez  
Jhon Armando Higuera Calderón  
John Faber Amaya Martínez  
Yurany Carolina Cruz Ladino

##### **Maestros y Maestras Participantes de la ciudad de otras regiones**

Luz Dary Castro Oviedo, Pitalito – Huila  
Ángel Smith Mogollón – Aguazul, Casanare  
Jenny Lizeth Medina Ruiz - Miranda, Cauca  
Ana Carolina Ruiz Peña – Libano, Tolima

##### **Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE**

Sara Victoria Alvarado  
Directora General  
Lucía Bernal Cerquera  
Editora  
Calle 59 No 22 -24 Manizales, Colombia  
PBX: (576) 8933180 - 8828000  
www.cinde.org.co

##### **Corrección de estilo**

Claudia Marcela López Galeano

##### **Diseño y diagramación**

Rodrigo Alonso Bulla Orjuela  
Olman Cuadros

La reproducción parcial de esta obra, en cualquier medio, incluido electrónico, solamente puede realizarse citando la fuente y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales.

Manizales, Colombia 2022

# Agradecimientos

Este trabajo colectivo de Investigación Acción Creación en torno a las Pedagogías de la Memoria y Reconciliación en Escenarios Escolares, ha sido posible por el apoyo, compromiso, capacidad y apertura de diferentes actores sociales que esperanzadoramente nos han permitido compartir sus experiencias, capacidades, voces, anhelos, preguntas y prácticas más sentidas respecto a lo que significa hacer memoria de nuestro pasado en función de un mejor presente y futuro para todos y todas.

Todo el conocimiento que hemos generado recoge y teje la pluralidad de miradas y de comprensiones que los niños, niñas, jóvenes, maestros, maestras y académicos reunidos en este hermoso proyecto, en el cual compartimos, discutimos y ampliamos en cada encuentro, a través de conversaciones, cartografías y escrituras, para alcanzar mejores significados individuales y colectivos en torno a nuestra responsabilidad en la construcción de condiciones y relaciones humanas, basadas en el derecho a vivir una vida libre de violencias y desplegar las capacidades de memoria, paz, reconciliación y agencia que como potenciales nos habitan.

En virtud de sus incansables aportes, agradecemos especialmente a la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, que con su compromiso y voluntad pedagógica hizo posible la participación activa de los colegios: Francisco Primero S.S; Carlos Pizarro León Gómez; El Tesoro De La Cumbre; Miguel Antonio Caro; República Bolivariana De Venezuela; Eduardo Santos; Externado Nacional Camilo Torres; Ramón De Subiría; Campestre Jaime Garzón; Venecia; Inem Santiago Pérez; Liceo Nacional Antonia Santos; José Francisco Socarras; Luis Eduardo Mora Osejo y Colegio Canadá.

También resaltamos el compromiso y trabajo expedicionario realizado en la ciudad de Manizales desde las Instituciones Educativas: Instituto Técnico Francisco José De Caldas; Colegio La Salle; Colegio Bosques del Norte; Colegio de Cristo; Colegio Andrés Bello; Colegio Atanasio Girardot; Colegio Santo Domingo Sabio; Institución Educativa La Sultana; Colegio Nuevo Gimnasio; Colegio Mariscal Sucre; Liceo Mixto Aranjuez; Colegio San Sebastián y, desde los Centros de Desarrollo Infantil: San Sebastián; Fe y Alegría.

Igualmente agradecemos los aportes realizados en Medellín y en Envigado por las Instituciones Educativas: Monseñor Víctor Wiedemann; La Libertad; Oreste Sindici y el Colegio Alcaravanes. Finalmente, agradecemos la vinculación de las Institución Educativas: El Tesoro en el Líbano Tolima; Escuela Incauca en Miranda Cauca; Colegio Camilo

Torres Restrepo Aguazul Casanare e Institución Educativa Municipal Humberto Muñoz Ordoñez en Pitalito Huila. en Aguazul Casanare e Institución Educativa Municipal Humberto Muñoz Ordoñez en Pitalito Huila.

También queremos agradecer el compromiso y trabajo realizado durante la fase del trabajo de campo por los investigadores Carlos Dávila Cruz y Paula Andrea Restrepo García de la Universidad Manizales; así como a Karen Fernanda Guerrero Cañón; Ingrid Lorena Torres Gámez; Valeria Juana; Daniela Martínez Niño; Patricia Rico García; Sandra Marcela Calvachi Mora; Erika Lorena Esteban Rodríguez; Maribel Ballén Contreras; Maira Alejandra Cristancho Angarita; Oscar Andrés Cardona Guzmán; Laura Santamaría Chica; Jaime Humberto Vélez Franco; Paula Milena Sánchez Rodríguez; Julia María Porras Rocha; Adriana Raquel Vargas Suárez y Javier Mauricio Zapata Váquiro, quienes participaron como asistentes de investigación en diferentes espacios y momentos del proyecto.

Al final de esta Expedición a los territorios escolares, estamos convencidos y convencidas que solo a través de la construcción colectiva de conocimientos situados en los territorios y arraigados a los cuerpos, biografías y trayectorias sociales de las personas, a sus capacidades y posibilidades, a sus aspiraciones y derechos, a sus prácticas y sentidos cotidianos, será posible alcanzar las comprensiones y acciones requeridas para lograr todas las transformaciones que intergeneracionalmente requerimos para construir un país con justicia social al alcance de todos y todas.

# Tabla de contenido

<b>Introducción</b> .....	8
<b>Capítulo I</b>	
Reafirmar la vida en medio de la diferencia:	
Construcción de paz desde las instituciones educativas.....	20
Resumen.....	21
Fundamento conceptual.....	21
Hallazgos.....	27
Construcción de paz y convivencia.....	27
Tensión entre heteronomía y autonomía.....	35
El lenguaje, la conversación y la palabra en la transformación de conflictos escolares.....	40
Los conflictos sociales y la escuela.....	44
Perspectivas relacionales en la construcción de paz.....	45
Agenciamiento político: niñas, niños y jóvenes como actores clave en la construcción de paz.....	50
<b>Balance y reflexiones para seguir tejiendo</b> .....	52
La paz, promesa por cumplir.....	53
La paz, solución sensible e inteligente, democrática de los conflictos humanos.....	53
La paz, reconciliación y esperanza.....	55
<b>A manera de cierre</b> .....	55
Referencias.....	56
<b>Capítulo II</b>	
Yuyachkani.....	61
Resumen.....	61
Fundamento conceptual.....	61
Pedagogía de la memoria.....	61
Acontecimiento.....	63
<b>Hallazgos</b> .....	66
Saber intergeneracional.....	66
Prácticas, lugares de la memoria, monumentos y simbolismo.....	68
Hechos históricos.....	69
Víctimas.....	70
Perpetradores.....	71
Emociones frente a los recuerdos.....	72
Referencias.....	74





### Capítulo III

El agenciamiento político de niños, niñas y jóvenes: un proceso colectivo para la transformación social.....	76
Resumen.....	77
Fundamento conceptual.....	77
Hallazgos.....	85
De la participación al agenciamiento político.....	86
Mediaciones e interacciones con adultos y pares.....	91
Procesos de resistencia.....	92
Categorías emergente.....	96
A manera de cierre.....	100
Referencias.....	101

### Capítulo VI

Reconciliación: la posibilidad de construir relaciones otras.....	105
Resumen.....	106
Fundamento conceptual.....	106
Capas de la reconciliación.....	109
Intermediaciones para la reconciliación.....	111
Hallazgos.....	113
Ámbitos de la reconciliación.....	114
Ámbito personal.....	122
Mediaciones para la reconciliación.....	124
Espacios de mediación.....	128
Experiencias de reconciliación.....	130
Capas de la reconciliación.....	132
Referencias.....	136
<b>Cierres aperturas para la territorialización de la paz.....</b>	<b>138</b>
Referencias.....	142
Epílogo.....	143
Nos preguntamos en voz alta ¿Cómo y con cuál educación para la paz?.....	145
Referencias.....	150

# Introducción

El Proyecto de Investigación Expedición Pacífica: Pedagogías de la Memoria y Reconciliación en Escenarios Escolares, fue financiado por Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación en el marco de la convocatoria 872-2020 sobre conflicto armado, las víctimas y la historia reciente de Colombia, específicamente en la línea “Memoria de las víctimas e interpretaciones culturales y artísticas alrededor del conflicto armado”, en su sublínea “Pedagogía para la paz y la reconciliación”, y con el apoyo del Centro Nacional de Memoria. El proyecto fue pensado y ejecutado por el Centro de Educación y Desarrollo Humano-CINDE, con participación de la Universidad Manizales; Universidad Católica Luis Amigó; Secretaría de Educación de Bogotá; y niños, niñas, jóvenes y sus agentes relacionales, en los departamentos de Caldas, Antioquia, Cundinamarca, Cauca, Tolima, Casanare y Huila.

Este proyecto abordó el problema en torno a la naturalización e imposición de narrativas hegemónicas sobre el conflicto armado, sus causas, consecuencias y actores; las cuales, se basan en la vulneración de los derechos y en el silenciamiento de las voces y de las experiencias de aquellos sujetos considerados invisibles o carenciales por ejemplo, los niños y las niñas desde sus primeros años; también quienes son asumidos como contestatarios como sucede con las y los jóvenes, asimismo aquellos territorios olvidados del país, y aquellos espacios invisibilizados como los educativos; comprendidos de manera amplia en términos de la escuela como institución, en donde se reproducen múltiples formas de violencia, pero también se constituyen lugares posibles para pensar el mundo, participar de procesos de enseñanza del pasado y de pedagogías de la memoria histórica y aportar a procesos de paz y reconciliación.

En virtud de ello y basados en los resultados de estudios, proyectos y programas previos, el equipo de investigación supuso que, ante las experiencias de resolución de conflictos llevadas a cabo en otros países y en diferentes ciudades colombianas, es fundamental continuar indagando, cartografiando y fortaleciendo las experiencias en pedagogías de la memoria en enseñanza del pasado y en pedagogías para la paz, tal como se proponen en los Objetivos de Desarrollo Sostenible-ODS (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2018), y la reconciliación; desde la Investigación Acción Creación (creativo-performativa), que a la vez es participativa y está orientada a la acción con los niños y niñas desde sus primeros años, los y las jóvenes, sus familias, maestras y maestros, y en general las comunidades que participan.

En virtud de lo anterior, el proyecto entendió que ante este problema, la pedagogía de la memoria es una posibilidad que invita a la sociedad en general, y a la escuela en particular a repensar la historia que se ha enseñado o que se ha omitido durante años, para lograr el reconocimiento, la escucha, la validación y la dignificación de esas voces posibles que cuentan diversas versiones del pasado desde sus narrativas, con el fin de promover la no repetición y configurar una educación para la paz y la reconciliación. Esta pedagogía de la memoria permite poner en tensión las narrativas oficiales de la historia con aquellas que provienen de las personas que han vivido de frente el conflicto armado y que con sus voces proponen otras miradas, interpretaciones y significados de lo acontecido.

En esta misma línea de problematización, el proyecto postuló al interior de estas pedagogías de la memoria, un cuestionamiento a la enseñanza del pasado, al pasar de la enseñanza de la historia como un espacio donde se promueve la identidad nacional, los valores patrios, las fechas de conmemoración de eventos y el conocimiento de períodos presidenciales, entre otros asuntos, a una visión más amplia y democrática en la cual es concebida como un espacio donde se construye y reconstruye nuestra memoria histórica, a la que se arraigan de manera importante las dinámicas de nuestra sociedad y que tiene muchas voces desde donde es narrada, que cuestiona verdades oficiales y visibiliza versiones alternativas que han sido acalladas o desconocidas, particularmente de aquellos que han sido las y los protagonistas de dichas historias. Se entiende la memoria aquí entonces, como un campo en disputa.

Asimismo, el proyecto definió en su problema que la reconciliación se teje con la memoria histórica y la pedagogía para la paz y la reconciliación, en la medida en que esa enseñanza del pasado desde lugares y voces no oficiales, permiten pensar cómo el pasado configura los tiempos actuales y nos convoca a una apuesta de construcción de futuro, que nos involucra a todos y todas - no solo a víctimas y victimarios -. Solo en esta medida, la reconciliación es posible. Se entendió entonces que, la reconciliación, como reto impostergable en este momento histórico del país, obliga a la generación de estrategias pedagógicas que involucren múltiples actores y desde donde puedan fortalecerse experiencias de reconstrucción de tejidos sociales, a través del autorreconocimiento y reconocimiento de las y los otros, como expresiones de conciencia histórica y memoria; la comunicación, la creatividad y las expresiones artísticas y culturales, como mediaciones pedagógicas; y la actuación colectiva, el posicionamiento ético, la creación de acuerdos y la renegociación del poder, como prácticas de construcción de la paz.

Es por ello que, la investigación consideró que en el actual contexto colombiano es fundamental remitir la atención al reconocimiento de experiencias plurales existentes o en potencia, y analizar sus condiciones de emergencia y desarrollo en los entornos escolares, que en medio de las complejidades propias de las lógicas institucionales y del sistema educativo, permiten el reconocimiento plural de la historia desde la enseñanza del pasado mediante la pedagogía de la memoria, la desnaturalización de la violencia y las pedagogías para la paz y la reconciliación desde el trabajo con niños, niñas y jóvenes, maestros, maestras y la comunidad educativa en general.

Ahora bien, ante este contexto y problema, el proyecto planteó una posición epistémica diferente de la “vieja” idea que la violencia internalizada y naturalizada se continuará reproduciendo sin ninguna posibilidad para la agencia humana, que las memorias deben ser silenciadas para alcanzar la paz, y que la paz es un punto de llegada y, por el contrario, se reconoce a los niños, niñas, jóvenes y sus agentes relacionales en su acontecer cotidiano en medio de las conflictividades propias de toda existencia social humana, y en el marco de prácticas de socialización política y constitución de subjetividades políticas expresadas en pedagogías posibles sobre la memoria y la reconciliación, en donde la capacidad de agencia de los actores sociales, logra aportar a la territorialización de la paz.

Además de las experiencias presentes en los territorios, el proyecto reconoció la trayectoria del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano–Cinde, a través de propuestas educativas que han emergido en los territorios y desde las voces de los actores sociales, que han aportado a la construcción de paz en múltiples escenarios, al pasar por el reconocimiento de las memorias y la potenciación de subjetividades políticas de niños, niñas, jóvenes y sus agentes socializadores, en torno a sus dimensiones humanas como potencialidades para el encuentro, la construcción y la transformación de imaginarios, valores y actitudes frente a la convivencia pacífica, expresada como la posibilidad de habitar con otros bajo el reconocimiento y la aceptación activa de la diferencia, la construcción de paz en su ejercicio de construcción de mejores condiciones de vida colectiva y de mejoramiento de sus prácticas democráticas en los escenarios escolares, familiares y comunitarios, y la orientación a posibilidades futuras plurales. Al igual que la experiencia de los grupos de investigación del Cinde, la Universidad de Manizales y la Universidad Católica Luis Amigó, participantes de la propuesta en torno a las pedagogías de la memoria, pedagogías del pasado, pedagogías de la reconciliación y a las prácticas artístico-culturales orientadas a la transformación y la consolidación de sociedades incluyentes y democráticas.

De esta forma el proyecto tuvo como objetivo general cartografiar, comprender y fortalecer las experiencias de enseñanza del pasado violento a través de pedagogías de la memoria, las experiencias de construcción de paz y las experiencias de reconciliación como prácticas artísticas y culturales de agenciamiento político de niños y niñas desde sus primeros años, jóvenes, familias, maestras y maestros en entornos educativos, a partir de la Investigación Acción Creación en Perspectiva Performativa-Creativa. Para lograr su cometido, el equipo trabajó alrededor de las siguientes preguntas:

- ¿Qué aportan las pedagogías posibles (artístico-culturales, de enseñanza del pasado violento, de la memoria y la conciencia histórica, la paz y la reconciliación) a la comprensión de la memoria del conflicto armado y la construcción de paz y la reconciliación?
- ¿Qué aportan las pedagogías posibles para la paz, la enseñanza del pasado violento y la reconciliación, las experiencias artístico-culturales posibles para el agenciamiento político de niños y niñas desde sus primeros años, jóvenes, familias, maestras y maestros en entornos educativos, a través de experiencias de autorreconocimiento y reconocimiento del otro, como expresiones de conciencia histórica y memoria; comunicación, creatividad, como correlato de acción colectiva, posicionamiento ético, creación de acuerdos, y renegociación del poder, como prácticas de construcción de la paz y reconciliación?
- ¿Qué experiencias artístico-culturales posibles de enseñanza del pasado, de pedagogía de la paz y la reconciliación, se han desarrollado en los entornos escolares y cuáles son las concepciones pedagógicas posibles que subyacen a estas experiencias de enseñanza del pasado, de la paz y la reconciliación?
- ¿Cómo se enriquecen y cuál es el efecto de la articulación entre las experiencias presentes en los territorios y otras experiencias de autorreconocimiento y reconocimiento del otro, como expresiones de conciencia histórica y memoria; comunicación, creatividad, reconciliación; y actuación colectiva, posicionamiento ético, creación de acuerdos y renegociación del poder?

Para afrontar este problema, la investigación apostó por una mirada situada, crítica, decolonial y generativa de carácter interdisciplinar sobre la paz, la memoria, la reconciliación y el agenciamiento político de niños, niñas, jóvenes, maestras y maestros en los territorios escolares. Para su despliegue, el estudio usó el método de Investigación-Acción-Creación en Perspectiva Creativa-Performativa.

La Investigación-Acción-Creación, fue entendida como un proceso de generación de conocimiento que permitió la comprensión de los fenómenos sociales y la configuración de alternativas de transformación social, basadas en el conocimiento colectivamente construido. Esta apuesta sostiene que en “contextos márgenes” (Botero, 2006) signados por formas de violencia directa como en el caso del contexto armado y el desplazamiento forzado (Ospina-Alvarado, Alvarado-Salgado, Fajardo-Mayo, 2018), estructural y cultural (Narváez-Meneses, 2020; Loaiza de la Pava, 2016) y que, como lo propone Jaramillo (2018), se pueden configurar en formas de vida más justas, por lo tanto, es necesario generar investigaciones situadas que reconozcan no solo problemáticas y carencias, sino capacidades, opciones y acciones de hacer memoria, resistir, re-existir, comprender y aparecer ante las y los otros, a partir de las experiencias y narrativas de los diversos actores sociales, especialmente, de aquellos que no han sido incluidos en las versiones hegemónicas de la historia.

En este sentido, la Investigación-Acción-Creación aportó un camino favorable, no solo para la generación de un conocimiento históricamente situado, sino para la exploración y fortalecimiento de voz y acción de los actores con los que se trabaja, desde una perspectiva performativa que favorece la consolidación de los procesos sociales a partir de lo que Narváez-Meneses (2020) propone su investigación como “lo comunal”, el cual hace alusión al lugar de encuentro de vínculos comunes a las poblaciones que los ocupan.

Esta forma de investigación reconoce y aboga por el análisis de la constitución de distintas formas de subjetividad y, por ende, de realidades y relaciones que se sitúan en la profundización del conocimiento de fenómenos y transformaciones sociales, políticas y culturales que operan en los sujetos, comunidades y territorios desde las prácticas artísticas.

Por lo tanto, las prácticas artísticas y culturales contemporáneas, son las mediaciones pedagógicas para la indagación sobre la construcción y reconstrucción de la memoria y las experiencias de enseñanza del pasado, de la construcción de paz y de la reconciliación. Vale señalar que la experiencia vivida por los sujetos del estudio a través de

las expresiones artísticas y culturales, tuvo que ver no solo con los asuntos metodológicos del estudio sino con su concepción y enfoque epistemológico, tal y como indica Lorente (2013):

La investigación en artes, artística o performativa según las diferentes acepciones, designa un ámbito de investigación que no se reduce al empleo de determinados métodos, herramientas y procedimientos de investigación, sino que afecta especialmente a la epistemología, al modo en que se piensa y concibe la producción del conocimiento científico y la contribución al mismo de las prácticas artísticas, así como a las consideraciones ontológicas referidas al objeto de la investigación y a las teorías que orientan su construcción. (p. 97)

Este método buscó la construcción de un conocimiento territorializado que fuera a la vez, conocimiento social e histórico, en situación. La comprensión de la Investigación-Acción-Creación dentro del conocimiento social historizado, territorializado y en situación, permitió señalar la importancia del análisis social del presente o análisis de coyuntura (Zemelman, 2003) para leer el siglo xxi desde la posibilidad y la agencia en torno a la creación y vivencia de tiempos de paces, en los cuales sobresale la sensibilidad e inteligencia del conflicto - demandando para Colombia (Zuleta, 2013); tiempos de paces en los que se entiende que necesitamos mejores conflictos, conflictos que no se solucionan con la violencia.

En este sentido, la apuesta epistémica y metodológica del proyecto aspiró al reconocimiento y potenciación de otras miradas diferentes a la violentología imperante en este tipo de estudios, en los cuales se tiende a reproducir ideológicamente los dispositivos de poder, exclusión y aniquilación. El método se enfocó en ayudar a producir la historia de las paces y las reconciliaciones desde las experiencias y voces de los niños, niñas, jóvenes, maestras y maestros en los entornos educativos, con el fin de potenciar el papel significativo de las experiencias educativas y pedagógicas de enseñanza del pasado violento a través de la memoria, la construcción de paz y la reconciliación como posibilidades de recuperación y validación de nuevas lecturas de realidad histórica y social, mediante la lectura de prácticas relacionales y alternativas distintas, por las sendas de quienes han intentado pacíficamente la vida en comunidad, en territorio, aun en los conflictos, de quienes han intentado un nuevo contrato social y han logrado reconciliarse.

Para desplegar este método, la investigación optó por realizar expediciones y cartografías de la memoria, la construcción de paz y la reconciliación. Las expediciones



buscan “poner en movimiento la cultura como el acto mismo de investigar, incluyendo sus dimensiones de movilidad, acción y agencia” (Denzin, 2003, p. 45). Por tanto, expedicionar experiencias, consiste en reconocer colectiva y críticamente las condiciones de emergencia actualidad, de agencia y de posibilidad/potencialidad, para territorializar la paz y la reconciliación y, para participar de las pedagogías de la memoria.

La expedición fue un mecanismo pedagógico, en y de movimiento, a través del desarrollo de cuatro encuentros que implicaron la participación del equipo de investigación y el grupo de expedicionarios en territorio, que posibilitaron reconocer y analizar colectivamente las experiencias que se desarrollaron en las escuelas de diversos territorios para comprender el pasado del conflicto armado y sus efectos, y para buscar acciones de memoria, paz y reconciliación en el presente que afecten positivamente el futuro colectivo. Como tal, el objetivo con estas expediciones está mediado hacia el acercamiento a los entornos escolares y reconocer como se generan los procesos de construcción de paz y de reconciliación desde la enseñanza, de este modo, se integró la cartografía para el reconocimiento de las experiencias y el fortalecimiento de estas mismas.

El tiempo ejecutado de la expedición se enmarcó en el territorio de los actores sociales, en particular en las escuelas y las comunidades educativas, su día a día. Interesó entre una expedición y la siguiente, propiciar desde los actores de la comunidad educativa la creación y puesta en marcha de acciones pacíficas, en donde se tuvo en cuenta que el tiempo de las escuelas es un tiempo historizado, de la vida cotidiana, un tiempo fenomenológico o de la subjetividad colectiva en el que ellos y ellas continuarán el fortalecimiento de su agenciamiento político.

Estas expediciones se realizaron así:

### **Expedición 0. Reconociéndonos como Expedicionarios y Expedicionarias de Paz**

Este primer encuentro con la comunidad buscó generar lazos con los actores, en donde se tuvo en cuenta las particularidades de cada grupo. Cada encuentro se diseñó para niños y niñas, jóvenes, familias y agentes educativos. En este momento se buscó que colectivamente se identificaran las características que deberían tener las expedicionarias y los expedicionarios de paz, así como los recursos que se requerían para poder cartografiar experiencias. Los recursos fueron físicos, como algunos materiales artísticos y lúdicos para el desarrollo creativo de los encuentros, pero también se identificaron otros recursos inherentes a las y los expedicionarios, tales como la creatividad, empatía, capacidad de escucha,





entre muchos otros identificados por los mismos actores. Este primer momento, aportó al reconocimiento de los objetivos del proyecto y de sus alcances, que permitieron que los actores sociales se identificaran como exploradores y como investigadores de sus propias realidades (Fals-Borda, 1999).

Esta expedición buscó que desde el primer encuentro los actores sociales participasen de los diferentes momentos del proyecto, dado que no se socializó el mismo como una caja negra que tiene algunos espacios reservados para el equipo de investigación, sino como un proceso abierto, participativo y co-construido, en el cual se tenían algunos lineamientos básicos para el desarrollo de las expediciones, pero en donde todos los actores del proyecto podrían realizar aportes y transformar sus maneras de expedicionar la paz. Esta metodología buscó apropiarse recursos de la Investigación-Acción-Participativa (IAP), en la cual son los actores sociales quienes conocen su realidad y pueden identificar modos propios de leerla y transformarla (Fals-Borda, 1999).

### **Expedición I. Arribando al territorio y cartografiando experiencias de enseñanza del pasado y de memoria**

Buscó reconocer, cartografiar y fortalecer las experiencias de enseñanza del pasado violento y pedagogías de la memoria, las mediaciones pedagógicas para la enseñanza de la historia, a través de prácticas artísticas y culturales como expresiones de conciencia histórica de las que participan niñas y niños desde sus primeros años, jóvenes, familias, maestras, maestros y comunidad educativa, en donde se comprende la escuela como escenario social y cultural de expresión de las comunidades. En esta primera expedición se desarrolló una línea base en función de indicadores cualitativos y cuantitativos. Un aspecto relevante de esta expedición fue que los actores sociales reconocieron las maneras en las cuales conocen, comunican y leen su realidad y el pasado histórico de su región y del país, pero además encontraron nuevos modos en los que la escuela podría participar en la enseñanza del pasado y la construcción de una memoria colectiva. Por lo anterior, se emplearon recursos de la Investigación-Acción-Creación, la cual tiene como fin que los actores sociales asuman una mirada crítica de su realidad, pero también una mirada propositiva y creativa en la cual se convierten en creadores de nuevos modos de desplegarse como sujetos en su relación con otros y de establecer nuevos recursos para la transformación social (Mannay, 2017).

Asimismo, Mannay (2017) expone que Investigación-Acción-Creación puede emplear recursos estéticos y lúdicos para permitir que los actores sociales desplieguen su creatividad y encuentren modos de transformar su contexto o aquellos aspectos que encuentren oportunos para ser reflexionados y resignificados, sin embargo, como lo expone el mismo autor, la creación estética y visual es un recurso y no un fin, por lo que en el caso de este proyecto, las cartografías se convierten en un recurso que posibilita la interlocución de actores por medio de sus narrativas y como un propiciador dialógico, sin embargo, las cartografías no son consideradas en sí mismas como la finalidad de los encuentros.

## **Expedición II. Cartografiando y construyendo paz**

Esta expedición ayudó a reconocer, cartografiar y fortalecer las experiencias de construcción de paz como prácticas artísticas y culturales presentes los territorios educativos comprendidos de manera amplia, en los que se dan prácticas relacionales de respeto y construcción de subjetividad política de todos los actores de la escuela, que comprenden la escuela como un escenario social y cultural-artístico de expresión de las comunidades. Así mismo, en esta expedición se puso en diálogo, confrontación y co-construcción los avances en términos de producción, uso, comunicación-creación e incidencia en política pública en relación con las mediaciones pedagógicas para enseñanza de la historia del pasado, relacionada con las construcciones de memoria en disputa cartografiadas en la expedición anterior.

En esta expedición los actores sociales reconocieron y reflexionaron sobre experiencias de construcción de paz. La perspectiva de las experiencias fue asumida desde los planteamientos de Melich (2000), quien expone que una experiencia no es un evento histórico o un acontecimiento que solamente se limita a existir a partir del dato informativo, sino que, las experiencias son propias de los sujetos, de allí el carácter subjetivo de la misma. El mismo autor expone que las experiencias son aquellos eventos que atraviesan a los sujetos y que transforman sus maneras de habitar la realidad, es decir, que no necesariamente son eventos planeados y premeditados, sino acontecimientos, en su mayoría espontáneos, que resultan y trascienden a la construcción de significados para quienes los viven.

Por lo anterior, las cartografías no se enfocaron en la representación de escenarios, lugares y fechas con datos históricos, sino que, buscaron la expresión visual de las



maneras en que determinados eventos acontecieron y generaron huellas en los sujetos. En este sentido, los encuentros también emplearon recursos de la Investigación-Acción-Creación, pero también de la Investigación Basada en Artes – IBA, la cual encuentra que los procesos creativos permiten construir conocimiento a partir de lo que acontece en los procesos creativos (Mannay, 2017). En este sentido, también se emplearon grabadoras que permitieron reconocer aquello que sucedía durante los momentos de creación, para posteriormente poder reflexionar sobre aquello que sucedía durante los encuentros.

### **Expedición III. Cartografiando y fortaleciendo la reconciliación**

Para reconocer, cartografiar y fortalecer las experiencias de reconciliación a través de prácticas artísticas y culturales como correlato de la comunicación, la creatividad y la resolución de conflictos. Así mismo, en esta expedición se puso en diálogo, confrontación y co-construcción los avances en términos de producción, uso, comunicación-creación e incidencia en política pública con relación a la expedición anterior.

Esta expedición, también apropió los planteamientos de Mannay (2017), quien expone que los procesos creativos permiten reconocer, en la cotidianidad, recursos, experiencias, aprendizajes y aspectos que previamente no habían sido consideradas. Por lo anterior, la reconciliación, a partir de la expresión cartográfica, pudo ser reconocida en acontecimientos cotidianos y simples.

### **Expedición IV. Cartografiando y agenciando políticamente**

Esta expedición permitió reconocer, cartografiar y fortalecer los procesos de agenciamiento político entre los distintos actores vinculados al proceso educativo que recogen los aprendizajes de las expediciones previas, así como las experiencias de actuación colectiva, posicionamiento ético, creación de acuerdos, y renegociación del poder, como prácticas de construcción de la paz y la reconciliación. En esta expedición se puso en diálogo, la confrontación y co-construcción los avances en términos de producción, uso, comunicación-creación e incidencia en política pública en relación con las cuatro expediciones desarrolladas.

Esta expedición dio respuesta a su propia búsqueda, que fue el reconocimiento del agenciamiento político. Por lo anterior, se emplearon los planteamientos de Austin y Urmsom (1990), quienes exponen que la palabra tiene una capacidad creadora. En este

sentido, las participaciones verbales de los actores eran consideradas como posibilitadoras de nuevas realidades, nuevas maneras de construir una memoria colectiva.

Finalmente, el análisis de la información se realizó con las mismas orientaciones de la IAP, en donde los actores interpretan sus propias creaciones y narraciones y construyen significados compartidos (Fals-Borda, 1999). Por lo anterior, el análisis categorial de la información contó con la participación de docentes de la Secretaría de Educación de Bogotá, quienes eran expedicionarias y expedicionarios, pero que a su vez se sumaron al equipo de investigación en la fase de análisis. }

## Referencias

- Austin, J. L. y Urmson, J. O. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Botero, P. (2006). *Niñez, política y cotidianidad reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan contextos márgenes o de la periferia: el caso de la plaza de mercado de Manizales como escenario de socialización política*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales-CINDE]. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/558/BoteroGomezPatricia2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Denzin, N. (2003). The call to performance. *Symbolic Interaction*, 26(1), 187–207. <https://www.jstor.org/stable/10.1525/si.2003.26.1.187>
- Fals-Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis político* (38), 73-90. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283/70535>
- Jaramillo, O. A. (2018). *Prácticas artísticas y modos de subjetivación en experiencias de la música y la danza en la ciudad de Pereira* [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales, CINDE]. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2293/TESIS%20OSCAR%20JARAMILLO%20-%20VERSION%20FINAL%20PARA%20REVISAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Loaiza de la Pava, J. (2016). *Niños, niñas y jóvenes constructores-as de paz: una experiencia de paz imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas* [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales, CINDE]. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cin-de-umz/20160630104128/JulianAndresLoaizaDeLaPava.pdf>



- Lorente, J. I. (2013) Investigación performativa y aprendizaje basado en proyectos en las enseñanzas de postgrado en artes escénicas. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8362/299.pdf?sequence=1>
- Mannay, D. (2017). Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa. Narcea.
- Mèlich, J. C. (2000). Narración y hospitalidad. La ausencia del testimonio. Anthropos
- Narváez-Meneses, M. I. (2020). Experiencias estéticas comunales y praxis artísticas en las narrativas alternativas de resistencia a la “violencia cultural” de artistas comunales de la ciudad de Cali. [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales, CINDE].
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2018/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2018-es.pdf>
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V. y Fajardo-Mayo, M. A. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1186/861>
- Zemelman, H. (2003). Hacia una estrategia de análisis coyuntural. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://core.ac.uk/download/pdf/35157411.pdf>
- Zuleta, E. (2013). Sobre la Guerra. Cali. Universidad del Valle.



# Capítulo I

REAFIRMAR LA VIDA  
EN MEDIO DE LA DIFERENCIA:  
CONSTRUCCIÓN DE PAZ DESDE  
LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS



## Resumen

El capítulo da cuenta de la construcción de sentido alcanzado a través de las expediciones y cartografías en torno a la construcción de paz en los territorios escolares. Es decir que, recoge las comprensiones alcanzadas a partir de las experiencias, diálogos y voces de niños, niñas, jóvenes, maestros, maestras e investigadores participantes, en el cual es posible evidenciar que la construcción de paz, es el proceso a través del cual las personas generan sentidos, escenarios, relaciones, condiciones y prácticas que se apartan de la violencia como una forma legítima de relacionamiento y transformación de conflictos en la convivencia. Igualmente, el capítulo desarrolla la concepción que tienen las y los participantes sobre la escuela como un espacio relacional donde la convivencia no está exenta de conflictos. De igual forma, se muestra también las tensiones encontradas entre lógicas regulatorias que producen heteronomía desde marcos y prácticas normativas regulatorias que generalmente no han sido consensuadas entre todos los integrantes de la comunidad escolar, por ejemplo, los manuales de convivencia. Otro elemento, es la importancia del lenguaje como instancia que genera la posibilidad de transformación creativa y pacífica de los conflictos y permite el encuentro relacional y ético con las y los otros como interlocutores legítimos e importantes para el reconocimiento y vivencia de la alteridad en la escuela. Así mismo, se comparten los resultados sobre la relación que las y los participantes de la expedición encuentran entre los conflictos sociales derivados de las desigualdades estructurales socioeconómicas, las guerras y conflictos armados y las violencias y afectaciones en la vida escolar. Finalmente, se trabaja los hallazgos sobre el agenciaamiento político de niños, niñas desde sus primeros años de vida y las y los jóvenes; a lo largo de sus pasos por la escuela, como sujetos protagónicos de los cambios necesarios en los procesos de socialización que allí acontecen.

### **Fundamento conceptual**

En el marco de esta Expedición Pacífica la construcción de paz en los territorios, con niños, niñas, jóvenes y sus agentes relacionales es una apuesta central. En el programa nos apoyamos en diferentes referentes que ayudan a ampliar la comprensión epistémica, teórica y metodológica de la misma, en diálogo con las experiencias y voces de los y las participantes. Una definición genérica de paz ha sido planteada por Galtung (2003); para ello, recurre a explicitar elementos que la niegan, en donde la violencia está

presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales. Suma a esta perspectiva Fisas (2006), quien considera la necesaria revisión sobre la violencia como un ejercicio de poder utilizado para lograr el dominio de otro, es decir, aniquilarlo, negarlo, anularlo y dejarlo en condición de inferioridad.

Sin embargo, se hace necesario pensar la paz desde la paz y no solo desde los elementos que la niegan. Así, se acude a lo que se ha dado en llamar el giro epistémico en la investigación para la paz. Los aportes de Galtung (2003), han sido altamente relevantes en la construcción de una epistemología de la paz, al conjugar un planteamiento estructurado y un conjunto de ideas que integran metafísica, cosmología, cristianismo, budismo y taoísmo.

Según Calderón (2009), el proyecto de Galtung plantea la idea de la paz con medios pacíficos que representará una antropología nueva y renovada que pone su confianza en el humano, un verdadero cambio de paradigma: de la paz por medios violentos a la paz por medios pacíficos, en la que se entiende la convicción sobre la paz, que puede ser aprendida y enseñada y comprensión sobre la paz, como un proceso y no un punto de llegada. En este sentido, en vez de mirar a la paz como el ideal distante, en primer lugar, tenemos que actuar de modo que cada paso en su dirección represente la paz (Galtung, 2003) y, por otro lado, asumir la paz como un proyecto no-violento por su coherencia entre medios y fines, haciéndolos siempre coincidir, desde los mismos principios éticos, en el mismo sentido del planteamiento de Gandhi.

La base epistemológica del proyecto de la paz con medios pacíficos “está centrada fundamentalmente en el esfuerzo de hacer inteligible una idea antropológica de paz, transformándola en un concepto teórico de paz” (Calderón, 2009, p. 65). En otro orden, Galtung resalta, de manera reiterada, el interés por construir una epistemología no positivista: “dado que el objetivo de todo el ejercicio es promover la paz, no solo estudios sobre la paz, es indispensable una epistemología no positivista, con valores y terapias explícitos, más que pararse una vez que se ha pronunciado el diagnóstico” (Galtung, 2003, p. 16).

A partir de este giro paradigmático, el enfoque de contraposición a la paz ya no será la guerra, sino la violencia; en este sentido, “si la ausencia de guerra podemos denominarla como paz negativa, la ausencia de violencia equivaldría a paz positiva, en el sentido de justicia social, armonía, satisfacción de las necesidades básicas (supervivencia, bienestar, identidad y libertad), autonomía, diálogo, solidaridad, integración y equidad” (Fisas, 2006, p. 20).



Sin embargo, es preciso aclarar que no se hace referencia a una única violencia ni a una sola paz. Para comprender mucho mejor este cambio de paradigma es necesario retomar el triángulo de las violencias planteado por Galtung plasmado en la Figura 1.

**Figura 1**  
**Triángulo de las violencias**



Fuente: Galtung (2003).

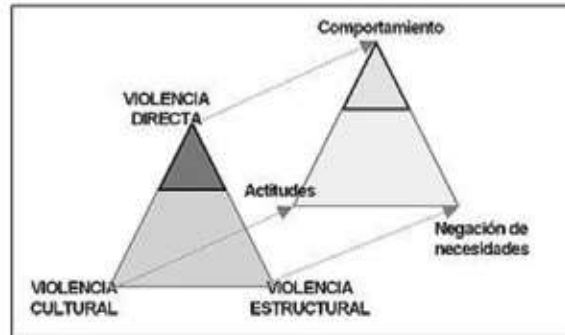
Este esquema muestra cómo la violencia puede denominarse “directa, estructural o cultural”. Se habla de violencia directa cuando existe un emisor con la intención de hacer daño mediante acciones visibles, y en la que una de sus expresiones más extremas y devastadoras es la guerra. Por otra parte, se encuentra la violencia estructural, sus dos principales manifestaciones se anclan en la política y la economía, estas son: la represión y explotación (Galtung, 2003); se centra en el conjunto de estructuras que impiden la satisfacción de las necesidades y se concreta, precisamente, en la negación de las mismas. Según Muñoz (2001) la violencia estructural es “un tipo de violencia presente en la injusticia social, y otras circunstancias que la apoyan, ha permitido hallar las formas ocultas y estáticas de la violencia, de la violencia de los sistemas (miseria, dependencia, hambre, desigualdades de género, etc.)” (p. 7).

Podríamos afirmar que tras estas dos violencias está la violencia cultural de carácter simbólico, la cual se manifiesta a través de infinidad de medios “en la religión y la ideología; en el lenguaje y el arte; en la ciencia y en el derecho; en los medios de comunicación y en la educación” (Galtung, 2003, p. 20) y se concreta puntualmente en actitudes. Al respecto, Fisas (2006) señala que es cultura “en la medida en que a lo largo del tiempo ha sido interiorizada e incluso sacralizada por amplios sectores de muchas sociedades, a través de mitos, simbolismos, políticas, comportamientos e instituciones, y a pesar de haber causado dolor, sufrimiento y muerte a millones de seres” (p. 351).

De esta manera se encuentra en la perspectiva teórica de Galtung, un correlato concreto frente a cada una de las violencias presentadas; para Galtung (2003), tanto la

violencia como la paz pueden ser analizadas desde tres vértices (Figura 2) y, es por ello que propone la siguiente triada:

**Figura 2**  
**Triada de la violencia**



Fuente: Galtung (2003).

La paz directa positiva denota la bondad verbal y física; el cuidado del cuerpo, la mente y el espíritu de sí mismo y de los otros. Está dirigida a todas las necesidades básicas, la supervivencia, el bienestar, la libertad y la identidad.

La paz estructural positiva sustituye la represión y la explotación por la libertad y la equidad. Se fortalece con el diálogo, la integración, la solidaridad y la participación en lugar de la marginación y la fragmentación.

La paz cultural positiva sustituye la legitimación de la violencia por la legitimación de la paz; se manifiesta en la religión, el derecho y la ideología, en el lenguaje, en el arte, en la ciencia, entre otros, construyendo así una cultura de paz positiva. (Galtung, 2003)

Más allá de esta tipología, Galtung definió la paz como el “despliegue de la vida”, una vida que tiene la posibilidad de experimentar felicidad y superar el sufrimiento o la violencia (Galtung, 2003), en medio de un contexto de desafío permanente.

Por otro lado, autores como Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño (2012) citado en Ospina-Alvarado, Carmona-Parra y Alvarado-Salgado (2014), han propuesto la mirada a los estudios de la paz desde la propuesta de la:

Socialización política como el proceso relacional en el que se construyen significados, sentidos y prácticas que aportan a la formación de identidades y subjetividades tanto en el individuo como en sus relaciones, de acuerdo con las prácticas disponibles en el contexto social, cultural e histórico, pero a la vez de acuerdo con las prácticas emergentes que desde lo relacional pueden contribuir a las transformaciones. (pp. 56-57)

De esta manera es posible pensar la paz desde lo que entendemos como lo político, como una condición humana para crear con otros y otras.

Se retoma en esta propuesta la perspectiva apreciativa, en la que es relevante el valor, la admiración y la dicha en eventos que generalmente han estado marcados por su mirada desde las carencias y las dificultades (Gergen, 2007); así mismo, se resalta las capacidades como agentes de cambio de los propios niños, niñas y adolescentes para construir la paz (Niño, 2012); lo que pone en relación a las familias, en los procesos de crianza (Defensoría del Pueblo, 2002); la resiliencia frente a acontecimientos violentos (Hernández y Restrepo, 2011); en los que se requiere el reconocimiento de la diversidad y pluralidad en relación a las acciones educativas (Observatorio de Territorios Étnicos, 2010); especialmente, el énfasis a los recursos, fortalezas y potencias de niños que han vivido en contextos con presencia de las violencias (Ospina-Alvarado y Gallo, 2011); y por lo tanto el centro de la reflexión en la construcción de paz, puesto en las potencias individuales y relacionales de niños y niñas y de sus agentes socializadores (Ospina-Alvarado, Luna y Salgado, 2022)

En diálogo con la perspectiva de Galtung, distintos pensadores de la paz (Muñoz, 2001; López, 2001; Jiménez, 2004) se han propuesto generar rupturas con su teoría, de manera específica con la categoría de paz positiva. Así lo manifiesta Muñoz (2001):

Aunque, probablemente, no lo pretendiese en origen, la paz positiva ha sido entendida en muchas ocasiones como una utopía (...) y podría ser identificada con una pretendida paz “total” o “perfecta” en donde no habría violencia, probablemente tampoco conflictos manifiestos. Este horizonte utópico también, podría ser por un lado poco realista y frustrante. (pp. 7-8)

Es así como emerge la categoría analítica de la paz imperfecta, una nueva perspectiva que hace alusión a “todas estas experiencias y estancias en la que los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir en las que los individuos y/o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido” (Muñoz, 2001, p. 14).

Al continuar con Muñoz (2001), se considera mucho más pertinente hablar de paces imperfectas, en tanto existe pluralidad de espacios donde se generan regulaciones pacíficas de los conflictos y por ende, infinidad de individuos y de grupos sociales que cotidianamente hacen su aporte a la construcción de la paz.

Cuando se habla de paz, “necesariamente la referencia es a una construcción

cultural; y, por ende, a procesos de socialización, interacción, enseñanza y aprendizaje de seres con capacidad para comportarse pacífica o violentamente” (López, 2001, p. 8). Comprender esto permite desnaturalizar la violencia como fenómeno infalible de la vida humana y, por tanto, que el estado de las cosas existentes no son hechos naturales y que los límites se pueden correr en tanto se construyan otras alternativas de estar y ser en relación consigo mismo, los y las otras y el mundo.

Por su parte Lederach (2007), en el marco del concepto de imaginación moral, permite comprender al menos tres ejes fundamentales en los procesos de construcción de paz: en primera instancia, la necesidad de encontrar y percibir aspectos que se encuentran en niveles más profundos y por lo tanto no se hacen visibles superficialmente; en segundo término, la importancia de imaginar creativamente otras posibilidades de mundo y por supuesto la manera en que se percibe dicho mundo que favorece la construcción de nuevas alternativas; y en tercer lugar, la idea de trascendencia en tanto irrupción en nuevos territorios, nuevas realidades.

El papel de la imaginación moral es poner en marcha “la materialización de posibilidades que no son imaginables en los términos actuales” (Lederach, 2007, p. 62). Desde esta perspectiva, Lederach utiliza la palabra moral como vocación, una expresión que invita a elevarse “hacia algo que está más allá de lo que es inmediatamente aparente y visible”, y en este sentido, es una apuesta por lo inesperado e inexistente.

Lederach (2007) entonces, plantea la imaginación moral “como la capacidad de imaginar algo anclado en los retos del mundo real, pero a la vez capaz de dar a luz aquello que aún no existe” (p. 63); que pueda crear caminos posibles que permitan correr los límites de lo ya dado. De igual modo, se propone superar la dicotomía entre “habilidad” y “arte”, ya que las considera igualmente importantes en la aventura de la construcción de la paz. No obstante, Vicent Martínez en el prólogo del libro de Lederach (2007) concibe “el trabajo de construcción de paz más como un acto creativo afin a las iniciativas artísticas, que como procesos técnicos” (p. 14). Este acto creativo, como eje de la imaginación moral, se ancla en cuatro ideas fundamentales, que ayudan a comprender las construcciones que niños, niñas, maestros y maestras en sus cartografías, en torno a la construcción de paz: la centralidad de las relaciones como necesidad imperante para la reconstrucción permanente del tejido social; la práctica de la curiosidad paradójica que busca ir más allá de las ideas de verdad y que procura, como inquietud permanente, la exploración de posibilidades más allá de lo inmediato o de definiciones estrechas del mundo; el espacio para el acto creativo, su aparición inesperada en el ámbito de lo cotidiano la voluntad de

arriesgar, atravesando lo establecido, lo determinado, en una permanente actitud de riesgo como posibilidad de desplazamiento de lugares comunes hacia el encuentro de los espacios creativos.

Desde las miradas de Lederach sobre la imaginación moral, las de Ospina-Alvarado (2014) y Alvarado (2014) sobre construcción de subjetividades políticas creadoras de condiciones de vida y las de Muñoz (2001) sobre la paz imperfecta, se configuró una mirada para leer las narrativas y las imágenes construidas en las cartografías de niños, niñas, jóvenes, maestras y maestros en la investigación.

### **Hallazgos**

Las trayectorias de la Expedición Pacífica por Instituciones Educativas de municipios como Aguazul, Envigado, Manizales, Líbano, Pitalito, Miranda, Medellín y Bogotá en Colombia, permitieron el acercamiento a las experiencias de construcción de paz entre estudiantes y docentes.

Estas experiencias se organizaron y analizaron por medio de una matriz analítica en torno a la categoría denominada construcción de paz. Los principales hallazgos que se presentan a continuación corresponden a las seis subcategorías emergentes del análisis hermenéutico categorial; en cada una de ellas se muestran las tendencias halladas como interpretaciones y rutas posibles para comprender los sentidos de paz desde escenarios y prácticas que las niñas, niños, jóvenes y sus agentes relacionales despliegan y viven como sujetos políticos activos en este proceso.

A continuación, se muestran los principales resultados generados desde las conversaciones y ejercicios cartográficos de los grupos focales realizados con estudiantes y docentes participantes.

### **Construcción de paz y convivencia**

Según las experiencias de los expedicionarios, la construcción de paz es el proceso a través del cual las personas generan sentidos, escenarios, relaciones, condiciones y prácticas que se apartan de la violencia como una forma legítima de relacionamiento y transformación de conflictos en la convivencia. Al respecto y para ampliar esta comprensión, retomamos a Ospina-Alvarado, Alvarado, Cardona, Pinzón, Fajardo, Carmona (2020), quienes proponen que la paz es la acción está “encarnada en los sujetos, que se construye de manera cotidiana y no como un estado final, logrando trascender visiones de la paz centradas en la ausencia de conflictos” (p. 32).

También coincidimos con Patiño y Alvarado (2018) en que la paz es un “proceso de aprendizaje y construcción de significados y prácticas cotidianas para la transformación

de conflictos y el despliegue de la vida” (p. 190). Estas autoras sostienen que esta concepción de paz, centra su atención en las relaciones y se relaciona con las visiones de paz propuestas por autores como Muñoz (2001), quien la define como:

Experiencias y estancias en las que los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir, en las que los individuos y/o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido. (p. 14)

Y también con la de Paris (2005) citado en Patiño y Alvarado (2018), quién la define como un proceso de transformación de conflictos diversos y, finalmente con la de Rodríguez, López y Echeverry (2016) citado en Patiño y Alvarado (2018), quienes la asumen como proceso de enseñanza –aprendizaje que se da en las relaciones y escenarios como la familia y la escuela.

De igual manera, retomamos la apuesta de paz generativa que hace énfasis en los recursos, las fortalezas, las potencias y las potencialidades de niños, niñas, jóvenes y sus agentes relacionales como sujetos políticos, lo cual rompe con las perspectivas en las que son leídos como dependientes, inmaduros, y apolíticos, a través de un proceso reflexivo que favorece la resignificación y ampliación de experiencias (Ospina-Alvarado, 2015; Ospina-Alvarado et al., 2018).

En este contexto, con el análisis categorial y la interpretación hermenéutica se identificó en la primera subcategoría de construcción de paz y convivencia que, la escuela es comprendida por las y los participantes como un espacio relacional donde la convivencia no está exenta de conflictos. No obstante, los conflictos son percibidos también como movilizadores de oportunidades, no solo como limitantes.

Según las y los participantes, los conflictos de convivencia escolar se hacen mucho más evidentes en determinados espacios físicos en los cuales parece ser más complejo construir vínculos de confianza que promuevan expresiones significativas de relacionamiento. Así mismo, se encontró que, en ciertos momentos, optan por postergar o evitar situaciones como el encuentro con otras y otros con los que se han presentado conflictos, en el cual asumen que esto no es una práctica eficaz para resolver las dificultades que se presentan.

No obstante, el imperativo en esta subcategoría es la búsqueda de consensos, la construcción de espacios para incentivar climas escolares positivos y el reconocimiento de los sujetos en sus diferencias. Es así como expresiones creativas, artísticas y culturales son

escenarios que dinamizan la posibilidad de construir comunidad (Gergen, 2016), de dar cuenta de las potencialidades que subyacen a los sujetos que convergen en las escuelas.

Dentro de esta subcategoría se hicieron evidentes seis tendencias en la comprensión de la relación entre las construcciones de paz y la convivencia en la escuela.

**Inconformidad con espacios escolares.** Fue de especial interés observar la relación que las y los participantes hicieron entre los espacios físicos y la construcción de convivencia pacífica, en donde en los espacios se encuentran para llevar a cabo diferentes procesos y prácticas cotidianas de aprendizaje y relación.

De acuerdo con Gómez y Barrios (2009), para alcanzar la convivencia pacífica en la escuela, es necesario articular permanente los diferentes espacios escolares donde se llevan a cabo la socialización y educación; la convivencia no se alcanza solo a través de contenido y metodologías dentro del aula, es necesario que cada espacio físico, cada escenario relacional sea considerado como parte del entramado de convivencia de la escuela.

Los y las participantes manifestaron inconformidad e indignación con algunas condiciones de sus instituciones que, según ellas y ellos son determinantes para acentuar o matizar acciones de violencia en la escuela. Por ejemplo, en varios testimonios las condiciones deficientes y de inseguridad de baños fueron percibidos como factores de riesgo que aumentan la posibilidad de conflictos; igualmente, en otra de las instituciones percibieron la zona de parqueadero como un lugar adecuado para incidentes conflictivos e inseguridad; además, la inconformidad con algunos espacios como escenarios relacionales dentro de las instituciones, también se hizo evidente cuando en las cartografías y relatos manifestaron que hacer fila para comprar en la cafetería o para tomar el transporte de la ruta escolar, se sentía “como una pérdida de tiempo” que puede generar desorden y alterar negativamente el ánimo de los estudiantes.

De igual manera, fue recurrente la identificación de lugares como las canchas deportivas, como espacios dispuestos para promover la competencia y el conflicto relacional. En estos casos, los estudiantes manifestaron que las prácticas allí generadas usualmente no generan una mejor convivencia colectiva cimentada en el reconocimiento de las y los otros, sino que estimulan el éxito individual.

Finalmente, el aula fue otro espacio identificado en donde se generan prácticas de violencia simbólica como el hostigamiento y el acoso basados en el género o la edad; usualmente son normalizadas y minimizadas estas prácticas, pero generan inconformidad personal y colectiva en las y los participantes. Uno de los diálogos generados

en la expedición así lo muestra:

Participante 1: En el grupo a veces no hay paz, es por él.

Participante 2: Uno no puede contar un secreto porque de una le dicen al profesor.

Participante 3: Él es el que no da la paz, él pone apodos.

Participante 4: Cuando él no viene es una tranquilidad aquí, hasta el profesor lo sabe.

Investigadora: ¿Eso es verdad?

Participante 5: Si profe, él se la pasaba poniendo apodos a uno, a mí me decía gorila, le dice a uno que lo va a matar.

Participante 1: A nosotras nos dice venecas, a Juana le decía marihuana, a Thalia ogro, a mi banana, a Lena Faisuly aguapanela, con los que casi no se metía era con los amigos.

Investigadora: ¿Ustedes creen que esta situación genera paz?

Niños: No.

Investigadora: ¿Tú crees que poner apodos genera paz?

Niños: Ahí se queda calladito y se ríe porque sabe que es verdad.

### **Tensiones externas a la institución educativa que inciden en la convivencia escolar.**

Otra tendencia de esta primera categoría se refiere a las tensiones externas que afectan o potencian la convivencia escolar. El relato de un joven de Envigado señala al respecto que,

En la calle están los ladrones, los jíbaros y la policía. Las situaciones que limitan la convivencia pacífica allí son el robo, el acoso, el abuso sexual, las sustancias psicoactivas, el maltrato, los asesinatos, los accidentes y las estafas. De otro lado también hay situaciones que favorecen la convivencia pacífica con los policías, los amigos y los vecinos como el diálogo, la imposición de la norma, los elogios al momento de comprar, la amabilidad de algunas personas, vecinos preocupados por el bienestar del otro; con los habitantes de calle y los niños, la buena comunicación, la experiencia de vida y cuando se apoya económicamente a los habitantes de calle; y con los artistas, el disfrute de las personas de ver apuestas artísticas innovadoras y los espectadores. (Estudiante-Participante de Envigado)

Estas situaciones reconocidas en el relato, asocian a distintos grupos de actores tanto con los aspectos que limitan la convivencia pacífica como con aquellos que la favorecen. Lo cual contribuye a desnaturalizar el señalamiento y estigmatización que usualmente se genera frente a estos espacios en la construcción de paz; hace notar el



papel relevante de la cultura, el contexto y el lenguaje en la generación y transformación de conflictos escolares.

De manera similar, se encontró en otras narrativas que, la familia también fue percibida como actor y escenario relacional que puede alentar o limitar la convivencia pacífica en la escuela. En cuanto a las tensiones en la familia, las y los participantes refirieron que en este escenario las prácticas de maltrato, las críticas frente al cuerpo de los demás, el consumo de drogas y la falta de reconocimiento y respeto de las diferencias afectan la capacidad de sus integrantes de convivir sin violencia. Sin embargo, expresaron que también se viven otras prácticas relacionales como la empatía, la comprensión, el respeto de la diferencia, el diálogo y la escucha activa que les sirven como aprendizaje para la convivencia pacífica en la escuela.

Esta tendencia muestra que las instituciones educativas hacen parte de la sociedad, por tanto lo que ocurre en ellas está atravesado por los sentidos, prácticas y relaciones del entorno, lo cual demandan un reconocimiento y relacionamiento constante con diferentes actores y escenarios que también hacen parte de la construcción de paz en la escuela y que no siempre son integrados activamente en los manuales de convivencia, en los proyectos educativos transversales, en las cátedras de paz y otras estrategias que se desarrollan sin su participación activa.

**Evitar y subestimar los conflictos.** La tercera tendencia en la relación construcción de paz y convivencia escolar es la evitación y subestimación de conflictos. Uno de los relatos de los participantes expresa que,

Si yo peleé con alguien del salón y a mí no me interesa volver a ser amiga de esa persona, para no crear un mal ambiente en el salón, yo ignoro a la persona, ignoro al problema y trato de tener una buena convivencia mientras estamos en el aula...A la larga puede ser un problema, porque si usted tiene que convivir con una persona, el ignorar el problema puede ser una solución, pero no a largo plazo. (Estudiante-Participante de Enviado)

Ignorar el conflicto y la persona con la que se presenta, se considera por los estudiantes una manera funcional para prevenir una posible confrontación, sin embargo, esta opción tiende a limitar el despliegue del diálogo y de la creatividad en la transformación del conflicto. Al respecto, Deustch, Coleman y Marcus (2006); Dincyurek y Civelek (2008); González y Solórzano (2018) coinciden en que, si bien la evitación puede ser considerada una estrategia de resolución de conflictos de baja intensidad, renunciar a la satisfacción de objetivos y emociones propias para que los del otro sean posibles, genera tracción y tensión

en el vínculo relacional que usualmente desencadena otros conflictos.

Esta evitación del conflicto tiene que ver con el sentido hegemónico que socialmente se ha construido en torno al conflicto. Según Gergen (2007), las realidades se construyen a partir del lenguaje, por lo que en las declaraciones hechas por los seres humanos se privilegian algunas existencias usualmente ligadas al déficit, al miedo, la subordinación, que imponen sentidos y prácticas cerrados en torno al conflicto que impiden modos alternativos de comprenderlos y vivirlos.

**Espacios de creación y expresión sensible.** La cuarta tendencia emergente en los relatos de esta subcategoría, se refiere al reconocimiento que hacen las y los participantes respecto a los espacios de creación y expresión sensible que se dan en sus instituciones educativas, como escenarios relacionales que van más allá de prácticas de individualismo y competencia fomentando la convivencia pacífica entre los actores.

En esta tendencia se evidencian espacios en los que se llevan a cabo experiencias y prácticas situadas de teatro, música, radio, modelado de cerámica, cultivo de huertas escolares y comunitarias, juegos y deportes, que según las y los participantes propician el encuentro cercano y afectivo mediante el reconocimiento de las emociones, necesidades y capacidades. Estos espacios fueron valorados como importantes dentro de las instituciones educativas, porque en ellos se vivencian aprendizajes relacionados con la expresión sensible en la convivencia. Al respecto un docente de Manizales lo expreso en estas palabras:

Al aula de clase la encerré dentro de un corazón y dentro de ese corazón puse un libro con componentes éticos y políticos, puse en la mitad del corazón un oído, porque el aula debe ser un espacio para escucharnos desde el corazón; puse una sonrisa, pues considero que debemos encontrarnos desde la simpatía y la empatía, dos manos, una semilla, floreciendo y unos símbolos de equidad en términos de género. (Docente-Participante de Manizales)

Por su parte, un estudiante de grado noveno, en Manizales dijo:

La radio escolar es un espacio clave para la paz en el colegio porque nos ha unido mucho desde cosas que no son académicas y que son lideradas por nosotros. También el festival de teatro y los intercolegiados generar esos espacios donde uno conoce a personas de otras instituciones, son espacios de creación para todos, donde nos divertimos, aprendemos y compartimos unidos por cosas que nos gustan. (Estudiante-Participante de Manizales)

Vale la pena enfatizar que la construcción de paz es una práctica social y política que implica la imaginación, la creación y la acción para configurar acuerdos, normas, sentidos y relaciones que permiten la convivencia en medio de la diversidad (Ospina-Alvarado et al., 2018). En palabras de Lederach “la esencia de la construcción de paz exige indagar mucho más detalladamente en la composición interna de la creatividad, inmersa en la comprensión de la dinámica y de la potencialidad del trabajo en redes: el arte de tejer telarañas y el arte de observarlas” (2007, p. 85).

La expresión creativa es una fuerza estética vital para impulsar el potencial político cuya capacidad radica en instalar lo bello, lo bueno, lo nuevo y lo posible desde el desarrollo de la sensibilidad. Es por ello por lo que llama la atención estas narrativas, pues hacen énfasis en lo deseable para el bien común. En este sentido, las narrativas muestran que en estos espacios escolares la estética, la política y la ética se entrelazan en las acciones cotidianas que convocan una convivencia escolar y social en la que es fundamental estar juntas y juntos para sentir, pensar, y actuar por una apuesta del cuerpo, territorio, familia, escuela, pareja, amistad, ciudad, territorio y país.

**Espacios de encuentro, afecto, juego y recreación de relaciones.** Como se manifestó en la tendencia anterior, diferentes lugares de las instituciones educativas fueron percibidos como favorecedores para la construcción de paz en la escuela ya que, en ellos es posible vivenciar encuentros generacionales o intergeneracionales donde el afecto, el juego y las artes proporcionan a los sujetos diversos vínculos y la recreación de las relaciones con el sí mismo, los otros y lo otro.

Según Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2006), el desarrollo del potencial afectivo en niños, niñas y jóvenes, implica un ejercicio de auto-reconocimiento, que obliga la toma de conciencia de sí desde el reconocimiento de la autobiografía, de las mediaciones y de los sueños de cada sujeto y a partir de los cuales se constituye el auto concepto. El despliegue del potencial afectivo contribuye a la formación de sujetos con conciencia del cuerpo, con capacidad para la equidad, capaces de ejercer respeto por el otro.

Al respecto algunas narrativas sostienen que: “en esos espacios uno hace sobre todo compañeros, amigos y pues casi nunca hay problemas ni peleas porque estamos todos por igual” (Estudiante-Participante de Manizales); Uno se relaja, como que se conecta más en los espacios donde va uno a pintar, a escribir otras cosas, a jugar algo” (Estudiante-Participante de Manizales); “La semana cultural es muy buena porque uno ahí saca a relucir sus talentos, lo que a uno le gusta y le hace sentir felicidad” (Estudiante-Participante de Manizales).

El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio se constituyen en las actividades que permiten a las personas construir y representar su realidad (Comisión Intersectorial de Primera Infancia [CIPI], 2013, p. 10). Al respecto Ospina-Alvarado, 2015, en Ospina-Alvarado, Loaiza, y Alvarado (2016) sostienen que:

El potencial lúdico implica reconocer el juego con otros como el modo preferido de relación entre los niños y las niñas y a nivel intergeneracional, y como posibilitador de relaciones pacíficas basadas en el afecto, el respeto, el reconocimiento de la diferencia, el compartir y la transformación de los conflictos que se presentan de manera cotidiana entre pares. (p. 28)

**La escuela como espacio de sinergias y potencialidades para la construcción de paz.** En la última tendencia de esta subcategoría, construcción de paz y convivencia, las narrativas y ejercicios cartográficos de las niñas, niños, jóvenes y docentes, expresan situaciones que promueven o impiden la convivencia pacífica como construcción de paz en las instituciones educativas. Una docente del Líbano Tolima manifestó que, la escuela es “Un espacio de sinergias, de encuentros, de diálogos de saberes, de construcción de comunidad y paz. Es el lugar de la utopía, de los sueños, de la verdad, del amor, de la reconciliación, la escuela es donde se hace cultura” (Docente-Participante del Líbano). Por su parte, un estudiante de noveno grado en Manizales, expresó que, “en la escuela hay muchas cosas que son chéveres, que nos enseñan a ser mejores personas, a vivir bien con los otros, uno conoce gente nueva, aprende, trabaja con otros y avanza” (Estudiante-Participante de Manizales).

A pesar de los diversos conflictos que se puedan presentar en la escuela, Alvarado et al. (2012) sostienen la importancia en sociedades como la colombiana, que las instituciones educativas sean asumidas como territorios potenciales de construcción de paz, a partir de la formación de subjetividades políticas capaces de recrear los conflictos creativa y afectivamente, para potenciarlos como parte de la perfectibilidad de la condición humana y del aprendizaje de la convivencia pacífica.

Pensar, comprender y ayudar a formar la subjetividad política de niños, niñas y jóvenes en contextos escolares, obliga a comprenderla como expresión de un proceso complejo de producción de un sujeto capaz de estar en el mundo con otros, para comprender y transformar cotidianamente dicho mundo. Esto a su vez requiere el esfuerzo de potenciar la autonomía, la conciencia histórica como posibilidad de plantear utopías, la reflexividad como duda de sí, la ampliación del círculo ético y relacional, la articulación de la acción y sus narrativas, la configuración del espacio público como escenario de

realización de lo político y la negociación del poder (Alvarado et al., 2006).

### **Tensión entre heteronomía y autonomía**

La segunda subcategoría que emergió de las cartografías y narrativas de niños, niñas jóvenes y profesores alude a que en la transformación de conflictos escolares y en las apuestas de construcción de paz en las instituciones educativas, por un lado, suelen generarse una tensión entre lógicas regulatorias que producen heteronomía desde marcos y prácticas normativas regulatorias que generalmente no han sido consensuadas entre todos los integrantes de la comunidad escolar, por ejemplo, los manuales de convivencia; y por otra parte, aparecen acciones de mediación o transformación de conflictos que se adjudican únicamente a las figuras de autoridad que representan los adultos que ocupan cargos directivos o de docencia.

Si bien las normas y la mediación de los adultos se consideran importantes en la convivencia pacífica, también es necesario que los niños, niñas y jóvenes desarrollen diferentes potenciales que los habiliten a participar activamente en la toma de decisiones y las transformaciones en sus escuelas, familias y comunidades mediante el despliegue de su capacidad de agencia.

No obstante, en las cartografías y narrativas de los integrantes de la comunidad escolar, también se encontró que en estos espacios se llevan a cabo prácticas contrahegemónicas que buscan formar la autonomía de los niños, niñas y jóvenes que facilitan su participación activa en espacios y procesos que usualmente no son considerados de su interés o responsabilidad. Estas prácticas impulsan a la comunidad educativa a resignificar el sentido social atribuido a los niños, niñas y jóvenes; dejan de ser vistos como sujetos dependientes, inmaduros, incompletos, pasivos y sin pensamiento y voz propias. Se tornan en protagonistas y líderes que aportan ideas y acciones importantes para transformar la vida escolar y generar posibilidades de convivencia que ayudan a comprender la paz en sus sentidos más amplios. Algunas de esas prácticas tienen que ver con: “elaboramos carteleras para promover una mejor convivencia, hacemos convivencias por fuera del colegio, también tenemos una emisora de nosotros y pues muchas cosas que van naciendo en las aulas según cada dinámica” (Estudiante-Participante de Manizales) y/o,

Nosotros hicimos parte del proyecto constructores de paz y allí empezamos a liderar acciones en el colegio para que todos los demás pudieran aprender que podemos vivir sin violencia y que nosotros somos líderes en eso, que no hay que esperar a que los adultos nos digan qué hacer porque nosotros también

podemos pensar y solucionar problemas nuestros en el cole. (Estudiante-Participante de Manizales)

En los grupos focales realizados con docentes se encontraron narrativas en las cuales se lee deficitariamente la autonomía de los niños, niñas y jóvenes en la resolución de algunos conflictos. Por ejemplo, un docente de Envigado manifestó que la convivencia pacífica en la institución solo se es posible debido a la “presencia de un profesor que se encarga de mantener la convivencia entre todos” (Docente-Participante de Envigado). En otros casos, los profesores reiteraron que la figura del profesor como autoridad es imprescindible en la solución de conflictos por que “sin uno, ellos no son capaces de resolver sus peleas, siempre hay que ayudarlos porque a veces ellos no saben generar acuerdos y terminan peleando más” (Docente-Participante de Manizales), y otros profesores consideran que el centro de la convivencia pacífica es el manual de convivencia “el manual es claro en los procedimientos y uno actúa desde allí” (Docente-Participante de Manizales).

Llama la atención la prevalencia del carácter deontológico de los manuales de convivencia. Al respecto emergen algunos cuestionamientos respecto a la convivencia escolar y los escenarios de construcción de paz: ¿Qué tanto favorece la curricularización de la convivencia en el mejoramiento del clima escolar cuando no se involucra a la comunidad y no se tienen en cuenta los planteamientos de los niños, niñas y jóvenes en los colegios?, ¿cómo los manuales de convivencia se construyen desde una perspectiva crítica que abogue por educar para la libertad y la autonomía?, ¿cómo incorporar un enfoque diferencial y de derechos en estos instrumentos escolares?

También encontramos otras narrativas de algunos jóvenes que comparten parcialmente la postura anterior. Estas narrativas están de acuerdo que en algunos casos cuando sus conflictos escolares presentan ciertas complejidades, sí requieren la intermediación de los adultos o de quien tenga una jerarquía mayor en la relación de poder; pero en lugar de considerar esto como un vacío, podemos interpretarlo como una habilidad, una capacidad para evaluar la situación y reconocer que necesitan ayuda, una muestra de autonomía en proceso de fortalecimiento. Una narrativa lo expresa así:

Nosotros cuando tenemos un problema también buscamos ayuda en los ánimos y en los representantes escolares, tratamos de dialogar, a veces proponemos soluciones por ejemplo hemos solucionado conflictos con partidos de futbol o con carreras, en fin...pero si el tema es muy delicado si amerita que los profes nos ayuden o incluso los padres. (Estudiante-Participante de Manizales)

Ante estas tensiones es importante reflexionar colectivamente respecto a los manuales de convivencia escolar que se generan y aplican desde una visión adultocéntrica en la se tiende a leer a los niños, niñas y jóvenes como sujetos conflictivos por naturaleza que requieren la vigilancia permanente. Además de ello, los manuales de convivencia pocas veces son diseñados participativamente con todos los integrantes de la comunidad y están saturados de prácticas regulatorias y punitivas que buscan sancionar faltas en lugar de impulsar espacios y prácticas pedagógicas permanentes que ayuden a formar subjetividades políticas capaces de generar una convivencia pacífica desde el encuentro, el reconocimiento, el diálogo, el afecto, la reflexión y la acción.

Es clave que los manuales de convivencia puedan ser diseñados desde visiones más generativas y relacionales de los procesos de convivencia y paz, para que respondan de manera más situada a las realidades, situaciones, relaciones, necesidades y capacidades de los niños, niñas, jóvenes y adultos. Es preciso implementar estrategias educativas que contemplen la interdisciplinariedad, los diálogos de saberes intergeneracionales e interculturales, las múltiples diversidades, y estrategias de transformación de conflictos, donde todas las partes sean consideradas activas y con capacidad de agencia. Sobre esto una profesora expresa que,

Los manuales de convivencia requieren una resignificación de su sentido y posibilidad de acción en tanto actualmente se necesitan escenarios y territorios escolares dispuestos a participar en la construcción de condiciones subjetivas y objetivas, que faciliten el tránsito social hacia una paz a la que todas las personas puedan acceder; no como punto de llegada, sino como proceso, como derecho, como oportunidad, como capacidad, como experiencia vital, como aprendizaje significativo de una vida sin violencia, desigualdad y discriminación. Y para ello, los manuales deben ser una herramienta flexible que permanentemente se revisa y actualiza para estar acorde a las demandas y aspiraciones de los niños, niñas, jóvenes, profesores, directivos, familias y comunidades. (Docente-Participante de Manizales)

Actualmente es importante que los manuales de convivencia reconozcan la capacidad de agencia de niños, niñas y jóvenes y que se centren en promoverla, que faciliten la participación genuina de ellos y ellas en los diferentes espacios y estrategias que promueven la convivencia pacífica en la escuela. También resulta necesario superar el lenguaje jurídico que criminaliza los conflictos, desescalar este lenguaje es necesario para

avanzar hacia uno más constructivo y movilizador que ayude a desestigmatizar a los sujetos; a valorar la alteridad y la capacidad de estar y compartir con otros.

Finalmente, se destaca que esas lógicas adultocéntricas pueden ser extensivas a otras instancias de participación como el gobierno escolar. El modelo de democracia representativa, se impone en la escuela como el único posible, y generalmente sin una participación real y efectiva por parte de las y los estudiantes. En los grupos focales, las y los docentes manifestaron que en otros escenarios como las elecciones de representantes a los consejos locales de juventud, las y los jóvenes fueron motivados a votar sin tener conocimiento sobre las características de dicha instancia y en la mayoría de los casos con total desconocimiento de las maneras como podían participar en calidad de candidatos.

**Prácticas hegemónicas y contrahegemónicas en los actos pedagógicos que ayudan a construir paz.** En la subcategoría, tensión entre heteronomía y autonomía, se encontró una tendencia en las cartografías y narrativas que habla sobre las prácticas pedagógicas hegemónicas. Según las y los participantes, las prácticas hegemónicas están atravesadas por las formas como los gobiernos, la economía y el consumo definen lo que debe pasar en las sociedades, incluidas las instituciones educativas, por ejemplo, según ellos y ellas el currículo, el manual de convivencia, los lineamientos de evaluación, la parametrización y la imposición de modelos educativos y pedagógicos generalmente importados de otros contextos que tienen realidades diferentes a las locales, son producto de estas lógicas.

Pero a la vez, las cartografías y narrativas mostraron cómo a pesar de ello, en la vida de las escuelas emergen prácticas contra hegemónicas que oponen resistencia y transforman estas prácticas impuestas. Una de las narrativas muestra que,

No es que sea fácil, claro que no, pero de todos modos en el ser maestra hay mucho de resistencia y uno en el aula siempre genera resistencia a la imposición de los modelos externos y genera otras cosas que permiten una mejor relación pedagógica con los estudiantes...a veces son cosas pequeñas, pero importan. (Docente-Participante de Manizales)

Muchas de las experiencias de construcción de paz que desarrollan los docentes, responden a prácticas donde se valora más el reconocimiento que el poder, el trayecto que el logro, el cuidado que el deber; es importante resaltar que estas prácticas se constituyen en escenarios de resistencia y de convivencia pacífica en contextos y territorios donde cultural y socialmente aún se legitiman las violencias que se expresan en todas las



parametrizaciones que niegan la diversidad, la cooperación, y estimulan la competencia y el individualismo.

Esto es posible, tal como lo manifiesta Muñoz (2001), porque la paz es un proceso imperfecto, en tanto existen pluralidad de espacios, actores y prácticas que generan regulaciones pacíficas de los conflictos. Estas prácticas de paz pueden encontrarse en espacios calificados como pacíficos y también en aquellos percibidos como “violentos”; por tanto, no se encuentran condiciones por la presencia o ausencia de las violencias. Esto permite reafirmar que la paz y la violencia co-existen porque son “una construcción cultural; y por ende, procesos de socialización, interacción, enseñanza y aprendizaje de seres con capacidad para comportarse pacífica o violentamente” (López, 2001, p. 8).

Algunas de las prácticas contrahegemónicas identificadas se relacionan directamente con la implementación de la cátedra de la paz desde una perspectiva crítica. La comprensión de la paz ligada a la memoria y a la construcción de subjetividades en educación básica primaria y secundaria, son propuestas que se articulan con los contenidos curriculares propuestos desde la institucionalidad a través de los lineamientos para la implementación de la cátedra de paz. A su vez, las prácticas de construcción de paz trascienden los márgenes de la institucionalidad y da cuenta de prácticas de ejercicio de la ciudadanía y la resolución de conflictos con una participación protagónica de los estudiantes y de sus familias por medio de la figura de proyectos de impacto social.

Los relatos de las y los docentes evidencian vínculos con instituciones entre las que se mencionan el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación de Bogotá; el Programa Hermes de la Cámara de Comercio; la Fundación CINDE; el Centro Nacional de Memoria Histórica; la Comisión de la Verdad y la Secretaría de Educación de Bogotá, a través del Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Escuelas como Territorios de Paz y el equipo de Pedagogías de las Memorias y las migraciones de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones. Según lo relatado por una docente de Bogotá:

Debemos ser una escuela pensada desde los sujetos y para los sujetos, creo que nosotros muchas veces nos centramos en los contenidos y los resultados y como que hasta aquí llegan nuestras aspiraciones, pero dejamos de lado los propósitos reales de la educación; entonces, creo que debemos pensar más una escuela abierta, participativa, con compromiso político que emane de las acciones de los ciudadanos, del diálogo, una escuela de mediaciones y pues nosotros, los docentes debemos de alguna manera promover en los estudiantes, aunque sabemos

que es un asunto de todos, un trabajo colegiado, padres de familia con estudiantes, con directivos docentes con entidades externas. Y pues que cada una de las acciones esté orientada, o más bien, no esté fuera del corazón de nuestro proyecto educativo institucional, ahí es donde se marca esa apuesta política. (Docente-Participante de Bogotá)

El relato de esta docente ejemplifica una concepción de escuela abierta, ligada a las prácticas de socialización política, que contribuyen a la construcción de paz, en las cuales la escuela parte de los actores sociales y trabaja a favor de ellas y ellos, se pregunta por prácticas de justicia, por las necesidades de las comunidades, por el protagonismo y la participación de las y los estudiantes, de la mano de sus familias, docentes, directivos y comunidades.

### **El lenguaje, la conversación y la palabra en la transformación de conflictos escolares**

En nuestra Expedición Pacífica, se encontró otra subcategoría referida a como el lenguaje hecho palabra y relación es percibida como instancia que genera posibilidad de transformación creativa y pacífica de los conflictos, y permite el encuentro relacional y ético con los otros como interlocutores legítimos e importantes para el reconocimiento y vivencia de la alteridad en la escuela.

Los conflictos y su transformación se sitúan en el marco del lenguaje, las relaciones y las acciones que permiten al ser humano crear su significado y sentido. De acuerdo con Arendt (2009), estos aspectos son propios de la condición humana y a su vez constitutivos de la pluralidad. Esto significa que no hay acción que realicen los niños, niñas, jóvenes, maestras y maestros en las escuelas que esté por fuera de estos y de cara a la relación con otros; aquellos que también tienen capacidad de lenguaje y acción.

De igual forma Echeverría (2003) y Gergen (1985), sostienen que, a pesar de existir condicionamientos de orden biológico, histórico y social, los sujetos nacen dotados de la posibilidad de participar activamente en el diseño de su propia forma de ser desde y en el lenguaje y la interacción. Esto significa que el ser humano no está determinado a ser de una única y permanente forma de pensar, sentir y actuar. Por el contrario, es un proyecto en construcción. De ahí que lo que hace del ser humano lo que puede ser, es el lenguaje. Es en el lenguaje donde el ser humano se dota a sí mismo y a lo que lo rodea de sentido y donde adquiere la condición de ser social. Sobre esto algunos relatos expresan que: “cuando hay problemas los profes nos enseñan a hablar, expresar y acordar (Estudiante-Participante de Manizales); “uno debe calmarse, oír a los otros, expresar lo que siente y tratar de no irse a la brava, a las malas, sino llegar a formas de solución hablando”

(Estudiante-Participante de Manizales); “cuando se dialoga uno se da cuenta que no todo es como uno lo piensa, o como nos han enseñado que es, ve uno otras opciones y eso sirve para generar acuerdos (Estudiante-Participante de Manizales).

El lenguaje como una construcción social va más allá de la oralidad para representar objetos; es todo aquello a través de lo cual el ser humano comunica y construye sus experiencias, les otorga significados subjetivos y sentidos colectivos, y coordina acciones en contextos específicos, es decir, el lenguaje es toda forma de interacción y de acción a partir de la cual el ser humano puede ser y hacer, estar y decidir, comunicar e interpretar. En consecuencia, el lenguaje es un fenómeno social, no solo biológico porque, aunque es claro que se requiere de la existencia de estructuras biológicas y materiales, su desarrollo y proyección constante, no dependen exclusivamente de ellas, sino de las interacciones.

El lenguaje, es un sistema de la coordinación del comportamiento y está presente en nuestras acciones y, como tal, está enclavado en prácticas sociales, en la forma en que sus miembros interactúan entre ellos. Un sistema de lenguaje no es un espacio uniforme. Al contrario, es una estructura de interacción diversificada en la que cada miembro desempeña un papel diferente. En el sistema de coordinación del comportamiento, no todos ocupan el mismo lugar ni efectúan las mismas acciones. El sistema de lenguaje es una estructura de relaciones, y la posición de cada miembro de la comunidad dentro de esta estructura; es un aspecto importante para considerar en el proceso de individualización, en la constitución de los individuos como individuos. Las individualidades serán diferentes si en un sistema somos el empleador o el empleado, el padre o el hijo, el hijo mayor, el del medio o el menor, el actor o el espectador, etcétera. (p. 227) Por tanto, no hay algo fijo llamado “conflicto” con existencia propia e independiente del lenguaje de los sujetos que lo viven, sino que es producido a partir de sistemas de lenguaje, pero al mismo tiempo genera sistemas de lenguaje.

El conflicto producido por sistemas de lenguaje es conformado y conforma, donde al retomar a Gubrium y Holstein (1990) se puede considerar el discurso del conflicto, que es particular para describir significar y ordenar un tipo de relaciones sociales percibidas como conflictivas. En este sentido, el conflicto puede ser así mismo reconocido y transformado a través de otros sistemas de lenguaje que amplíen la comprensión del mismo y ayuden a generar acciones en torno a su movilización subjetiva y objetiva. Es por ello que, en los procesos de educación escolar y socialización política de niños, niñas y

jóvenes resulta fundamental ampliar la concepción de lenguaje y su importancia en la construcción de relaciones.

Desde las conversaciones con estudiantes y docentes se interpretó que la palabra y los encuentros dialógicos son estratégicos en la construcción de escenarios de paz en las escuelas.

En palabras de un joven estudiante de Envigado, a la resolución de conflictos en la escuela se llega:

Hablando, escuchando las inconformidades de cada uno e intentar encontrar una solución a esas inconformidades, se les dice que intenten adaptarse o acostumbrarse y no seguir peleando de esa manera, porque eso no te va a llevar a nada, si tú peleas de esa manera, no vas a lograr ningún cambio. (Estudiante-Participante de Envigado)

Hablar y conversar sobre los conflictos, propone alternativas a opciones que derivan en su ausencia en acciones violentas. Dar lugar a la palabra y a la conversación involucra el acto de escuchar, de reflexionar sobre motivaciones y formas de pensar distintas a la propia. Las acciones dialogantes en las instituciones educativas son campo de expresión de diversas opiniones, de momentos de reflexividad basadas en la empatía. Estas formas de regulación, en esencia generadoras de autonomía, también contemplan el cuidado de sí y de los demás, desde la potencia de la palabra, que se antepone a manifestaciones de agresión física o verbal. La reivindicación de la palabra también es compartida por los docentes en sus relatos y cartografías.

**Lectura y creación literaria como prácticas pedagógicas que incentivan la construcción de paz.** En la tercera tendencia, se encontró que en diferentes niveles de formación, desde educación inicial hasta educación media, el lenguaje creador toma diversas formas y se explota de manera significativa a través del acercamiento a prácticas como la lectura crítica y la creación literaria con participación de las familias<sup>1</sup>. Estas prácticas se conciben como vía para escuchar las voces de los distintos actores de la comunidad educativa y para promover otras formas de convivencia ligadas al respeto, la diversidad y la valoración de la diferencia.

---

<sup>1</sup> Se asume la comprensión de las familias desde la perspectiva sistémica del construccionismo social. Algunas herramientas prácticas para considerar el rol de las familias en los procesos educativos, se pueden observar en (Ospina-Alvarado, 2014). Las familias: sistemas interaccionales y construcciones relacionales, dialógicas, sociales, culturales e históricas

Esto ocurre porque la lectura crítica y la creación literaria también son prácticas socioculturales transversales que favorecen el desarrollo humano de las capacidades, para constituirse como sujetos activos y críticos; y construir los significados que dan sentido a su realidad y a su contexto; para expresar sus ideas y emociones; para participar de las diversas formas de comunicación con las y los otros; para crear y transformar realidades desde y con la multiplicidad de interacciones sociales y culturales que constituyen su experiencia. En suma, para ser agente de su propia voz y de su lugar en el mundo. En palabras de una de las docentes participantes de la Expedición Pacífica, la lectura es,

Un derecho cultural que tenemos todos..., no solamente es leer por leer un libro, sino también mirar qué significado tiene la lectura en la vida de los niños. Leer para la vida, entonces eso es lo que realmente busco, y los niños lo toman de una manera, porque la parte pre-lectora de los niños, es la lectura de imágenes, y cuando ellos logran hacer eso, que es como yo hago los cuentos con imágenes, ellos, ellos participan de una manera, llegan felices con los cuentos que le hacen sus familias y ellos son los que nos enseñan la verdadera inclusión, porque cuando ellos están participando en un juegos de roles, ellos no miran la diferencia del otro, sino que se adaptan, por ejemplo, cuando una vez estaba haciendo yo la dramatización de Blancanieves y habían cinco Blancanieves, y una de ellas tenía parálisis cerebral, o sea, que la niña no caminaba, tenía su parte motora, ella gateaba. Entonces yo dije, la Blancanieves entró a la casita. Y las cinco Blancanieves entraron gateando. (Docente-Participante de Envigado)

En esta estrategia que presenta la docente se han vinculado no solamente a los niños y las niñas sino también a sus familias. La creación literaria<sup>2</sup>, el arte y el juego han posibilitado la comunicación desde sus propias voces, lo que ha favorecido no solo la diversión sino además, los aprendizajes en términos de convivencia frente a aquello que los propios estudiantes puedan diseñar. La socialización implica no únicamente el aprendizaje de unos contenidos académicos, sino también el ejemplo que dan los niños y las niñas en términos de inclusión y de equidad.

El leer para la vida se puede relacionar con la lectura como escenario de apertura,

---

<sup>2</sup> Sobre la riqueza de la literatura y la creación literaria se presenta sus atributos por cuanto “la razón literaria padece experiencias. La razón literaria está abierta a la sorpresa, al cambio, en una palabra, a la alteridad, al acontecimiento del otro. Por eso una razón literaria es una razón ética, atenta a la palabra del otro” (Mèlich, 2006, pp. 26-27).

se interpreta la expresión de la docente como el paso de la cultura del silencio a la multiplicidad de voces e imágenes que enriquecen la experiencia del mundo de vida. La docente expresa cómo a través de un juego los niños y niñas le enseñaron una nueva forma de asumir la diferencia: "No primó en este caso la exclusión o el rechazo sino una expresión de otredad como práctica pedagógica transformadora" (Docente-Participante de Envigado).

### **Los conflictos sociales y la escuela**

Entre los relatos y cartografías realizadas, se encontró una cuarta subcategoría para comprender la paz y que se refiere a cómo los conflictos sociales derivados de las desigualdades estructurales socioeconómicas y de las guerras y conflictos armados, afectan de forma directa la vida escolar. A su vez las voces de las y los participantes dejan ver que en ciertos contextos donde el conflicto armado se ha manifestado de modo más directo, las disputas por la tierra y la comprensión de roles de los actores del conflicto, se hace mucho más problemático y desafiante en los términos como las instituciones educativas abordan pedagógicamente las opciones de construcción de paz.

**La escuela se pregunta por los conflictos sociales.** La primera tendencia de esta subcategoría muestra que la construcción de paz en las escuelas requiere abordar críticamente los conflictos estructurales que permiten comprender el pasado reciente del país. En el caso de una institución educativa del Líbano en el departamento del Tolima, se incorporan curricularmente los conflictos sociales desde la incidencia que han tenido en el territorio y sus habitantes. Particularmente, una docente manifiesta que los análisis de las dinámicas de la economía regional y las disputas por la tierra se articulan con la experiencia del museo de memoria histórica de la institución, así como con los documentos de lineamientos y estándares de ciencias sociales, cátedra de la paz y proyectos pedagógicos que tienen lugar en la escuela. Entre los recursos que se han dispuesto para acercarse a los conflictos estructurales, se encuentra la biblioteca cultural en la que se indaga acerca de la historia de la violencia política en el municipio.

En los currículos escolares de estas experiencias, las dinámicas de los conflictos sociales y la violencia, no son aspectos ajenos a las vivencias de las comunidades escolares. Es entonces que se puede atribuir un valor especial a las narrativas de los habitantes del territorio, entre las cuales se encuentran las familias y las y los estudiantes, para que desde allí se relacionen recuerdos, vivencias y situaciones que se corresponden con los hechos ocurridos en la historia reciente. La construcción de paz interpela la comprensión de los procesos sociales, requiere de esa mirada amplia pero no se agota en ella. Se precisa de

esfuerzos colectivos y apoyos institucionales que trasciendan el propósito de formación académica y de las lógicas de evaluación; al respecto las pedagogías de las memorias son fundamentales en la interacción con las apuestas de construcción de paz en las escuelas.

Entornos escolares: los alcances de la violencia. La segunda tendencia de la cuarta subcategoría, enfatizaba en las tensiones externas que inciden en la convivencia, las dinámicas que los entornos escolares tienen en mayor o menor grado interferencia en lo que ocurre al interior de las instituciones. El deterioro de la seguridad, la presencia de grupos al margen de la ley, la percepción de peligro por cuenta del abandono estatal, no son asuntos menores, pues la concurrencia de fenómenos violentos en los contextos más próximos a las instituciones educativas tiene afectaciones en los procesos de construcción de paz.

De igual manera, se identifica que las acciones violentas en los hogares de las y los estudiantes afectan sustancialmente los modos de relacionamientos de esos niños, niñas y jóvenes con sus pares en las instituciones. En los grupos focales se exploraba esta problemática en tanto los procesos formativos de las y los estudiantes tenía lugar en los espacios del hogar, por cuenta de la educación remota propia del contexto de emergencia sanitaria por la declaratoria de pandemia. Las agresiones, la ausencia de comunicación, el grito y otras formas de maltrato, se desplazan a las prácticas relacionales de las escuelas. Ante estas realidades, Alvarado expresa que “los niños, niñas y jóvenes, en contextos de violencia y vulneración, pueden representarse e imaginarse en nuevas maneras de organizar la vida en común, y de simbolizar dichas maneras” (2014, p. 28). Este fenómeno de reproducción de las violencias debe ser de especial interés para analizar propuestas de construcción de paz, que dialoguen con estrategias que no desconozcan la identificación de problemáticas socioculturales y económicas.

### **Perspectivas relacionales en la construcción de paz**

La quinta subcategoría que emergió del análisis de cartografías y narrativas, muestra que en las instituciones educativas participantes se reafirma que la paz se construye en dinámicas relacionales, en el encuentro entre subjetividades e intersubjetividades en tensión. La materialización de escenarios de paz no tiene posibilidad en términos de individualidades, proyectos unívocos que deprecian la condición dialogante de los sujetos. La construcción de paz debe acreditar una “conciencia de la relación” (Lederach, 2007, p. 85). El carácter relacional de la paz, se expresa en los encuentros donde prevalecen los proyectos en común. A continuación, se presentan las tendencias identificadas.

**Relaciones basadas en la bondad y la tranquilidad.** Esta primera tendencia visibiliza cómo la búsqueda del bien común se constituye como condición para evitar situaciones conflictivas o violentas. Los atributos ligados a la bondad son valorados como necesarios para vivir en paz y en condiciones donde prevalezca el buen trato,

¿En qué radica que las personas de esa zona se traten bien, tiene que ver con el lugar?

No, es por el tipo de gente que se junta en estos lugares, por que como que cada grupo de personas tienen los lugares donde se juntan y en muchos de los lugares donde decimos que es pacífico, no va demasiada gente o son espacios muy abiertos, entonces se dispersa mucho el ruido y se puede tomar como pacífico. (Estudiante-Participante de Envigado)

En este sentido, también se asocia a la tranquilidad como afín a la convivencia pacífica. Al respecto, se insiste en que es acertado disponer de los espacios físicos como factor relevante en la potenciación de lo relacional en las escuelas, el encuentro en espacios abiertos seguros, la orientación de los proyectos y prácticas pedagógicas a la consecución de objetivos comunes y dirigidos a la búsqueda del interés general.

Relaciones mediadas por el afecto. La segunda tendencia de esta categoría muestra que en las conversaciones con los grupos focales y en las cartografías, apareció el afecto y la ternura como aspectos centrales en los vínculos de las y los estudiantes de educación inicial y también en las y los estudiantes que desarrollan proyectos de socioafectividad, desde los cuales promueven prácticas asociadas a la construcción de paz.

De acuerdo con la apreciación de una docente de Bogotá, “es desde la educación en los primeros años donde se puede lograr una perspectiva integral de la educación que forma además de habilidades cognitivas en capacidades socioemocionales” (Docente-Participante de Bogotá). Los vínculos afectivos se hacen difusos y cada vez menos protagónicos conforme se avanza en los niveles de formación escolar, de manera que una apuesta interesante es la de robustecer en la cotidianidad los proyectos socio afectivos, al tener en cuenta los intereses, motivaciones y necesidades de las y los estudiantes, no solo en educación inicial, sino hacerlo extensivo a educación básica primaria, secundaria y media.

**Relaciones basadas en la amistad y el compañerismo.** En la tercera tendencia se muestra como en las cartografías y narrativas de las y los estudiantes se puede establecer una relación directa entre la paz y la amistad, esto especialmente entre los más pequeños. Algunas de las respuestas de los niños, niñas y jóvenes en relación con su



conceptualización de la paz fueron:

Hacer amigos es algo que hace que todos sean felices; es para uno reconciliarse con la persona que está peleada; es jugar, descansar de malas cosas; es como estar bien con los familiares y amigos; es estar bien con una persona y nunca pelear. (Estudiante-Participante de Manizales)

Y “es el amor y la amistad con las personas, es hacer el bien, cuidar, no dañar, no lastimar, es querer” (Estudiante-Participante de Manizales).

Es importantes crear, recrear y proyectar acciones que permitan que esos vínculos tengan oportunidad de afianzarse en las prácticas pedagógicas, bien sea en las aulas de clase o en otros escenarios escolares.

**Relaciones basadas en la unión, lo común y la movilización colectiva.** Esta cuarta tendencia se refiere a la importancia de la ayuda entre diversos sectores, la articulación entre la escuela y las familias, y la movilización colectiva de la comunidad educativa como aportes a la construcción de paz.

En los ejercicios cartográficos se destaca la participación de estudiantes en la indagación de problemáticas de la comunidad e identificación de posibles soluciones. Una de las experiencias reconocidas contempla la elaboración de proyectos de impacto social con jóvenes estudiantes de grados décimo y undécimo. Esta propuesta la retomaron de las orientaciones para la implementación de la cátedra de la paz y a través de ella, intervienen en la ejecución de acciones con el apoyo de actores de la comunidad. Las temáticas son amplias y algunas se relacionan con experiencias sociales próximas a las realidades del barrio, de la localidad o de la ciudad; se pueden mencionar algunas asociadas a la inclusión de poblaciones étnicamente diferenciadas, proyectos de diversidad sexual, de medio ambiente, sobre ciencia, oportunidades para jóvenes, entre otras.

Esta apuesta de construcción implica un relacionamiento claro, ligado al territorio, entre ciudad, comunidad y escuela. La paz situada desde estas experiencias ciudadanas representa esta articulación, donde es clara la necesidad de una práctica docente donde el protagonismo o liderazgo pueda estar en manos de las y los estudiantes y necesariamente ligado al contexto.

La cartografía con la que representan las prácticas de construcción de paz en las instituciones educativas, da cuenta de un carácter relacional en el cual se requiere la participación de múltiples actores e institucionalidades. La diferenciación y complementariedad que se expresa entre la necesidad de construir la paz no solo desde una perspectiva

estructural, ligada a los acuerdos de paz y a la institucionalidad de la cátedra de paz, sino desde las prácticas ciudadanas, prácticas que en común desarrolla la gente, lo que muestra cómo la paz no se resuelve solo de arriba hacia abajo sino también desde las bases sociales. Se reconoce que la paz construida de abajo hacia arriba tiene un carácter generativo e implica un reconocimiento y una valoración de la memoria, de la historia y se enfatiza en que este proceso tiene que articularse en prácticas de socialización, y en particular de socialización política.

En las propuestas de prácticas ciudadanas que refiere una docente, afirma que hay una alta participación de las niñas, niños, familias, docentes, líderes sociales, organizaciones sociales y, para que esta relación surta efecto, son necesarias apuestas pedagógicas claras que articulen las voluntades políticas y los sentidos y prácticas de las y los niños, las familias, los docentes, las comunidades, los líderes y las lideresas sociales, al igual que todos los demás actores involucrados en la comunidad educativa, que trascienden los muros de la escuela.

En términos generales, las y los docentes hacen un llamado a que las experiencias de construcción de paz se consoliden desde el trabajo colaborativo; las iniciativas no se pueden relegar a intereses o esfuerzos individuales<sup>3</sup>, sino que allí debe desplegarse la fuerza de las construcciones colectivas. Sin embargo, las dinámicas y tiempos escolares no favorecen la participación amplia y plural de docentes y estudiantes en experiencias de construcción de paz. Se precisa de concertación de tiempos, apoyo a la gestión de docentes y acompañamiento para procurar la continuidad y afianzamiento de estos espacios.

**La paz es afirmar la vida, construir en medio de la diferencia** En la quinta tendencia se hizo recurrente la importancia de afirmar la vida para construir la paz. Según las y los participantes de la Expedición Pacífica, la paz se materializa en el reconocimiento de la dignidad de las demás personas, en relacionarse en términos de equidad y valoración de la diferencia. Se hace referencia a su importancia, y a través de ella aportar a los procesos de construcción de paz, o en sentido amplio, de multiplicidad de versiones de la paz. Se puede hablar de paces, basadas en la imaginación de mundos posibles, más justos, realidades más orientadas a estar juntos en medio de la riqueza de la diversidad. Con esta

---

<sup>3</sup> Al tenor del planteamiento de Schujman y Siede “La educación ética y política es un ejercicio de práctica de libertad que nos involucra a todos” (2007, p. 240) .

aproximación, se revela la necesidad de construir paz desde enfoques diferenciales en las instituciones educativas. Una de las docentes participantes relató las particularidades de su estrategia denominada:

“El cuento como mediador para fortalecer procesos de inclusión en primera infancia”, describía cómo este proyecto parte de un enfoque diferencial (con participación de estudiantes en condición de discapacidad) que recupera las historias de vida del grupo de estudiantes y se orienta, a través del fortalecimiento de prácticas de respeto y de reconocimiento al otro en su alteridad, hacia el agenciamiento de prácticas socio emocionales y del trabajo con las familias para la construcción de paz. (Docente-Participante de Manizales)

Los cuentos, el juego, el arte, la exploración más allá de una función moralizante, se constituyeron como oportunidad en medio de la crisis para mediar el encuentro de las diferencias. La diversidad en esta estrategia es vista como oportunidad, que se aleja de la discapacidad entendida como una barrera para la participación y que se centra en el fortalecimiento de la participación de aquellos diversos en función de sus capacidades, dando una respuesta pertinente a los niños y las niñas en sus primeros años de vida que potencia su aprendizaje.

**Humillación, maltrato, agresión, intolerancia a la diferencia y desorden como correlatos de violencia.** Finalmente, la última tendencia de la quinta subcategoría se refiere a que las acciones relacionadas con acoso escolar, la incapacidad en el cuidado de sí y de los demás, son factores que impiden lógicas relacionales constructivas y dialogantes. En el concepto de uno de algunos de los estudiantes participantes: “lo que limita la convivencia en este espacio es el bullying, el acoso, los robos, las formas de expresarse, las actitudes de ciertas personas, la competitividad y esto se da por parte de profesores y estudiantes”. (Estudiante-Participante de Manizales); “La violencia es muy mala porque hace salir lo peor de las personas y termina dañando la convivencia en la escuela” (Estudiante-Participante de Manizales).

Los correlatos de violencia y conflicto tienen que ver con las maneras de nombrar, de relacionarse y con las representaciones que se han configurado y no devienen únicamente de hechos, sino también de percepciones que pueden generar estigmatización de unos lugares y de unas personas. Así mismo, se refieren prácticas relacionales orientadas a la supresión de la diferencia a través de la agresividad. Ante estos inconvenientes, resulta adecuado profundizar en las estrategias de educación para la autonomía y de regulación,

aun ante la ausencia de figuras de autoridad; de apertura a repensar desde las voces propias de docentes y estudiantes, alternativas de solución de estos enormes retos de la convivencia escolar.

### **Agenciamiento político: niñas, niños y jóvenes como actores clave en la construcción de paz**

¿Cómo lograr la paz? Aquí en la parte izquierda son las cosas con las que no se puede lograr: el racismo, la desigualdad, la corrupción, el irrespeto y con las que la podemos lograr son: la sabiduría, la alegría, la lealtad, la tolerancia, la amabilidad, la esperanza y la inteligencia. (Estudiante-Participante de Manizales)

Desde la construcción de paz en general y el agenciamiento político en particular, se destaca la centralidad del papel de los niños y las niñas desde sus primeros años de vida y a lo largo de su paso por la escuela, como sujetos protagónicos de los cambios necesarios en los procesos de socialización que allí acontecen. El agenciamiento político se acompaña de nuevos referentes éticos, que llevan a pensar que existen las condiciones de posibilidad para que las instituciones educativas sean artífices de experiencias imaginadas desde la justicia social, antirracistas, antipatriarcales e incluyentes.

**Niñas, niños y jóvenes como sujetos políticos para la paz a través de prácticas de reconocimiento, diversidad e inclusión.** Esta tendencia se apoya en las evidencias que refieren a la capacidad de agencia de los niños, niñas y jóvenes como protagonistas en los procesos de construcción de paz, orientados hacia la búsqueda del reconocimiento de la diversidad y la auto afirmación identitaria. En uno de los testimonios que sustentan este hallazgo se afirma que:

Los niños de primera infancia también son los héroes de este proceso, siempre yo los llamo héroes, ellos son los que cambian el mundo y los que cambian miradas sobre la inclusión, sobre la paz, tú le preguntas a un niño ¿qué es la paz?, y ellos dicen es no estar bravo, es que no me peguen, es que sea amigo, es que no diga groserías. (Docente-Participante de Bogotá)

Los niños y niñas de la primera infancia se asumen como sujetos políticos para la construcción de paz en la vida cotidiana, en este caso el agenciamiento político se orienta a la transformación, la inclusión, la amistad, las emociones y acciones que favorecen las relaciones pacíficas. El protagonismo de los niños se expresa en su capacidad de agencia, su capacidad de construir las relaciones y formas de habitar los espacios, no solo la

capacidad del niño o la niña de actuar, sino de instalar la vida como la quiere vivir; tener amigos para bajar la guardia de los ambientes hostiles, construir acuerdos y soñar con otros espacios que desean habitar. En este sentido la capacidad de agencia es una práctica relacional que se vive con otros y otras.

En otros niveles de formación como educación media, la experiencia de los proyectos de impacto social en una de las instituciones partícipes fomenta el liderazgo de los jóvenes estudiantes y su agencia, en la posibilidad de ejecutar acciones que se encaminan a la construcción de paz. Estos proyectos se orientan hacia la búsqueda del reconocimiento de la diversidad, en particular de la diversidad sexual, y étnica, constituyéndose en posibilidad para la autoafirmación identitaria desde una perspectiva interseccional.

**Niñas, niños y jóvenes como sujetos políticos para la paz a través de prácticas de cuidado que rompen con el antropocentrismo.** “Hay que cuidar y amar la naturaleza también porque sin ella no vivimos” (Docente-Participante de Manizales); “tenemos que ser más tolerantes con las personas que no son como nosotros, abrimos más a compartir con ellos sin juzgar sus particularidades como la piel o las creencias” (Docente-Participante de Manizales).

El momento de construcción de paz de la Expedición Pacífica, permitió reconocer el compromiso de las instituciones educativas con debates sociales, políticos y económicos de primer orden. La preocupación por la crisis ambiental, los conflictos a gran escala, el auge de prácticas discriminatorias e ideologías racistas y xenófobas que no son indiferentes a las discusiones que tienen lugar en las escuelas. Las prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes reconocen la vida del otro como un actor válido en la construcción de sociedad, por lo que se centran en la concientización alrededor de los derechos humanos, económicos sociales y culturales, aquellos relacionados con la protección y cuidado del medio ambiente, de seres sintientes, además que se interrogan por determinadas prácticas de consumo que no se corresponden con una existencia más equilibrada y justa.

En los proyectos sociales orientados a la transformación para la construcción de paz en los cuales los niños, niñas y jóvenes tienen un lugar protagónico, se encuentran aquellos orientados al cuidado del medio ambiente a través de perspectivas que logran romper con las lógicas antropocéntricas, que reconocen todo lo vivo (planeta, animales, plantas) como un otro con quien hay que construir la vida social y la convivencia, desde una perspectiva de la ética del cuidado. Se comparte así la idea del ser humano en interdependencia con otros seres de la naturaleza (Demaria, Acosta, Kothari, Salleh y Escobar, 2020).

**Niñas, niños y jóvenes como sujetos políticos para la paz a través de prácticas de transformación de los conflictos.** En esta tendencia se expresa que ciertamente en la cotidianidad escolar son inherentes a los conflictos;<sup>4</sup> no obstante, en las experiencias de construcción de paz se ubican claves significativas para reconfigurar los conflictos, aprender de ellos e impulsar la mediación del diálogo como ruta necesaria para resolverlos. En palabras de una docente participante en la Expedición Pacífica:

Creo que aquí hay que rescatar que los escenarios han sido los escenarios de capacitación, pero también los escenarios liderados por los estudiantes, porque son ellos mismos los mediadores dentro de los conflictos, es decir, no es el maestro sino los mismos estudiantes los que solicitan y los que están capacitados, son los que empiezan a mediar. (Docente-Participante de Bogotá)

Esta docente ejemplifica prácticas educativas que dan cuenta de la importancia de la formación y de la socialización política en niños, niñas y jóvenes, al igual que el despliegue de sus subjetividades políticas al favorecer procesos de transformación de los conflictos en los cuales hay un protagonismo importante de los propios estudiantes como mediadores.

El agenciamiento político palmario en los sujetos partícipes de la expedición, representa como las apuestas de construcción de paz proveen discursividades y acciones que hacen pensar en instituciones educativas que no obedecen solo a lógicas que enseñan a pensar. Los espacios escolares adquieren nuevos sentidos en términos de sentires, pensar y praxis comunitarias que no reproducen las conductas de violencia que han hecho parte de las dinámicas sociales del país. La construcción de paz en las escuelas deviene en replanteamientos éticos y políticos que pueden tener ecos más allá de sus espacios físicos.

### **Balance y reflexiones para seguir tejiendo**

A partir de esta Expedición Pacífica hemos interactuado y reconocido diversas experiencias y voces que nos muestran la potencia de niños, niñas, jóvenes y sus agentes relacionales, como agentes fundamentales en la territorialización de la paz y también la importancia que tienen las escuelas como espacios de socialización política. Los resultados ya expuestos nos invitan a reflexionar sobre la paz como promesa, como solución democrática, reconciliación y esperanza para sembrar un mejor presente y futuro.

---

<sup>4</sup> Siguiendo a Gergen, “el problema no es crear una existencia libre de conflicto sino encontrar formas de abordar el conflicto que no inviten al exterminio mutuo” (2016, p. 510).

## **La paz, promesa por cumplir**

La paz es una promesa por cumplir de la modernidad, ya que no solo ha sido promesa incumplida, como expone en *El milenio huérfano* de Boaventura de Sousa Santos (2011); entre nosotros en Colombia cumplir esta promesa es el mayor desafío político de nuestro tiempo. Tenemos la responsabilidad social, el compromiso estético, ético y político de aprender por fin a vivir juntos luego de tantos años de guerras y violencias extremas. Vivir juntos sin desplazamientos forzados, sin excluirnos, sin invisibilizarnos, sin negarnos, sin exterminarnos, lo que nos exige persistir, caminar por entre las opciones reales de la justicia social, cognitiva, el reconocimiento de las capacidades y derechos humanos, la ecología de saberes, la configuración de la memoria histórica, la resolución de los conflictos sociales.

Promesa por cumplir, la paz es una exigencia de los sujetos, los pueblos, las comunidades, las naciones afrentadas, menospreciadas, humilladas, maltratadas por las defraudaciones sociales del proyecto moderno en sus desmedidas ambiciones, en su insensatez, en su indolencia. En Colombia, campesinos, indígenas, afrodescendientes, mujeres, niños, niñas, jóvenes y ciudadanos, claman verdad y justicia, claman la no-violencia, la paz en sus tierras, en sus territorios, en sus comunidades, el reconocimiento como sujetos políticos y de derechos que les han sido negados, de los cuales han sido despojados. Son sus luchas históricas de movilización colectiva las que evidencian sus quejas, sus denuncias, sus reclamos, sus reivindicaciones como agentes de transformación social.

La solidaridad o reconocimiento mutuo como sujetos políticos, la acción rebelde, la deliberación democrática, agrega Boaventura de Sousa Santos (2011), permiten reconstruir nuestros espacio-tiempos, configurar sociabilidades alternativas al servicio de reinventar la utopía social, no otra cosa que vivir juntos libremente con justicia, paz, equidad, armonía entre-nos y con la naturaleza, reinención misma de la democracia, del contrato social que nos permite estar juntos. Siempre se está a riesgo de “erosionar el contrato social” por lo que no se debe cesar en el empeño de pensar, poner en práctica nuevas socialidades que no sean alternativas irrealizables, cooptables, algo inútiles, de pronto conformistas. En las tramas de la vida, en sus dramas, en sus teatros, en sus juegos y escenarios de guerras y violencias, en los testimonios de vida; el esfuerzo colectivo de construir la paz lleva por trayectos inusitados de recreación de la vida, de re-existencias que recuperan la memoria de la dignidad humana, no solo de su tragedia, también de su epopeya.

## **La paz, solución sensible, inteligente y democrática de los conflictos humanos**

Construir la paz consiste en lograr tener mejores conflictos; no pretender “un país

de cucaña”, de “mermelada sagrada”, sin dificultades, Zuleta (2001), sino aprender a vivir de manera sensible e inteligente en los conflictos, sin radicalizarlos en violencias. Los conflictos son constitutivos de la condición humana, del vínculo social, nos dice Zuleta, igual esa “hostilidad recíproca” de la que habla Elías (1988). Es indispensable dice Zuleta “construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo” (2001, p. 76).

La construcción de la paz en la inteligencia sensible de los conflictos demanda “ampliar la democracia”; la ampliación de la democracia facilita configurar esos espacios sociales y legales en los que, a través del diálogo, la participación de los actores del conflicto, de la ciudadanía, es viable construir la paz requerida, desarmar los combatientes. La construcción de la paz es algo más que un buen deseo, exige “democracia amplia y efectiva”, requiere “una democracia generalizada”, Zuleta (2010). En Colombia, en América latina, solo las “políticas de ampliación de la democracia” permiten solucionar el conflicto armado, las guerras y violencias institucionalizadas en los vínculos sociales, en las formas de organización social. Ampliar la educación, las posibilidades económicas, la justa distribución de la tierra y la riqueza, los conocimientos, la deliberación y el debate públicos, la participación; son parte de este esfuerzo político colectivo por la paz, que a su vez disminuye las políticas del miedo y el terror. “Para que la paz sea posible no hay otra alternativa que una apertura democrática (...) con reformas sociales” (Zuleta, 2010, p. 192).

La desidealización de la vida personal y colectiva, nos pone de frente a la guerra como dispositivo político de reorganización social y reordenamiento territorial, como tecnología de poder, de control y disciplinamiento, dominación, según nos dice Feierstein (2007) en el libro “El genocidio como práctica social”; como ese escenario en el que se toman las decisiones incluso por encima de los órganos democráticos y de representación según afirma Arendt (2008). Esto no significa que debemos perpetuarnos en guerras y violencias, sino que debemos buscarles a ellas soluciones democráticas entre actores varios de los conflictos armados. Como promesa por cumplir de la política para el cuidado de la vida, la paz, no propiamente un ideal o una utopía, es un desafío político urgente de nuestro tiempo, contra todo monólogo de poder y violencia, dogmatismo y totalitarismo que se sirve del miedo y el terror para naturalizar y perpetuar órdenes de injusticia inmodificables.

El drama de la guerra, los juegos de la guerra, no se pueden convertir en una fiesta, en un carnaval en el que los cuerpos y las conciencias se embriagan tras una causa



incierto, estructuralmente destructiva, autodestructiva; el fin no justifica los medios, el humano no es un lobo para el humano. No es posible una guerra final, una guerra total que acabe con todas las guerras y violencias. Las guerras y violencias son estrategias hegemónicas de poderes absolutos y dictatoriales donde el fin último es la extinción, cuyo mecanismo es el amor a la muerte. Elías (1988) en su libro *Humana Condition*, nos invita a no hacer de estas luchas hegemónicas, fratricidas y de extinción de la razón de ser de nuestra humanidad, a buscar la coexistencia de comunidades, pueblos y naciones sin pretensiones totalitarias, en un amplio diálogo y profunda reflexión sobre el valor de la vida, de la vida juntos y juntas en armonía con la tierra, y sobre el valor de las democracias expandidas.

### **Paz, reconciliación y esperanza**

Nuestras guerras y violencias extremas nos hacen sentir en el “final del camino”; es mucho el riesgo de muerte y extinción misma de la vida en el mundo, en el planeta, y nuestro caminar en medio de escombros, aridez, algo famélicos, nos hace preguntarnos con Elías (1988) “¿Qué clase de seres humanos son los que se amenazan mutuamente una y otra vez con la guerra, el asesinato y la muerte?”. Han sido instituidas las guerras, las violencias, el amor a la muerte. Y si esto es un humano, pregunta Mélich (2001) ante tanta barbarie, entonces, “¿Qué es un humano?”, inspirado en Primo Levy. No obstante, aún al final del camino, - que es como se puede sentir alguien en medio de estas crueldades humanas-, aún en el sentimiento de destrucción total, de inhabitabilidad de la casa, del territorio y la tierra, queda siempre el espíritu de lucha y esperanza; maneras de hacer paz, de reconciliarse en medio de todo, de solucionar los conflictos antes que se hagan bélicos, incluso hayan desencadenado en confrontación bélica.

### **A manera de cierre**

Ampliar la democracia, la educación, la justicia social, la justicia ambiental, las libertades y capacidades humanas, los derechos, la propia generosidad humana, la voluntad de futuro, y potenciar la vida, serán a todas luces en medio de la oscuridad, las opciones de reconciliación; dan esperanza real en el cuidado de la vida, en ese-darse-al-otro éticamente, sin pedir nada a cambio, desinteresadamente, sin voluntad alguna de dominar, de enajenar, de hacer desaparecer, más bien, de reconocer lo que somos, lo que singularmente cada quien es en la vida personal y colectiva, en la vida sobre la tierra. Aún en medio del dolor, el sufrimiento y la soledad, el sentimiento de desarraigo, abandono e incertidumbre, que dejan guerras y violencias entre los seres humanos, no cesa la esperanza, también parte de nuestra condición humana, no cesan las posibilidades de la

reconciliación, expresión de una ética profunda del don y la generosidad que es reserva de sentido en aquello poco que en las barbaries queda de humanidad.

### Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. y Muñoz, G. (2006). Las tramas de la Subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista argentina de sociología*, 6(11), 19-43. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1669-32482008000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482008000200003&lng=es&tlng=es).
- Alvarado, S. V., Luna, M. T., Ospina, H. F., Quintero, M., Alvarado- Ospina, M. C. y Patiño, J. A. (2012). La escuela como territorios de paz: construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado. *Clacso*.
- Alvarado, S. V. (2014). Ampliación de la comprensión de los procesos de configuración de subjetividades políticas de niños, niñas y jóvenes en Colombia desde una perspectiva alternativa del desarrollo humano: tránsitos y aprendizajes. En *Socialización política y configuración de subjetividades: Construcción social de niños y niñas y jóvenes como sujetos políticos*. Siglo del Hombre Editores.
- Arendt, H. (2008). *La promesa de la política*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos* (2), 60-81.
- Comisión Intersectorial para la Atención a la Primera Infancia [CIPI]. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia-fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá –Colombia
- Defensoría del Pueblo. (2002). *La niñez en el conflicto armado colombiano*. Bogotá, D. C.: Unicef Colombia, Defensoría del Pueblo. <http://www.unicef.org/colombia/conocimiento/boletn-8.htm>
- Demaria, F., Acosta, A., Kothari, A., Salleh, A. y Escobar, A. (2020). El pluriverso, horizontes para una transformación civilizatoria. *Revista de economía crítica*, 29, 46-66.
- Deutsch, M., Coleman, P. y Marcus, R. (2006) *E handbook of conflict resolution: eory and practice*. Jossey-Bass.
- Dincyurek, S. y Civelek, A. (2008). Determination of the conflict resolution strategies of university students that they use when they have conflicts with people. *The Behavior Analyst Today* 9(3-4), 215-233. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ862245.pdf>

- Echeverría, R. (2003). *Entomología del lenguaje*. Comunicaciones Noreste.
- Elías, N. (1988). *Humana Conditio. Consideraciones en torno a la evolución de la humanidad*. Ediciones Península
- Feierstein, D. (2007). *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Fondo de cultura económica.
- Fisas, V. (2006). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG07completo-A4.pdf>
- Gergen, K. J. (1985). *La construcción social de la persona*. Springer-Verlag.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Ediciones Uniandes. [https://www.academia.edu/25119338/KENNETH\\_GERGEN\\_CONSTRUCCIONISMO\\_SOCIAL\\_APORTES\\_PARA\\_EL\\_DEBATE\\_Y\\_LA\\_PR%C3%81CTICA\\_Uniandes\\_Ceso\\_Departamento\\_de\\_Psicolog%C3%ADa](https://www.academia.edu/25119338/KENNETH_GERGEN_CONSTRUCCIONISMO_SOCIAL_APORTES_PARA_EL_DEBATE_Y_LA_PR%C3%81CTICA_Uniandes_Ceso_Departamento_de_Psicolog%C3%ADa)
- Gergen, K. J. (2016). *El ser relacional. Más allá del Yo y de la Comunidad*. Desclée de Brouwer.
- Gómez, A. y Barrios A. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense De Educación* 20(1), 205-227. <http://search.proquest.com/docview/220896275?accountid=43551>
- González, D. y Solórzano, J. (2018). *Transformación del conflicto y construcción de culturas de paz en las aulas colombianas*. [Tesis de Pregrado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139059076004>
- Gubrium, J. y Holstein, J. (1990). Una nueva perspectiva: construccionismo social. En: D. Restrepo (Trad.), *What is Family?* (pp. 20-35). Toronto, Canada: Mayfield Publishing Company.
- Hernández, A. y Restrepo, M. (2011). *Salud Mental en niños en condición de desplazamiento en Colombia y su incidencia en políticas públicas*. Universidad del Rosario. <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/2693>
- Jiménez, F. (2004). Propuesta de una epistemología antropológica para la paz. *Convergencias Revista de Ciencias Sociales*, 9, 21-54. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10503402.pdf>

- Lederach, J. (2007). La imaginación moral: El arte y el alma de la construcción de la paz. Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/04/RG09-la-imaginacion-moral.pdf>
- Mélich, J. C. (2001). La ausencia de testimonio. Ética y pedagogía desde los relatos del holocausto. Editorial Anthropos.
- Mélich, J. C. (2006). Transformaciones Tres ensayos de filosofía de la educación. Miño y Dávila.
- Muñoz, F. (2001). La paz imperfecta. Universidad de Granada. <https://www.ugr.es/~f-munoz/documentos/pimunozespa%20C3%B1ol.pdf>
- López, M. (2001). La no violencia como alternativa. En A. Muñoz (Ed.), La paz imperfecta. (pp 181-251). Editorial de la Universidad.
- Niño, N. (2012). Los derechos están torcidos. Una aproximación desde el enfoque de género y generacional a la vivencia de los derechos de las niñas en zonas de conflicto (Cúcuta y Tibú). Fundación Creciendo Unidos. <http://www.natsper.org/upload/Los%20derechos%20estan%20torcidos.pdf>
- Observatorio de Territorios Étnicos. (2010). Una mirada desde la Escuela al Conflicto Armado en San Onofre. <http://www.etnoterritorios.org/index.shtml?ap-c=h1e1—&x=662>
- Ospina-Alvarado, M. C. y Gallo, L. (2011). Intervención sistémica: Cambio narrativas de identidad en un centro de atención infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 827-846. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/476/268>
- Ospina-Alvarado, M. C. (2014). Las familias: sistemas interaccionales y construcciones relacionales, dialógicas, sociales, culturales e históricas. En *Socialización política y configuración de subjetividades: Construcción social de niños y niñas y jóvenes como sujetos políticos*. Siglo del Hombre Editores.
- Ospina-Alvarado, M. C., Carmona-Parra, J. A. y Alvarado-Salgado, S. V. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Infancias Imágenes*, 13(1), 52-60. <https://doi.org/10.14483/16579089.7838>
- 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. Schnitman (Ed.), *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica* (págs. 34-53). Taos Institute Publications/WorldShare Books.

- Ospina-Alvarado, M. C., Loaiza, J. A. y Alvarado, S. V. (2016). Potenciales de Paz. Revista Internacional Magisterio educación y pedagogía. La escuela y la paz (81), 26-29. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado-Salgado, S. V. y Fajardo-Mayo, M. A. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*, 17(2), 115-127. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1186/861>
- Ospina-Alvarado, M. C., Luna, M. T. y Salgado, S. V. (2022). Salir adelante: subjetividades políticas en primera infancia y familias en el destierro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 6. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/5012/1105>
- Patiño, J. y Alvarado, S. (2018). Estado de la Investigación en Familia, Socialización Política, Democracia Familiar y Construcción de Paz en Iberoamérica. En S. V. Alvarado, M. C. Ospina-Alvarado, J. A. Patiño y M. A. Fajardo-Mayo (Eds.), *Aproximación a un Estado de la Cuestión Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Territorios marcados por la Violencia: Paz, Democracia, Reconciliación y Memoria*. (págs. 155-208). Editorial Zapata [https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2349/11\\_APROXIMACION\\_A\\_UN\\_ESTADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2349/11_APROXIMACION_A_UN_ESTADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Santos, B. (2011). *El Milenio Huérfano*. Trotta.
- Schujman, G. y Siede, I. A. (2007). *Ciudadanía para armar: aportes para la formación ética y política*. Aique.
- Zuleta, E. (2001). La paz: algo más que un deseo. En *Conversaciones con Estandislo Zuleta*. Medellín. Fundación Hombre nuevo editores.
- Zuleta, E. (2010). *Conversaciones con Estandislo Zuleta*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

# Capítulo II

## YUYACHKANI S<sup>5</sup>



<sup>5</sup>\* Es una palabra Quechua. “El término se refiere, tanto al conocimiento corporizado como a la memoria, y desdibuja la línea entre los sujetos pensantes y los sujetos pensados. La construcción recíproca y mutua, que enlaza el “yo” y el “tú” [...] el “yo” y el “tú” son productos de la experiencias y memorias de ambos” (Taylor, 2017, p. 276).

## Resumen

Abordar las pedagogías de la memoria implicó transitar por una constelación de concepciones teóricas en torno a la enseñanza del pasado, desde la cuales se presentan la emergencia de conceptos como: enseñanza del pasado, prácticas de memoria, experiencias y acontecimientos. Exigió además acercarse a la praxis, a la pluralidad de palabras, anunciaciones y formas de los recuerdos, lo que permitió reconocer el objeto de reflexión desde las voces de niños, niñas, jóvenes, maestras y maestros que giran en torno a vivencias y prácticas pedagógicas que surgen al interior de las familias, los medios de comunicación y algunos espacios de las instituciones educativas. Los conocimientos acontecen en lugares de la memoria y se representan en monumentos de la memoria y simbolismos alrededor del Conflicto Armado Colombiano. Asimismo, sobresalen relatos sobre hechos históricos que decantan quiénes han sido víctimas y quiénes perpetradores (responsables del ejercicio de la guerra o el conflicto armado en el país), producto del aglutinamiento de palabras, como consecuencia del análisis de la información. Por último, se da cuenta de un eje que atraviesa el acto de recordar y de la enseñanza del pasado; es decir, la forma en que los relatos están permeados por emociones. Allí, los recuerdos familiares que involucran festividades y días especiales, se distinguen la alegría y la añoranza como lo más destacado en este plano. Hay que advertir que los recuerdos sobre los repertorios de la violencia en Colombia, generan un miedo que paraliza e imposibilita la resignificación de lo vivido.

### Fundamento conceptual

Para dar desarrollo a este segundo capítulo, a continuación, se presentan las categorías teóricas Pedagogías de la memoria y Acontecimientos, para poder contextualizar y comprender los resultados que se exponen dentro de este aparato.

### Pedagogía de la memoria

Hablar de pedagogías de la memoria es entrar en un ejercicio de recordación de pasado, en donde Domínguez-Acevedo asevera (2019) que,

La pedagogía de la memoria hace referencia al soporte temporal del pasado reciente como marco de enseñabilidad de la experiencia social de la ciudadanía. De tal modo que, la consistencia histórica se sustenta en el peso social que se les otorgaron a prácticas como: la fractura de los aprendizajes de la convivencia; la justificación discursiva de la eliminación del Otro; la implantación de una ruptura indefinida del tiempo colectivo; la aplicación sistemática y calculada de la violencia; la destrucción simbólica y física del cuerpo del otro-enemigo; la instalación de la incertidumbre y el miedo. (p. 256)

A la luz de este contexto, la comprensión del concepto no se agota en la pregunta gnoseológica ¿qué es?, por el contrario, vira a interrogantes como ¿qué es lo enseñable del pasado?, ¿qué está permitido recordar u olvidar?, ¿quién lo enseña y quién lo aprende?; interrogantes por una ontología del presente al amparo del pasado, con proyección para la configuración de una experiencia a de los acontecimientos.

Las pedagogías de la memoria encarnan la relación dialéctica entre “experiencia, teoría y práctica” (Ortega et al., 2015, p. 16). Como experiencia, son los acontecimientos que se erigen en el cuerpo físico y simbólico de los sujetos del recuerdo y de los territorios; una constelación de silencios, acallamientos, olvidos, duelos, resistencias, reconciliaciones, perdón, olvidos, entre otros. Como teoría, albergan el cúmulo de formas semánticas y gramaticales desplegadas en el campo polisémico otorgado por la institucionalidad, la academia, las comunidades y los saberes ancestrales a la articulación de las palabras “pedagogías de la memoria”.

En cuanto a la práctica, ilustra la pluralidad de relatos y formas de enseñanza del pasado. Existe un vínculo intergeneracional del relato por parte las familias, la sociedad y la escuela, donde contar se convierte en posibles recuerdos de la infancia, la juventud o la adultez de quien escucha. Contar, en palabras de Murillo (2015), es un acto político con una doble finalidad; la primera es narrativa, de conocimiento; la segunda, formativa, de creación de nuevos narradores “para el que escucha o lee, de tal modo que el oyente o el lector es capaz de recordar lo que no ha vivido, la experiencia no experimentada en carne propia, pero que le ha sido transmitida en el relato” (Murillo, 2015, p. 174) y que será vivencia. Narración que, en perspectiva riqueriana, posibilita la triple mimesis, prefiguración del acontecimiento (conocimiento de lo ocurrido); configuración de éste de manera nueva, diferente, ficticia y, finalmente, la prefiguración hacia un sujeto narrador, como una nueva forma de ser en el mundo.

Para ejemplificar formas narrativas y pedagógicas de la memoria, el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (2015), da cuenta de exposiciones, recorridos por los sitios de la memoria, intervención de espacios públicos, expresiones artísticas, conmemoraciones, diplomados, cátedras virtuales, conversatorios, foros, seminarios y actividades culturales; así como costureros de la memoria, sabores, saberes y teatro foro. También existen las actividades planteadas en la cartilla pedagógica de Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] (2018), como mapas, líneas de tiempo, colchas de memoria, recorridos, mapas del cuerpo. Acciones que no se agotan en la fuerza descriptivas de lo acaecido, por el contrario, apelan al sentido teleológico de las acciones pedagógicas.



Para redondear esta idea, el proyecto Aprender Haciendo “combina múltiples archivos mnemónicos (...) imágenes, videos, fotografías; textos, archivos, prensa, academia, relatos- se piensan como una estrategia de reparación toda vez que este recordar y volver la palabra – apalabrar- permite valorar los pensamientos y las formas locales de narrar” (Sánchez-Meertens, 2017, p. 127). A apalabrar, se suman otras perspectivas teleológicas de las pedagogías de la memoria, como son la construcción de una ciudadanía para la memoria y la permanencia de su carácter vivo. La ciudadanía para la memoria es el encuentro con la vivencia, donde los sujetos del recuerdo adoptan como principio de acción ético, comprender la relación entre presente y pasado para preservar la vida, interpelar los imperativos morales que rigen los acontecimientos; llamar la atención frente al deber de hacer memoria por parte del estado, asumir la responsabilidad social frente a los permisos y omisiones que se otorgan en periodos de conflicto o guerras e identificar la naturaleza de los valores y de los juicios valorativos que se realizan. Del mismo modo, los ciudadanos de la memoria en su accionar político, potencia el cúmulo de memorias para el conocimiento, defensa y ejercicio de los derechos humanos en espacios simbólicos y físicos.

Finalmente, en cuanto a la permanencia del carácter vivo de la memoria, la antropóloga Taylor (2017), interpela la momificación del ser de la memoria a través de los archivos, para proponer una memoria con movimiento, performativa, capaz de atravesar el cuerpo territorio y el cuerpo individual. Una memoria que pide entretener los relatos y las acciones del sujeto que recuerda y del yo que piensa, “que anuncia la creencia de que la memoria social enlaza e implica comunidades en el modo transitivo de la formación del sujeto” (Taylor, 2017, p. 277).

### **Acontecimiento**

Fundamentar la palabra «acontecimiento» obliga a pensarla desde la fenomenología. La inspiración de su contenido reside en el «sentido» que tiene su aparecer. Parafraseando a Romano (2012), los acontecimientos dependen del concepto que el sujeto lógico suscriba en ellos. En otras palabras, “son cambios producidos en sustancias más o menos permanentes”. La trascendencia del hecho se establece a partir del significado que le otorga quien puede dar cuenta desde su vivencia. Siempre hay que tener en cuenta que, “«sentir también es pensar»”, lo recuerda Henry (2010), al decir que “la aprehensión de la subjetividad como experiencia vivida y, por lo tanto, como momento de la vida bajo el título de «pensamiento»” (p. 22), resiste la negación a desconectar el «pensar» y el «sentir» como elementos constituyentes de recuerdo para compartir lo acontecido.

---

<sup>6</sup>P. F. Strawson, citado EN Romano (2012, p. 44).

La vivencia es pensada como registro del acontecimiento.

El término vivencia, según Gadamer (1977), aparece con más fuerza en la literatura biográfica. El mismo autor la extrae de la palabra «Erleben» que significa “estar todavía en vida cuando tiene lugar algo” (p. 96). Ese algo que corresponde a un hecho situado en un contexto donde se erige la vida. Para mejorar su comprensión, se conecta con la necesidad de anunciar el espesor que reúne este vocablo; al entenderla, se hace más legible la diferencia entre la vivencia propia y la de otros; es decir, haberlo oído de otros ya supone otra constelación de ideas resultantes de la imaginación y no de lo vivido. Su pronunciación desborda el vivir perecedero. En consecuencia, Gadamer (1977) advierte lo siguiente para resaltar la importancia de la vivencia: “algo se convierte en una vivencia en cuanto que no solo es vivido, sino que el hecho que lo haya sido ha tenido algún efecto particular que le ha conferido un significado duradero” (p. 97). De allí que la vivencia esculpe el acontecimiento y moldea su significado, cuando extiende su recuerdo, tonifica su textura y convierte en morada su cuerpo (lo siente y lo lleva al pensamiento), para el hecho vivido.

De modo que la vivencia tiene un protagonista y, al momento de ser pensada, pareciera que ocurriera por fuera del ser al estar en una temporalidad que solo le corresponde al recuerdo en sí, lo cual sustenta la negación a una aparente separación con el mundo. El sujeto lógico se encuentra acoplado al acontecimiento por medio de la vivencia, pese a estar permeado por la tradición cartesiana que provoca el definir al hecho como objeto. En este caso, dada la relación estrecha que contiene el ser con su mundo en un marco de totalidad, lo que ha ocurrido no queda atrapado en algo exterior a sí mismo; es parte de sí al narrarse, al relatarse. El acontecimiento está encarnado en el sujeto y no fuera de él. Lo involucra hasta el punto de atravesar su existencia, lo que implica la asimilación de su manifestación. No se trata de algo que pueda cosificarse, objetivarse, normalizarse, mucho menos aprehenderse con facilidad, peor aún, desmembrarse; más bien, se sitúa en lo subjetivo de la vivencia y la hace particular, un modo de existir que merece un registro de complementariedad y no de anulación en busca de la objetivación.

Esto lo hace particular con relación al modo en que se da y surte de sentido a quien lo vive. Supera cualquier posibilidad que se fundamente en un simple aparecer. La vida está allí presente, y con ella, según Henry (2010), “la espontaneidad que desvaloriza a la vez, el mecanismo, la lógica, la pálida abstracción y la propia razón” (p. 19). De ahí la diferencia con lo eventual, cuando sucede, algo esporádico que no reviste mayor

importancia para el ser. Su diferencia principal radica en la «huella» que deja en el sujeto. Lo eventual no repercute en su existenciarío. «Vida y acontecimiento» contemplan una relación inextricable y es a través del acontecimiento que se piensa la vida. Las dos se caracterizan por ser indeterminadas y por constituirse mutuamente. Las une la reflexividad como unidades de significado. No se puede obviar que “solo hay vivencias en cuanto que en ellas se vive y se mienta algo” (Gadamer, 1977, p. 102). De allí que—el relato—sea su vehículo principal para dar sentido a lo vivido desde un plano de contemplación.

El acontecimiento sucede y marca un itinerario biográfico y, con él y en él, otras biografías se entrelazan de acuerdo con el orden interdependiente y pluriverso, en el cual habita el quién como sujeto de lo acaecido. Podría afirmarse que, “conciérne también igualmente a una categoría de hechos, de procesos o de estado de cosas en los que el acontecimiento se presenta en principio como «atado» a un ser dado, ocupando el lugar del sujeto gramatical o lógico” (Romano, 2012, p. 48). Suele pasar que su manifestación está a la vista de muchos, pero sus huellas, sus impresiones, sus afectaciones se instalan de forma particular en el individuo, donde sus características de despliegue y repliegue se contraen o se expanden en un tiempo y un espacio determinado por la carga de sentido que ha dispuesto cada ser.

Después de todo, el acontecimiento tiene una historia revelada a través del relato; señala una época, un comienzo que referencia un lugar en relación con el espacio. El producto de la narración es una síntesis de la vivencia puesta en reflexión, de una experiencia situada en una cartografía inteligible para ser comunicada a otros con todas sus acepciones. Allí el locutor es quien aparece como responsable del decir que comparte un hecho que se hizo acontecimiento. Romano (2012), advierte que “el acontecimiento no «es» (una propiedad o un atributo óntico), se contenta con «producirse»; es el puro hecho de sobrevenir, que solamente se manifiesta cuando ha tenido lugar, allí donde nada tiene lugar sino el «tener lugar» mismo” (p. 49). Su consecuencia es la afectación que preña la atmósfera del recuerdo sustentado en la vivencia. Esta misma, lo recuerda Gadamer (1977), “se caracteriza por una marcada inmediatez que se sustrae a todo intento de referirse a su significado” (p. 103). Ha ocurrido un hecho que se reviste de acontecimiento al incubarse en él un rastro indeleble que se hace vigente en medio del devenir existencial de cada ser. La reflexión sobre lo pasado obliga a su retención infinita, que no cuenta con fecha de caducidad. Un presente eterno asegurado por el recuerdo permanente.

Por añadidura, se hace necesario en su despliegue un contexto de significación para poder alimentar la referencia en el relato, del cual se adhiere para hacer comunicable

los hechos. Asimismo, es el registro para lo fundamental en su comprensión, su interpretación. Lo sucede una multitud de manifestaciones sobre los que se sostiene la comprensión de su afectación. Entender sus efectos es una afrenta contra la monotonía de lo que sobreviene como predecible. Es una ruptura provocada por lo que supera la continuidad de los hechos normales.

En el derrotero del acontecimiento no puede marginarse la palabra «cambio»; ella misma alimenta su definición. Romano (2012) dice que, al retomar a Nietzsche quién usa la metáfora del relámpago y su resplandor, para hacer más nítido el fundamento epistemológico de la palabra «acontecimiento», del mismo modo que “traza en el cielo una rúbrica luminosa, alumbrando las nubes, pero también el paisaje”, asimismo—el acontecimiento—produce un giro en la vida de forma intempestiva. No es un asunto planeado, mucho menos programado o esperado. Suele ser el resultado de las circunstancias que no controla el ser y en las cuales está envuelta su existencia. Ahora bien, el lugar también hace parte del repertorio en el que se reafirma su referencia; siempre sobreviene algo producto del movimiento inesperado que se produce en la vida.

### **Hallazgos**

En el proyecto aparecieron categorías emergentes a partir del trayecto investigativo realizado en el territorio. Frente a las miradas habituales, las vivencias transmitidas a través de prácticas pedagógicas que surgen al interior de las familias, los medios de comunicación y algunos espacios de las instituciones educativas, dan cuenta de un vínculo intergeneracional. Los conocimientos se representan en lugares de la memoria, monumentos de la memoria y simbolismos en torno al Conflicto Armado Colombiano. Así como sobresalen: Hecho Histórico, Víctimas y Perpetradores (responsables del ejercicio de la guerra en el país), producto del aglutinamiento de palabras, como consecuencia del análisis de la información.

### **Saber intergeneracional**

Ariel Sánchez-Meertens (2017), propone que indagar por las formas de transferencia del conocimiento intergeneracional es aventurarse a “preguntar por lo que conocen los niños y jóvenes, y por cómo lo conocen, preguntarse por sus fuentes, por lo vivido y lo aprendido, preguntarse por el pasado que se incorpora y el por el futuro que se proyecta” (p. 141); interrogantes que permitieron identificar tres aspectos comunes y recurrentes en torno a las fuentes de conocimiento del pasado. La principal fuente de conocimiento del pasado es la familia y como tal, debe ser ejemplo de acción. La segunda fuente, son los medios de comunicación tradiciones; y la tercera fuente son las instituciones educativas,

consideradas como las que menos aportan en la transmisión del pasado

En la familia tiene lugar la transmisión de recuerdos asociados a las vivencias de abuelas, abuelos, madres, padres, tías, tíos y demás familiares que habitaron zonas afectadas por la violencia. La intimidad del hogar es el lugar de enunciación, donde los testigos directos narran sus vivencias a otras generaciones no afectadas directamente, como forma de construir histórico familiar, de transmitir la templanza, la fortaleza y prácticas de supervivencia a las nuevas generaciones como exigencia a tránsitos más responsables en el presente. Exigencia que es interpelada por las y los participantes, quienes plantean que la pedagogía del ejemplo es la base para forjar ciudadanas y ciudadanos comprometidos con el cambio del presente y del futuro.

La coherencia palabra-acción, aprendizaje-enseñanza al interior de las familias, es el eje central para que las nuevas generaciones tengan una vivencia de los acontecimientos, aspecto manifiesto en las siguientes narrativas, “es muy importante dar ejemplo y los papás dicen muchas veces que usted tiene que cambiar el mundo, pero los papás tiene que cambiar el mundo también” (Estudiante-Participante de Medellín); “hay que enfocarse en las personas desde la casa, porque dicen mucho lo de enseñar, pero usted cómo va a enseñar sin dar ejemplo” (Estudiante-Participante de Medellín); “por ejemplo si una familia es sicaria, pero intenta hacer algo diferente es el ejemplo para que los hijos no hagan eso”(Estudiante-Participante de Medellín). Se puede afirmar que el llamado de atención de las y los jóvenes refiere la necesidad de trascender de la teoría y de las palabras al campo de la acción, como forma de enseñanza vivida de la realidad y como forma de generar espacios reales de cambio.

Los medios de comunicación, especialmente las noticias televisadas en los medios de información tradicionales RCN y CARACOL, son la segunda fuente de conocimiento en torno al Conflicto Armado Colombiano; las niñas, niños y jóvenes expresan “en las noticias si pasan, dicen que allá manda más la guerrilla que los presidentes” (Estudiante-Participante de Aguazul); “en las noticias de Caracol que día pasaron que la guerrilla mató a un joven de 26 años” (Estudiante-Participante de Aguazul); “en las Noticias de Caracol muestran como la guerrilla”, asesina a los colombianos (Estudiante-Participante de Manizales). Si bien es posible conocer, como lo plantea Sánchez-Meertens (2017) citando a Gary Edgerton, a través de los medios de comunicación tradicionales, se corre el riesgo de quedar inmersos en prácticas no explícitas como son la enseñanza selectiva del pasado y/o el adoctrinamiento fundamentado en las ideologías políticas y económicas de quien maneje los hilos informativos.

También pueden quedar atrapados en las estrategias mediáticas para narrar los acontecimientos, que, para el caso de las narrativas trabajadas, los noticieros mediatizan la información poniendo el foco de la responsabilidad solo en la guerrilla.

Finalmente, con relación a la escuela como espacio de transmisión del pasado refieren que no se les ha enseñado o que no existen contenidos curriculares que exijan la enseñanza del pasado entorno al conflicto armado “yo realmente pues no tengo recuerdos en el colegio como de haber abordado el tema del conflicto armado o de pronto lo dieron pero de manera más formal” (Docente-Participante de Bogotá); “no recuerdo haber recibido clases donde se preguntará por el pasado de Colombia y conociéramos todo lo que pasó a las víctimas” (Docente-Participante de Manizales); “en el colegio no nos hablan del tema o muy poco, es más de otras materias” (Estudiante-Participante de Medellín); “en ciencias sociales a veces nos hablaron del tema, pero muy poquito, yo lo he visto es en internet” (Estudiante-Participante de Manizales). Para el caso de los docentes, manifiestan que cuando imparten contenidos de este tipo, lo hacen más por un compromiso ciudadano que por el cumplimiento de un mandato explícito en el currículo. Las instituciones educativas con relación a la enseñanza del pasado continúan con una deuda histórica frente a los vacíos mnemónicos que ha facilitado.

### **Prácticas, lugares de la memoria, monumentos y simbolismo**

Las pedagogías de la memoria, no instituidas ni institucionalizadas, emergen como recuerdos familiares tal como lo muestran estos relatos de varios niñas, niños, jóvenes y docentes, “mi papá me contó que vivió el conflicto armado en carne propia, él miraba como secuestraban y extorsionaban a los del pueblo” (Estudiante-Participante de Aguazul Casanare); “mi tía vivía en un barrio con milicias, ellos sacaban a la gente de sus casas y los llevaban a matar con pistolas en las manos, era niña y les tenía miedo” (Estudiante-Participante de Envigado Antioquia); “recuerdo mucho a mis abuelos como nos contaron el proceso de migración a la ciudad y como sus familias tenían que salir del pueblo, ellos cuentan como sus papás tienen que venir en algún momento huyendo porque eran liberales y los estaban buscando los conservadores” (Docente-Participante de Bogotá). Prácticas de memoria, donde el énfasis está en lo sujetos narrativos, que Reyes-Mate (2018), divide en dos grupos, los de primera generación (testigos directos) que narran lo ocurrido a quienes hacen parte de la segunda generación, los familiares.

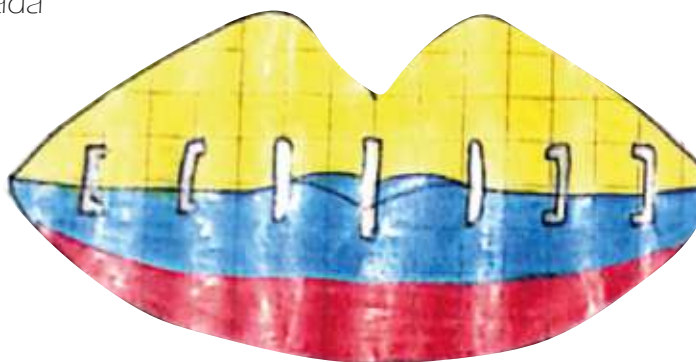
El espacio narrativo íntimo de los recuerdos de familiares es complementado con prácticas sociales y públicas en espacios comunes; esto se debe a que, la memoria tiene un lugar de existencia a través de la relación, territorio, espacio y espacialidad, que surge

en los espacios públicos. Allí, se representa con intencionalidad pedagógica mediante monumentos a víctimas de desaparición forzada en Aguazul-Casanare y Pitalito-Huila, entre otros, el cual implica la transformación del ser de los lugares (recreación, tránsito, cotidianidad) en lo que Pierre Nora (1992), ha denominado como los “lugares de la memoria”, que son movimiento, actualización y recorrido por lo acontecido. Lugares que, a su vez, son el espacio de disputa política frente a lo recordable y lo olvidable del pasado.

No solo la materialidad hace parte de las formas como los niños, niñas y las y los jóvenes expresan sus aprendizajes sobre el conflicto armado, mediante simbolismo, narran aquello que han conocido ya sea como información o como vivencia. Las imágenes más comunes, son de la violencia pintada de colores, especialmente de los colores que dan vida a bandera de Colombia, amarillo, azul y rojo (Imagen 1). Para ejemplificar el silencio se narran una Colombia Silenciada.

### **Imagen 1**

Colombia silenciada



Fuente: Niños y niñas de Aguazul participantes de la Expedición Pacífica.

Es aquella que carece del tiempo para hablar, para pronunciar lo impronunciable, desde la que se rompen los lazos de la comunicación (Imagen 1); como lo plantea Thiebaut (2017), el silencio expresado en el dibujo hace parte de los silencios negativos, que son impuestos, “constitutivos de las experiencias de daño (...) el silencio de la experiencia inarticulable” (p. 220). El joven narrador ha decidió mediante el simbolismo de una Colombia lastimada dar voz a los silenciados.

### **Hechos históricos**

El 6 de noviembre de 1985, se da “la Toma del Palacio de Justicia”; el protagonista principal es el grupo insurgente M-19. Uno de los sucesos que más recuerda la población y que ha incubado daños irreparables. Por otro lado, se nombra el “Asesinato de Jorge Eliecer Gaitán”—líder político—ocurrido en Bogotá en el año de 1948. Dos acontecimientos que encarnan dolor y frustración, además de marcar la historia de Colombia. Dada su

trascendencia para el país, la escuela los toma como dos escenarios que pueden explicar de forma, aparentemente simple, la génesis de la guerra en Colombia. Allí los medios de comunicación han hecho una tarea de producción de información masificada, independientemente de la inflación moral que despierten sus estilos para cuestionar sus maneras de representar el Conflicto Armado Colombiano.

De acuerdo con ello, conviene precisar que la escuela reproduce ese relato precario de la historia del conflicto armado. Al situar estos dos episodios deja entrever una ruptura en la línea del tiempo con vacíos en la información, lo que permite interpretar de forma reducida, lo que hay entre estas dos épocas y la actual, el tejido de acontecimientos que facilita reconocer la estructura y la textura de la guerra en este país. La escuela es destinataria de unos sucesos aparentemente deshilvanados, interrumpidos, fragmentados, desarticulados. Queda como interrogante sobre el desconocimiento que se tiene de la historia de horror del país a cargo de los responsables de la docencia. Si ellos no lo tienen, cómo se pretende reconocer la responsabilidad del Estado en la guerra que ha producido en serie, «una ciudadanía de víctimas», «una ciudadanía del dolor».

## Víctimas

### Imagen 2

Conflicto armado



Fuente: Niños y niñas de Aguazul participantes de la Expedición Pacífica.

Al llegar a este punto, conviene señalar lo que Moscoso (2011) afirma “en la base de la mirada humanitaria y de la conciencia filantrópica, la simpatía hacia el sufrimiento ajeno configura nuestra experiencia del daño” (p. 85). En la escuela, pese a la fragmentación en la comunicación de la experiencia lesiva, se reconocen a los niños, niñas, jóvenes, ancianas y ancianos como la población más vulnerable en Colombia en la “la geografía de la guerra”. Representaciones de orfandad basada en testimonios que albergan «la simpatía» por el dolor del Otro, de lo que aconteció en la vida de los seres que han sido



impregnados por el «Conflicto Armado», es un primer paso para darle significado a la vivencia que se comunica desde otros territorios. “Para mí esta imagen (Imagen 2) significa el conflicto armado, ya que muchos niños esperaban con ansias a sus padres y saber que los niños se tenían que enterar que sus padres estaban muertos” (Estudiante-Participante de Aguazul).

Sin embargo, no es suficiente para producir fracturas en la continuidad de la barbarie. El miedo que provoca en la población escolar otras historias que se han escuchado de forma intermitente sobre niños, niñas y jóvenes abandonados a su suerte, en medio de una guerra que ha sido impuesta, deja una especie de reflexión sobre lo que se tiene, además de imputar los fines del conflicto armado.

¿Cuál es la rentabilidad que dejan estas atrocidades? Allí el arte cumple una labor que sensibiliza y alberga pequeños rastros de alteridad con relación a lo que otros y otras han vivenciado. Esta es una invitación a promulgar otras estrategias que no siempre parten de la matematización de los currículos y de la positivización de la experiencia convertida en experimento. Fueron «Otros» quienes padecieron la bestialidad de la guerra, y apenas, en medio de intersticios históricos que producen sonidos desde las lejanías, comienzan a dejar en el pensamiento que, la periferia es también parte del país.

Las escuelas hacen parte de la división geográfica y política entre lo rural y lo urbano. Las urbanas cuentan con otro tipo de violencias, pero las desatadas en los contornos del territorio colombiano, como consecuencia del conflicto armado, no están lo suficientemente relatadas. Ella también ha sido «víctima sacrificial» de la propuesta de dominio que se ejerce en nombre del «amor a la patria» y de la prevalencia del modelo económico sobre la protección a la vida. Por ahora se tienen destellos sobre relatos de “Otros” que han vivenciado la guerra. El arte despierta la simpatía necesaria para la construcción de un tejido social que permita sanar las heridas de una generación que carga con «el dolor heredado o vivido».

### **Perpetradores**

O responsables, como se les ha llamado en los informes de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad. La idea siempre ha sido lograr un desplazamiento epistémico de la esencia a la existencia.

Es probable que, dado que la escuela solo cuenta con una imagen pixelada de la guerra que funda sus apreciaciones en la guerrilla y en algunos grupos armados, no encuentre otros vestigios del horror que hagan más palpable la participación de otros actores en la secuencia de la crueldad de la guerra. Indudablemente, el grupo insurgente

más visible es «las Farc»; esta guerrilla se ha revelado a través del «Acuerdo de Paz», que tuvo una primera concertación en Cartagena el 26 de septiembre del 2016, producto de un poco más de cinco años de negociaciones en la Habana, Cuba—apoyado en la actividad mediática que permitió convertir este episodio en un hito histórico para Colombia. Era un acontecimiento que declaraba rozar la paz estable y duradera. Allí, los medios de comunicación tradicionales, sobre todo aquellos que dominan la masificación de la información, cumplieron con la tarea de lograr reproducir un cuadro de realidad, una parcela del contexto de la guerra en Colombia, sobre la cual se dispone una imagen y se interpreta de forma sesgada desde los ángulos del poder. La escuela ha sido depositaria de una verdad parcelada y no total.

Las instituciones del Estado—entre ellas, la escuela—no estaba eximida del ruido que provocaba en la sociedad colombiana la firma del acuerdo, pese a que, por temas del plebiscito (desarrollado el 2 de octubre del 2016), tuvo que reconsiderarse el propósito para firmarlo nuevamente el 24 de noviembre del 2016 en el Teatro Colón de Bogotá. Son estos escenarios que más resuenan en los establecimientos educativos. El paramilitarismo no es central en el recuerdo de los hechos históricos del país; está en los bordes de la enseñanza de la historia—subsumida por el área de las ciencias sociales—. La explicación a estas formas de reconocer los actores, hunde sus raíces en la expansión mediática del acuerdo. Suena paradójico que, quienes al intentar firmar la paz se disponen a su reconocimiento, en donde se incluye el arsenal bélico que se asegura en su lucha armada. Al hacerse presente en las negociaciones, las zonas oscuras de sus vidas quedan iluminadas por los reflectores de la justicia.

### **Emociones frente a los recuerdos**

Los relatos de las y los participantes están permeados por diversas emociones. Con diferentes tonalidades, ofrecían un color a las experiencias que narraban de acuerdo con las características de sus recuerdos. Al evocar los viajes familiares, el descubrimiento de lugares novedosos en compañía de seres queridos, se podía notar el reflejo de una micro—historia cargada de una emocionalidad que le daba un significado especial a cada evocación, entre ellas, la alegría y la añoranza. La variedad de sensaciones comunicadas a través de las narraciones, permitían reconocer lenguajes relacionados con el amor a la familia y el orgullo que representaba para cada uno de ellos y ellas: “Fuimos a las cascadas, con mi primo, mi mamá y yo. Feliz” (Estudiante-Participante de Aguazul). También aparecían otras remembranzas relacionadas con el conflicto armado. El presenciar algún suceso violento—un asesinato, por ejemplo—manchaba una cotidianidad que se inundaba de

miedo e inseguridad. Sumado a ello, la tristeza, la ira, hacían parte de su repertorio, tal como lo muestra uno de los relatos de un participante del proyecto “nosotros vivíamos cerca de una estación de policía y siempre conversaban, pues mi familia, como que les daba mucho miedo de que volaran la estación, no ve que en ese tiempo era como algo muy común de que volaran los CAI” (Estudiante-Participante de Aguazul).

De acuerdo con el testimonio, puede notarse un aspecto relevante en «el miedo». Nussbaum (2014) expresa: “el miedo es una emoción primitiva como pocas. [...] lo único que precisa un animal para sentir miedo es una muy rudimentaria tendencia a la supervivencia y el bienestar” (p. 387). Desde allí puede ser razonable. Es decir, en muchas ocasiones previene de alguna situación que pone en riesgo la vida misma. La autora lo señala de ser un «miedo razonable» a la luz de lo que ella destaca como síntesis del derecho Penal angloamericano. Los Centros de Atención Inmediata (CAI—Policía Nacional) se convirtieron en el símbolo del miedo para quienes hacían parte de su perímetro.

Las crónicas sobre la guerra en Colombia a cargo de las y los participantes se alimentan de emociones que restringen la capacidad de acción individual. Es lo más recurrente en cada una de sus expresiones. Parece ser la materia prima del relato. Configura el futuro y agita la prevención como sinónimo de paralización. “El miedo es una fuerza centrífuga: disipa la energía” (Nussbaum, 2014, p. 390). De allí la importancia que tiene su presencia en los cuerpos que apenas comienzan a ser narrados, con base a la oportunidad que brinda el hablar sobre lo acontecido.

Lejos de concebir las emociones negativas o positivas, clasificación que se ve excedida por la experiencia y pone en aprietos su reproducción semántica, ellas se fundamentan en la calidad de sus recuerdos y en la forma como se calibra el pensamiento y se agudizan otras—la ira, la angustia—con lo cual se reprime la esperanza, el optimismo. Se enquistan sentimientos que constriñen la libertad del individuo. El solo ejercicio de interacción, demasiado corto, caracterizado por una prosa estrecha, reveló la necesidad de resignificar lo vivido, de superar la estrechez de los encuentros y de ampliar los espacios para ocuparse del dolor empotrado en la cotidianidad de sus vidas. Se pudo sentir que la gestión de las emociones aún es una cuenta pendiente. Esto trae consecuencias para el agenciamiento político en busca de la transformación de un país bañado en sangre.

Los relatos, según (Bertaux, 2005), entendidos como una descripción que se aproxima a una historia que se ubica en un tiempo y un espacio determinado, fueron esenciales para interpelar el amalgamamiento producido entre la memoria y la historia. La ira, la tristeza y el miedo, recurrentes en sus manifestaciones. Lo particular de todo ello es que,

la escuela no es un ámbito de reconstrucción de la memoria. Los hechos, las vivencias, se han compartido como ejercicio espontáneo, producto de una conversación atravesada por la confianza. La institucionalidad no cuenta con las herramientas para tratar con tanto dolor. Es así como da la espalda, o toca en superficie algo que pasó, pero no padeció. Las emociones han contado con una lectura reducida a una patología que debe encontrar respuestas en una disciplina, pero nunca en una sociedad.

Podría decirse, parafraseando a Bolívar Echeverría (2005), quien ofrece una lectura del “Ángel de la Historia de Walter Benjamín” que, la sociedad colombiana está atrapada en un «trauma cultural» ocasionado por la resistencia a la memoria. No quiere volver sus ojos al pasado, porque el devenir consume sus ansias de futuro y progreso. La ve como una especie de retención que no la deja avanzar, ¡la inmoviliza! Parece ser que, tramitar las emociones derivadas de las consecuencias del Conflicto Armado Colombiano, queda bajo la responsabilidad de «Otros», pero no de «nosotros». Así que, resulta fundamental resaltar la necesidad de tener una lectura más profunda de las «emociones». Pueden resultar aver-sivas y dolorosas, sobre todo, al estar asociadas al recuerdo de sucesos que son de naturaleza traumática, como todo lo experimentado alrededor del conflicto armado interno del país; no es provechoso ignorarlas u omitirlas; es necesario potenciar aquello que puede emerger de estas cuando se transforman y resignifican colectivamente.

### Referencias

- Bertaux, D. (2005). Los relatos de la vida. Bellaterra.
- Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. (2015). Memoria, Paz y Reconciliación. Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. <http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2017/09/Memoria-paz-y-reconciliaci%C3%B3n.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2018). Recordar y narrar el conflicto, herramientas para narra memoria histórica. Centro Nacional de Memoria Histórica y University of British Columbia.
- Domínguez-Acevedo, J. D. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19(1), 253–278. <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>.
- Echeverría, B. (2005). La mirada del ángel. En torno a las Tesis sobre la Historia de Walter Benjamin. Ediciones Era.
- Henry, M. (2010). Fenomenología de la Vida. Prometeo Libros.
- Gadamer, H. G. (1977). Verdad y Método. Ediciones Sígueme S. A. U.

- Moscoso, J. (2011). *Historia Cultural del Dolor*. Editorial Taurus.
- Murillo A. G. J. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Nora, P (1992). *Lugares de la memoria*. Ediciones Trilce
- Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones Políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós
- Romano, C. (2012). *El acontecimiento y el mundo*. Ediciones Sígueme S. A. U.
- Sánchez-Meertens, A. (2017). *Los saberes de la Guerra: memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Siglo del Hombre Editores.
- Taylor, D. (2017). *El archivo y el repertorio*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado
- Thiebaut, C. (2017) *Daño y Silencio*, en C. Gamboa y V. Uribe (Eds), *Los silencios de la Guerra*. Editorial Universidad del Rosario.
- Reyes-Mate, M. (2008). *Tierra y Huesos, Reflexiones sobre la historia, la memoria y la memoria histórica*. En M. Reyes Mate, *La Herencia del Olvido. Ensayos en torno a la razón compasiva* (págs. 149-176). Errata Naturae editores.

# Capítulo III

## EL AGENCIAMIENTO POLÍTICO DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES: UN PROCESO COLECTIVO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL




## Resumen

Este capítulo permite evidenciar las diferentes formas de agenciamiento y participación política que los niños, niñas y jóvenes tienen y llevan a cabo en su cotidianidad. Esto, a partir del análisis de una serie de cartografías sociales, con las cuales ellos y ellas, los principales protagonistas, representaron y expresaron cada una de las acciones, sentires, pensares y narrativas que surgieron a lo largo del proceso. En especial, se hizo énfasis en las formas cómo las y los participantes comprenden y significan el mundo que los rodea, principalmente, en espacios como la escuela y su entorno familiar. En este proceso fue fundamental resaltar las formas de participación cotidiana de niños, niñas y jóvenes que logran visibilizar prácticas de agenciamiento político, especialmente en su sentir, hacer y actuar, que tienden a establecer relaciones entre sujetos con capacidad de forjar, crear, gestionar, demandar e innovar en los entornos de mayor interacción social. De igual forma, este capítulo evidencia cómo a partir de estos espacios de encuentro y formación con la población, se logra identificar el rol que cumplen las madres, padres y docentes en la libre participación y agenciamiento político de los niños, niñas y jóvenes, donde la construcción de su subjetividad puede verse potenciada a partir de los buenos relacionamientos con pares y adultos, y a su vez, limitada o interferida debido a normas, acciones y experiencias de crianza instaurados no solo en el hogar sino también en la escuela. Estas expresiones han permitido, a su vez, crear prácticas de resistencia frente a un mundo con múltiples procesos de imposición continua que, sin duda, han permitido que los niños, niñas y jóvenes potencien y construyan su propio agenciamiento y participación frente a situaciones o temas que les permitan desplegar su subjetividad política.

### Fundamento conceptual

La reflexión sobre el concepto de agencia en las ciencias sociales se vincula a tres categorías centrales relacionadas entre sí: la noción de sujeto, abordada desde una perspectiva crítica al sujeto universal del racionalismo y humanismo moderno; su ubicación en el plano de lo político, y el énfasis en la acción política de los sujetos. En palabras de López y Enrique (2004),



Hemos propuesto la noción de agencia como un ir más allá de la politización del sujeto, como un descentramiento de un tipo de sujeto humano presente en las miradas sobre lo político deudoras de algunos presupuestos modernos. Este movimiento no se produce contra la política, más bien propone entender lo político de un modo no (plenamente) moderno, pero comprometido y situado con posiciones concretas que no son, ni quieren ser neutrales. (...) la idea de responsabilidad como capacidad de actuar es central en esta perspectiva y marca con nitidez un punto de partida y una preocupación ético-política. Abandonar algunos presupuestos del humanismo moderno no significa abandonar la preocupación por nuestra responsabilidad como humans, sino reconocer una mirada modesta que hace que nuestras apuestas de cambio sin fundamentos últimos deban ser sostenidas con más empeño. La noción de agencia (...) no lo deja todo del lado de la voluntad y la racionalidad humana (...). El descentramiento del sujeto humano significa que no estamos solas; sin embargo, no podemos esperar que alguien lo haga por nosotras. Nuestra agencia es nuestra capacidad de establecer vínculos, de articular, de participar junto con otras. De ser con otros y de hacer-nos con otras. (p. 22)

Diferentes disciplinas han intervenido en la construcción de la noción de agenciamiento político. Desde algunas perspectivas sociológicas, un agente se define por la vinculación con la estructura social, pero no necesariamente como sujeto individual. Sus diferentes acepciones están relacionadas con autores y corrientes epistémicas que ponen en tensión las posiciones estructuralistas y funcionalistas, frente a otras individualistas-subjetivistas. La ruptura entre el dualismo estructura-acción, nos ubica en un punto medio donde: "El sujeto-agente, es un actor situado en contextos concretos estructurados y estructurantes" (López y Enrique, 2004, p. 14).

A esta discusión también ha contribuido la psicología social desde el constructivismo social, en tanto la descentración del sujeto, la construcción de interacción a través del lenguaje, permiten pensar en los elementos dinamizadores de la acción (política).

Igualmente, algunos autores de la ciencia política afirman que la democracia es una condición sin la cual no es posible el ejercicio del agenciamiento político, en cuanto este requiere de la participación activa, libertad de actuar en el marco de los Derechos Humanos.



Desde la perspectiva feminista (Butler, 2017) se señala que el género y la condición de subordinación determinan la acción política. En términos de las infancias esto significa que su acción política obedece a parámetros distintos a los del mundo adulto y que su posición de inferioridad respecto al poder, invisibiliza sus prácticas y acciones de participación activa en la vida social.

De otra parte, en la revisión teórica que realizan Pavez y Sepúlveda (2019) sobre el concepto de agencia en los estudios de infancia, concluyen que este concepto aún está en fase de consolidación teórica dentro de las ciencias sociales y los estudios de infancia. No obstante, afirman que el concepto resulta útil y pertinente para definir y comprender la acción social que desarrollan las niñas y los niños en el mundo actual.

Además, en la sociología de la infancia emerge el concepto de poder como recurso o sistema que opera en el entramado de relaciones sociales y no como un atributo o propiedad de los agentes, y la agencia deja de representar la acción intencional relacionada con medios y fines, y permite la concepción de un sujeto situado que puede apropiarse, reproducir e innovar sus condiciones de existencia mediante la praxis (Jaramillo, 2011, citado en Pavez y Sepúlveda, 2019).

Así mismo, llama la atención el hecho sobre la acción política de las infancias que se desenvuelve dentro de parámetros diferentes al de los adultos, en cuanto están subordinados al poder que estos ejercen sobre ellas, generados en gran medida por las concepciones de infancia que en algunos casos imposibilita significarlos como iguales en el juego del intercambio social, dadas las estructuras sociales de las relaciones generacionales.

En esta revisión, conceptos como resistencia, relaciones entre pares, correspondencias entre participación y socialización, poder y relaciones generacionales, imprimen un sello particular al significado de agenciamiento político en términos de niños y niñas, útil y pertinente para definirlos como actores sociales.

Abordar el concepto de agenciamiento como “la confluencia de dos afirmaciones filosóficas: una teoría de la relación y de la composición y, por otro lado, una ontología del devenir y del deseo” (Heredia, 2014, p. 94), requiere también la comprensión holística de las relaciones, los procesos, la composición y el movimiento de los acontecimientos, y de otro lado, de la acción colectiva del campo social, puesto que “los agenciamientos han de valorarse en función de su capacidad para potenciar la vida colectiva, producir nuevos acontecimientos en la ciencia, el arte, la filosofía o, la política, propiciar más y mejores conexiones entre flujos de deseo y creencia” (Heredia, 2014, p. 100).

De este modo, el agenciamiento, significa hacer, actuar, es decir es la capacidad que tienen los sujetos para irrumpir con las prácticas tradicionales y hegemónicas del poder, constituidas por la institucionalidad, para generar y legitimar espacios colectivos no hegemónicos en contraposición de las lógicas de control heteronormativas.

“El agenciamiento colectivo de enunciación busca captar los procesos de individuación colectiva de enunciados y daría lugar a una «formalización de expresión»” (Heredia, 2014, p. 95). De este modo, el sujeto agencia prácticas estéticas, políticas y éticas, enmarcadas en proyectos políticos, es decir, en agenciamientos colectivos y colaborativos, concretándose en acciones comunes que desestabilizan el funcionamiento habitual del sistema, ya que “los flujos de deseo y creencia animan y modulan en el campo social la producción de agenciamientos colectivos de enunciación y de agenciamientos maquínicos de cuerpos que pueden articularse o no, al entorno de un proyecto político” (Heredia, 2014, p. 98).

El campo social entonces, en el movimiento relacional de los sujetos, tiene procesos de de-construcción y construcción de la realidad, ya que a través de los proyectos emancipatorios se originan nuevas formas de coexistencia, y “estaría signado por los flujos psicosociales de deseo y creencia que encarnados en agenciamientos concretos de cuerpos y de enunciados, producen determinados modos de existencia” (Heredia, 2014, p. 98).

El agenciamiento habilita y contempla en su movimiento relacional procesos de composición, descomposición, recomposición, etc. Y, a la vez, no remite a la intención de un individuo o a una misteriosa causalidad estructural, sino a individuaciones psicosociales, es decir, fenómenos de individuación colectivos e impersonales que movilizan un conjunto infinito de potencias y singularidades preindividuales y que se actualizan en el proceso real encarnando agenciamientos concretos y finitos: agenciamientos maquínicos de efectuación (régimen de cuerpos, de acciones y de pasiones) y agenciamientos colectivos de enunciación (régimen de signos, de consignas-actos y contraseñas). (Heredia, 2014, p. 96)

Reconocer el pensamiento y la acción política de los niños, niñas y jóvenes, requiere comprender la relación consigo mismo, con los otros y con lo otro, ya que a partir de su construcción social de la realidad y el vínculo que configura en comunidad, desarrollan prácticas cotidianas ciudadanas, del sentido de lo colectivo, y de la pluralidad, como modos de expresión y de participación en la vida en común y en el espacio público; por

ende, es necesario “trascender una lectura sobre los escenarios formales de participación, y la relación que las jóvenes y los jóvenes establecen con la política, dada la postura crítica que ellas y ellos tienen frente a los modelos políticos tradicionales” (Arias y Alvarado, 2015, p. 588).

Los estudios de infancia han propuesto que los niños y las niñas conocen, comprenden y explican el mundo en que habitan y las relaciones sociales en las que están inmersos, y que tienen un punto de vista sobre ello, afirman la agencia infantil como una capacidad constitutiva del ser niño o niña (Pávez y Sepúlveda, 2019). En tal sentido, el ejercicio de la agencia está dinamizado de manera orgánica por: (i) la capacidad de acción de niños, niñas y jóvenes en sus interacciones con grupos de pares, con adultos, en los espacios donde transcurre su vida cotidiana; (ii) el plano moral, constituido por la colaboración, la influencia y la negociación; (iii) la participación, donde necesariamente coexisten la agencia, el reconocimiento social de ésta y los mecanismos para ejercerla, porque de otra manera, queda invisibilizada y (iv) procesos de resistencia cuando no encuentran espacios de participación.

Por su parte Arendt, define la política como la “capacidad de pensar y construir juntos la vida en común a partir de dos categorías básicas: Discurso y Acción. El discurso como posibilidad de manifestación y comunicación del individuo en la esfera pública, y la acción tiene un carácter performativo en cuanto puede transformar la realidad y añadir algo nuevo al mundo” (Citado en Giraldo y Sierra, 2012, p. 67)

En términos de Arendt, las y los jóvenes como sujetos políticos y co-autores de su realidad, agencian procesos de participación colectiva, a través del lenguaje performativo, de creaciones artísticas, estéticas, poéticas, lúdicas y políticas como maneras de resistencia, de oposición a lo instituido, así mismo, agencian proyectos comunes de lo público, por tanto,

Las prácticas juveniles en relación con el arte, la comunicación y la cultura como escenario de acciones que le apuestan por la movilización hacia modos diversos de vida en comunidad, como medio para comunicar acciones políticas a través de intervenciones escénicas, de la ocupación del espacio público, de los performances, de la apropiación de herramientas de contracomunicación. (Arias y Alvarado, 2015, p. 588)

De esta manera, las nuevas formas de participación de los niños, niñas y jóvenes se constituyen en mediaciones alternativas a los dispositivos tradicionales de participación, es decir, reconfiguran lo público como sujetos políticos, en otras palabras,

La política implica engendrar un nuevo inicio y por tanto debe ser comprendida y agenciada como libertad, pluralidad y justicia en el “entre nos”; solo las acciones que permiten la actuación del sujeto y de los colectivos para la ampliación de la comprensión de sus indeterminaciones y de sus posibilidades, pueden ser consideradas como política. (Arias y Alvarado, 2015, p. 585)

El agenciamiento político por su parte supone también agenciar procesos individuales y colectivos de resistencia ante lo dominante, lo violento o lo injusto, a través de creaciones estéticas y políticas que dan cuenta de la lucha donde se tejen nuevas solidaridades, anhelos y utopías alternativas al orden imperante que configuran nuevas formas de construcción de lo público y de las relaciones de poder (Arias y Alvarado, 2015, p. 589).

Agenciar prácticas de movilización en la acción política vinculadas a proyectos colectivos, permite reconocer a los niños, niñas y jóvenes como “sujetos, capaces de actuar con otros en la construcción de mejores condiciones de vida, es decir, desde un ejercicio pleno de la ciudadanía, no solo como concepto, sino como práctica social, ética y política, en las que las performatividades propias de los niños, las niñas, los y las jóvenes, no sean excluidas sino al contrario, valoradas como miradas y apuestas diferentes; como nuevas posibilidades de representar nuestra realidad y configurar nuevas realidades, nuevos tiempos, nuevos territorios, nuevos cuerpos y nuevas relaciones (Loaiza, 2016, p. 77).

Así, al hablar de los niños, niñas y jóvenes se puede hablar entonces de sujetos políticos activos en la construcción de sus biografías e historias colectivas, que reconocen la diferencia y transforman conscientemente las condiciones-políticas, sociales, económicas y culturales-relacionadas con el ejercicio ciudadano (Arias y Alvarado, 2015, p. 589).

El agenciamiento político permite realizar en los sujetos, un constructo teórico, cuya finalidad se encuentra enmarcada en poder generar un potencial transformador de las realidades sociales. Parafraseando a Deleuze y Guattari (2000) el agenciamiento se convierte en una multiplicidad de términos heterogéneos donde se pueden establecer uniones y relaciones entre sujetos, con capacidad de generar, gestionar y apelar de ser necesario, ideas, valores, necesidades, entre otras, que permitan a su vez la potenciación de espacios participativos en pro de los sujetos involucrados. Al seguir esta lógica, el agenciamiento puede traducirse como “la capacidad del sujeto para generar espacios críticos no hegemónicos de enunciación del yo investigativo, en y desde lo colectivo (...) para contrarrestar las lógicas de control que se le imponen” (González e Isea, 2019, p. 335). Esta mirada permite consolidar y resaltar la importancia de propiciar espacios de agenciamiento político, lo cual a su vez permite reconocer en los sujetos las subjetividades e

intersubjetividades, convirtiéndose en un proceso primordial a la hora de afrontar, transformar y proponer nuevas ideas en el marco del respeto, y en pro de la transformación social en un determinado contexto.

Es a través de estos procesos que se puede propender el agenciamiento político, donde todo individuo sea capaz de expresar de manera intrínseca, sus juicios de valor, pensamientos, ideas y experiencias tanto individuales como colectivas con el fin de desplegar su subjetividad política en la cotidianidad, al entender el concepto de la subjetividad política como un “espacio de creación individual, en mismidad que permite la generación de nuevas, originales y personales formas de actuación social en cualquier condición en que esta se configure” (Díaz, 2012, p. 9). Desde una perspectiva histórica y socio-cultural, la subjetividad política es sin duda un accionar que permite desplegar en los sujetos nuevas formas de interpretar e interpelar el mundo, permite la integración de procesos sociales e individuales que se puedan ajustar a los contextos y situaciones específicas que sean requeridas por las comunidades. Se puede afirmar también que la subjetividad política tiene,

Su propio status, su particularidad, por lo que es producción de sentido subjetivo individual, en relación con las producciones de sentido subjetivo social, en cuanto no existe la una sin la otra. Por lo tanto, lo político y la política adquieren sentidos subjetivos, según contextos particulares y momentos históricos específicos, rompiendo cualquier pretensión universalista. De ahí que siempre existirán sujetos generadores de sentidos subjetivos políticos que serán transformadores no solo de lo que se puede asumir como la utopía colectiva, sino también de su vida cotidiana. (Díaz, 2012, p. 17)

Es así como el planteamiento anterior sugiere que la subjetividad política puede ser entendida como la creación o generación de nuevos conocimientos, donde prevalecen además de los sentidos subjetivos, el desarrollo de procesos de subjetivación esenciales para el despliegue y trabajo en el ámbito de lo público que le compete a todos y todas.

Ahora bien, entendiendo la importancia de estas categorías, se hace necesario abordar de manera más detallada cada una de las miradas que diferentes autores han trabajado en los últimos años, permiten en este sentido desarrollar de una manera más amplia y colectiva la importancia del agenciamiento político en la cotidianidad, como es el caso de los trabajos e investigaciones realizadas como frutos de reflexiones en contextos

académicos y resultados de investigaciones, que cada vez le apuestan a una transformación social de la realidad, donde uno de los pilares fundamentales para que esto sea posible, es potenciar en los niños, niñas y jóvenes sus formas de actuar, pensar y significar el mundo, allí la construcción de subjetividades, será una constante que permitirá entablar con los sujetos, relaciones sociales mediadas por el respeto y la tolerancia, al entender que como seres pensantes, vemos el mundo desde distintas perspectivas, todas ellas reflexionadas y abordadas a partir de las experiencias y conocimientos que cada sujeto posee de su realidad.

Esta construcción, además de necesitar de procesos de socialización y participación que incidan en la transformación social, debe de ser pensada desde una lógica de la cooperatividad y de la participación activa de los sujetos involucrados. Dentro de los procesos de agenciamiento y subjetividades políticas se resalta a Alvarado, Ospina y García (2012) cuyo trabajo sobre la subjetividad y la socialización políticas, desde las márgenes de la psicología política, han demostrado la gran influencia que tiene la socialización política, con respecto a la formación de la personalidad y del carácter social.

Investigaciones recientes muestran que todas las experiencias y acontecimientos que de una u otra forma impliquen al sujeto, en cualquier etapa de su vida, podrán ejercer una influencia en su forma de ver, configurar y representar su mundo social y político. Tomando en consideración lo anterior, la socialización política puede ser definida de manera general como un conjunto de actitudes, creencias, conocimiento político, modelos de comportamiento y tendencias comportamentales de los sujetos que influyen en el sistema político. (Alvarado et al., 2012, p. 249)

Es así como el proceso de socialización política está relacionado con aquellas experiencias que, a temprana edad, permiten formar la identidad social del sujeto, de igual forma vale la pena destacar que para que emerja un agenciamiento y subjetividad política, se requiere de manera primordial la socialización política de los sujetos, la cual esté relacionada o ligada a los llamados “agentes socializadores” (Alvarado et al., 2012, p. 250), pues se ha identificado que hay una influencia fuerte de las instituciones y redes sociales primarias como la familia, quienes permiten que prolifere un adecuado proceso de agenciamiento social.

La noción del agenciamiento político, nos permite hablar de una conexión o ensamblaje cuyo propósito está dado en generar de manera consecutiva procesos y

acciones que de manera paulatina, vayan desencadenando actos políticos, tal y como lo expresa (López y Enrique, 2004) donde “la acción es una forma de construir una cierta continuidad en la repetición de actos, pero son los actos, los acontecimientos, los que permiten hablar de acción” (p. 22). Esto nos indica que, para hablar de agenciamiento, es de vital importancia contar con procesos que generen además de responsabilidades, dinámicas enmarcadas en acciones que propician de manera constante la socialización y relacionamiento directo con los otros, las otras y lo otro, al surgir así ideas y retos que le apuesten a una transformación social de las realidades, al ser el sujeto el actor principal del agenciamiento político.

Cepeda (2017), hace alusión al agenciamiento político, catalogándolo como la forma en que lo sujetos actúan en un contexto determinado, que, si bien puede estar enmarcado entre el respeto y la tolerancia, también es cierto que en ocasiones el generar agenciamiento y expresiones políticas ante diversos contextos, pueden desencadenar vulneraciones, sentimientos encontrados, opiniones divididas, los cuales se configuran como acciones o situaciones que visiblemente pueden darse, por lo que en este tipo de situaciones lo que debe prevalecer a toda costa es el respeto por la diferencia, y la escucha asertiva donde cada sujeto se sienta libre de expresar su subjetividad política desde cualquier lugar de enunciación.

Los modos de agenciamiento y participación política, se convierten entonces en la capacidad que tienen los sujetos de proponer, innovar, representar, defender, socializar, escuchar, refutar y empoderar sus ideas, ante comunidades, territorios, grupos y sujetos, al entender que existe una “trama de relaciones interactivas empíricamente auto-subsistente (...) conformadas por actores individuales o colectivos que actúan basándose en intereses, y la solidaridad entre los individuos llamada a definir las acciones de integración del sistema, mediante la deliberación” (Botero, Torres y Alvarado, 2008, p. 10).

Estos procesos relacionales de agenciamiento permiten entonces crear tejido social donde se pueden configurar y rescatar valores sociales que favorezcan y defiendan las relaciones y la cohesión social, al ser esto fundamental no solo en la construcción de paz, sino como garante de que el construir agenciamiento representa expresar experiencias vividas, cuyos aprendizajes pueden ser socializados y aprendidos por y para los demás y fortalecer así las acciones democráticas.

## **Hallazgos**

A continuación, se presenta el análisis de las subcategorías encontradas, fruto de los resultados obtenidos en el ejercicio de indagación, comprensión y reflexión en torno al

desarrollo del proyecto de investigación Expedición Pacífica: “Pedagogías de la Memoria y Reconciliación en Escenarios Escolares”, resultados que fueron analizados con relación a la categoría de investigación “Agenciamiento Político” y que dan cuenta de los diferentes procesos de socialización de los niños, niñas y jóvenes que se reconocen como sujetos políticos con capacidades para el agenciamiento y la transformación por medio de sus acciones y decisiones cotidianas.

### **De la participación al agenciamiento político**

La primera categoría es la participación, un proceso en el cual los niños, niñas y jóvenes expresan, transmiten e intercambian ideas y conocimientos que son fundamentales para el desarrollo y desenvolvimiento en sociedad, tal y como lo expresa (Suriel, 2006) en su libro *Derecho a la Participación de los Niños, Niñas y Adolescentes*

La participación de los niños, niñas y adolescentes es la mejor expresión de su reconocimiento como sujetos de derechos. Esto implica que los mismos son agentes activos en la promoción y exigencia de los derechos de que son acreedores por ser seres humanos. (p. 9)

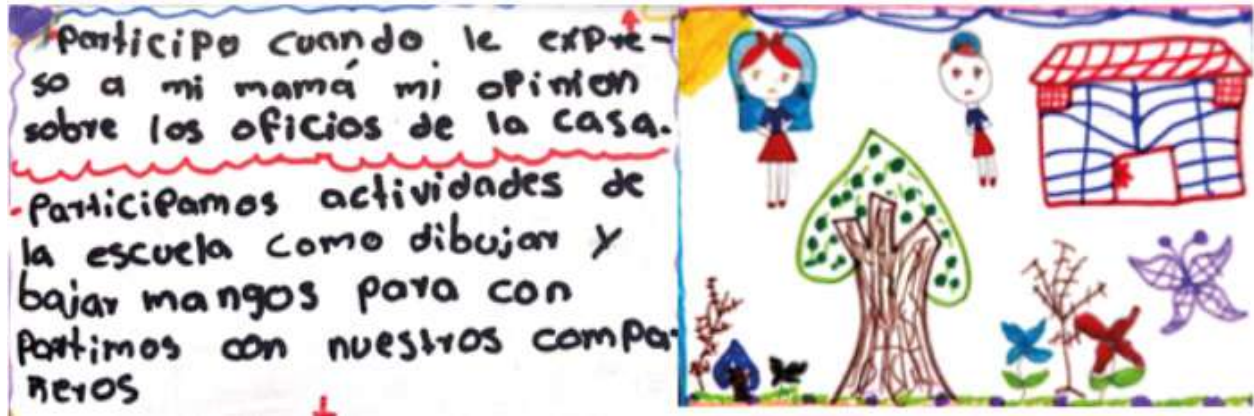
Esto permite dar cuenta de la importancia de una comunicación que sea efectiva en la población, pues posibilita que haya una comprensión, una mejora de su autoestima al igual que el fortalecimiento de sus habilidades sociales. Al seguir esta lógica y el análisis de los resultados producto de la Expedición sobre “Agenciamiento Político” se lograron identificar relatos frente a prácticas de participación ciudadana, como este “Si, libres en poder escoger nuestra ropa y cosas así, pero no tan libres” (Estudiante-Participante de Aguazul), donde los niños y niñas asumen un lugar de consciencia frente a la construcción de su propia subjetividad, y reconocen que pueden elegir de acuerdo a sus gustos, sin embargo, se encuentran delimitados por las decisiones que pueden tomar agentes externos como los padres y madres de familia o las y los docentes.

Dentro de estos procesos de participación, también se hicieron visibles por medio de cartografías, las diferentes acciones que tienen los niños y las niñas, frente a los quehaceres cotidianos dentro de su núcleo o entono familiar, tal y como se puede observar en la Imagen 1.



## Imagen 1

Acciones cotidianas de niños y niñas



Fuente: Cartografía individual realizada por niño de Aguazul, Casanare en Expedición 4.

Dentro de la ilustración, se enuncia la participación como una forma de opinión frente a los oficios de la casa, esta ilustración fue realizada por una niña de la zona rural, cuya cartografía se encuentra mediada por una perspectiva de género con relación a la imagen que acompaña la historieta, representada por dos mujeres y su casa. Aunque se presenta a la niña como una voz activa en el colectivo familiar, continúan las menciones determinadas de roles sociales, así mismo, se lograron identificar formas de participación guiadas por el género con relatos como: "Yo, el derecho de las mujeres a jugar". (Estudiante-Participante de Aguazul). En este relato se identifican dos elementos relevantes: el género y el goce de un derecho fundamental para ellos y ellas, a saber, el juego. En este sentido, la participación se delimita como una capacidad de agencia, es decir participación de las acciones de la vida cotidiana. De acuerdo con la escalera de participación propuesta por Roger Hart, el tipo de participación que aquí se enmarca, corresponde a acciones que son lideradas y ejecutadas por los niños y niñas, correspondiente al escalón 7: iniciado y dirigido por niños y niñas (Hart. 1993).

Dentro de los resultados obtenidos, se aprecian narrativas que visibilizan el agenciamiento político de los niños y las niñas y su participación ciudadana, donde comparten juicios de valor, pensamientos, y a su vez, se interrogan y reflexionan frente a temas relacionados con los derechos como: "El derecho a opinar y a divertirse" (Estudiante-Participante de Aguazul); "Derecho a la educación" (Estudiante-Participante de Aguazul); "Derecho a

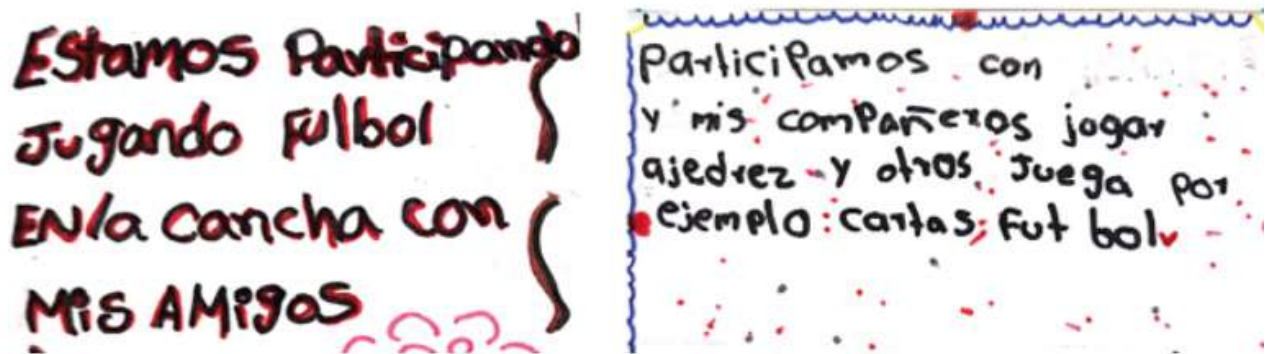
vivienda (Estudiante-Participante de Aguazul); "Derecho a la alimentación" (Estudiante-Participante de Aguazul). En este sentido, los actores pueden delimitar reglas y apropiarse de estos espacios como una forma de agencia, donde se reconoce la diversión como una condición necesaria para el desarrollo y bienestar emocional de esta población. Con respecto al derecho a la vivienda, representa el reconocimiento de las condiciones básicas para una vida digna, donde es posible afirmar que los niños y niñas son capaces de dimensionar la dignidad humana, así como significar y resignificar las condiciones mínimas de existencia. Vale la pena en este apartado considerar como la participación, el reconocimiento y la agencia de los derechos, permite reconocer las condiciones mínimas para ejercer su ciudadanía, que permiten evidenciar como los niños y las niñas a temprana edad, han comenzado a construir la llamada identidad social del sujeto, a partir de procesos de subjetividad política que permiten potenciar "la identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección" (Rodríguez, 2012, p. 7).

Dentro de las formas de participación de los niños y las niñas, se encontraron temas relacionados con la corresponsabilidad de las familias y el Estado, y en particular temas de migración e identidad "Yo soy venezolana y no he sacado la tarjeta" ((Estudiante-Participante de Aguazul), se evidencia el derecho a obtener una documentación que pueda dar cuenta de su ciudadanía y que le permita el pleno ejercicio de sus derechos. En el caso de las percepciones de las y los jóvenes, se identifica una mayor apropiación frente al concepto que tienen sobre el agenciamiento político pues lo entienden como "la capacidad que tienen los sujetos de desarrollar procesos en función de la toma de decisiones, pues que la política tiene que ver con eso, con la toma de decisiones y la administración de recursos (Estudiante-Participante de Aguazul). Para las y los jóvenes, la participación tiene por lo general una vocación política, gubernamental, decisoria, que obedece a un marco de circunstancias en el que las voces y las opiniones deben desencadenar acciones en función del bienestar común.

Dentro de los procesos de agenciamiento político se logra identificar que, tanto los niños, niñas y jóvenes cuentan con espacios de participación brindados especialmente por el entorno familiar o su escuela (Imagen 2), muchos de ellos relacionados con escenarios recreativos donde el encuentro con sus pares es fundamental.

## Imagen 2

Posición de los niños y niñas en escenarios de participación



Fuente: Historietas 1 y 2 de participación, creadas por niña de Aguazul, Casanare en Expedición 4.

Las historietas de participación 1 y 2, enuncian la posición de los niños y niñas en escenarios de participación como el juego (futbol, ajedrez) y espacios colectivos como la familia, la escuela y la comunidad. Es importante anotar que estos escenarios son liderados por agentes externos (adultos) y se invita a los niños y niñas a hacer parte de ellos, lo cual los ubica en la escalera 6 de la participación de Roger Hart (1992).

Es importante resaltar los espacios y modos de participación que ejercen los niños, niñas y jóvenes dentro de sus instituciones educativas, como es el caso del Gobierno Escolar, que funciona como órgano electoral, cuyo fin está concentrado en generar leyes y normas dentro de cada institución educativa, y que comprende las diferentes instancias y formas de participación en los establecimientos educativos, tanto oficiales como privados. Es así como se evidencia las acciones de participación especialmente de las y los jóvenes en procesos electorales.

Soy representante estudiantil, he ejercido pues el sufragio varias veces, en el consejo directivo he votado por unas propuestas del rector, de los administradores de la institución, y pues en el otro ámbito como personero, representante de grupo, comité académico y demás. (Estudiante-Participante de Medellín)

Pues acá en el colegio, siempre nos piden que participemos en todo, las experiencias de participación acá en el colegio han sido muchas, siempre nos piden que participemos, en los salones, los profesores, pues, participé en las votaciones para el personero, en las votaciones para elegir a la representante de nuestro salón, y así. (Estudiante-Participante de Medellín)

Para las y los jóvenes el gobierno escolar y sus múltiples instancias como consejos estudiantiles, personerías, contralorías, comités de control social, comités ambientales, de presupuestos participativos, consejos y asociaciones de padres y madres de familia, las asambleas de docentes y de egresados. (Ley 115/94; Decreto 1860/94; Decreto 1075/2015, Gobierno de Colombia, 2015), se convierten en la experiencia de participación y organización más cercana en las instituciones educativas, como una posibilidad para imaginar de forma colectiva las necesidades más apremiantes e intereses tanto colectivos como individuales, por lo que estas formas de participación se han convertido en experiencias de alto valor. “Fui la personera, pues la experiencia fue muy significativa porque cada uno como que tenía en cuenta que necesitaba la institución y lo hacíamos, no solamente para nosotros sino para un bien de todos” (Estudiante-Participante de Medellín).

Las narrativas permiten ilustrar los movimientos sociales y acciones colectivas donde:

Cada persona no habla por sí misma sino por una entidad colectiva, y así se dan nuevas interacciones comunicativas que reivindican la pluralidad y que implican la configuración de nuevas relaciones sociales enmarcadas por emociones y afectividad, donde la decisión de pertenecer a un grupo involucra las significaciones comunes construidas que mantienen su cohesión, que tienen relación directa con los afectos y con la valía de pertenecer. (Arias y Alvarado, 2015, p. 587)

Son estas relaciones directas las que potencian el agenciamiento político de los niños, niñas y jóvenes, reiteran la importancia de dichas interacciones no solo con sus pares sino con los adultos, es este caso, representados por docentes y directivos de las escuelas, así como los padres y madres de familia.

Finalmente, son estos espacios de socialización donde se aprecia un amplio despliegue de la subjetividad política de los niños, niñas y jóvenes, y que a su vez dan cuenta de los niveles de participación, los cuales se encuentran mediados por la interacción o decisiones que toman en este caso los adultos (profesores o familiares) especialmente sobre iniciativas, formas de pensar y actuar en determinados escenarios, “para hacer el aseo en los salones con la lista... se ponen una tarea para hacer una orden en el salón para hacer el aseo, el profe hace la lista y todos participamos” (Estudiante-Participante de Medellín); “en los torneos ellos/ellas (profesores) hacen metas para cumplirlas (...) nosotros debemos “Ganarlo, ganarlo, participar...” (Estudiante-Participante de Medellín),

esta influencia va más allá de lo perceptible, ya que los adultos de manera directa o indirecta influyen en la transmisión de empatía, creencias, valores que son necesarios para su desarrollo social, emocional y en el fortalecimiento de su capacidad de agencia.

### **Mediaciones e interacciones con adultos y pares**

Como se manifiesta en el apartado anterior, la participación política de los niños, niñas y jóvenes, es importante en la medida en que exista una mediación e interacción con los adultos, esto principalmente permite ir,

Formando esas relaciones de apego, donde los niños también empiezan a interactuar y responder a otros adultos que están presentes a menudo en sus vidas. Los niños se valen de sus relaciones de apego como punto de partida para desarrollar dichas relaciones con adultos conocidos. (Illinois Early Learning Project, 2022)

Los procesos de socialización tal y como se evidencia en las siguientes narrativas, se convierten en acciones que potencian la capacidad de agenciamiento político en torno a su núcleo familiar, “claro que sí, los niños tienen derecho a sentir afecto por parte de sus familiares y de las personas que los quieren, que les expresen afecto y nosotros expresar afecto” (Estudiante-Participante de Aguazul), esto da cuenta de cómo el afecto y el amor son formas de relacionamiento con los otros y las otras.

De igual forma, dentro de estos procesos de agenciamiento político, se realizó una actividad de “elaboración de una receta”, un trabajo en equipo cuyo objetivo era que los niños, niñas y jóvenes, realizaran una receta la cual debía llevar los componentes o ingredientes que, según su criterio, eran indispensables para realizar un ejercicio agenciamiento político.

Se llama "El menú del agenciamiento político en salsa familiar" es para 5 personas, entonces un litro de sensatez, 8 cucharas de escucha, 3 gramos de acompañamiento, 1 cucharada de respeto y 5 gramos de trabajo en equipo. Se revuelven los ingredientes en una olla con participación a 12 °C hasta que hierba, se tamiza con amor y una pisca de liderazgo, se deja enfriar por el tiempo que sea necesario. (Estudiante-Participante de Manizales)

A través de la metáfora gastronómica y de la técnica recetaría desarrollada en equipo, que se logra resaltar la importancia de asumir las interacciones y roles de cada participante en los entornos familiares, siendo esto fundamental para potenciar y

promover interacciones marcadas por el respeto y la capacidad de agencia en entornos educativos. El trabajo en equipo aparece en esta narrativa como el ingrediente que contiene un sabor distinto en el ejercicio de la participación; se asume como la pieza clave para que, en la familia, desde distintos rangos etarios y jerarquizados, se logre una construcción de agenciamiento en la que todos y todas son escuchados y escuchadas.

Dentro de los análisis realizados, también se observa una participación de los niños, niñas y jóvenes con sus pares, una interacción indispensable que permite aprender mecanismos de socialización, trabajo en equipo, desarrollo de identidad, siendo esto un proceso que “dura toda la vida y se comienza a dar a medida que el niño o niña se relaciona con las personas que les rodea” (Huezo et al., 2013, p 1). Se logran evidenciar algunas narrativas que, si bien pueden clasificarse como acciones de participación, tanto el contexto y el contenido hacen alusión al trabajo y relaciones con sus pares. “Mi nombre es Carolina, me gusta salir a caminar, y sí he participado, cuando nos reunimos para hacer alguna tarea, que todo el mundo da como su punto de cómo lo debemos hacer, ya” (Estudiante-Participante de Medellín); “Mi nombre es Alejandra, me gusta leer y escribir y he participado aquí en el colegio en las elecciones estudiantiles y en lo que hicimos que fue como un simulacro de las elecciones de los presidentes” (Estudiante-Participante de Medellín); “Me llamo Carla, me gusta el chocolate, he participado para ser la representante del grupo y en el proyecto de las elecciones” (Estudiante-Participante de Medellín); “Hola mi nombre es Luz y me gusta cantar, y no, no he participado casi en eso. ¡Ay! y en mi casa, que nos turnamos para que cada quien haga algo” (Estudiante-Participante de Medellín). Estos relatos dan cuenta de ese número de vínculos fuertemente positivos que un niño/a tiene con otros miembros de su grupo de pares. Los vínculos de aceptación son experimentados por los niños/as como una forma positiva de afecto asociada a su deseo de estar con alguien más. En este sentido, la aceptación es en gran medida, sino completamente sinónimo de gusto y es una propiedad básica de la amistad (Estévez et al., 2014).

### **Procesos de resistencia**

Hablar de procesos de resistencia implica pensar en despliegues, revoluciones, acciones y procesos tanto individual como colectivos que a simple vista parecieran, son ejercidos por los adultos, sin embargo, las prácticas de resistencia son más comunes de lo que se cree en los niños niñas y jóvenes. Dentro de esas prácticas se identificaron relatos relacionados con las movilizaciones sociales vista en este caso por las y los jóvenes como apuestas por la defensa de la vida, de los derechos humanos y la construcción de paz desde sus experiencias cotidianas. Estas iniciativas sociales y populares surgen como una

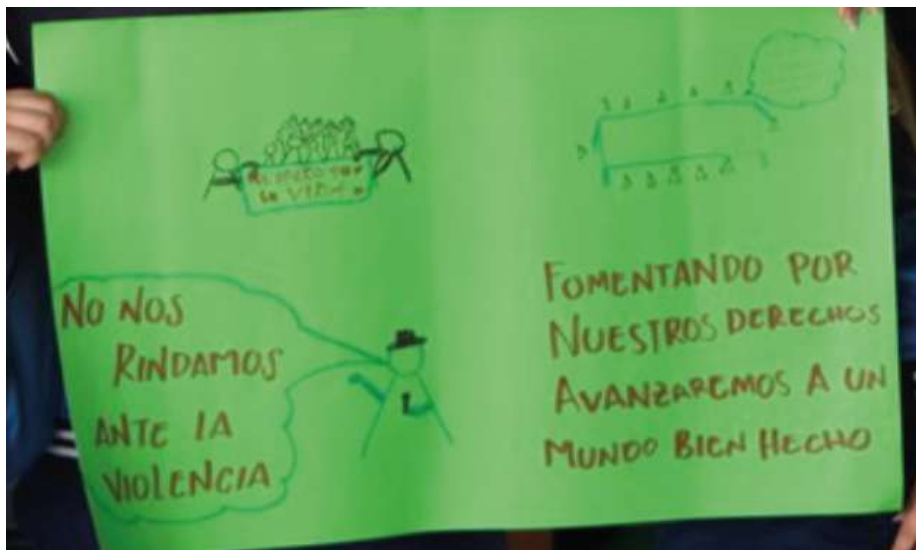
posibilidad de transformación, justicia y equidad social.

Es una protesta, respeto por la vida y aquí vemos la gallada... este es un líder social que está dando un mensaje que dice: No nos rindamos ante la violencia. Y por último tenemos un espacio ¿Cierto? que es una rima: "Fomentando por nuestros derechos avanzaremos a un mundo bien hecho. (Estudiante-Participante de Medellín)

De igual forma, se evidencian cartografías con consignas como se detallan en la Imagen 3:

### Imagen 3

Discursos de resistencias



Fuente: Cartografía elaborada en Medellín, Antioquia durante Expedición 4.

Todas estas expresiones denotan “procesos de resistencia y emancipación frente a las imposiciones” (Ospina, 2021, p. 98), donde es claro que no solo los jóvenes realizan prácticas de resistencia, sino también los niños y las niñas, quienes a temprana edad conocen cuáles son sus derechos, cuáles son vulnerados y qué mecanismos de resistencia utilizar frente a estas ausencias.

Las resistencias están ligadas a acciones colectivas que pueden realizar los niños, niñas y jóvenes frente a una situación de adversidad ocurrida, ya sea en sus entornos o comunidades, donde toman la iniciativa, proponen y se sienten bien realizándola. Muchas de estas iniciativas o prácticas de resistencia se encuentran permeadas por expresiones artísticas, las cuales se realizan en espacios específicos y con acciones particulares.

He estado presente en diferentes espacios, he trabajado con comunidades pues artísticas a partir de tomas para dar algún mensaje, para pues hacer una forma de protesta, yo digo que es la forma más activa, aunque no las haya liderado he estado, así como un ejemplo más o menos en el 2016, con un grupo de música estuvimos en plena estación del metro con una pancarta, dando un mensaje, entonces es como más la forma, obviamente siempre he estado activa en la forma pues de las elecciones y esas cosas, pero sí, me considero y a veces me da como pena cuando usted dijo ahorita "Ay como agencia política", sí, soy como más bien tirada a voladita en estos temas. (Estudiante-Participante de Medellín)

Las prácticas artísticas además de ser una estrategia para visibilizar de manera crítica la realidad, se convierte para las y los jóvenes en la posibilidad de estar juntos, de construir prácticas creativas, desarrollando formas de re-existencia donde los sujetos interpelan sus realidades y donde imaginan otras formas posibles de relacionarse con los otros, las otras, lo otro y sus entornos.

Se logra identificar también que las formas de resistencia están ligadas a querer hacer acciones cotidianas en donde los niños, niñas y jóvenes sienten un goce total debido a las tareas y acciones que les gusta hacer sin que exista una intervención de los adultos "Que no me molesten mientras estoy en mi celular, que no me digan nada. Cuando estoy haciendo tiktoks" (Estudiante-Participante de Medellín). Frente a estas formas de resistencia se aprecian también acciones llevadas a cabo por la población en sus instituciones educativas, donde reconocen que su participación en algunas iniciativas no solo aporta a la transformación de las relaciones con los otros y las otras, sino que también es la posibilidad para asumir un rol más protagónico desde las características de los contextos; una oportunidad para aportar y construir bienestar de forma colectiva. "Hace unos años se tomaron iniciativas para empezar una campaña de proyectos de "botellas de amor" y se lo tomaron desde los estudiantes, como para reciclar" (Docente-Participante de Medellín).

He participado en una campaña que se hizo acá en el colegio que se llamaba "Alza tu voz", que era contra el abuso infantil, pues en todos los salones hicimos puntos de encuentro, actividades, era un concurso del municipio, pero pues lo principal era como llevar esos mensajes a los niños de que si tenían como esas situaciones, que hablaran, que podían confiar y que no se quedaran callados como en ese tema. (Estudiante-Participante de Medellín)



Finalmente, las prácticas de resistencia también están ligadas a acciones colectivas que pueden realizar los niños, niñas y jóvenes frente a una situación de violencia ocurrida en la comunidad, donde toman la iniciativa, proponen y se sienten bien realizándola, se comportan como cuidadores de los más pequeños, y expresan sus emociones y solidaridad con las víctimas tal y como se logra evidenciar en los siguientes relatos:

Cuando el guerrillero iba a secuestrar a los niños, me daba mucha tristeza ver a gente inocente ser secuestrada por gente mala. Mucha tristeza y mucha impotencia, ya que no sabemos por qué lo hacen o por qué no lo hacen. Nosotros participamos haciendo... como una actividad en una cancha o algo para que toda la comunidad se junte y sí, pa' que no tengan miedo de salir. Para que los niños por ejemplo participen, los chiquitos salgan, por ejemplo, de lo de la escuela... Sí, haciendo actividades y reuniendo a la gente para que esté en una comunidad mucho mejor y más tranquila. (Estudiante-Participante de Medellín)

Se puede evidenciar también, como los niños, niñas y jóvenes son conscientes de lo que pasa en su comunidad, pero que a su vez sienten impotencia frente a los hechos ocurridos, como se evidencia en el siguiente relato, donde las situaciones o contextos son tan fuertes, que la capacidad de participar se apaga en las y los participantes.

**Docente 2:** ¿Cómo creen ustedes que pueden participar o agenciar algo diferente en esa comunidad? Que no sea secuestro o armas, ¿Qué se puede hacer?

**Estudiante:** Profe yo creo que eso depende es del gobierno.

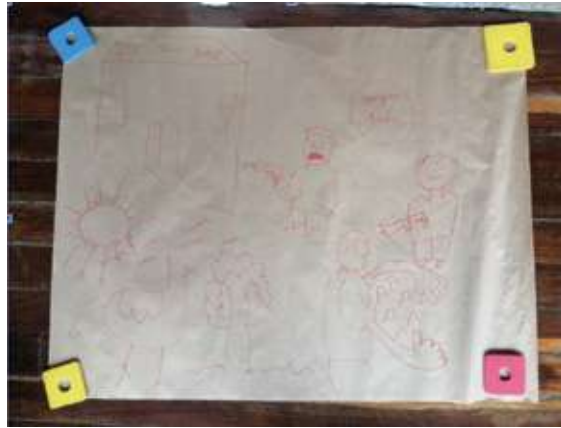
**Docente 2:** ¿Y ustedes que podrían hacer por ejemplo ahí?

**Estudiante:** Nosotros como niños, nada... (Estudiante-Participante de Medellín)

Este diálogo permite evidenciar que, si bien la población identifica situaciones y acciones colectivas de resistencia para ser escuchados y hacer valer sus derechos, también es de recalcar que cuando se trata de problemáticas relacionadas con la violencia y conflicto armado que padece el país, su subjetividad política y prácticas de resistencia en ocasiones se ven opacadas ante situaciones delicadas donde, es difícil encontrar argumentos o posibles soluciones que permitan mitigar o transformar las realidades sociales (Ver Imagen 4).

## Imagen 4

Acciones de resistencias



Fuente: Cartografía elaborada durante Expedición 4, en Medellín Antioquia

### Categorías emergentes

Dentro del análisis realizado a las cartografías del proyecto de Expedición Pacífica, se lograron identificar otros espacios, momentos y acciones que la población de niños niñas y jóvenes entablan o realizan a la hora de poner en marcha su capacidad de agenciamiento político en contextos determinados. Dentro de estos procesos la población demanda el "Derecho al medio ambiente" (Estudiante-Participante de Aguazul).

Aquí se dejan entrever la importancia de lo otro, como un derecho y un llamado al establecimiento de relaciones solidarias, armónicas, de cuidado del entorno natural. En el marco del programa Convidarte para la paz, se plantea el potencial ético y de cuidado de la naturaleza que hace referencia a que los niños y niñas desde sus primeros años de vida advierten que sus acciones no solo deben representar un bienestar individual, sino también un bienestar colectivo, donde se priorice el cuidado, el amor y el respeto por los otros, las otras y lo otro, al reconocer que los entornos que habitan y con lo que allí interactúan, pueden transformarse con sus acciones y que por lo tanto las relaciones que establecen con otros y lo otro requieren respeto y cuidado, o como lo plantean Ospina, Carmona y Alvarado "este es un potencial desde el cual los niños pueden tomar decisiones justas, desde el interés común y no solo desde su bien personal" (2014, p. 56).

Además de evidenciarse procesos políticos y de agenciamiento a favor del medio ambiente, es recurrente encontrar ilustraciones y narraciones de los niños, niñas y jóvenes donde anteponen la naturaleza (Imagen 5), y resaltan la importancia de compartir con ella acciones recreativas o encuentros casuales con sus pares.

## Imagen 5

Relación niñas y niños con la naturaleza



Fuente: Cartografía individual elaborada en Aguazul, Casanare durante la Expedición 4.

Además de identificar esta interacción de la población con el medio ambiente, también dentro del ejercicio de análisis se logra apreciar la capacidad de agenciamiento que tiene la población con relación a propiciar espacios de escucha y organización comunitaria, que reconocen en estas acciones ejercicios colectivos de resistencia, para fortalecer relaciones y redes de apoyo, con el fin de problematizar la realidad, para formar pensamiento crítico y sobre todo para visibilizar la falta de garantías sociales y culturales de los territorios tal y como se observa en los siguientes relatos y en la Imagen 6.

Bueno, nuestro dibujo son los clubes conversacionales democráticos, se trata de ir a barrios o comunas como que están los jóvenes, como vulnerables, como que, o sea, que están en bandas, todo eso, es como hacerles un pensamiento crítico, ayudarles a pensar, ayudarles a que se cuestionen lo que ellos están haciendo, ayudarles a que ellos nos hablen lo que sienten, lo que les está pasando, pues como darles a conocer lo que son los derechos, deberes, lo que es la política, de lo que se trata y fomentarles, si a alguno le interesa, lo que es ayudarle a que salga de eso, a todo lo que es un barrio. (Estudiante-Participante de Medellín)

Por ejemplo, en este espacio podemos ver cosas como lo que es el diálogo, que es lo esencial, la tolerancia, la paz y el bien común, que el bien común es lo que queremos que prime para que toda la comunidad pueda vivir en armonía, entonces lo que queremos con nuestro mensaje es que cada individuo tenga la capacidad de argumentar y defender su postura, porque todos tenemos voz y

voto acerca de ella, esto lo podemos ver en escuelas, barrios, comunas y distintos grupos étnicos... Los pasos para hacer esto serían: primero plantear una agenda, conseguir información, presentar una postura, escuchar argumentos, llevar a cabo el diálogo, plantear soluciones y llegar a una conclusión en común, para poder que se beneficien todos los individuos. (Docente-Participante de Medellín)

## Imagen 6

Formación de pensamiento crítico



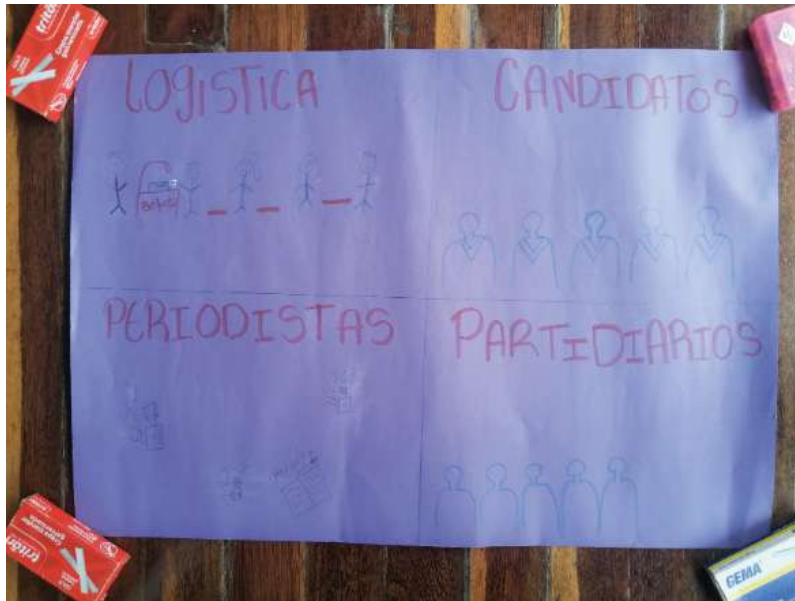
Fuente: Cartografía individual elaborada en Medellín, Antioquia, durante la Expedición 4.

No solo se identifican espacios de escucha y de participación ciudadana, también llama la atención como a partir del juego de roles y representaciones teatrales, donde los niños, niñas y jóvenes motivados por la participación y expectativa hacia el tema a tratar, despliegan su subjetividad política encarnando debates, resaltando derechos y deberes, normas y patrones de conducta, así como el uso de medios que permitan una difusión de esta participación como se observa en la Imagen 7 y en los siguientes relatos.

“En estos días que hicimos, pues, lo de las políticas de los presidentes (...sobre las elecciones presidenciales). Hicimos el día que nos tocó participar como candidatos de las cosas electorales” (Estudiante-Participante de Medellín); “nosotros también hicimos las elecciones: Sí. Hicimos el grupo de logística, el grupo de periodistas, el grupo de partidarios y el grupo de candidatos. No, “fue muy bacano todo” (Estudiante-Participante de Medellín).

## Imagen 7

Promoción de acciones de participación autónoma



Fuente: Cartografía elaborada en Medellín, Antioquia durante la Expedición 4.

De la misma forma en que se propician estos espacios especialmente en un contexto escolares, se aprecia un desarrollo de habilidades educativas que en este sentido permite observar, representar o asumir una situación sin afectar a personas o contextos. Estos espacios han favorecido los ejercicios de participación ciudadana de los niños, niñas y jóvenes siendo vitales en los gobiernos escolares y en las elecciones de las instituciones educativas, donde expresan la importancia no solo de participar políticamente, sino que son conscientes que estas acciones representan cambios significativos para las comunidades o el contexto en donde se identifican mecanismos de participación ciudadana.

"Elegimos el contralor y el personero del colegio, que fueron las elecciones para que todo el colegio pudiera votar y pudieran tener voz en esta decisión" (Estudiante-Participante de Medellín); "Sí, es importante porque creo que desde este punto empezamos a escoger a gente que de verdad pueda representar, no sé, en un futuro si se lanza pues a presidente o algo así. Sí, porque es la participación de todos" (Estudiante-Participante de Medellín).

Finalmente, es importante resaltar dos asuntos: de una parte, se aprecia una mirada generativa por parte de las y los participantes, el cual hace alusión al deseo de contar con una vida digna una vez lleguen a la etapa adulta, "Derecho a la vida para seguir adelante" (Estudiante-Participante de Aguazul); por otra parte, con respecto a lo

metodológico, especialmente en la relación entre arte y política, vale recordar que el agenciamiento no solo está en los contenidos de las representaciones estéticas de los niños, niñas y jóvenes,

Debe tenerse en cuenta (...) que durante las últimas décadas la relación entre arte, política y violencia se ha extendido hacia nuevas concepciones (...), e, igualmente, hacia otras prácticas que asumen que lo político no solo está en los contenidos de las obras, en sus declaraciones, bien como formas de denuncia, testimonio o reflexión, sino que asumen, al menos, dos rasgos distintivos: 1. Su interés por intervenir “lo real” y, por lo tanto, 2. Su estrecha relación con las comunidades. (Rubiano, 2017, p. 104)

### **A manera de cierre**

Las conclusiones se presentan en torno a tres aspectos: lo empírico y su concreción en los lugares y escenarios del agenciamiento político; lo metodológico; y las relaciones y tensiones entre la comprensión teórica del agenciamiento político y la significación y sus prácticas por parte de los actores sociales que participaron en el estudio.

Los procesos de significaciones y actuaciones del agenciamiento político, en términos empíricos, se expresan en torno a la participación como su punto nuclear de acción, de forma múltiple y variada y su proximidad con la vida cotidiana, sobre todo de las niñas, niños y jóvenes. Es de resaltar que esta se materializa en acciones de carácter tanto individual como colectiva, y tiene lugar en los entornos familiares, escolares y comunitarios. Su espectro es bastante amplio en cuanto abarca, desde acciones para cumplir tareas definidas por los adultos, pasando por los juegos democráticos de simulaciones de carácter representativo, promovidos por los establecimientos educativos, como las elecciones presidenciales, hasta la organización autónoma y democrática por parte de los y las estudiantes, para la constitución del gobierno escolar.

La organización comunitaria como acto de solidaridad, empatía y compasión con sus pares, familias y comunidades afectadas por el conflicto armado, que habitan en sus territorios, es de destacar, al igual que acciones colectivas para el cuidado del medio ambiente con perspectivas de protección en el aquí y en el ahora y en el futuro de la humanidad. Igualmente, no dejan de expresarse sentimientos de impotencia por parte de los niños y las y las niñas, frente a la crudeza del conflicto armado interno y la exigencia por la presencia del Estado para enfrentar estas situaciones.

Es indudable que tanto los grupos de pares como los adultos se reconocen por parte de niños y niñas como mediadores esenciales para el ejercicio del agenciamiento. En esta línea, son conscientes de sus derechos, pero también de sus límites. Su ejercicio va más allá de una solicitud individual, hacia reivindicaciones para sus pares como los derechos de los niños y niñas migrantes, de las niñas y niños a jugar y del derecho de todas y todos a la alimentación, la vivienda, la educación y la felicidad.

Con respecto a lo metodológico, es evidente que las cartografías sociales pensadas como narrativas visuales y a sus productores como autores que, a través de entrevistas de elucidación provocadas por los investigadores, explican sus producciones o artefactos estéticos producidos. Posibilitan la expresión y comunicación desde los lenguajes propios de la infancia. La experiencia, la imagen, las narrativas visuales y corporales son herramientas metodológicas apreciadas por los niños, las niñas y las y los jóvenes que significan este ejercicio como ¡muy bacanol!, y a las y los investigadores indagar con los actores del estudio otros aspectos donde la palabra no es suficiente para expresar lo vivido.

Finalmente, pese a que ya se aludieron algunas relaciones y tensiones entre la comprensión teórica del agenciamiento político y la significación y sus prácticas por parte de los actores sociales que participaron en el estudio, se considera necesario relieves, en primera instancia que los hallazgos logrados, en términos generales, coinciden con la postura conceptual aquí expresada. Los niños, niñas y jóvenes nos enseñan que el agenciamiento político es un asunto de la vida cotidiana, que se ejerce en cualquiera de los espacios donde esta transcurre y, que para ellos y ellas está vinculado a las experiencias propias de su vida como el juego, la relación con sus pares y que, pese a que reconocen la mediación y el lugar de los adultos, en ocasiones hacen resistencia y toman decisiones autónomas que mejoran la relación consigo mismo, con los otros, las otras y lo otro, materializado en su sensibilidad por el cuidado y protección del planeta que todas y todos habitamos.

## Referencias

Alvarado, S. V., Ospina, A. M. C. y 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), 235-256. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revisita-Latinoamericana/article/view/597/326>

- Arias, C. y Alvarado, S. V. (2015). Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 581-594. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/1174>
- Botero, G. P., Torres, H. J. y Alvarado, S. V. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2), 565-611. <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Butler, J. (2017). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Cepeda, B. J. P. (2017). Agenciamiento político y subjetividad política de la “Red Comunitaria Trans” en Bogotá, Colombia. *Jangwa Pana*, 16(2), 169-178. <http://dx.doi.org/10.21676/16574923.2128>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2000). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos. <http://www.teatroelcuervo.com.ar/assets/mil-mesetas.pdf>
- Díaz, A. (2019). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales-CINDE] <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/506/DiazGomezAlvaro2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Estévez, E., Emler, N. P., Cavac, M. J. e Inglés, C. J. (2014). Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school. *Psychosocial Intervention*, 33, 57-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179830185007>
- Giraldo, M. E. y Sierra, M. F. (2012). *Vivencias juveniles. Tras las huellas del sujeto político, un acercamiento fenomenológico*. Universidad de Manizales. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1332/GiraldoSepulvedaMariaEugenia2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gobierno de Colombia. (2015). Ley 115/94, Decreto 1860/94, Decreto 1075/2015. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>
- González, E. e Isea, J. (2019). La Desterritorialización y el Agenciamiento de los Conocimientos. Una invocación urgente a la investigación universitaria en la post-modernidad. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 4(8), 321-340. [https://www.redalyc.org/journal/5768/576861156015/html/LaDesterritorializacionYElAgenciamientoDeLosConocim-7062679%20\(1\).pdf](https://www.redalyc.org/journal/5768/576861156015/html/LaDesterritorializacionYElAgenciamientoDeLosConocim-7062679%20(1).pdf)



- Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá: UNICEF Gente Nueva.
- Heredia, J. M. (2014). Dispositivos y/o Agenciamientos. Universidad de Buenos Aires, Argentina. *Revista Internacional de Filosofía*, vol. 19(1). [https://www.uma.es/contrastes/pdfs/019/5-Juan\\_Manuel\\_Heredia.pdf](https://www.uma.es/contrastes/pdfs/019/5-Juan_Manuel_Heredia.pdf)
- Huezo, A., Rivera, B., Ramos, E. y Cornejo, M. (2013). La escuela como agente de socialización. <http://leonelhp.blogspot.com.co/p/la-escuela-como-agente-de-socializacion.html>.
- Illinois Early Learning Project. (2022). Normas de guía del aprendizaje infantil en Illinois Para niños entre el nacimiento y los 3 años de edad. <https://illinoisearlylearning.org/es/ielg/>
- nizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/597/326
- Loaiza, J. A. (2016). Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”. Una experiencia de Paz Imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas. [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales-CINDE] <http://hdl.handle.net/20.500.11907/474>
- López E. y Enrique, J. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social* (5), 1-24. <http://www.ra-co.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34133/33972>
- Ospina, G. L. (2021). Infancia, campo, vida y trabajo como procesos de resistencia de los niños de Guinando, Chocó, Colombia. [Tesis de Pregrado, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/56970d36-e4a9-4cae-aacd-d41123b79133/content>
- Ospina, A. M., Carmona, P. J., Alvarado, S. V. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Revista Infancias Imágenes*, 13(1), 52-60. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/7838/9773>
- Pavez, S. y Sepúlveda, K. N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/63243/4564456551797>
- Rodríguez, I. M. (2012). La formación de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación* (63), 321-328. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1705/1646>

- Rubiano, E. (2017). Las víctimas, la memoria y el duelo: El arte contemporáneo en el escenario del postacuerdo. *Análisis político* (90), 103-120. [https://www.academia.edu/35004635/Las\\_v%C3%ADctimas\\_la\\_memoria\\_y\\_el\\_duelo\\_el\\_arte\\_contempor%C3%A1neo\\_en\\_el\\_escenario\\_del\\_postacuerdo?email\\_work\\_card=title](https://www.academia.edu/35004635/Las_v%C3%ADctimas_la_memoria_y_el_duelo_el_arte_contempor%C3%A1neo_en_el_escenario_del_postacuerdo?email_work_card=title)
- Suriel, A. (2006) *Derecho a la Participación de los Niños, Niñas y Adolescentes. Guía Práctica para su Aplicación*. UNICEF. Santo Domingo. República Dominicana. <https://infanciasyadolescencias.com/guia.pdf>

# Capítulo IV

RECONCILIACIÓN:  
LA POSIBILIDAD DE CONSTRUIR  
RELACIONES OTRAS



## Resumen

El presente capítulo tiene como objetivo mostrar los principales resultados de la expedición en Reconciliación, llevada a cabo en el marco del proyecto, que tenía por objetivo cartografiar experiencias de reconciliación en diferentes comunidades educativas, de distintos puntos de la geografía nacional. Los tres aspectos centrales para guiar la lectura de este capítulo son: 1. Mencionar los procesos de reconciliación con los que nos encontramos, ya que dan cuenta de un trabajo de abajo hacia arriba; es decir, las comunidades han llevado a cabo estos procesos, la mayoría de las veces sin el acompañamiento del Estado, con los medios que disponen y se han instalado poco a poco en sus territorios, el cual han permitido que la espiral de la reconciliación siga su curso y transite en ámbitos más personales a otros más institucionales, 2. El arte y la cultura han sido la intermediación desde la cual, estas comunidades han encontrado el eco y la potencia que se requiere para llevarlos a cabo, y 3. La reconciliación es un ejercicio de voluntades, que nos brinda la posibilidad de la construcción de relaciones otras. Por ello, abogamos por mostrar el trabajo que en este sentido se ha realizado y que continúa su curso, que no es un punto de llegada sino un camino. En este capítulo encontrarán en primera instancia, un acercamiento teórico al concepto para luego pasar a la presentación de los resultados: ámbitos, mediaciones, experiencias y capas de la reconciliación, en donde se evidencian las voces de maestros, maestras, y de niños y niñas y jóvenes, que participaron en las expediciones y que nos plantean reflexiones acerca de cómo se van dando estos procesos de reconciliación, aún en medio de los conflictos, como posibilidades de resistencia y de re-existencia de ellos, ellas y sus comunidades.

### Fundamento conceptual

La reconciliación como encuentro plantea que el espacio para admitir el pasado e imaginar el futuro, son los ingredientes necesarios para reconstruir el presente. Para que esto suceda las personas deben descubrir formas de encontrarse consigo mismas y con sus enemigos, sus esperanzas y sus miedos (Lederach, 1998).

La reconciliación es un proceso de construcción social de largo plazo, que involucra a las personas, pero también la vida social y política de una nación (Bloomfield, Hernández y Angulo, 2015). Se trata de un proceso profundo que tiene implicaciones de cambios en todas las esferas de la vida personal y social y que involucra a todos los actores (no solo a los que están en conflicto). Implica la construcción de relaciones otras, en el

decir de Lederach: “la reconciliación tiene que ver, ante todo y en último término, con las personas y sus relaciones” (1998, p. 842). Las relaciones no reconciliadas, aquellas “basadas en la desconfianza, la sospecha, el miedo, las acusaciones (...) destruirán, efectivamente y con el tiempo, cualquier sistema político basado en el respeto por los derechos humanos y las estructuras democráticas” (Bloomfield, 2003, p. 168). En este mismo sentido, autores como Saunders y Slim (1994,) sostienen que centrarse en las relaciones como punto central de los procesos de reconciliación, permite mantener un diálogo sostenido en sociedades con un conflicto prolongado. Al seguir la perspectiva de estos autores, entendemos la reconciliación como un:

Proceso continuo de reconstrucción de “tejido social” y de instituciones legítimas y legales constituidas bajo un orden democrático estable. Se trata de un proceso en el cual se entra en un diálogo abierto para hacer frente a la violencia que se hizo presente en una parte de la historia de un pueblo o una nación, y se busca proyectar, con bases sólidas, un futuro viable para todos los actores que han intervenido en el conflicto. (Bloomfield et al., 2015, p. 36-37)

En el caso de Colombia, que ha vivido un conflicto armado interno durante tantos años, la reconciliación se ha presentado como el punto de llegada, lo que ha generado muchos escollos, puesto que hay objeciones en etapas tan tempranas de la resolución de un conflicto tan extenso, especialmente de las víctimas. Es por ello por lo que, en el Programa de Investigación Expedición Pacífica, la hemos concebido más como un concepto bisagra, es decir, como un proceso que nos ayuda a comprender otros conceptos propios del campo de estudios de la resolución de conflictos, como son memoria y construcción de paz. Al poner en el centro la reconciliación como un lugar social donde se encuentran personas y cosas, al continuar con el pensamiento de Lederach, “ha de invitar a la búsqueda de un encuentro donde las personas puedan replantearse sus relaciones y compartir sus percepciones, sentimientos y experiencias, con el fin de crear nuevas percepciones y una nueva experiencia compartida” (1998, p. 59).

La reconciliación entonces no es algo que se produce al final de un conflicto, ocurre en la trayectoria de la construcción de paz (por eso lo del concepto bisagra), ocurre en el posconflicto y en el posacuerdo, pero también en el momento del conflicto mismo, en donde emerge como mecanismo de resistencia, a través de lo simbólico y lo metafórico, permite mostrar lo que acontece en las personas que están involucradas en el conflicto: víctimas, victimarios, pero también en el resto de la sociedad, como lo son las Madres

de Soacha, las Madres de la Candelaria y las Tejedoras de Mampuján en Colombia, o el de las Madres y las Abuelas de la Plaza de Mayo en Argentina, evidencian procesos de reconciliación en medio del conflicto, son experiencias que no se produjeron una vez terminó la dictadura o se firmó el acuerdo de paz, sucedieron y se gestaron en la trayectoria misma del conflicto y se presentaron como posibilidades de resistencia y de re-existencia de estas comunidades.

Justamente esas experiencias son las que han permitido la emergencia del concepto de reconciliación, que no surge en la academia, a diferencia de otros en este campo de estudios; surge entre principios y mediados del siglo pasado con los procesos de paz y de memoria posteriores a las grandes guerras mundiales, a los conflictos sociales, étnicos, culturales y políticos ocurridos a nivel mundial, pero no a partir de los grandes filósofos o pensadores, como pasa con el concepto de memoria, sino que es desarrollado por organismos de base y agencias multilaterales de promoción y defensa de los derechos humanos. En este sentido, este concepto da muchas libertades en la forma de investigar, en la forma de comprenderlo y de ser abordado. Hart (2008), plantea que este surgimiento poco ortodoxo del concepto ocurre, entre otras razones, por los retos que supone para la academia, “abordar elementos que son intangibles y que están escondidos bajo la superficie...” (Citado en Lederach y Lederach, 2014, p. 29).

Los sentidos y significados que se construyen de la noción de reconciliación, están profundamente arraigados en los contextos en los que se producen. La investigación académica sobre este concepto se ha nutrido precisamente de experiencias situadas, desde una mirada contextual, porque atañen siempre a los conflictos y las realidades de esos países que lo han vivido. En este sentido, la reconciliación permite que emerjan todos los posibles significados que se pueden tener de acuerdo con los contextos, al tipo de conflicto experimentado. Por eso no es posible hablar en singular sino en plural, de los procesos de sanación que se fraguan para reconstruir la vida y otorgar un nuevo sentido a la vida cotidiana, esa que estuvo profundamente lastimada por la experiencia del conflicto. Justamente por ello, los procesos de reconciliación están lejos de ser perfectos.

En ese sentido, acogemos la metáfora del kintsuji,<sup>7</sup> con la que queremos resaltar el valor de la imperfección, que se deriva de los procesos de reconciliación que

---

<sup>7</sup>Kintsuji es una técnica centenaria de Japón que consiste en reparar las piezas de cerámica rotas y que ha acabado convirtiéndose en una filosofía de vida. Frente a las adversidades y errores, hay que saber recuperarse y sobrellevar las cicatrices que, en lugar de disimular las líneas de rotura, las piezas tratadas con este método exhiben las heridas de su pasado, con lo que adquieren una nueva vida.

cartografiarnos en estas expediciones. Porque nuestra comprensión de la reconciliación es que cuando algo se quiebra, no se pega o se repara para que no se note, utilizamos maneras en que esa reparación se note para recordar por dónde se rompió y a partir de allí, se crea una nueva realidad, una nueva manera de estar en el mundo. Ya no como lo mismo, si no como otra cosa, como otra relación en la que se nota lo que pasó, no se esconde, sino que se pone en el afuera a circular de otra manera.

La reconciliación no es lineal, se presenta más bien como un proceso circular, que no tiene un principio y un final preestablecido y en doble vía. Los diversos elementos éticos, políticos y estéticos de la reconciliación nos permiten entender ésta como un proceso en espiral. Esta imagen [de la espiral] nos posibilita visualizar cómo estos procesos se abren y cierran, al ser esta la dinámica misma de la reconciliación, un proceso de ida y vuelta. Si bien en muchos procesos de construcción de paz alrededor del mundo, la idea de un estado final de paz es deseable y se plantea como punto de llegada, desde un punto de vista más pragmático, la reconciliación plantea caminos de reconstrucción de relaciones que se tejen de "abajo a arriba y de arriba abajo", es decir, dependen del contexto, puede comenzar desde el Estado hacia las comunidades o partir de estas cuando no hay tal legitimidad del nivel estatal. Cualquiera de las dos implica idas y vueltas y se pueden producir incluso cuando no se ha resuelto formalmente el conflicto, especialmente aquellas que se producen de abajo a arriba (Bloomfield et al., 2015).

En síntesis, la reconciliación nos permite tres puntos de encuentro: uno entre un pasado doloroso y la búsqueda de un futuro donde la interdependencia permita lazos estables y duraderos; otro, entre la verdad y la posibilidad de ceder para construir una relación renovada; y, el tercero, entre el tiempo que es requerido para que la paz se instale y la concepción y la construcción de un futuro en común (Lederach, 1998). Estos tres puntos de encuentro, configuran a la reconciliación como el proceso por el cual podemos construir relaciones otras, en sociedades profundamente divididas como la nuestra.

### **Capas de la reconciliación**

Como se ha planteado, la reconciliación no es un proceso lineal con un claro punto de partida y de llegada. Es un proceso imperfecto, en<sup>7</sup> espiral, en doble vía, y por ello, sus capas se superponen, no suceden una tras otra. Las capas emocionales, jurídicas, espirituales y social-políticas se entretajan en el proceso reconciliatorio, de tal forma que se configuran en un proceso dinámico fluctuante.

En lo espiritual, la reconciliación toca con las creencias, con los rituales y con el concepto de perdón que cada quien ha desarrollado. Este último concepto

[el del perdón], es complejo y requiere una mirada particular, porque cuando se pone en el centro, genera resistencias particularmente en las víctimas, que no están dispuestas a perdonar en las etapas más tempranas de un proceso de reconciliación, pero que se sienten presionadas a hacerlo, sin que así lo hayan elegido (Bloomfield et al., 2015).

Cuando logramos separar estos dos conceptos, se elimina una de las objeciones más importantes que tienen las víctimas sobre los procesos de reconciliación, al entender que cada actor transita hacia el perdón (o no), como algo que se gana, no que se otorga. Esta capa es profundamente individual: “el perdón debe ser un componente de las últimas etapas de la reconciliación, el cual puede darse en el momento que lo definan las víctimas y cuando la coexistencia se esté convirtiendo en algo más positivo” (Bloomfield et al., 2015, p. 26).

En las capas más intrapersonales de los procesos de reconciliación, la capa emocional, las personas que deciden entrar en ese proceso, saben el punto de partida, pero no a dónde se va a llegar, cómo se va a resolver y qué es lo que exactamente se va a perdonar. Aquí las víctimas deben tener la posibilidad de decidir si otorgan o no ese perdón, tramitar sus emociones y elaborar los duelos a los que los llevó la experiencia del conflicto. Son muchas las emociones que están involucradas en los procesos de reconciliación: miedo, tristeza, asombro, inquietud..., y es sobre ellas que versan estos procesos para recordar que no solo se trata de formalidades, sino del componente íntimo de la experiencia. Esta capa emocional implica aceptar y asumir las ambigüedades propias de un proceso de reconciliación, transitar de lo intelectual a lo que significan las experiencias vividas desde el corazón y, por ello, esta capa es profundamente intrapersonal.

La capa jurídica nos permite transitar hacia un terreno más social de la reconciliación. Las más diversas corrientes teóricas que han estudiado la reconciliación (Assefa, 2001; Lambourne, 2004; Bloomfield et al., 2015), coinciden con la centralidad del concepto de justicia para estos procesos, al entender que, ella se requiere para la transformación exitosa de sociedades profundamente divididas a raíz de la exposición a conflictos prolongados, en sociedades más equitativas, incluyentes y pacíficas. Sin embargo, hay que tomar distancia de las concepciones más clásicas de la justicia, donde no se producen cambios estructurales en los victimarios o perpetradores, más allá del temor ante el castigo, pero que no generan un cambio de actitud o de valoración moral del daño.

La justicia en lógica de reparación, tal como se plantea en las apuestas de construcción de paz sobre este concepto, es la justicia restaurativa que ubica “en el centro de la investigación a la búsqueda de la verdad, las reformas jurídicas y la reparación, entre





otros” (Bloomfield et al., 2015, p. 21). Es un tipo de justicia que busca algo más que la disuasión,

Su objetivo es brindar una definición sistematizada de lo que está bien y lo que está mal socialmente, de donde se desprende un valor compartido subyacente: que el sistema de justicia es aplicable a todos, que actúa con equidad y que podemos confiar en él. (Bloomfield et al., 2015, p. 22)

Pero esta discusión no es tan sencilla cuando se trae al terreno de las experiencias de las víctimas y de la percepción sobre la justicia, que no llega en los procesos de construcción de paz. Aquí es importante indicar que, para contribuir a la construcción de una paz duradera, es necesario partir del punto de vista de las víctimas, ellas tienen las capacidades para identificar desde su experiencia, aquello por lo que hay que trabajar, sin perder de vista las imperfecciones de la vida real. Con ello, estaríamos honrando uno de los principios básicos de la reconciliación: no puede imponerse desde afuera, debe generarse adentro, es decir, no ocurre por ley, es una decisión. En este sentido, la capa jurídica representa el punto de encuentro entre las dimensiones personal y social del conflicto.

Y finalmente, llegamos a la capa social-política, que, desde un punto de vista más pragmático, nos plantea como propósito central, lograr procesos que permitan la reconstrucción de relaciones para un futuro compartido, que es lo que se ha fracturado en las sociedades profundamente divididas a causa de los conflictos. Tal como se mencionó atrás, la reconciliación atañe a las relaciones y por ello, es eminentemente ética y política. En ese sentido, Bloomfield et al. (2015) sostienen que,

La reconciliación es un ingrediente esencial (y esencialmente político) para la construcción de paz, tan central, justo y necesario como la reconstrucción económica, las reformas jurídicas y todas las demás medidas de reconstrucción y prevención post-violencia. (p. 15)

El sentido social de la reconciliación, tiene que ver con el reconocimiento de la experiencia y los sentimientos del otro, para lograr la recuperación de las personas y de las relaciones, que es en último término, lo que se busca en estos procesos.

### **Intermediaciones para la reconciliación**

Los procesos de reconciliación están soportados, mediados, atravesados por prácticas artísticas y culturales, en rituales, en procesos simbólicos y metafóricos, promovidos fundamentalmente por artistas y por organizaciones de víctimas. En los últimos años, la academia ha entrado a definir esas intermediaciones, pero la tradición está trazada por la

experiencia de organismos de cooperación internacional, fundaciones de base y organizaciones de derechos humanos que son las que trabajan específicamente en territorios en medio de la guerra, construyendo todo este concepto y su significado, que es polisémico y que se plantea en distintos niveles, capas y mediaciones, tal como se ha venido planteando.

Operan de manera performativa, es decir no se pueden predeterminedar. En el decir de una docente que participó en las expediciones: “uno sabe cómo empiezan, pero no como terminan o que elementos utilizar o qué metodologías utilizar, sino que estos procesos arrancan a moverse” (Docente-Participante de Medellín).

Este carácter performativo de los procesos de reconciliación y la intermediación cultural, artística y creativa que implican, nos permiten superar una dicotomía que se ha presentado en los procesos de construcción de paz entre habilidad y arte. Tal como lo plantea Lederach (2007), tal dicotomía no existe pues se requieren ambas y para resolverla utiliza el concepto de imaginación moral. Así lo plantea el auto:

La imaginación moral requiere la capacidad de imaginarnos en una red de relaciones que incluya a nuestros enemigos; la habilidad de alimentar una curiosidad paradójica que abarque la complejidad sin depender de una polaridad dualística; una firme creencia en el acto creativo y la búsqueda del mismo; y la aceptación del riesgo inherente a avanzar hacia el misterio de lo desconocido que está más allá del demasiado conocido paisaje de la violencia. (Lederach, 2007, p. 34)

Y por esto es que el concepto de imaginación moral es tan útil para pensar en la reconciliación, porque nunca se sabe a dónde va a llegar, se construye el sentido en el camino de maneras diversas y creativas. Es ese carácter performativo el que permite que transitemos desde el duelo a la memoria y desde el trauma a la resistencia, porque lo que nos ha pasado a todos los países en guerra, es que siempre estamos haciendo reconciliaciones en medio de la guerra y cuando las hacemos, también hacemos resistencia a lo que está sucediendo.

No hay un derrotero que seguir o una forma de llevar a cabo un proceso de reconciliación. Hay múltiples formas de hacerlo y en este sentido también son performativos, porque se crean en la medida en que suceden, el cual resalta la complejidad y la incertidumbre que suponen, propician puntos de encuentro consigo mismo y con los otros, para que trascienda al afuera, al ámbito más amplio, social y político.

En el proceso de apropiación material y simbólica de los territorios que implica un

proceso de reconciliación, tienen que recogerse las voces individuales y colectivas para entretejer las memorias, las subjetividades y sentidos, las emociones y sensibilidades que requieren de mediaciones como el arte, que nos propone sonidos, movimientos, imágenes, poesía, cuerpo, rituales y que se materializan en puestas en escena como creaciones artísticas y culturales diversas: obras de teatro y performances, museos conmemorativos, monumentos y conmemoraciones, entre muchos otros, que nos permiten acercarnos al horror vivido, resignificándolo.

Los procesos de sanación tras esas experiencias de trauma colectivo como lo llama Lederach, o de trauma cultural como lo llama Alexander, están atravesados en su mayoría por la configuración de comisiones de la verdad que tienen que ver con la justicia restaurativa y la reparación integral. Sin embargo, también tienen relación con los mecanismos de construcción de paz y esas paces que van más allá de la comprensión racional, porque también se viven y se sienten emocional y corporalmente. Por ello, el arte es la intermediación que puede captar mejor la esencia de la experiencia de la guerra, esa que se pega, que se queda marcada en el cuerpo en forma de verdades innombrables, que tienen que ponerse en el espacio de lo público y que se constituyen en las memorias de las y los sobrevivientes. Para que la reconciliación ocurra, estas memorias tienen que escucharse, performar-se.

## Hallazgos

Particularmente, la expedición en Reconciliación pretendía cartografiar las experiencias de reconciliación de diferentes actores en escenarios escolares, en diversos puntos de la geografía nacional, para acercarnos a las experiencias de construcción de paz, que, desde diversos actores, directos e indirectos, se han venido produciendo en medio del conflicto armado y luego de la firma de los acuerdos de paz de la Habana, en 2016.

Y a pesar de esa firma, tristemente nuestro conflicto aún continúa. Es por eso por lo que nuestro concepto de reconciliación acoge los planteamientos antes desarrollados de Lederach (2010), en el sentido en que ésta se construye, aun cuando no se han finalizado los conflictos y se convierten en mecanismos de resistencia y de re-existencia de las comunidades. Esto fue lo que encontramos en las experiencias cartografiadas: maestros, maestras, niños, niñas, familias y comunidades enteras, abocadas a procesos de reconstrucción de sus tejidos sociales, de relaciones con ellos mismos y con sus territorios, desarrollando capacidades para la convivencia, la participación, el restablecimiento y la garantía de sus derechos, en la mayoría de los casos, con el Estado dando la espalda.

Las acciones públicas, las movilizaciones sociales, los conciertos, los rituales y las ceremonias, sobre todo de la mano de las iniciativas de las víctimas y de la sociedad civil, aparecen en estas cartografías como “paisajes sonoros de la curación y la reconciliación”, que se gestaron en pequeño, y que se presentan a continuación en el apartado de resultados, pero que aspiramos sigan en esa espiral creciente hasta llegar a la reconciliación nacional.

## **Ámbitos de la reconciliación**

En el proceso de reflexión sobre la reconciliación, la investigación que nos convoca se pregunta por los ámbitos de la reconciliación, partiendo de esta experiencia que se gesta y se desarrolla en lo personal, en lo colectivo y en lo territorial. En el primero, se expresan emociones y actitudes que dan cuenta de la reconciliación más íntima, esa que se relaciona con el propio cuerpo, con la propia historia; en el ámbito de lo colectivo se evidencian los retos que implica reconciliarse con otros y otras; y finalmente, se habla de un ámbito territorial, donde se pone en juego la reconciliación con la comunidad, proceso que van más allá de los individuos y que implica el territorio mismo.

En este apartado presentaremos las experiencias de reconciliación que son narradas por las y los participantes del proyecto Expedición Pacífica y que se ubican en los diferentes ámbitos, dando cuenta de los desafíos, emociones y apuestas individuales y colectivas que tejen día a día.

Ámbito personal. Lo personal, es aquello que nos implica profundamente, que atraviesa nuestra propia existencia y nos reta desde adentro, en este sentido la relación con el cuerpo, el error (actitud) y la emoción se hacen presentes como detonantes de este proceso puntual de reconciliación. Este cuerpo que habitamos tiene formas y colores diferentes, tiene marcas, historias, herencias, es asumido, negado, borrado, dañado, cuidado o herido de múltiples formas.

## Imagen 1

Conflicto y relación con el cuerpo



Fuente: Cartografía de reconciliación en la ciudad de Bogotá, Cundinamarca, durante la expedición de Reconciliación.

La anterior cartografía, (Imagen 1) nos permite entender como en la adolescencia el cuerpo duele porque no encaja o porque quiere ser diferente, es así, como la relación con el cuerpo puede tornarse conflictiva y desatar una tormenta en la que el sufrimiento está presente, así lo expresan algunas de las jóvenes de Medellín:

Y lo segundo es perdonarme a mí misma, por estar obsesionada con el peso, entonces no comía lo suficiente. Entonces no, o sea, perdonarme a mí misma por no darme lo que realmente necesitaba, por no comer lo necesario, porqué ahorita estoy enferma por eso, por no cuidarme, por no valorarme....Sino que era una aceptación, no porque yo no estuviera conforme con mi cuerpo, sino que yo me veía bien, pero consideraba de que siempre me metieron, de que una mujer no podía estar gorda, si me entiendes, una mujer no puede engordar, entonces en mi cabeza decía de que una mujer no podía estar gorda y en mi cuerpo yo me veía bien. (Estudiante-Participante de Medellín)

Cuando se habla de reconciliación, las y los participantes utilizan con frecuencia la palabra perdón, “me perdono por no comer lo suficiente, por enfermarme, por no cuidarme” son algunos de los apartados del relato anterior, reconciliarse implica entonces perdonarse y según lo expresado por la participante, reconocer el daño cometido y empezar a repararlo, así como experimentar nuevos sentimientos, en este caso “el perdón puede entenderse como un proceso individual de sanación que requiere un trabajo psicológico y moral, donde se superan sentimientos como el resentimiento, el juicio negativo y afloran sentimientos como la compasión, la generosidad y el amor” (Bloomfield et al., 2015, p. 36).

La segunda parte del relato, da cuenta de una causa, del lugar en el que se gesta esta relación de dolor y no aceptación del cuerpo, existen unos otros, con miradas sobre el propio cuerpo, que imponen y desestabilizan, que vigilan, que señalan, tal como lo menciona Foucault:

Cuerpo incomprensible, cuerpo penetrable y opaco, cuerpo abierto y cerrado: cuerpo utópico. Cuerpo absolutamente visible, en un sentido: muy bien sé lo que es ser mirado por algún otro de la cabeza a los pies, sé lo que es ser espiado por detrás, vigilado por encima del hombro, sorprendido cuando menos me lo espero, sé lo que es estar desnudo. (2000, p. 28)

En este sentido, las voces de las y los participantes frente a la relación con su cuerpo y a los procesos de reconciliación se escuchan con fuerza en varias de las narrativas, un cuerpo que no se abraza con fuerza porque debería ser de otra forma según la sociedad mercantil que habitamos. Es entonces, cuando la reconciliación aparece como un acto de resistencia, me reconcilio porque me acepto, porque dejo de escuchar las voces externas, porque descubro una fisura.

Pero mi cuerpo, a decir verdad, no se deja someter con tanta facilidad. Después de todo, él mismo tiene sus recursos propios de lo fantástico; también él posee lugares sin lugar y lugares más profundos, más obstinados todavía que el alma, que la tumba, que el encanto de los magos. Tiene sus bodegas y sus desvanes, tiene sus estadias oscuras, sus playas luminosas. (Foucault, 2000, p. 23)

Otro de los elementos del ámbito personal y que se encuentra con frecuencia en los relatos de las y los participantes, es la necesidad de reconciliarse consigo mismo a partir de los errores que se han cometido. El error se reconoce entonces como una falla en el

comportamiento, aquello que se debe cambiar, así lo expresan las y los jóvenes

“Reconozco mis errores y hago cosas para cambiar ese error” (Estudiante-Participante de Aguazul); “se puede reconocer el error que es casi siempre el primer paso porque digamos uno comete un error y uno como va a ir a la reconciliación si uno no lo acepta, no lo reconoce” (Estudiante-Participante de Aguazul); “en lo personal, decimos que cuando acepto mis errores y reconozco el problema” (Estudiante-Participante de Aguazul).

Ese reconocer el error, admitir la equivocación y generar acciones de transformación desde adentro es lo que se espera de una sociedad que reflexiona sobre sus actos, que asume una apuesta política de cuidado de si y del otro. En este sentido los maestros y las maestras participantes del proceso de investigación identifican la relación de la historia individual con la colectiva y el impacto de los errores autobiográficos en la vida de los otros:

Esa historia individual se entrelaza de alguna manera con la historia de la sociedad, incluso con las cosas que me motivan hacer lo que estoy haciendo, incluso, me parece que es muy valioso en términos de reconocer los daños que se han hecho individualmente de la vida o la autobiografía por supuesto en la vida del otro. (Docente-Participante de Bogotá)

Como un elemento adicional de la reconciliación en el ámbito personal, aparece la emoción, como una dimensión de la que hablan los maestros y las maestras, hace referencia a los retos que implica la reconciliación consigo mismo y a la necesidad de formar a las y los estudiantes para la reflexión,

El desarrollo de la dimensión espiritual y emocional es muy importante en eso, no desde la religión, sino entonces de desarrollar esas habilidades también emocionales y espirituales que todos tenemos...orientado hacia la construcción de proyecto de vida en cada estudiante, que ahí se le brinde como esos elementos, sí, porque creemos que esa parte emocional, espiritual y de persona, hay que ponerle cuidado, hay que trabajarla y pues ahí lo podemos hacer en ese tipo de apuestas. (Docente-Participante de Bogotá)

Esto tiene relación directa con lo expresado por Álzate, Rico, Maza y Sabucedo (2018) cuando afirman que:

La reconciliación socioemocional está íntimamente ligada a las esferas más privadas del ser humano. Implica la capacidad para gestionar las emociones y creencias que se despiertan en una persona cuando se imagina, o tiene contacto con, los individuos que consideraba adversarios. (Álzate et al., 2018, p. 82)

En el ámbito personal, el adversario no es una persona externa, el adversario, puede ser el mismo cuerpo que duele, el error que se ha cometido y que punza con fuerza en el corazón o la emoción que nos desborda. Es ahí donde adquiere sentido pensar como Bloomfield et al.

En términos de los sujetos, se puede afirmar que hay un nivel muy íntimo de la reconciliación, el ámbito de la psiquis y del espíritu, el de la interioridad, que es donde se elaboran los duelos y las culpas, las explicaciones y los sentidos más profundos acerca de lo que ha sucedido. (2015, p. 38)

Es aquí donde podemos tejer la reconciliación con la paz y hacer referencia a Narváez cuando afirma que "la paz es mucho más que el silencio de los fusiles. ¡La paz es sanar el corazón!" (Narváez-Gómez, 2003, p. 2). Esto lo podemos encontrar con claridad en la siguiente cartografía (Imagen 2), en la que la reconciliación está asida a la paz, al buen vivir, a tener el corazón sano.

## Imagen 2

Componentes de la reconciliación



Fuente: Cartografía con docentes de instituciones del distrito capital, en la ciudad de Bogotá, durante la expedición de Reconciliación.

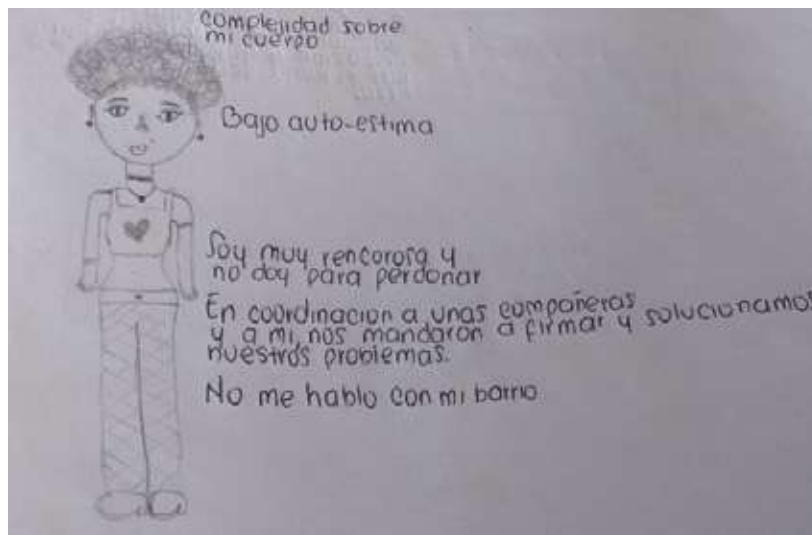


En últimas, abrazar el cuerpo, reconocer los errores, identificar las propias emociones es sanar el corazón, algo fundamental para construir la paz colectiva, para generar relaciones no violentas con otros y otras, para avanzar al ámbito de la reconciliación colectiva.

Ámbito colectivo. Podríamos dar cabida a la cuestión que se pregunta por la dimensión de lo colectivo en términos de lo que nos convoca respecto a la reconciliación. La construcción de este ámbito extiende sus raíces hacia asuntos de corte instrumental, como lo mencionarían Álzate, Sabucedo y Durán (2013), quienes plantean que la reconciliación “busca lograr la convivencia social respetuosa y la tolerancia democrática; a diferencia de la reconciliación socioemocional, se plantea como el restablecimiento de la relación entre grupos, y no al nivel de las relaciones interpersonales” (p. 63). Por ejemplo, todo aquello que permite revisar aquellas experiencias que se construyen en la esfera de lo público y lo que allí ocurre. En la siguiente cartografía (Imagen 3), podemos ver el asunto de la reconciliación alrededor de dos contextos colectivos: Institución educativa y barrio.

### Imagen 3

Escenarios colectivos



Fuente: Cartografía de reconciliación en la ciudad de Medellín, Antioquia durante la expedición de Reconciliación.

Las instituciones educativas, sin importar su naturaleza jurídica (públicas o privadas) son construidas desde el imaginario de los y las participantes del proyecto, como un espacio público donde se construye y se deconstruye, donde ocurren cosas que representan las realidades presentes afuera de la escuela. En este caso, el ámbito colectivo de la

reconciliación permite entender problemáticas por fuera del entorno escolar, que inciden en cierta forma en él mismo “experiencia, falta de cafetería y refrigerio, traemos para consumir desde nuestras casas... falta empleo por causa de la pandemia, buscar soluciones y encontrar más alternativas de empleo, comida, comida rápida, ropa, accesorios y demás” (Docente-Participante de Aguazul); “después, sigue el pedir perdón y perdonar; aquí a nivel colectivo es ponerse en la posición de la otra persona, sin dejar de defender nuestra posición, es decir, es como tener una empatía” (Docente-Participante de Aguazul).

Los relatos, permiten hallar alrededor de la reconciliación, un proceso en el que se reanuda la capacidad de interactuar públicamente y en el que se genera respeto por los conciudadanos. Implica un trato igualitario hacia los que fueron actores armados, el reconocimiento de sus derechos cívicos y políticos, la posibilidad de establecer metas sociopolíticas conjuntas y estrategias cooperativas.

“Colectivo, disculparme con las personas con las que convivimos, según el caso dialogar con los directivos” (Docente-Participante de Aguazul); “es un ejercicio que tenemos que repensarnos nosotros, más allá de ir a pensar, hay las víctimas y total, que son vidas increíbles y sujetos de superación inmensos” (Docente-Participante de Aguazul).

La categoría Ciudades escuela (García-Canclini, 2003) y currículo y ciudad (Martínez, 2010), adquieren una relevancia alrededor de la reconciliación desde una mirada colectiva. Los relatos alcanzan a visibilizar como se permea el ecosistema educativo, más allá de la infraestructura de la escuela y del currículo. La posibilidad de pensar como parte del sistema escolar al actor armado, las víctimas y lo que sucede afuera, emerge en este ámbito, más allá de su mención en los contenidos curriculares, el cual permiten la deconstrucción de una identidad más allá de lo personal, al tener en cuenta que en la colectividad también emergen emociones y espiritualidades como parte de una historia de vida que se teje a varias voces.

Trabajamos a partir de las historias de vida, y trabajamos un poco como la, toda la memoria individual, y con eso pues buscamos un poco empezar a construir un poco del tejido social... pero creo que venimos haciendo una apuesta con respecto a la memoria individual y su vínculo con lo colectivo, como, soy parte de un todo al cual aporto y construyo. (Docente-Participante de Bogotá)

A este punto, el ámbito colectivo de la reconciliación se teje con una manera de construir el espacio que se habita como una apuesta para las diversidades. En este caso, el espacio no está en consideración con la dimensión de lo territorial, si no con una forma de

agenciar públicamente una historia de vida, con multiplicidad de rostros dotados de unas potencias amalgamadas como el color blanco y el negro para formar el gris y sus matices; una posibilidad para enmarcar conceptos como el de la dignidad humana, la diversidad, la condición humana y la subjetividad política. Los siguientes relatos, permite ir a los contextos a través de varios contrapunteos entre las acciones y las intenciones en el marco de la reconciliación:

No importa que usted piense en blanco y yo piense en negro, se forman grises, pero llegamos, esos debates son los que nos enriquecen como personas y como seres humanos, porque lo inherente a la condición humana es ser diverso, pero no pasa nada y llegamos es a acuerdos y nos enriquecemos de eso diverso que usted tiene, y de eso diverso que yo soy, y que nos potencia como personas y seres humanos, yo lo hago a través de la literatura, cuando les digo a los niños, “ el lobo no es como lo pintan”. (Docente-Participante de Bogotá)

En cuanto a lo colectivo comunitario, si veo que no tenemos un registro de acciones muy puntuales al respecto, sin embargo en cuanto al acompañamiento que también tenemos desde el equipo de pedagogías para los migrantes, hemos pensado justamente como un ejercicio de reconciliación, hacer un encuentro de familias de estudiantes migrantes, para de algún modo conocer un poco cual ha sido ese recorrido, esas situaciones que se han vivido porque si hemos detectado algunos eventos ocasionales en los que puede haber tratos de xenofobia o discriminación, y demás. Entonces como una especie de acto de reconciliación alrededor de este tema, si estamos pensando también desde la justicia escolar restaurativa, esas iniciativas que están apoyando en la secretaria de Educación y poder hacer ese encuentro. (Docente-Participante de Bogotá)

En suma, la reconciliación en esta dimensión se construye como un rizoma, que considera parte de la colectividad otras miradas en la dimensión de lo que significa la existencia, no como esa conjugación de ser, sino también de estar. Estas dos condiciones, si bien son elementos constituyentes objetivas de la existencia, permiten una construcción integral de la paz y la convivencia.

Imagínate que ellos empiezan a entender que vivir en paz es respetar lo otro, respetar el otro, ¿sí?, si ellos respetan un árbol, si ellos respetan una hoja, una flor, el sol, todo ese tipo de cosas, pues como no va a respetar el otro, ¿cierto?, que

convive con él, el otro que también le ofrece su amistad. Todo ese tipo de construcciones se van generando en torno a esas dinámicas de relación. (Docente-Participante de Bogotá)

Esta mirada, permite esa conexión enraizada de diferentes formas de convivencia, de construcción de paz más allá de lo humano. Si bien los relatos anteriores, nos llevaron a mencionar la condición humana como componente vital en la reconciliación colectiva, estos otros relatos nos permiten añadir a este sistema, otras formas de existencia, que están ahí y también permiten la deconstrucción del existir, en función de las relaciones con todos los sistemas vivos y no vivos que hacen parte de los espacios escolares y no escolares.

**Ámbito territorial.** A medida que avanzamos en esta lectura sobre los ámbitos de la reconciliación, hemos trazado una ruta, en la que estos, no son elementos aislados que hablan de un mismo concepto. En este caso, el ámbito personal, permite la emergencia de lo colectivo y esta a su vez, da cabida al ámbito territorial. En este punto es menester hacer alusión a la mirada lefebvriana del territorio, en tanto no hay territorio sin sujeto, ni sujeto sin territorio, elementos que <sup>8</sup>son una interrelación constituyente y constitutiva de ambos. Por eso encontramos relatos que más allá de hablar del territorio como un espacio que se habita, lo construye sobre aquellas experiencias que ocurren y que trascienden el ser hitos:

También está poner en marcha el diálogo de ambas partes para llegar a una reconciliación, que es como el diálogo, que más que todos escuchamos en la vida del país en las noticias, que es el diálogo el que nos lleva a la paz y todo eso. (Docente-Participante de Aguazul)

“Escribimos que lo que afecta es que no haya paz y llegar a un acuerdo de paz es lo que permite reconciliar al territorio” (Docente-Participante de Aguazul).

El territorio, permite abordar un variopinto de acontecimientos enmarcados en elementos como el diálogo, la paz positiva, la paz territorial y la idea de país que se construye desde cada territorio. Por esta razón, los procesos<sup>7</sup> de reconciliación “culturales”, desde abajo hacia arriba, “operan al nivel interpersonal de pequeña escala y/o al nivel de bases y se relacionan de manera complementaria con los procesos “estructurales” de arriba hacia abajo, que se dan dentro o sobre la base de la legitimidad de las instituciones

---

<sup>7</sup> Véase Lefebvre (1978)..

estatales” (Bloomfield et al., 2015, p. 28). Es decir, la complementariedad entre los opuestos arriba-abajo, centro-periferia sugiere que una interacción en el territorio más allá de existencia paralela (Bloomfield et al., 2015)

Sigue imperando, esa lógica de amigo – enemigo como unos que son buenos y otros que son malos, unas lecturas todavía muy sesgadas, del conflicto, de las tensiones sociales, y eso dificulta la construcción de confianza y, digamos, la reparación de ese tejido social que históricamente, pues se ha visto afectado en nuestro país. (Docente-Participante de Bogotá)

Como se mencionó al inicio, es impensable el territorio sin el sujeto, por la tanto, es impensable la reconciliación en su dimensión territorial, sin el ámbito personal y colectivo, por ello, los términos y condiciones en que ejerce la dinámica social en el futuro, estará cargada de aquellas cosas que constituyen al sujeto, que lo construye y que quizás, siempre será conflictiva. Lo que se construye en el territorio parte de los imaginarios propios del sujeto y del colectivo, terminan siendo una expresión de lo territorial. Expresiones mismas de sus luchas, su añoranzas y reivindicaciones. La siguiente cartografía (Imagen 4), es una muestra de una de esas reivindicaciones y reconciliaciones con el territorio.

#### Imagen 4

Reivindicaciones con el territorio



Fuente: Cartografía de reconciliación en la ciudad del Líbano, Tolima, durante la expedición de Reconciliación.

De otro lado, el siguiente relato, permite operar en la lógica de los opuestos, en la que el territorio no es único, no tiene una única modelación objetiva y subjetiva, si no que se nutre de los múltiples rostros de las biografías que en él se escriben. La paz es una muestra de ello:

Sí, creo en la reconciliación, sí creo que sí se pueden hacer procesos verdaderos de paz, sí creo en ello, creo que en la medida que nos respetemos como seres humanos, que entendamos ¿sí?, al otro, y que no importa que, que uno sea alto, gordo, flaco, que le guste la cereza y al otro la fresa, o sea, es llegar a esos acuerdos, y yo lo hago con los niños y la familia, entonces por eso estoy acá, y fue una experiencia muy bonita, porque a mí no me dijeron, y yo decía, vale la pena esto que hago, mi trabajo, desde mi escuela, desde mi posición de maestra, desde mi rol, y también como una ciudadana de la sociedad, todos somos responsables de ello. (Docente-Participante de Bogotá)

Si bien desde el inicio marcamos la mirada de la reconciliación en su ámbito territorial a partir de una construcción del territorio desde la relación con quien lo habita; emergen otros asuntos que involucran en esta mirada lefebvriana del mismo, la transformación de imaginarios sociales: ideas, creencias, que se han instalado a lo largo de los años y que han generado la polarización política o ideológica, estigmas y estereotipos que han alimentado la violencia.

En cuanto a lo local, regional y nacional, pensaría que la articulación con lo que se está haciendo desde la Comisión de la Verdad es muy importante... empezar a tejer todos esos ejercicios de esclarecimiento de la verdad, desde el trabajo de la comisión, de cómo poder generar diálogos en las instituciones educativas con las comunidades, con víctimas, pero también mirar como la verdad y una mirada distinta en la justicia nos puede aportar mucho en lo que podemos avanzar en reconciliación. (Docente-Participante de Bogotá)

En este ámbito de la reconciliación, Bloomfield et al. (2015), mencionan la necesidad de construir “esfuerzos pedagógicos serios y sostenidos en el tiempo que estimulen debates sobre los horizontes de futuro, sobre las imágenes de vida buena, las nociones de desarrollo” (p. 40).

### **Mediaciones para la reconciliación**

Comprender la reconciliación como acto implica para los sujetos un desplazamiento



que no hace referencia de manera directa al espacio, sino al sentido de las cosas; a la forma en que se nos presentan. Es así que configuramos el sentido de las vivencias, desde la mirada y el propio cuerpo. En las experiencias de niños, niñas y jóvenes de los escenarios escolares registrados, evidenciamos rituales de encuentro en los que surge la reconciliación como acto, así el juego, la pelota, el árbol o la música son la senda.

Dicha senda es para nosotros metáfora o signo, elemento de conexión que da cuenta de los múltiples sentidos que las y los autores (infancias) dan a sus representaciones de la memoria, a objetos, imágenes, creaciones o fragmentos que, en esta indagación, son el vehículo para reconocer las formas de ver y configurar el pasado violento. La senda, es entonces necesaria para el desplazamiento como acto en el que cambia el sentido que adjudicamos a las cosas, es decir a los objetos, imágenes, vivencias que se instalan en los cuerpos en el conflicto armado.

Al indagar en las pedagogías de la memoria que se configuran en los escenarios escolares, observamos la capacidad de los sujetos para reconciliarse no solo con las y los otros; también consigo mismos y con sus entornos, muchas veces marcados con cargas simbólicas de dolor. Ese acto se da entre el sujeto -yo creador y la expresión o materialización del conflicto. En ese intersticio donde se encuentran las mediaciones (Imagen 5), como escenarios posibles para la reconciliación; son esos actos, espacios u objetos, que en diálogo con el otro-creador, apertura maneras de leer, narrar o percibir a través de las prácticas artísticas y simbólicas.

### Imagen 5

Mediaciones



Fuente: Elaboración propia.

En la escuela, dichas prácticas permiten la emergencia de significados y representaciones que se configuran como actos de mediación, entendidas desde el “giro performativo en las artes”, en el que el espectador hace parte de la obra:

Según la teórica, este desplazamiento implica, sobre todo, un cambio fundamental en la experiencia estética desde lo semiótico hacia lo performativo. El sentido de la obra no surge ya de la dialéctica tradicional establecida entre significante y significado, sino en la creación de una vivencia compartida por todos aquellos que conforman la escena. (Fischer-Lichte, citado en Villalobos y Lozano, 2014, p. 67)

**Lo informe.** ¿Cómo materializar aquello que se calla o se esconde?, ¿acaso tiene forma y ocupa un espacio? frente a esa imposibilidad nos encontramos inmóviles. Lo informe, encarna la condición de inasible de la pérdida, el dolor o la violencia; así, el arte desde sus múltiples elementos da voz, palabra, sonido o acciones a eso que denominamos incomprensible; así lo describe Lederach y Lederach (2014),

Aquí estamos en el territorio de lo indecible, la búsqueda de medios para designar experiencias y acontecimientos que están más allá de las palabras y la comprensión. En un territorio inexplorado como este, la búsqueda supone un viaje a ciegas para tocar y sentir de nuevo, para hallar maneras de experimentar el sentido de experiencias que desafían — y jamás son bien reflejadas por— cualquier explicación racional. (p. 90)

De esta manera, el arte como lenguaje configura el conjunto de las mediaciones para la reconciliación, que pueden emerger a partir de símbolos y sentidos que se otorgan a los objetos, los espacios o las vivencias. Por su condición subjetiva moviliza la agencia de los sujetos a través del proceso o el acto de creación, de esa manera lo expresa un docente de Pitalito, Huila “dentro este ejercicio de reconciliación está más que como un afán de salir de la violencia, a través de las prácticas pedagógicas, como un acto político, artístico, social” (Docente-Participante de Pitalito).<sup>7</sup>

Actos de mediación. La experiencia artística acerca a las emociones, activa de manera sensible la compleja racionalidad de los actos violentos, así encontramos en las voces de las infancias qué es la experiencia vivida, es decir, sus vivencias del conflicto, las que les han permitido trascender hacia la reconciliación; a través de actos en los que es posible congregarse, reunirse, actos simbólicos de mediación, como el juego, contar



historias o hacer cerámica en los que el cuerpo comparte con los otros a través de códigos colectivos que se despliegan para apropiarse de los espacios, resignificar memorias, o imaginar escenarios posibles. En ese sentido, el acto mediador evoca significados de las vivencias pasadas en el momento presente. Así pues, accionar frente al conflicto se traduce en una manera de sanar las heridas, como lo mencionan las niñas y los niños de la escuela Oreste Sindice de Medellín: “para mí es perdonar y volver a empezar con alguna persona o alguna situación, o con el pasado mismo, es sanar heridas” (Estudiante-Participante de Medellín).

La acción emerge como un nuevo comienzo frente a lo que representa el conflicto y se vincula con la acción de perdonar, que en la perspectiva de Murphy (2003), es un tipo de sentimiento que permite sobreponerse a los sentimientos de venganza o de resentimiento frente a un agresor. Los actos de reconciliación encuentran modos para mirarse a sí mismo y mirar al otro, que desde la noción performativa, entra a ser parte de un diálogo común. Es así como la ofensa o el daño, pueden dar paso a encuentros en los que la compasión, la benevolencia o el amor emergen a través del cuerpo y su relación con el otro-cocreador.

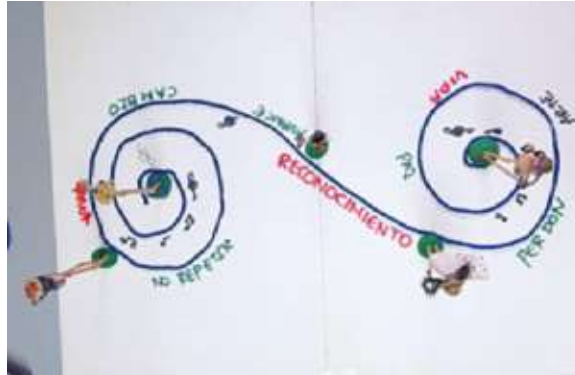
Aquí estamos en el territorio de lo indecible, la búsqueda de medios para designar experiencias y acontecimientos que están más allá de las palabras y la comprensión. En un territorio inexplorado como este, la búsqueda supone un viaje a ciegas para tocar y sentir de nuevo, para hallar maneras de experimentar el sentido de experiencias que desafían — y jamás son bien reflejadas por— cualquier explicación racional. (p. 90)

Así lo señalan un docente de una escuela en Miranda, Cauca:

El perdón por medio del arte donde se adquiere vida, paz, por eso encuentran notas musicales, aquí tenemos a un muñequito que está tocando el tambor, está la bailarina, el de la maraca y la vendedora de chontaduro, lo que también queríamos reflejar era la música y el arte a través de los procesos de sanación y reconciliación y como a través de la música o de la representación artística se realizan esos procesos. (Docente-Participante de Miranda). (Imagen 6)

## Imagen 6

Reconciliación a partir de las artes



Fuente: Cartografía elaborada en Miranda, Cauca durante la Expedición 4.

El perdón se identifica en el relato, como acto simbólico, medio o alternativa para tramitar la reconciliación. Es así como las prácticas artísticas se constituyen como rituales de mediación, construcciones sociales que se activan en el cuerpo con lenguajes como la danza o la música. Como lo expresa un docente de Pitalito: “yo lo que hice fue poner unos símbolos musicales porque la música está muy ligada a la memoria, al recuerdo, a las sensaciones, al sanar internamente” (Docente-Participante de Pitalito). De esta manera, la música ocupa el lugar de mediador sensible en el proceso de reconciliación, asociado a la sanación interna del sujeto.

### Espacios de mediación.

## Imagen 7

Paz en la naturaleza



Fuente: Cartografía elaborada por Jóvenes en Aguazul, Casanare durante Expedición 4.

Relajar leyendo, escuchando música, entonces el dibujo representa la paz que hay en la naturaleza, mientras que uno lee no presta mucha atención a las cosas o a la música, el dibujo, caminar, de varias cosas uno se puede reconciliar con uno mismo. (Estudiante-Participante de Aguazul)

Identificamos los espacios de mediación desde dos miradas, 1. Los lugares del territorio con nombre propio, aquellos que han sido cargados con las experiencias vividas en el conflicto armado, territorios vivos que recuerdan los sucesos violentos, por otra parte, el museo, la cancha o la escuela, son parajes en el que se construyen metáforas de la realidad, y se da el tiempo y el lugar para contemplar, para evocar y provocar maneras de comprender e interpretar los conflictos.

En esa primera mirada, dotar de nuevos significados a los espacios, proyecta la manera de ser con el otro, vestir y habitar, nombrar o narrar de otras maneras el espacio, el cual hace del mismo un medio para reconciliarnos con las experiencias vividas, en donde los espacios de mediación del conflicto, a través de actos como la conmemoración y celebración, establecen rituales de sanación. En la segunda, las infancias descubren espacios para compartir, para construir paz a través del juego, para ser mediadores, en lo colectivo, como lo afirman los jóvenes de una escuela en El Líbano, Tolima “la institución es un centro de estudio y de paz, se podría decir, porque ahí se dialogan los problemas que tenemos” (Estudiante-Participante del Líbano). Lo que permite visualizar la escuela como espacio de mediación para la reconciliación, lugar fundamental en las dinámicas de construcción social en el medio rural (ver Imagen 8).

## Imagen 8

Espacios escolares



Fuente: Cartografía elaborada por niños en Aguazul, Casanare durante Expedición 4.

Lederach y Lederach (2014), introducen el lugar en el marco de la paz y la reconciliación para hacer referencia a que la curación se relaciona con el hecho de encontrar el lugar y experimentar un sentimiento de pertenencia:

Encontrar un lugar simboliza el viaje para localizar las referencias o coordenadas que permiten a las personas «tomar tierra» y dar sentido a sus vidas (...) es básicamente la búsqueda de una identidad: «¿Quiénes somos en este paisaje social desconocido?». «Dónde» estamos, pues, está siempre estrechamente ligado al hecho de determinar «quiénes» somos. (p. 84)

De esta manera, los espacios de mediación en los que emerge la reconciliación se traducen en una manera de vinculación con el territorio y con la experiencia vivida, ya que el espacio no solamente se refiere a un lugar sino a la relación con el lugar, a los recuerdos de experiencias y a las sensaciones que se generan desde la identidad; que nos rodean como el cariño y la aceptación, donde es posible confiar en una misma, en uno mismo, en otras personas y en el paisaje social más extenso en búsqueda de un camino que lleva a recuperar los lugares que, debido a la violencia fueron oscurecidos y ya no emitían una sensación de confianza sino de temor y angustia (Lederach, 2007); como lo expresan las niñas y los niños de Aguazul en Casanare, “divertirnos con los compañeros es mi experiencia de paz, porque cumplimos las reglas del juego y compartimos los espacios comunes como la cancha” (Estudiante-Participante de Aguazul).

### **Experiencias de reconciliación**

Tejer camino desde la experiencia del yo y del colectivo es una de las más bonitas y resignificantes condiciones humanas de reconciliación; leerse y descifrarse desde la experiencia propia, en el marco del proyecto de Expedición Pacífica, ha sido una tarea humanizante y consecuente con esta investigación. El caminar de las y los investigadores en los territorios, permitió demostrar que son diversas y múltiples las experiencias que han vivido las infancias en tema de reconciliación y en las que la escuela ha sido referente y guía directa.

En este sentir y pensar, se comprende las experiencias en reconciliación desde tres miradas: individual (yo), social (colectivo) y regional (territorio); con una relación e interconexión propia y constante entre la reparación simbólica de los hechos violentos y la reconciliación que está acompañado de una carga subjetiva que se manifiesta en las maneras como las infancias resuelven conflictos en los espacios que (co)habitan y porque no, también transforman.



Para que sea posible la reconciliación, la experiencia de los niños, niñas y docentes en la escuela ha demostrado que se requiere de la existencia de la empatía, de lo que coloquialmente se nombre como “ponerse en los zapatos del otro”, de la voluntad explícita de encontrarse con otros y desde otros para que sea posibles la construcción de paz. Bloomfield et al. (2015) consideran que la reconciliación pasa por la conciliación, condición que necesita temporalidad y espacios propios.

En el contexto escolar, se han hecho posibles las experiencias de reconciliación gracias al trabajo permanente, sensible y comprometido de maestras y maestros que ven en este tejido social, un gran aporte que se puede hacer evidente desde la labor y el trabajo diario con la comunidad educativa, en torno a la construcción de la paz, de la convivencia social y del fortalecimiento del entramado social y comunitario, expuesto de forma asertiva y contundente por uno de los participantes de la Expedición Pacífica:

Nunca pasó por mi cabeza de tener la oportunidad de estar al lado de personas que vienen de escuela totalmente antagónica, le podemos demostrar al país que vivir en diferentes comunidades, diferentes poblaciones, con culturas distintas, en un mismo escenario, en un mismo espacio se puede dar (Estudiante-Participante de Bogotá).

En el camino de las experiencias de reconciliación, una estudiante en Medellín relató: “yo siento que me he reconciliado mucho conmigo misma. Cuando no alcanzó un objetivo que me planteé en algún momento, tengo que aceptar los errores que llevaron a que no pudiera completarlo” (Estudiante-Participante de Medellín).

Es evidente, que la reconciliación se entiende, inicialmente desde lo individual, el yo, ese yo que confronta la subjetividad del individuo, producto de su cotidianidad y de esos hechos que permiten la reflexión del estar bien y aceptarse, como condición necesaria para construir la paz. La reconciliación irrumpe en el ser, para mediar la convivencia y el tejido social. En otro de los diversos y valiosos relatos, un docente participante de la Expedición Pacífica en Bogotá comentó:

La reconciliación rehace aquello que se quebró, cuando hablamos de reconciliación fue que pasó algo, algo que se rompió, a mí me gusta mucho usar la metáfora del kintsugi, entonces eso es bien bonito porque nos simboliza, nos metaforiza de manera muy bella aquello que se rompió y que volvimos a través de la reconciliación otra vez a pegar, pero ya no es lo mismo, si, ya es otra cosa y lo que pasó se le nota, no se esconde sino se le nota y se le pone en el afuera. (Docente-Participante de Bogotá)

Es evidente en este relato que la comprensión de la reconciliación para este docente está enmarcada en reconstruir lo destruido, lo violentado, lo ignorado; darles el valor simbólico a las heridas, que, en este caso, son heridas históricas que se dieron en el marco del Conflicto Armado Colombiano. En esta línea de la experiencia de reconciliación en lo individual se puede afirmar que no es posible saltar la barrera de lo personal a lo social, sin darle una mirada y un valor fundamental desde la vida social y comunitaria.

En la experiencia de los niños, niñas y jóvenes que interactúan entre sí en las escuelas, aparece el diálogo como medio protagónico para encontrar la reconciliación y se sustenta en los relatos desde la base que las narrativas violentas y hostiles hacen que los conflictos se mantengan y se prolonguen; esa visión del otro como enemigo, opositor, genera estas múltiples y temidas violencias, de las cuales Colombia ha soportado durante más de 60 años de conflicto armado, que contrasta con la idea de esa sociedad homogeneizada esperada. Los actores escolares, especialmente las y los estudiantes, reconocen que para deconstruir la imagen de enemigo, en la escuela se han tenido que abordar temas como el diálogo, la verdad, el perdón, la reparación y la justicia; que la convivencia cotidiana está influenciada por los intereses individuales, que deben ser permeados en los colectivos, como es el caso de un escolar del municipio de Aguazul en el Casanare,

Poner en marcha el diálogo, que ambas partes puedan llegar a una reconciliación, que el ejemplo es como el diálogo que todos escuchamos en la vida del país en las noticias, con las guerrillas y todo eso, y que es el diálogo el que nos lleva a la paz. (Estudiante-Participante de Aguazul)

Las experiencias muestran sin duda alguna que la reconciliación se interpreta como un proceso cíclico, no lineal, sin guion, es decir, así como el cambio y el movimiento no se dictan por reglas universales, la reconciliación es igual, no está sometida, ni dirigida por teorías, dogmas, enseñanzas, sino, que se va entretejiendo en esos vínculos sociales y despertares comunes en pro de un beneficio colectivo, sin necesidad de elementos mediadores que impongan formas o tendencias para llegar a reconciliar, a reparar ese daño al que nos hemos sometido, víctimas de violencias que no podemos seguir repitiendo y que debemos transitar, para caminar en su redirección a nuevas prácticas de conciencia social.

### **Capas de la reconciliación**

Como puede apreciarse, el campo de indagación se ha ido diversificando, al reconocer que la memoria no constituye un objeto acabado sino que su abordaje admite la perspectiva interdisciplinar desde donde reflexionar sobre los discursos hegemónicos,

las inequidades, la violencia, las heridas del pasado, todo lo cual se reorienta y plantea desde una mirada multidimensional de la misma, que permite vincular los procesos sociales mayores con los grupos y fundamentalmente con las narrativas y experiencias escolares.

Elucidar las causas, los engranajes y las consecuencias de la memoria y los usos del pasado, constituye una línea de interés de las ciencias sociales de las últimas décadas, con mayor o menor fortuna en sus resultados. A nivel teórico, esa configuración disciplinar entrelazó enfoques estructurales, orientados al análisis del poder con otros dirigidos hacia cuestiones de conocimiento y cultura, a fin de superar los dualismos entre estructura y agencia humana.

Por otro parte, el arte ofrece los elementos constitutivos de las memorias sociales y se conecta así con procesos discursivos, al lograr mediante prácticas estético-artísticas, convertirse en testimonio de lo indecible. Se configura así para la movilización de recursos emocionales, cognitivos y físicos, utilizados para la tramitación de los duelos, recuperación de la memoria histórica y los mecanismos para su construcción.

El trabajo en este macroproyecto se ha estructurado desde un enfoque cualitativo y con una mirada puesta en el campo educativo. Específicamente se ha optado por recurrir la Investigación-Acción-Creación y a la sistematización de experiencias educativas en consonancia con la pedagogía de la memoria y la reconciliación.

Por otro lado, se han seleccionado las lógicas propias de las capas de la reconciliación, particularmente dos: la socio-política y la jurídica.

De la capa jurídica se reconocen en los resultados algunos conceptos, tales como “reparación simbólica”, en donde la música es interpretada como una mediadora, al permitir -mediante las emociones y las sensaciones- el “sanar internamente” (Fragmento Relato 1, Matriz de sistematización, Subcategoría 1 capas).

Asimismo, la reparación aparece vinculada a la justicia y a la verdad, y la escuela se constituye en ese espacio en donde la verdad tiene lugar, pero también se la vincula metafóricamente con “agua que corre”, es “río que es vida para la reconciliación”. La reparación simbólica se constituye como un concepto, en el que los sujetos que han sufrido y no han tenido voz en la opinión pública, hallan en los símbolos instrumentos concretos para representar y enmendar sucesos trágicos (Peñuela-Peña y Martínez-Cabezas, 2022, p. 6) . Conviene señalar que en Colombia, la reparación simbólica es concepto que cobró vida en 2005 por medio de la expedición de una ley en la que por primera vez se habló de reconocer el derecho a la verdad, a la justicia, a la reparación

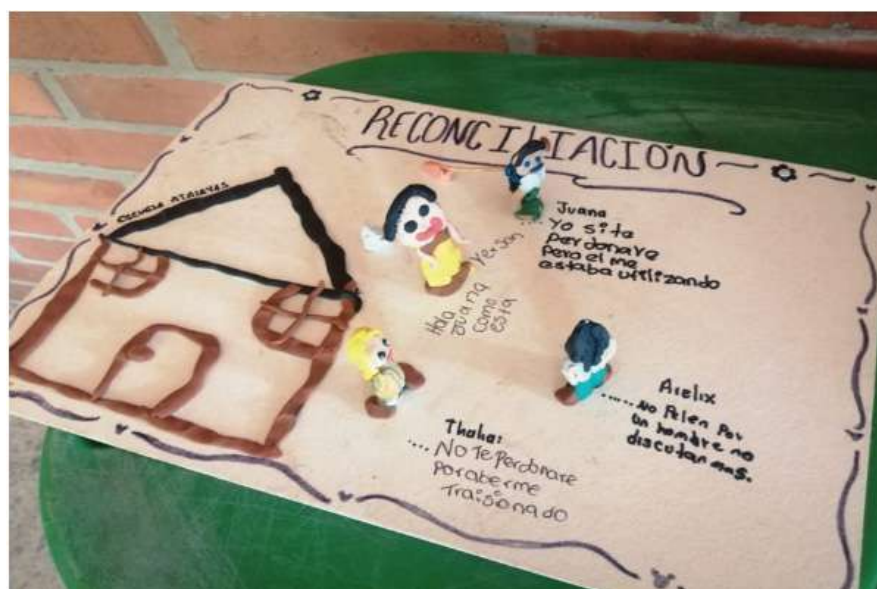
y la garantía de no repetición.

Lo cierto es que el escenario de posconflicto se presenta como complejo, toda vez que en los relatos aparece tanto el testimonio de quienes se muestran satisfechos con la reparación material y aquellos que no están plenamente conformes, y hasta prefieren ignorar cualquier intento de reparación.

En relación con la capa jurídica y como se puede observar en la siguiente cartografía (Imagen 9) es importante reconocer la existencia de un conflicto y a su vez comprender que existen figuras que pueden facilitar un proceso en donde ambas partes logren reconciliarse, al sujeto podemos nombrarlo como mediador, pero también se le puede nombrar como facilitador, quien busca lograr así, uno de los principios de una justicia restaurativa, que es el perdón. En esta narrativa también se evidencia que no se logra una reconciliación so pena de la existencia de la voluntad de una de las partes y la figura mediadora, lo que puede generar momentos de tensión a la hora de reencontrarse en los mismos escenarios y de ahí lo esencial de la reconciliación como escenario para la reconstrucción de relaciones, tanto con lo macro (la sociedad), como en lo micro (con sí mismo y con los otros). Pero vemos aquí otros factores ilustrados relacionados con la búsqueda de la verdad y la participación de quienes nos hacen sentir seguros, como puede ser la familia, la pareja, las y los docentes, entre otros significativos de la comunidad.

### Imagen 9

Conflicto y reconciliación



Fuente: Cartografía con Docentes de instituciones del distrito capital, en la ciudad de Bogotá, durante la expedición de Reconciliación



De igual forma, en la capa jurídica se sigue evidenciando la importancia del perdón, como un eje necesario (pero no suficiente) para la reconciliación, como lo muestra el siguiente relato

De igual forma, en la capa jurídica se sigue evidenciando la importancia del perdón, como un eje necesario (pero no suficiente) para la reconciliación, como lo muestra el siguiente relato

Restaurativa por medio de Acto Legislativo No. 2 de 2003, en donde se estableció que la ley fijará los términos en que podrán intervenir las víctimas en el proceso penal y los mecanismos de justicia restaurativa. La finalidad de esta normatividad es poder evitar que se desaten posteriores episodios de venganza, de más dolor, incluso para las familias de los agresores que también son víctimas; en esta narrativa, vemos como el perdón sana y que al perdonar se puede dar un paso adelante para estar tranquilos y buscar la paz que inicia desde reconocer las equivocaciones a las que la condición humana nos puede llevar, pero también se puede encontrar la no repetición y en este tipo de prácticas restaurativas se puede encontrar la reparación y el reintegro de las partes a la sociedad.

De la capa social y política podemos decir que ha permitido identificar las formas de participación y la opción de agenciarse desde la reconciliación, a través de prácticas pedagógicas. Se reconoce en la participación, el rol que desempeñan los diferentes miembros de la comunidad educativa -padres, madres, estudiantes- pero también se vislumbra la extensión hacia otros escenarios más amplios, tales como el barrio y la iglesia.

En cuanto a la resolución pacífica de los conflictos, los relatos suelen incorporar la figura de un mediador, alguien que interviene, que apela a la comunidad y que, desde la escuela, procura fomentar el diálogo y acercamiento entre las partes.

Esta capa ha permitido visualizar que cada situación es diferente y se inscribe en cada sujeto de modo diverso. Es por ello, que las medidas que las instituciones educativas pueden implementar, han de contemplar la realidad social de cada persona, de los grupos, de las comunidades. Si bien, la vía artística y cultural ofrece alternativas interesantes, para lograr una reparación simbólica, no se pueden utilizar los mismos métodos porque los resultados no son exactamente idénticos y automáticos.

La unión de los pueblos en la construcción y búsqueda de la reconciliación como se detalla en la Imagen 1, al inicio de este apartado, es un engranaje, una sinergia que se proyecta desde los colectivos a fijar etapas en los procesos y el logro de la paz, comprender estos caminos desde las diferencias de los colectivos sociales y la opinión del otro en

los diversos debates políticos y sociales, son los que logran las pautas para la resolución de los conflictos, de ahí que se convierta en una herramienta esencial de la reconciliación la opinión de las comunidades, la forma en que éstas de acuerdo a su cultura y desarrollo histórico social, pueden contribuir al encuentro de la paz y su prevalencia en el tiempo, pues son estos actores quienes protagonizan los escenarios y quienes sostienen esa relación humana con los otros actores generadores del conflicto.

A esta Colombia reconciliada, yo le puse colombirecon porque Colombia reconciliada, el verde significa la naturaleza o la tierra, el rojo significa el amor, el gris significa la ciudad, el café significa la unión, el naranja significa honestidad, el morado significa compañerismo, el amarillo significa amistad y el azul significa mar. (Estudiante-Participante de Manizales)

Esta narrativa nos muestra la forma en que la unión de los pueblos en la construcción discursiva y cultural, reflejada en la expresión que resalta el participante, como lo son los lazos de amistad, estos visto como un elemento que ayuda a tejer una verdadera reconciliación, la empatía se vuelve prioridad en la comprensión del otro, en la forma en que el otro vive su propia experiencia, pero también en cómo se relaciona con los demás, es así que cuando nos centramos en el ser y su desarrollo humano, sin dejar a un lado la conducta, pero si yendo un poco más allá de ella, que se puede dilucidar la relevancia de perdonar y de reconciliarnos para darnos paz.

## Referencias

- Assefa, H. (2001). Coexistence and Reconciliation in the Northern Region of Ghana. En M. Abu-Nimer (Ed.), *Reconciliation, Justice and Coexistence: Theory and Practice* (pp. 165-186). Lanham, MD: Lexington Books.
- Álzate, M., Sabucedo, J. M. y Durán, M. (2013). Antecedents of the Attitude towards InterGroup Reconciliation in a Setting of Armed Conflict. *Psicothema* 25(1), 61-66. <https://doi.org/10.7334/psicothema2011.390>
- Álzate, M., Rico, D., Maza, M. y Sabucedo, J., M. (2018). Dimensiones socioemocional e instrumental de la reconciliación social en el conflicto armado colombiano. *Revista de Estudios Sociales*, 66, 81-91. <https://www.redalyc.org/journal/815/81557369008/html/>

- Bloomfield, D. (2003). Reconciliation: An introduction. En D. Bloomfield, T. Barnes y L. Huysse (Eds.), *Reconciliation After Violent Conflict: A Handbook* (pp. 10- 18). Stockholm: IDEA.
- Bloomfield, D., Hernández B. C. A. y Angulo N. A. (2015). Reconciliación: perspectivas y aportes conceptuales para su comprensión. Colección de papeles de Paz No. 10. Bogotá: CINEP/PPP.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo xxi.*
- García-Canclini, N. (2010). *Hybrid cultures.* University Minnesota Press.
- Lambourne, W. (2004). Post-Conflict Peacebuilding; Meeting Human Needs For Justice And Reconciliation. *Peace, Conflict and Development*, 4, ONLINE-ONLINE.
- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas.* Oxford University Press.
- Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral. Arte y alma en la construcción de paz.* Oxford University Press.
- Lederach, J. P. y Lederach, A. J. (2014). *Cuando la sangre y los huesos claman. Travesías por el paisaje sonoro de la curación y la reconciliación.* Gernika Gogoratuz.
- Lefebvre, H. (1978). *La vida social en la ciudad. De lo urbano a lo rural.* Península.
- Martínez B. J. (2010). El Currículum en la ciudad y la ciudad en el curriculum. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e Incertidumbres Sobre el Currículum.* Morata
- Murphy, J. G. (2003). *Getting even: Forgiveness and its limits.* New York. Oxford University Press.
- Narvárez-Gómez, A. I. (2003). Niñez, conflicto armado y desplazamiento forzado. *Rev. Fac. Cienc. Salud. Univ. Cauca* 6(3), 34-36. <https://revistas.unicauca.edu.co/index.php/rfcs/article/view/979/768>
- Peñuela-Peña, J. S. y Martínez-Cabezas, J. A. (2022). La reparación simbólica: Una mirada socio jurídica al caso colombiano. Universidad Santo Tomás.
- Saunders, H. y Slim, R. (1994): «Dialogue to Change Conflictual Relationships», *Higher Education Exchange*, 43-56.
- Villalobos, A. y Lozano, R. (2014). Teorías actuales y prácticas artísticas. La visualidad contemporánea. *Multidisciplina*, 18, 59-77. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/multidisciplina/article/view/50695>

# Cierres y aperturas para la territorialización de la paz

El presente libro expedicionó los marcos de circunstancias en las que se encuentran los niños, niñas, jóvenes y sus agentes relacionales en Colombia, quienes han vivido, recordado, reconciliado, agenciado y construido sus experiencias en contextos diversos y complejos, que constituyeron la fuerza con la cual la Expedición Pacífica recorrió el país.

El ánimo fue el de explicitar, compartir y escuchar sus motivaciones y acontecimientos particulares a través de sus voces y corporalidades, con la visión de acercarse a comprender, a vivenciar lo que nos hace territorio y sociedad; pero especialmente con el espíritu de reconocer en ellas y ellos sus capacidades, sus potencias y el coraje que han tenido en el ejercicio de la existencia, la resistencia y la re-existencia, aun cuando el miedo y el dolor se ha empeñado en fundir sus esperanzas.

Las fuerzas telúricas de las experiencias que se narran y enmarcan en cada uno de los capítulos, ilustran la vitalidad narrativa de la historia personal de cada uno y cada una de las expedicionarias, al tiempo que llaman la atención acerca de la urgencia de sumarlos al relato-nación como impulsores de nuevos vientos para el futuro.

La violencia sistemática de la que dan cuenta, generada por los diferentes actores armados y el silencio obligado que ha implicado su presencia en sus vidas, expone el grado de barbarie en los territorios, pero también el deseo político de cambiar las realidades que les circundan por medio de la remembranza y los tejidos de la palabra, el símbolo y la acción transformadora. En ese sentido, pensando en la exploración de la memoria como herramienta de resignificación del presente, los vínculos intergeneracionales resultan fundamentales cuando se cartografían, comprenden y fortalecen las experiencias de enseñanza del pasado violento.

Una aproximación a estas múltiples memorias, que incluyen no solo los hechos vividos, sino también las transformaciones de las y los expedicionarios, develan los modos en los que se vieron atravesadas sus vidas por el contexto. Sus recuerdos incluyen también las modificaciones, muchas veces identitarias, generadas en sus relaciones como consecuencia de estar inmersos e inmersas en situaciones de conflicto y de olvido, y que involucran la pérdida de vínculos con otras personas cercanas, con los entornos naturales y sus animales (Ospina-Alvarado, Varón, Cardona, 2020).

Como la principal fuente de conocimiento del pasado es la familia, debe ser ejemplo de acción, de fortaleza y agencia. El espacio íntimo de la familia, en el que se comparten los recuerdos, es complementado con prácticas sociales y públicas que hacen de la memoria un lugar de existencia que se traduce en relaciones con el territorio representadas en los ambientes escolares.

La coherencia palabra-acción, aprendizaje-enseñanza al interior de las familias, es el eje central para que las actuales y nuevas generaciones tengan una vivencia de los acontecimientos distinta a la que pueden ofrecer los medios de comunicaciones, hartos de exponer la violencia de maneras fragmentarias, sesgadas y selectivas. En este orden, la fractura en la línea del tiempo que pulula en la televisión, y que en la familia intenta ser distinto, se ve reforzada en la escuela cuando reproduce un relato precario de la historia del conflicto armado, habitada de fechas y acontecimientos que no corresponden contextualmente. Según muchas de las voces de los niñas y los niños expedicionarios, la escuela está llena de vacíos en la información, que no reconocen la estructura y la textura de la guerra en este país.

No obstante, estas memorias también aluden a experiencias cercanas, a historias hilvanadas en el lento y sentido periplo familiar. Al evocar los viajes familiares, el encuentro de lugares novedosos en compañía de seres queridos, se puede notar el reflejo de otra historia cargada de una emocionalidad que le otorga un significado especial a cada recuerdo, entre ellas, la alegría y la añoranza. Por un lado, la variedad de sensaciones comunicadas a través de las narraciones, permite también reconocer lenguajes relacionados con el amor a la familia y el orgullo que representa para cada uno de ellos y ellas.

Por el otro, las crónicas sobre la guerra en Colombia a cargo de los y las expedicionarias, se alimentan de emociones que restringen la capacidad de acción individual. Un elemento que, si bien perturba los movimientos de la memoria, configura simultáneamente el presente y futuro de la construcción de paz; concepto que en la Expedición Pacífica es más que una promesa por cumplir de la modernidad, puesto que ha significado el mayor desafío político de nuestro tiempo. En términos de responsabilidad social, la construcción de paz es el compromiso estético, ético y político de aprender por fin a vivir juntos después de tantos años de guerras y violencias extremas. Vivir juntos y juntas sin diásporas forzadas, sin exclusiones, sin la invisibilidad terrible que conlleva la negación, el exterminio. Exigirnos persistir en medio del conflicto y aún en medio del posconflicto, es igual a construir nuevos modos de convivir y co-existir con nuestro medio social, el medio ambiente y los recursos naturales que caracterizan los territorios de esta gran Colombia.

Construir la paz consiste en cocrear conflictos mediados por el diálogo. La pretensión de un paraíso sin opciones a fracasar; es el intento de no radicalizarnos en posturas dañinas, es pretender ser sensibles ante la vida y hacer inteligentes las tensiones que puedan surgir. La paz es la solución sensible e inteligente, democrática y con raíz en la memoria para la resolución de los conflictos humanos.

Y es que, si los conflictos son constitutivos de la condición humana, del vínculo social, en palabras de Zuleta (2001), es indispensable consolidar ambientes sociales, legales, familiares y personales en los cuales las disputas puedan manifestarse y desarrollarse, sin despecho o detrimento de las demás personas que confluyen en el mundo. En Colombia, modos de hacer políticas de amplitud democrática permitirán comprender y hacer las paces con el conflicto armado, con las guerras y las violencias que, institucionalizadas o no, se alimentan de las grietas en la organización social y que por consiguiente son urgentes de reparar y sanar. Quizás en la reconciliación y la esperanza encontremos las mejores formas para hacerlo. El espíritu de lucha y de anhelos compartidos, maneras de hacer paz a través del diálogo, el perdón y la reconciliación, permitirá fortalecer las soluciones consensuadas que podemos poner en práctica para evitar que los conflictos se hagan bélicos.

En el sentido empírico de la reconciliación, encontramos una diversidad de procesos que se dan desde abajo y que, en la lógica teórica de estas expediciones, son las que se desarrollan desde las comunidades, en muchas ocasiones con el Estado a sus espaldas. Estas experiencias se potencian desde lenguajes diversos, atendiendo especialmente a aquellas vivencias que ocurren aún durante el conflicto, implican posibilidades de resistencia y re-existencia para estas comunidades. Así es como las y los expedicionarios involucrados en esos procesos, logran posicionar discursos de construcción de paz que permean la comunidad y que trascienden aquellos mandatos normativos que ralentizan los procesos de diálogo en las familias, la comunidad y la escuela.

Abordar los ámbitos de la reconciliación, convoca entenderlos como elementos para el desentrañamiento del perdón en los diferentes contextos educativos; su relación con las esferas privadas del sujeto, sus emociones, su ser espiritual. Su esfera pública desde las miradas éticas, políticas y estéticas de los relatos que se <sup>7</sup>construyen y que hilan dichos contextos; con la relación con los espacios que habitan y que constituyen desde sus objetividades y subjetividades, las múltiples y diversas miradas de las realidades que se tienen.

La relación que hay entre cada uno de los ámbitos de la reconciliación, como posibilidades de construcción de una mirada no unívoca de la vida, en este caso, el no buscar su interpretación por niveles o prerequisites el uno del otro, si no como una



unidad que se construye en varias dimensiones al tiempo. Este es un factor neurálgico en la reconciliación, ya que muestra que los procesos de reconciliación se dan en espiral, no de modo lineal, en otras palabras, como un proceso de ida y vuelta que se configura en el camino y que, por ello, es performativo.

La procedencia del concepto de reconciliación, deviene más de las experiencias que del pensamiento académico. Esto posibilita tomarse libertades que se expresan en la diversidad de entradas, de posibilidades de acción y de agenciamiento que permite un concepto como este. Es allí donde el arte y la cultura se vislumbran como intermediaciones privilegiadas para poner en escena los procesos de reconciliación en diferentes espacios de interacción/conflicto. Esta también es una cualidad de su carácter performativo.

Pensar nuestra comprensión de la reconciliación como la idea, que es fundamentalmente la posibilidad de construir relaciones otras y que no es un punto de llegada, sino un camino que se transita en distintas vías, que se va construyendo, incluso sin que los conflictos hayan finalizado, genera una mirada más pragmática del término y su relación con la memoria y la construcción de paz. Asumirla como avance, como verdadera victoria hacia la ignominia, nos permite proponerla como un punto de encuentro para construir un presente posible, en medio de un pasado doloroso y un futuro incierto.

En el caso del programa Expedición Pacífica, la intención de pensar a las niñas, niños, jóvenes, maestros, maestras y familias como sujetos políticos que agencian y dinamizan sus vidas desde sus propias capacidades y subjetividades, permitió verles en toda su potencia participativa. Fuera como protagonistas de sus memorias, o como constructores y constructoras de paz, los y las expedicionarias mostraron que la reconciliación es, en sí misma, agenciamiento político.

Los procesos de significaciones y actuaciones del agenciamiento político, se expresan en torno a la participación como un punto nuclear de la acción, de forma múltiple y variada. Su proximidad con la vida cotidiana, sobre todo de las niñas, niños y jóvenes, resalta que el agenciamiento político tiene tanto un carácter individual como colectivo, y que tiene lugar en entornos familiares como los escolares y<sup>7</sup> comunitarios. Su espectro es bastante amplio en cuanto abarca, desde acciones para cumplir tareas definidas por los adultos, pasando por los juegos democráticos de simulaciones de carácter representativo, promovidos por los establecimientos educativos, como las elecciones presidenciales, hasta la organización autónoma y democrática por parte de los y las estudiantes, para la constitución del gobierno escolar.

La organización comunitaria como acto de solidaridad, empatía y compasión con sus pares, familias y comunidades afectadas por el conflicto armado que habitan en sus territorios, es una capacidad de agencia que conlleva a acciones colectivas para el cuidado del medio social y ambiental, con perspectivas de protección en el aquí y en el ahora y en el futuro de la humanidad. Claro está, que no dejan de expresarse sentimientos de impotencia por parte de los niños y las niñas frente a la crudeza del conflicto armado interno y la exigencia por la presencia del Estado, para enfrentar estas situaciones.

En este orden, es indudable que tanto los grupos de pares como los adultos, se reconocen como mediadores esenciales para el ejercicio del agenciamiento. Así las cosas, son conscientes de sus derechos, pero también de sus límites. Actúan en un ejercicio que va más allá de una solicitud individual en relación con reivindicaciones de derechos.

Resulta claro que las cartografías sociales realizadas en el marco de la Expedición Pacífica, son narrativas visuales que explican sus memorias, sus construcciones, sus propias reconciliaciones. La experiencia, la imagen, las corporalidades, son herramientas metodológicas apreciadas por todos y todas las expedicionarias en la medida que permiten otros tipos de expresividad, cuando la palabra no es suficiente para expresar lo vivido.

Los niños, niñas, jóvenes, maestras, maestros y familias, nos enseñan que el agenciamiento político, el rescate de la memoria, el interés por construir paz y la búsqueda constante de la reconciliación, son asuntos de la vida cotidiana que se ejercen en cualquiera de los espacios donde ésta transcurre y que, para ellos y ellas, están vinculados a las experiencias propias del juego, de las relaciones intergeneracionales y del cariño hacia el planeta, tan lastimado y herido que parece protagonista de este largo conflicto.

## Referencias

Ospina-Alvarado, M. C., Varón, V. V. y Cardona, S. L. M. (2020). Narrativas colectivas y memorias del conflicto armado colombiano: Sentidos y prácticas de abuelas y madres de niñas y niños de la primera infancia. *Interdisciplinaria*, 37(1), 1-34. <https://www.redalyc.org/journal/180/18062047017/>

Zuleta, E. (2001). *La paz: algo más que un deseo*. En *Conversaciones con Estanislao Zuleta*. Medellín. Fundación Hombre nuevo editores.



# Epílogo

Tras nuestra experiencia como expedicionarios y expedicionarias de las pedagogías de la memoria, hemos quedado renovados y comprometidos respecto a nuestro rol como ciudadanos y ciudadanas, el cual merecemos un país con justicia social.

Gracias a la potencia de reunirnos y tejernos mediante cartografías que nos ayudaron a reconocer y potenciar nuestras propias prácticas de memoria, paz, reconciliación y agenciamiento político, sabemos que somos parte activa de la transformación como práctica vital y cotidiana.

Hoy comprendemos que en un contexto en el que se ha generado un “estado de guerra cuasipermanente y su correlato y la soberanía en vilo (...) el orden institucional público presenta serios problemas en la esfera de la soberanía representada” (Uribe, 1999, p. 30); en dicho contexto, hay una continuidad de conflictos internos, que ha exigido de al menos ocho acuerdos con grupos armados subversivos en los últimos 70 años. Esto es muestra de la inestabilidad social y política de los mismos, de su fragilidad y permanente ruptura. El último acuerdo firmado fue el del Teatro Colón en el año 2016 (Moreno, 2021).

A seis años de este acuerdo de Paz con las FARC-EP, hablar de postconflicto armado en Colombia actualmente aún resulta complejo, genera escepticismo y, para muchos actores sociales se convierte en un eufemismo, por una parte, en amplios territorio del país, la dinámica de los enfrentamientos armados entre grupos guerrilleros, paramilitares, bandas criminales y el Estado sigue siendo una realidad latente que genera muerte, violaciones, juvenicidio, feminicidios, desapariciones, torturas, secuestros, despojos, hambre; y por otro lado, las violencias estructurales de la desigualdad e injusticia social que son raíces históricas del conflicto armado, todavía se sostienen y, en los últimos dos años tras la pandemia y la guerra en Ucrania, se han recrudecido abriendo viejas y nuevas heridas emocionales, morales y afectivas en las personas y territorios debilitando dramáticamente el tejido social, la capacidad de convivir y crear juntos.

En este sentido, diversos actores han propuesto hablar de transición como un lugar de



pensamiento y acción más acorde a la realidad nacional y menos violento con quienes aún siguen padeciendo el peso de las violencias estructurales, directas y simbólicas (Galtung, 2003) que se interceptan en la realidad nacional. De acuerdo con Castillejo (2015), en el entrecruzamiento de violencias y dolores causados durante el conflicto es necesario crear formas transicionales en las que, las heridas morales y afectivas relacionales, que colectivamente padecemos, sean abordadas más allá de las epistemologías legales.

Lo anteriormente dicho implica identificar las emergencias y crear las posibilidades que, trasciendan los lineamientos jurídicos para la terminación del conflicto armado y, avancen hacia la creación de nuevo horizonte ético y político nacional, un nuevo tejido de lo que esperamos y podemos ser, un nosotros cimentado y pactado en la comprensión colectiva de lo que nos pasó y de cómo nos afectó, a partir de la legitimación de las memorias de las diversas víctimas del conflicto, pero además, desde la consolidación de una justicia social que a través de procesos y acciones de redistribución y reparación, garantice la superación y no repetición de las violencias estructurales, directas y simbólicas.

De igual manera para la transición de la que hablamos, resulta fundamental preguntarnos por los actores sociales, que bajo los esquemas tradicionales donde se concibe a la paz como ausencia de conflicto, terminación de guerras y lugar de arribo, usualmente no han sido considerados de forma directa como protagonistas con experiencias y capacidades para generar paces posibles, equitativas y duraderas.

La transición de la que estamos hablando es aquella que conforme reconoce la necesidad de incluir a todos los actores, especialmente los excluidos de la paz, la democracia y la justicia, también acepta la necesidad de ampliar y fortalecer tanto los marcos estructurales y fundamentalmente los simbólicos y de acción de todos y todas en la vida personal, familiar, escolar, comunitaria e institucional, mediante estrategias, espacios y procesos de educación para la paz (socialización política) intencionados que formen a los ciudadanos y ciudadanas para reconocer, valorar y fortalecer las diversidades como expresión de la condición humana y ciudadana; y para hacerse corresponsables de ella y del diseño y sostén de las instancias de reconocimiento, reconstrucción, resignificación y asunción de compromisos que se requieren para lograr la transición social, cultural y política.

De ahí que esta transición sea ante todo, un proceso colectivo de imaginación moral (Lederach, 2007) ética, política, poética y erótica (Loaiza, 2016) e inteligencia colectiva (Levy, 2015) para la ampliación de los marcos de pensamiento y acción, y la instauración de nuevas memorias, narrativas y prácticas, que logren trascender las estructuras y relaciones patriarcales, coloniales, neoliberales que bajo sus consecuentes expresiones

machistas, militaristas, racistas, clasistas y extractivistas, han generado y sostenido las violencias entre las personas y también entre las personas y la naturaleza, en el marco del conflicto armado.

Por lo anterior, el proceso colectivo de transición está profundamente arraigado, por una parte, al reto de ampliar las reivindicaciones sociales y políticas respecto a los derechos, protección y garantía (Butler, 2017). Y por otra, al reto de fortalecer las capacidades humanas de aprender y crear desde aquello que, en medio de la catástrofe social, ecológica y epistémica que vive una sociedad anclada en el paradigma del desarrollo neoliberal, emerge como algo nuevo y posible (Escobar, 2014).

### **Nos preguntamos en voz alta ¿Cómo y con cuál educación para la paz?**

Moreno (2021), plantea que un reto importante al que se enfrenta el país para propiciar una transición efectiva y duradera hacia una sociedad que no acepte la violencia estructural, directa y simbólica como único destino posible y, que sea capaz de heredar a las nuevas generaciones la justicia social como el mayor legado, 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. (Moreno, 2021, p. 25)

Esto invita a considerar que el logro de una transición social y política hacia la vivencia de la paz como máxima condición y expresión de una sociedad democrática y con justicia social, depende en buena parte de su capacidad de reconocer y comprender las raíces del conflicto, sus afectaciones, pero especialmente, de su capacidad de diseñar y llevar a cabo las transformaciones requeridas, 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 Paz, 2016, p. 6).

Darles alcance a estos retos significa trabajar decidida, cooperada, intersectorial e interdisciplinariamente para que la creación de los nuevos sentidos, prácticas, relaciones, acuerdos y lenguajes que orienten la vida en común, la memoria colectiva, la reparación, la redistribución y la reconciliación en el país, se generen fundamentalmente en iniciativas de formación (procesos de socialización o educación para la paz) en todos los niveles.

Esto es algo que desde las experiencias del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, hemos comprendido y abordado desde hace 22 años, a través de procesos de investigación y desarrollo en los que hemos reconocido múltiples actores y experiencias de creación y vivencia de paz en los territorios, y apoyados en las reflexiones derivadas del giro epistemológico en los estudios de la paz, hemos comprendido que la paz no puede entenderse ni agenciarse únicamente desde el estudio y eliminación de las guerras y sus violencias.

Por lo tanto, hemos apostado es nuestros procesos investigativos y de desarrollo por hacer evidentes las manifestaciones diversas en las que, según Muñoz (2001) la paz se hace 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” (p. 35), por lo tanto, nuestra concepción y acción de paz no es única, absoluta, perfecta, sino más bien, compleja, plural e imperfecta.

Bajo esta mirada de la paz imperfecta y en diálogo con la mirada alternativa de desarrollo humano que<sup>10</sup> también hemos desarrollado, apostamos por comprender la paz como una condición, dimensión y expresión del desarrollo humano, que se genera en procesos de socialización política para el despliegue y la potenciación de las subjetividades políticas en los todos los escenarios de la vida a nivel familiar, escolar y comunitario y laboral.

En este sentido, la educación para la paz que agenciamos en esta expedición es para nosotros un proceso de socialización política que implica según Alvarado, Patiño y Loaiza (2012) la construcción intersubjetiva de la pluralidad humana, expresada en las múltiples formas de ser, significar, comprender, hacer, aparecer y enunciar el mundo; como construcción humana del ser con otros en el mundo.

---

<sup>10</sup>Según Alvarado, Ospina, Luna, Quintero, Ospina-Alvarado y Patiño (2012), el desarrollo humano de niños, niñas y jóvenes es un proceso que trasciende el logro de un nivel de maduración, o la satisfacción de necesidades de las personas; es integral y complejo e incluye, además del estudio de los procesos individuales y sociales de constitución de la subjetividad y la identidad humana en cada una de sus dimensiones de desarrollo, el estudio de las condiciones de contexto económico, cultural, social y político en las cuales se viabiliza su existencia.



Así mismo, asumimos como expedicionarios activos de las memorias, la paz, la reconciliación y el agenciamiento político que, la socialización política es:

El posicionamiento de los cuerpos singulares, en su plena originalidad en el mundo del entre-nos como experiencia de apertura, de arraigo al mundo y de acercamiento simbólico (aproximación) a otros y otras, a quienes también concierne y preocupa el mundo y con quienes habrá de ser posible mejorarlo. (Luna, 2018, p. 99)

Por lo anterior, los procesos de educación para la paz que agenciamos en los programas (Niños, niñas y jóvenes constructores de paz; y Convidarte para la paz) con más de 30 mil Niños, Niñas y jóvenes-NNJ participantes, son aquellos en los cuales formamos la subjetividad política para conocer y pensar críticamente, para nombrar y lenguajear el mundo, para expresar sus emociones y sentimientos, para involucrarse en el destino de las y los otros, y con su voluntad personal, para enfrentarse a su propio yo, para actuar con otros/otras, por otros/otras o para otros/otras, para romper los muros de la vida privada y encontrar sentido en la construcción política en los escenarios públicos en los que pueda jugar la pluralidad como acción y como narrativa, de lo que nos diferencia y de lo que nos permite reconocernos como comunidad de sentido.

Nuestra propuesta Expedicionaria se alza en una educación para la paz que asume el conflicto como una posibilidad de la condición humana que implica la creatividad para tramitarlo y para aprender a vivir juntos y juntas (paz positiva) y se posicionan como un camino para llegar a una educación para el reconocimiento y la liberación, 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, puede forjar de acuerdo a sus particularidades e intereses, su propio destino (Alvarado et al., 2012).

La educación para la paz en contextos de “posconflicto” o de transición, se orienta fundamentalmente a fortalecer la capacidad de agencia de los niños, niñas y adolescentes, de sus adultos significativos y de las comunidades e instituciones en las que habitan ellas y ellos.

La capacidad de agencia es la posibilidad de conocer, sentir y pensar críticamente, para lenguajear el mundo, para expresar las emociones y sentimientos, para involucrarse en el destino de las y los otros, y con su voluntad personal, para enfrentarse a su propio ser en el mundo a su propio estar siendo, para actuar con otros/otras, por otros/otras o para



otros/otras, para romper los muros de la vida privada y encontrar sentido en la construcción política, en escenarios públicos en los que pueda jugar la pluralidad como acción y como narrativa, de lo que nos diferencia y de lo que nos permite reconocernos como comunidad de sentido.

Formar la capacidad de agencia de niños, niñas, jóvenes y adultos, pasa por el despliegue de sus potenciales. Estos potenciales que hemos ido encontrando y fortaleciendo en diversos programas y proyectos a lo largo de estos años, son:

**Cognitivo-creativo.** Para aprender a identificar, con pensamiento abierto y flexible, problemas complejos y poderlos enfrentar crítica y creativamente, en relación con otros u otras, desde el lenguaje y la razón, desplegando posiciones éticas desde el juego y el arte. En este potencial, es importante tener presente el lugar que actualmente ocupan las capacidades blandas como las que plantean Gaines y Meca (2013) actitud y motivación, autodisciplina, capacidad de colaboración y trabajo en equipo, comunicación asertiva, pensamiento crítico aplicado a la resolución de problemas situados, persistencia y resiliencia ante la incertidumbre, liderazgo y autonomía.

**Afectivo comunicativo.** Como capacidad de tener un auto concepto sano y realista, capaz de aceptarse y quererse, y aceptar y querer a otros y otras en su diferencia. Esta aceptación pasa por el cuerpo, por las maneras de ser, por los deseos, por los sueños. Este potencial está a la base de la equidad y de un estilo de vida democrático que reconoce y respeta la diversidad de género, étnica y territorial.

Lo comunicativo en este potencial, radica en aprender a compartir sentidos propios, opiniones, pensamientos, deseos; para aprender a comprender los puntos de vista de los demás, para la cooperación y el trabajo en equipo, para la creación colectiva, en diálogos interculturales que fortalecen su anclaje en un contexto simbólico altamente significativo para ellos y ellas.

**Ético-moral-político.** Que permita configurar marcos axiológicos basados en el respeto, como reconocimiento y no basado en el miedo y la obediencia; responsabilidad, fundamentada en la solidaridad y no en el deber; la justicia, como equidad e igualdad, no ligada a la norma y la sanción. Desde estos marcos, los niños, niñas, adolescentes y sus familias, pueden ampliar su círculo ético de manera que en su corazón y en sus marcos de importancia, quepan lo cercano y lo lejano, las/los que piensan igual y las/los que piensan distinto, las/los iguales y las/los diversos.

Lo político en este potencial, es la capacidad de auto reconocimiento de su historia, su territorio y su cultura, para de una manera situada, concertar fines colectivos



orientados al bien común, participar cooperadamente en la creación de proyectos colectivos para el logro de dichos fines, y participar responsable y autónomamente en las decisiones que impactan su vida y la de sus comunidades.

**Físico y de juego.** Como la capacidad de reconocer y vivir su propio cuerpo; explorar sus sentidos y conectarse a través de ellos con la naturaleza y los demás seres vivos. Este potencial también está relacionado con el juego como una posibilidad permanente de aprendizaje y creación que se desarrolla en directa conexión con el cuerpo.

Así mismo, la formación de la capacidad de agencia de niños, niñas, jóvenes y adultos en contextos de transición como los que estamos viviendo, implica indiscutiblemente que puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia, como seres capaces de pensar, de interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos orientados al bien consensuado, con espíritu crítico y capacidad de autorreflexión para leer su propia historia y la de su realidad y con apoyo a su cultura de pertenencia y apropiación de los significados culturales de los colectivos a los que pertenece (su escuela, su familia, su grupo de pares, su cultura, su etnia, su país, su continente, etc.), es decir, se trata de ayudar a potenciar en ellos y ellas, como sujetos políticos, una nueva manera de pensar, de sentir y de ser sujetos plurales desde la autonomía y desde la conciencia histórica. Esto implica formarlos en:

- Reflexividad, apunta a la ampliación de la dimensión política de la subjetividad por cuanto implica una ubicación de la interacción humana en la esfera de lo público, en la que puede definirse el “sentido común” como pluralidad de intereses, pensamientos y voluntades de acción. Pero la agencia se realiza finalmente en el campo del actuar, de la existencia en la vida cotidiana que deviene mundo y deviene en el mundo; actuar entendido como acción vivida y narrada, como prácticas humanas y sociales que son siempre con otros y otras para el logro de lo construido, “sentido común” que siempre es plural.
- Autonomía y la conciencia histórica tienen que ver con la posibilidad de reconocerse parte de una época, de una historia colectiva, de un contexto y una cultura particular, para lograr situarse y decidir y actuar en y sobre los contextos sociales en los que ellos y ellas, y todos aquellos con quienes interactúan, se involucran.
- Acción política, implica la transformación del poder: Del “poder” del adulto



(padres, madres, maestras, maestros) “sobre los N.N.J”, al “poder con” ellos y ellas, porque solo en el “entre” se gana la posibilidad de un espacio en común, es decir, de un espacio público; y este espacio público es, precisamente, el escenario de la construcción de ciudadanía y agencia. Se trata de la posibilidad de construir relaciones diferentes de poder, en las que se redistribuye y circula de manera más horizontal, creativa y solidaria

## Referencias

- Alto Comisionado Para la Paz. (2016). Acuerdo nacional para la terminación del conflicto y la construcción de una paz duradera. <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina-Alvarado, M. C. y 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.
- Butler, J. (2017). Marcos de guerra. Las vidas lloradas. Paidós.
- Castillejo, A. (2015) La imaginación social del porvenir: reflexiones sobre Colombia y el prospecto de una Comisión de la Verdad. Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/be-cas/20150131091650/CastillejoFinal.pdf>
- Escobar, A. (2014) Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Clacso. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf\\_460.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf)
- Gaines, R. W. y Meca, M. B. (2013). So Skills Development in K 12 Educaon. Lawrenceville (GA): Georgia Instute for School Improvement.
- Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Gernika Gogoratuz.
- Lederach, J. (2007). La imaginación moral: El arte y el alma de la construcción de la paz. Gernika Gogoratuz
- Levy, P. (2015). Collective Intelligence for Educators. *Educational Philosophy and Theory*, 47(8), 749–754. <http://doi.org/10.1080/00131857.2015.1053734>



- Loaiza, J. (2016). Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz. Una experiencia de paz imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad Manizales- CINDE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cin-de-umz/20160630104128/JulianAndresLoaizaDeLaPava.pdf>
- Luna, M.T. (2018). Cuerpo, territorio y política. CINDE. [http://ceanj.cinde.org.co/programa/Archivos/publicaciones/Colleccion\\_virtual/6\\_CUERPO\\_TERRITORIO\\_Y\\_POLITICA.pdf](http://ceanj.cinde.org.co/programa/Archivos/publicaciones/Colleccion_virtual/6_CUERPO_TERRITORIO_Y_POLITICA.pdf)
- Moreno, D. (2021) Pensar la dimensión pedagógica de la transición desde una perspectiva performativa. Educación y pedagogías críticas para la paz en tiempos transicionales en Colombia. Centro de Estudios Avanzado en niñez y juventud - Universidad Manizales
- Muñoz, F. A. (Ed.). (2001). La paz imperfecta. Universidad de Granada.
- Uribe, M. T. (1999). Las soberanías en disputa: ¿conflicto de identidades o de derechos? Estudios Políticos (15), 23-45.

# EXPEDICIÓN PACÍFICA

