

GERARDO MACHUCA

Editor



APUESTAS Y EXPERIENCIAS

INVESTIGATIVAS para la

CONSTRUCCIÓN de **PAZ**

desde la EDUCACIÓN

cin

Corporación Unificada Nacional
de Educación Superior

VIGILADA MINEDUCACIÓN

GERARDO MACHUCA

Editor

APUESTAS Y EXPERIENCIAS

INVESTIGATIVAS para la

CONSTRUCCIÓN de **PAZ**

desde la EDUCACIÓN



Corporación Unificada Nacional
de Educación Superior

VIGILADA MINEUCACIÓN

300 - Ciencias sociales

Editor: Gerardo Andrés Machuca Téllez

Apuestas y experiencias investigativas para la construcción de paz desde la educación

Primera edición, Fondo Editorial CUN, 2020

Clasificación Thema: YPJJ - Educativo: ciencias sociales, estudios sociales

Título original: *Apuestas y experiencias investigativas para la construcción de paz desde la educación*

© Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN

Cómo citar: Machuca, G. (Ed.). (2020). *Apuestas y experiencias investigativas para la construcción de paz desde la educación*. Bogotá: Fondo Editorial CUN.

ISBN (Digital): 978-958-8191-64-5

Primera edición: agosto del 2020

Autores: Gerardo Andrés Machuca Téllez; Nadia Rojas Muñoz; David Andrés Jimenez; Oscar Fradique Escobar Pardo; Luisa Fernanda Mendoza Morales; Fabián Octavio Tovar Duarte; Pauline Ochoa León; Yesica Espitia Albarracín; Yeimy Cárdenas Palermo; Laura Carolina Bayona Becerra; Yudi Astrid Munar Moreno; Jorge Jairo Posada Escobar; William Ricardo Zambrano Ayala; Holman Giovanni Zamora Muñoz; Alexander Torres Sanmiguel; Wilson Díaz Gamba; Jairo Andrés Hernández Cubides; Jorge Enrique Aponte Otálvaro; Byron Giovanni Ospina Florido; Wilson Armando Acosta Jiménez.

Diseño de portada: Lina Guevara Buitrago

Diseño y diagramación interna: Lina Guevara Buitrago

Corrección de estilo: Guillermo Andrés Castillo Quintana

Todos los derechos reservados. No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual.

<i>Introducción</i>	7
Innovación pedagógica en la construcción de paz	17
Perspectivas de educación para la paz en el campo de la formación de maestros: una lectura de la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia	57
La construcción de paz desde la educación: retomando saberes otros	87
La paz en la formación universitaria de comunicadores sociales: análisis de las prácticas académicas y pedagógicas en el posconflicto colombiano	113
Seguimiento de los acuerdos: una apuesta por el análisis y la comprensión del acuerdo de paz con las FARC	149
Sistematización de experiencias significativas en la intervención académica para la apropiación del conocimiento con comunidades rurales	173
Las escuelas de gobierno propio del pueblo kankuamo: de cómo se aprende a interactuar con funcionarios públicos	215
Apuestas polifónicas desde la formación política y la memoria social: debates, aportes y rutas para pensar la enseñanza del pasado reciente en tiempos de posacuerdo	243
Didácticas electorales: desarrollo, política y lenguaje	279
<i>Los autores</i>	305

Introducción

*Gerardo Machuca**

El libro que presentamos a continuación es el resultado de un esfuerzo conjunto entre diferentes instituciones por visibilizar el amplio y complejo panorama de la educación para la paz en Colombia. Este trabajo colectivo se sustenta en diversos abordajes investigativos orientados, de manera general, al tratamiento de temas como la construcción de paz desde la educación, la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la investigación educativa. Esta intención se consolida gracias a las iniciativas de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN) y, en especial, del Grupo de Investigación Paz, Desarrollo Territorial e Innovación Educativa, cuyos intereses se concentran en las inquietudes alrededor de la descripción, comparación y análisis de referentes y experiencias de formación e investigación que apuntan a la innovación de procesos educativos en la construcción de culturas de paz.

Las reflexiones hechas en esta línea nos llevaron a dilucidar la importancia que adquieren temas y conceptos como la construcción de paz y la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en diversos espacios educativos, entre ellos, el ámbito de la educación superior, en razón de las grandes diferencias socioespaciales del territorio colombiano que permean el acto educativo de retos complejos a la hora de plantear nuevas rutas para la formación de agentes empoderados de sus contextos.

* Doctor en Educación. Líder de investigación en el grupo Paz, Desarrollo Territorial e Innovación Educativa. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), Bogotá (Colombia). Contacto: g.machucatelez@gmail.com

Bajo esta lógica, repensar las prácticas y saberes pedagógicos, sus metodologías y fines educativos marca un derrotero de discusión que implica situar la investigación como estrategia de reflexión y sistematización de todo el marco de acciones desarrolladas por los actores en el territorio. Adicionalmente, este proceso de reflexión también se enfocó en la generación de rupturas paradigmáticas (Santos, 2008) al interior de las culturas institucionales (Frago, 2002). En paralelo, surge el amplio y complejo debate sobre la construcción de paz a partir de enfoques que articulen las visiones endógenas y exógenas del desarrollo como estrategia frente a los condicionantes territoriales que delinear particularidades en Colombia.

En este sentido, la discusión sobre la innovación en educación y la construcción de paz conlleva, de entrada, una mirada panorámica frente a la amplia comprensión de estos conceptos. En el caso del primer término, la innovación en educación presenta un marcado vínculo con las tecnologías de la información y comunicación (TIC), derivado de la inserción de estas en los procesos de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, su efectiva incorporación en la educación aún presenta tensiones. Lo anterior está dado por ejercicios de transposición de dichas mediaciones que se amparan en una perspectiva que sitúa su presencia en las salas de aula como un fin (Beitia y Colladob, 2013), hecho que deriva en la reproducción de modelos heteroestructurantes de formación que desafortunadamente subsumen su potencialidad.

En el caso de la construcción de paz, la literatura alrededor de este concepto reporta una gran variedad de enfoques que abarcan desde su comprensión como fin (ONU, 2010) hasta su concepción como proceso (Lederach, Neufeldt y Culbertson, 2007). Este hecho se repite en el manejo de un concepto como la paz (neutra, estructural, imperfecta, etc.), muchas veces no abordado de manera consciente por quienes emprenden este tipo de iniciativas. En paralelo, emerge una sentida necesidad de encontrar puntos de encuentro para articular dos dimensiones: la educación y la construcción de paz.

En esta perspectiva, el aporte del primer capítulo, titulado “Innovación pedagógica en la construcción de paz”, resulta pertinente. En este, los autores presentan los resultados de una investigación que resalta la importancia de sistematizar las experiencias de construcción de paz que acontecen en los escenarios educativos, particularmente porque en estos se hace posible generar procesos de innovación que fortalecen el tejido

entre lo conceptual y lo metodológico, y de reflexión sobre las mediaciones en los procesos de coestructuración en los procesos de enseñanza-aprendizaje, bases, en conjunto, para la construcción de paz.

En esta línea, la articulación entre educación y construcción de paz se hace evidente en la educación para la paz, en la medida en que se trata de una dimensión de interés en el panorama nacional cuyos fines están caracterizados por la posibilidad de fomentar una cultura de paz enmarcada en los procesos convergentes que posibilitan la educación. En este sentido, el maestro adquiere un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues, a partir de su función de mediador y facilitador, marca una ruta que permite pensar, desde perspectivas activas, el papel del estudiante y del contexto al momento de plantear estrategias de formación. Según Zubiría, “la educación deberá respetar y promover sus intereses [los del estudiante], de manera que se les dé respuesta a sus necesidades, preguntas, y motivaciones” (2014, p. 139). Bajo esta lógica, el segundo capítulo, “Perspectivas de educación para la paz en el campo de la formación de maestros: una lectura de la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia”, desarrolla un análisis de las perspectivas de la formación en educación para la paz al identificar diversas propuestas que soportan temas clave para la formación de maestros.

Aunado a lo anterior, la postura por pedagogías activas, en las que los saberes situados en el territorio se tornan en insumos para la enseñanza-aprendizaje, emerge como un itinerario para el fortalecimiento de la educación para la paz, dado que el protagonismo del contexto del estudiante lo sitúa como “el centro de la educación, como sujeto que por sí mismo aprende y se autoeduca” (Zubiría, 2014, p. 139). En este sentido, tener presentes los postulados de las pedagogías activas resulta central, puesto que preparan para la vida, integran los contenidos con la vida, organizan los contenidos de lo simple a lo complejo, priorizan la experimentación directa y la evaluación integral (Zubiría, 2014). Tales elementos, consideramos aquí, deben constituirse en ejes del diseño de las apuestas desde la educación para pensar la construcción de paz.

Dispuesto así, la articulación de los propósitos curriculares y el territorio implica el reconocimiento de los agentes situados que, por medio de sus ejercicios de territorialidad, configuran un entramado de saberes y prácticas que, en la mayoría de los casos, quedan por fuera de las políticas nacionales de educación, particularmente frente a sus nuevos lenguajes

(Sacristán, 2008). Esta relación de escalas locales, regionales, nacionales e incluso internacionales marca un panorama de tensiones que, en la mayoría de los casos, se reduce a evaluaciones masivas con nefastos desdoblamientos sobre el currículo, como su determinación, dado que,

desde diversos ámbitos, tanto a nivel nacional como internacional, se le exige al currículo respuestas en orden a afirmar valores y referencias comunes para toda la ciudadanía que van muchas veces en dirección contraria a comportamientos sociales y dinámicas económicas. (Amadio, Operti, y Tedesco, 2015, p. 5)

Este fenómeno se extiende a la dimensión pedagógica y didáctica, lo que redundaría en la configuración de prácticas y rutinas orientadas a preparar a los estudiantes para superar la prueba. En este panorama, el tercer capítulo, titulado “La construcción de paz desde la educación: retomando saberes otros”, presenta algunas reflexiones para sustentar la construcción de paz desde la educación por medio de los saberes situados.

En seguida, y acerca de la dimensión curricular, el capítulo cuarto, “La paz en la formación universitaria de comunicadores sociales: análisis de las prácticas académicas y pedagógicas en el posconflicto colombiano”, a través de su análisis de los programas de Comunicación Social de tres instituciones de educación superior, permite dar cuenta del amplio trabajo aún pendiente en lo tocante al desarrollo y generación de procesos de integración curricular relacionados con los contextos y fenómenos ampliados resultado del conflicto. Como se verá, en este capítulo se busca evidenciar que la construcción de paz es un objetivo asumido en el interior de las facultades de comunicación por medio de diversas mediaciones.

Por otro lado, atender a la transformación de los tiempos y espacios de la educación por efecto del incremento de las mediaciones digitales (Escolano, 2000), implica el reconocimiento de las posibilidades que las TIC y la educación virtual representan para la construcción de paz. En esta línea,

las transformaciones que está experimentando la organización de la escuela —que afectan tanto a los manejos de tiempo y espacios, en general, como a los cambios pedagógicos, en específico— surgen de un imaginario que pareciera adelantarse a la implementación generalizada de los dispositivos necesarios para su implementación. Se trata, por tanto, de una serie de

cambios que reposa sobre la certeza de transformación y advenimiento de nuevas tecnologías y sobre la aceptación de la tecnología como mediadora en los procesos cognitivos aún en etapas primarias de implementación. (Durán-Becerra, 2017, p. 20)

Si bien, el territorio colombiano muestra importantes indicadores de cobertura de acceso a internet, uso de telefonía móvil y cobertura de televisión y radio, su apropiación al interior de la educación muestra aún

la necesidad de encontrar mecanismos institucionales que ayuden a estimular los rasgos observados en aquellos docentes con niveles de aprovechamiento de las TIC para el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior (HPTic-Superior) en Colombia. Ello, con el fin de alentar la aplicación de buenas prácticas que impliquen el uso de TIC, en favor de un mayor bienestar personal que a su vez favorecería que el profesorado generara nuevas innovaciones educativas. (Said-Hung, Valencia-Cobos y Señan, 2017, p. 236)

Adicionalmente, el fomento de comprensiones respecto de las dimensiones del conflicto y la construcción de paz, en el caso colombiano, se convierte en una sentida necesidad. La experiencia relatada en el capítulo quinto, “Seguimiento de los acuerdos: una apuesta por el análisis y la comprensión del acuerdo de paz con las FARC”, aporta a esta discusión desde la socialización de resultados de la implementación de una asignatura electiva en la modalidad virtual en una institución de educación superior, enfocada en la comprensión y el análisis del conflicto armado en Colombia y el acuerdo de paz firmado con las FARC-EP en el 2016.

Ahora bien, las iniciativas desde la educación virtual se ven limitadas por la asimetría técnica y tecnológica de muchos territorios en Colombia, pues no se puede dejar de lado el desarrollo desigual en el país, marcado, como se sabe, por la exclusión de las comunidades rurales. En particular, los territorios rurales, en contraste con la situación de los centros urbanos del país, resultan un tema importante de discusión dada la debilidad de las condiciones de sus infraestructuras físicas y sociales, por lo general, efecto de variados procesos histórico-espaciales, entre ellos, el conflicto armado en Colombia, en donde “para que el capital circule libremente en el espacio y en el tiempo es necesario crear infraestructuras físicas y entornos construidos” (Harvey, 2014, p. 157). Para suplir las carencias anteriores no basta con la presencia de tecnologías al interior de los territorios; es necesaria, entonces, la consolidación de mecanismos

que permitan el empoderamiento de estos por parte de las comunidades, proceso en el que la educación cobra un papel central. Lo anterior, dado que el efectivo goce de derechos por parte de estas comunidades se torna en un objetivo central dentro de la construcción de paz.

Acto seguido, la propuesta del capítulo sexto, titulado “Sistematización de experiencias significativas en la intervención académica para la apropiación del conocimiento con comunidades rurales”, presenta el abordaje de experiencias en comunidades rurales enfocadas en mejorar la calidad de vida desde un enfoque andragógico y centradas en la metodología conocida como investigación-acción participativa (IAP). En este capítulo queda especialmente evidenciado que las particularidades del territorio desempeñan un papel determinante en las iniciativas de construcción de tejidos sociales desde la educación.

En esta misma línea, el aporte del capítulo séptimo, “Las escuelas de gobierno propio del pueblo kankuamo: de cómo se aprende a interactuar con funcionarios públicos”, resulta importante, en particular, para evidenciar las articulaciones institucionales entre el Estado y los pueblos indígenas. En este se presentan elementos para pensar las relaciones entre estos grupos poblacionales y quienes proponen las políticas públicas, un asunto, en efecto, neurálgico en los procesos de construcción de paz y para los que debe asumir un papel central, dado que

las condiciones planteadas por el Estado y las comunidades para el ejercicio de la autonomía mantienen una irrealización de autoridad y ejercicio de la autodeterminación, elemento alarmante porque estas comunidades indígenas no son únicamente otra entidad territorial; por normatividad específica debe buscarse la protección de sus potencialidades en el ejercicio de sus derechos y en la medida en que éste sea limitado las comunidades se implicarán en procesos de negación y exterminio no sólo físico, sino de sus formas de poder propio. (Sánchez, 2016, p. 61)

Así, la complejidad del territorio colombiano, las vicisitudes de los efectos del conflicto armado y la ausencia del Estado en muchas partes de su geografía hacen que las dinámicas socioespaciales estén marcadas por una diversidad de tensiones que buscan un lugar de discusión al interior del campo de conflicto curricular. Este elemento implica una sentida actuación por parte de quienes orientan la formación de docentes, entendidos en calidad de multiplicadores empoderados de las realidades territoriales que asumen la compleja labor de repensar saberes

y prácticas, en razón de la comprensión de que la educación no es universal ni universalizante, pero sí empoderadora y liberadora. El aporte del capítulo octavo, “Apuestas polifónicas desde la formación política y la memoria social: debates, aportes y rutas para pensar la enseñanza del pasado reciente en tiempos de posacuerdo”, ayuda a visibilizar este elemento al socializar las rutas pedagógicas propuestas por docentes en formación al interior de la línea de investigación Formación Política y Memoria Social-FPMs de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Desde un abordaje paralelo, el capítulo noveno, “Didácticas electorales: desarrollo, política y lenguaje”, presenta una discusión alrededor de las dinámicas electorales que busca hacer pensar al lector sobre las dimensiones didácticas, sustentadas en la formación de sujetos políticos, que fortalecen la construcción de paz desde la educación. Como se verá, se trata de una dimensión que no puede quedar suelta de todo el marco educativo para la paz, en particular, porque el efectivo goce de derechos pasa por el empoderamiento del sujeto, donde la disposición de saberes se concretiza en el aula por medio de la organización didáctica. En ella recae el peso de generar rupturas paradigmáticas en pro de la formación de sujetos políticos desde la educación para la paz. En este sentido,

la educación debe enseñar y aprender a resolver los conflictos de una manera no violenta para, de esta manera, prevenir la violencia; en segundo lugar, debe sostenerse sobre unos valores colectivos que potencien una responsabilidad de paz con la sociedad; y en tercer lugar, la educación debe ser un aprendizaje que se concentre en la acción, en pro de alcanzar un ideal de paz que respete la justicia, la democracia, los derechos humanos y el bienestar de los ciudadanos. (García, 2017, p. 26)

Bajo este panorama, este libro pretende situar la construcción de paz desde la educación por medio de un amplio marco de discusiones en las que ambas categorías se relacionan a favor de una apuesta común: construir una sociedad que reconozca la diversidad de posturas, sentires e ideales de país, y en la que cada mundo sea posible dentro del reconocimiento de nuestras diferencias. Es allí donde reside la innovación para la paz.

Referencias

- Amadio, M., Opertti, R., y Tedesco, J. (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI* (IBE Working Papers on Curriculum Issues, 15). Ginebra: Unesco, IBE. Recuperado de <https://bit.ly/2Y97Om9>
- Beitia, M. y Collado, A. (2013). A propósito de la innovación educativa. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 44, 209-2017. Recuperado de <https://bit.ly/32hSKoA>
- Durán-Becerra, T. (2017). Transformaciones pedagógicas e integración tecnológica. Reflexión a partir de los casos de España, Colombia y México. En J. Pérez-Tornero y A. Martire (eds.), *Educación y nuevos entornos mediáticos, el desafío de la innovación*. Barcelona: Editorial uoc.
- Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares, y reformas: Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- García, L. (2017). Reflexiones sobre la construcción de una cultura de paz en América Latina a través de la educación superior. *Revista Experiencia Docente*, 3(2), 22-28. Recuperado de <https://bit.ly/2XooaKm>
- Harvey, D. (2014). *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Quito: Editorial IAEN.
- Lederach, J., Neufeldt, R. y Culbertson, H. (2007). *Reflective peacebuilding*. Mindanao: Joan B. Kroc Institute.
- ONU. (2010). *UN Peacebuilding and Orientation*. Recuperado de <https://bit.ly/2LJ1ZYZ>
- Sacristán, J. (comp.). (2008). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Said-Hung, E., Valencia-Cobos, J. y Señan, G. (2017). Nivel de aprovechamiento docente de las TIC en Colombia. *Revista de Currículum y*

Formación de Profesorado, 21(3), 219-238. Recuperado de <https://bit.ly/2MZbKoo>

Sánchez, C. (2016). Retos autonómicos para pensar la paz y los pueblos indígenas en Colombia. *Polisemia: Revista del Centro de Pensamiento Humano y Social*, 21, 47-62. Recuperado de <https://bit.ly/2J9SCin>

Santos, B. (2008). *El discurso de las ciencias*. Sao Pablo: Cortez.

Zubiría, J. de. (2014). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.

Innovación pedagógica en la construcción de paz

Nadia Rojas Muñoz* / Gerardo Machuca**

Resumen

Este capítulo presenta los resultados de la investigación titulada “Innovación pedagógica para la construcción de paz: de los conceptos a las evidencias”. Se trata de una investigación cualitativa (Vasilachis, 2006; Mendizábal, 2006) que parte de una revisión teórica de los conceptos de construcción de paz y de innovación pedagógica. Ahonda en el concepto de educación para la paz a partir de fuentes secundarias que describen y analizan experiencias de paz en Colombia, y de fuentes primarias de la Especialización en Paz y Desarrollo Territorial (EPDT) de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN). Algunos referentes de la innovación pedagógica son: Blanco y Messina (2000), Frago (2002), Santos (2008); desde el ámbito de la construcción de paz: Galtung (2003), Boutros Ghali (1999), Hansen (2016), entre otros. Algunas conclusiones conducen a la necesidad de sistematizar experiencias de construcción de paz desde la educación como elemento esencial para iniciar procesos de innovación, hecho que da relevancia a la articulación entre las dimensiones conceptuales y metodológicas, a la reflexión de las mediaciones y al establecimiento de relaciones de coestructuración en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, bases para la construcción de paz desde la educación.

Palabras clave: construcción de paz, educación para la paz, innovación educativa, investigación educativa

* Especialista en Gerencia Social, comunicadora social. Docente de la Especialización en Paz y Desarrollo Territorial. Corporación Unificada Nacional Educación Superior (CUN, sede Bogotá). Contacto: nadiareds@gmail.com

** Doctor en Educación. Líder de investigación en el grupo Paz, Desarrollo Territorial e Innovación Educativa. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), Bogotá (Colombia). Contacto: g.machucatelez@gmail.com

Introducción

El contexto actual colombiano está marcado por la búsqueda de la paz, en especial, tras el logro del *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, documento firmado entre el Gobierno nacional y las FARC-EP en el 2016. En este marco, pensar en las rutas para la consolidación de una cultura de paz implica poner el acento en la educación y en sus agentes involucrados. Con esto en mente, las instituciones de educación superior y las universidades se han volcado a reflexionar alrededor de la construcción de paz¹ desde sus funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social al incorporar a su quehacer académico la responsabilidad de aportar a estas discusiones. Tal es el caso de la CUN, que ha desarrollado proyectos de investigación y proyección social, y ha creado programas como la Especialización en Paz y Desarrollo Territorial (EPDT). Lo anterior ha planteado, de entrada, el abordaje de distintas miradas sobre el tema de la paz que pasan por la construcción de paz y por el papel que la educación para la paz desempeña en el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje, hasta orientar la discusión hacia la necesidad de procesos de cambio, reforma, rupturas paradigmáticas o las llamadas “innovaciones pedagógicas”.

Así, se pone sobre la mesa la discusión alrededor de las ideas de innovación pedagógica y construcción de paz —con sus múltiples aristas—, líneas susceptibles de ser indagadas. En el primer caso, la polisemia que subyace en la comprensión de ambos conceptos implica su asociación con procesos de inserción de tecnologías o de reformas en la manera de gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje para la construcción de paz. En el segundo, tenemos una amplia comprensión que pone muchas veces en contradicción enfoques exógenos y endógenos, y que no permite ampliar los marcos de acción hacia la construcción de redes de participación e innovación pedagógica para la consolidación de culturas de paz. En ambos casos, los posicionamientos teóricos, la producción investigativa y las posibilidades que presentan para la educación en la construcción de paz quedan aislados de la reflexión, con lo que se pierden de vista elementos comunes en la dimensión metodológica de ambos procesos.

1 Muestra de esto es que, al 21 de febrero del 2018, aparecen registrados en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) 19 programas de posgrado en temas relacionados con paz, de los cuales 7 son especializaciones.

Amparado en este panorama, el Grupo de Investigación en Paz, Desarrollo Territorial e Innovación Educativa de la CUN inicia una reflexión alrededor de los mecanismos para la construcción de paz desde la educación, particularmente en las relaciones que se pueden establecer en los procesos de innovación pedagógica en la construcción de paz. A partir de una investigación titulada “La innovación pedagógica para la construcción de paz: de los conceptos a las evidencias” (Machuca y Rojas, 2018), se propuso indagar por la articulación entre la innovación pedagógica y la construcción de paz. Para ello, se planearon acciones conducentes a conceptualizar ambos conceptos desde aportes teóricos, identificar las concepciones de docentes y estudiantes de la EPDT de la CUN respecto de estos conceptos, así como describir experiencias de construcción de paz en Colombia desde la educación para analizar las posibles emergencias de los conceptos de innovación pedagógica y construcción de paz a la luz del recabo documental. Todo lo anterior, como panorama para posibilitar rutas de reflexión y articulación entre la innovación pedagógica y la construcción de paz. Este capítulo presenta los resultados de esta investigación desarrollada durante el año 2018.

Metodología

La investigación de enfoque cualitativo asume un modelo flexible (Vasilachis, 2006; Mendizábal, 2006). Desde un paradigma histórico-hermenéutico, se dio primacía a la comprensión de los textos y contextos de acción social al hacer uso de la propuesta de análisis documental y bibliográfica (Sá-Silva, Almeida y Guindani, 2009; Lakatos, 2003) y de técnicas e instrumentos como fichas de registro, de acuerdo a los planteamientos de Lima y Tamaso (2007). Se hace uso de la técnica de encuesta para el levantamiento de información con docentes y estudiantes de la EPDT. Finalmente, se apoyó en un proceso de codificación (Soneira, 2006) para la organización y análisis de la información.

La investigación contempló cinco momentos. El primero se orientó a la recopilación y análisis de los conceptos de innovación pedagógica y de construcción de paz con la intención de esclarecer su significado y comprensión (McMillan, 2005, p. 533). Las fuentes abordadas fueron artículos rastreados en bases de datos, documentos oficiales de organismos multilaterales y libros de investigación referidos a la innovación

pedagógica y a la construcción de paz.² Fueron revisadas cincuenta referencias que abarcan el periodo 2000-2018. Este ejercicio permitió identificar los enfoques, elementos, perspectivas disciplinares y metodologías relacionadas con la pluralidad de visiones existentes en torno a dichos conceptos. En un segundo momento, se desarrolló un barrido de experiencias en construcción de paz en Colombia. En este ejercicio se analizaron once experiencias a lo largo del territorio nacional con la intención de detectar elementos de innovación pedagógica en ellos. Para ello, fueron sistematizadas con una ficha de registro diseñada a partir de categorías emergentes del primer momento de codificación. Para su análisis se tienen en cuenta: 1) las permanencias, 2) las rupturas, 3) la relación con la educación para la paz, y finalmente 4) la caracterización de elementos emergentes de innovación pedagógica.

El tercer momento se enfocó en la revisión de tesis y trabajos de posgrado relacionados con los conceptos de innovación pedagógica³ y de construcción de paz⁴ en universidades colombianas, para dar un panorama de la investigación y de las comprensiones frente a los dos conceptos. En el cuarto momento se aplicó el instrumento encuesta a docentes y estudiantes de la Especialización de Paz y Desarrollo Territorial.⁵ El quinto momento se enfocó en la generación de síntesis analíticas entre los datos recolectados tanto de las indagaciones conceptuales, como del

- 2 Las bases consultadas fueron: Redalyc, Scielo y EBSCO en el periodo comprendido entre el 2000 y el 2018 con los descriptores: “Innovación pedagógica” y “Construcción de Paz”, así como libros de investigación de editoriales académicas especializadas de EE.UU. e Inglaterra.
- 3 Para el concepto de innovación pedagógica se desarrolló un rastreo en repositorios de universidades que ofrecen estudios de posgrados relacionados con educación: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Javeriana, Universidad de los Andes, Universidad Libre, Universidad la Gran Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad del Valle, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad de la Sabana, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de Medellín.
- 4 Para construcción de paz se hizo revisión en universidades con posgrados relacionados con paz: Universidad Libre, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad de Medellín, Pontificia Universidad Javeriana.
- 5 Las encuestas se realizaron a estudiantes y formadores a través de un formulario en línea enviado por correo electrónico. Se crearon dos cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas, a partir de las indagaciones conceptuales de los conceptos de construcción de paz e innovación pedagógica, que fueron aplicados al interior de la Especialización en Paz y Desarrollo Territorial de la Corporación Unificada Nacional (CUN). Este cuestionario se aplicó en dos grupos: docentes (9) –con una confiabilidad del 99% y margen de error del 5%– y en estudiantes (91) –con una confiabilidad del 75% y margen de error del 12%–.

análisis de encuestas de la EPDT y las experiencias levantadas. El resultado analítico de estas fases se ilustra a continuación.

Comprensiones y características de la construcción de paz y la innovación pedagógica

El abordaje documental desarrollado sobre los conceptos de construcción de paz y de innovación pedagógica permitió delinear ampliamente los componentes y comprensiones sobre estos. En ambos casos, la producción teórica es amplia y da muestra de diversos recursos de construcción conceptual. Esta amplitud conceptual se teje a lo largo del capítulo; sin embargo, se apuntan de manera general algunos elementos.

En el caso de la innovación pedagógica, se da una comprensión como proceso (Unesco, 2016) que incorpora los agentes educativos, quienes se hacen conscientes de las relaciones que establecen con las dinámicas de configuración de saberes y prácticas de enseñanza-aprendizaje. Elementos como el espacio-tiempo toman relevancia para el análisis de un componente central: la denominada cultura institucional (Frago, 2002). Esta, una evidencia palpable de los procesos de institucionalización, en la mayoría de los casos sustenta prácticas educativas tradicionales que generan tensiones con las realidades territoriales y con la política pública. La diversidad territorial deriva entonces en una amplia comprensión de lo que es la innovación pedagógica, pues en ella confluyen posturas que la asumen como cambio, mejora, competitividad y moda (García y Arenas, 2006), lo que, a su vez, explica la diversidad de características de sistematización, de transformación y de reflexión sobre la educación que parten de lo cotidiano (Zubiría, 2017), así como las perspectivas y clases (García y Arenas, 2006). Sin embargo, en la amplia gama de significados de innovación pedagógica encontramos varias problemáticas, en especial, asociadas a su complejidad práctica en contextos condicionados por dinámicas exógenas, como es el caso de las políticas públicas en educación, que no consiguen abrazar la multidimensionalidad del acto educativo (Blanco y Messina, 2000). Tal es el caso de los organismos internacionales.

Del mismo modo, el nivel nacional incorpora visiones concretas sobre los fines de la educación, lo que se relaciona con la dimensión “interinstitucional de la educación” (Meyer y Ramírez, 2010), en lo que se

define como el isomorfismo institucional, y en el que la innovación pedagógica queda atrapada en la tendencia de comprenderla como la inserción de TIC (Sancerni y Colladob, 2013). Así mismo, aspectos como la dimensión epistemológica, la ruptura paradigmática (Santos, 2008) y la dimensión metodológica desde las ciencias sociales emergen como elementos importantes.

Por su parte, la construcción de paz, al orientarse a responder la pregunta ¿cómo es y cómo se construye la paz?, requirió indagar por varios conceptos de paz, entre los cuales se encuentran: paz estructural (Boutros Ghali, 1999 y ONU, 2010), paz neutra (Bautista, 2009), paz imperfecta (Muñoz, 2001), paz holística (Hansen, 2016), paz participativa y transformadora (Ramos, 2016). Fue evidente que la construcción de paz ha sido objeto de estudio en indagaciones realizadas por organizaciones multilaterales como la ONU (Boutros Ghali, 1990; ONU, 2007), en países que aportan a la cooperación internacional (Stamnes, 2016) y en países que han vivido conflictos armados internos como Colombia y sus realidades propias (Observatorio de Construcción de Paz, 2012; Rettbert, 2012; Miklian y Medina, 2018; Castañeda, 2017). Las principales miradas de la construcción de paz están relacionadas con la paz como fin (ONU, 2007) o como un proceso constante de construcción de una cultura de paz (Lederach, Neufeldt y Culbertson, 2007; Bouvier, 2014), asociada a tensiones en la dimensión de la cooperación, sus propósitos y las acciones internas (Pugh, 2013; Donais, 2012). En paralelo, se discute sobre la necesidad de que exista democracia, economía de mercado y estado de derecho para que haya paz en los países como lo propone la metacrítica de la “paz liberal” (Campbell, Chandler, Sabaratman, 2011; París, 2011), así como, si es posible abordar la construcción de paz a partir de los actores en conflicto o si se requiere una mirada más compleja (enfoque comprensivo). Finalmente, se discute el problema de si solo se trata de que no vuelva a haber nuevos conflictos en un país o si se trata de prevenir la posible confrontación armada en cualquier país (ONU y World Bank, 2018).

De manera general, tanto innovación pedagógica como construcción de paz se cruzan. La primera incorpora una visión en la que la transformación de saberes y prácticas incrustadas en el imaginario social, tanto de la enseñanza-aprendizaje como de la construcción de paz, debe ser dada por medio de la reflexión participativa de las comunidades. En este sentido, la investigación social deberá incorporar procesos de

acción-reflexión entre los agentes situados en el territorio, en los que la dimensión de los procesos debe articular las escalas nacionales y locales. La articulación entre ambos procesos deriva en la reflexión sobre el currículo social situado, en la medida en que este, como campo de conflictos (Goodson, 2013), se convierte en eje de centralización de acciones para la construcción de paz desde la educación. En este sentido, la pedagogía es subsidiaria de las disciplinas relacionadas con la paz para fomentar mediaciones para la consolidación de una cultura de paz. Este elemento se entreteje en los apartados siguientes.

La innovación pedagógica en experiencias de construcción de paz en Colombia

Las primeras evidencias que se tomaron para contrastar los conceptos revisados con elementos de la realidad colombiana fueron experiencias de construcción de cultura de paz en Colombia a partir de elementos educativos. Esto nos llevó a incluir un tercer concepto: la educación para la paz (Galtung, 1996; Reardon, 1999; Salomón y Cairns, 2010). La educación para la paz tiene un espectro amplio que se relaciona con el contexto, la importancia de la paz y los valores asociados a ella, las tendencias sociales y globales de promoción de la democracia, los derechos humanos y la diversidad, con la escuela y con otros espacios en los que, quienes la promueven, tienen una intención de cambio y de transformación social donde se involucran elementos emotivos y cognoscitivos. En este sentido, las experiencias abordadas se alinean a fines relacionados con la construcción de valores que fomenten la cultura de la paz como mecanismo de trámite de conflictos al interior de las comunidades en Colombia. Indagar en ellas fue el propósito de la dimensión de innovación pedagógica.

Luego de la revisión y análisis de las once experiencias recogidas, se encuentran elementos comunes, particularmente en su intención de construir espacios participativos para la gestación de procesos democráticos –la mayoría de ellos orientados al trámite de conflictos–. En este sentido, recogen situaciones contextuales concretas vinculadas a la cultura; de manera general presentan problemáticas asociadas al conflicto, a la ausencia de recursos y una deficiente presencia del Estado.

Existen procesos de sistematización orientados al seguimiento y gestión más que a la investigación. Tan solo las iniciativas de la Escuela Nueva (EN), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Escuela para formadores y formadoras en democracia y paz (PDN) y Proyecto Giho (GH) presentan una clara estructura investigativa fundamentada en perspectivas de investigación-acción participativa. De otro lado, se evidencia la presencia de los discursos de organismos internacionales, particularmente aquellos asociados al desarrollo humano, en la perspectiva de capacidades (Sen, 2000). Estos discursos comparten espacio con los lineamientos nacionales de educación, en algunos casos, como es la experiencia de Jóvenes Cunistas (JC) y, en otros casos, con enfoque de derechos humanos.

Tabla 1. Experiencias de construcción de paz en Colombia

ID	Nombre de la experiencia
PC	Pedagogía de la Corriedez. IED Dos Ríos. Dolores Grueso. Corregimiento de Galindez, Patía, Cauca. (1981-)
HPZ	#HagoPaz. Fortalecimiento de la capacidad juvenil para el diálogo público y propuesta de implementación del acuerdo de paz. Corporación Ocasá, Instituto Republicano Internacional. Varios municipios (2017)
JC	Jóvenes Cunistas que le ponen onda a la democracia. CUN. Nadia Rojas. Bogotá (2018)
CE	Mi Comunidad es Escuela. Alcaldía de Maurice Armitage, Alcaldía de Santiago de Cali (2018)
HCC	Programa para la Gestión del Conflicto Escolar Hermes. Cámara de Comercio de Bogotá (desde el 2001)
GH	Proyecto Giho. Edgardo Ulises Romero, Colegio María Montessori (desde el 1998)
PDN	Escuela para formadores y formadoras en Democracia y Paz: Escuelas en democracia, paz y medio ambiente. Corporación Podion (desde el 2003)
PNUD	Experiencias territoriales de construcción de paz. La Loma: "Proceso de recuperación temprana de loma central o la alta montaña de los Montes de María". PNUD (2010)

PNUD	Experiencias territoriales de construcción de paz. Jóvenes constructores de paz: Una metodología para la formulación participativa de políticas públicas locales de juventud a partir de la experiencia “Adelante Nariño con las y los jóvenes adelante”. PNUD (2009)
PNUD	Experiencias territoriales de construcción de paz. Caquetá. Fortalecimiento de la organización campesina para construir paz: “Una metodología para el desarrollo de capacidades de las organizaciones campesinas, a partir de la experiencia desarrollada en la cuenca del río Pato y Valle de Balsillas, San Vicente del Caguán”. PNUD (1997)
EN	Escuela Nueva, Escuela Nueva Activa, Círculos de Aprendizaje Escuela Nueva. Vicky Colbert, Fundación Escuela Nueva (desde 1970)

Fuente: Elaboración propia

Un elemento central en todas las experiencias, y desde el que se plantean procesos de construcción de paz, es el fortalecimiento de la democracia. Este elemento se consigue por medio de la participación de diversos actores (sociales, públicos y privados) para el fortalecimiento de comunidades. Tan solo las experiencias del PNUD se enmarcan en contextos marcados por el conflicto en donde aportan de manera clara y con un fuerte proceso de sistematización y análisis de la experiencia —en el que resaltan la importancia de dicha metodología, de la participación de las comunidades y de los enfoques de derechos humanos, así como de la necesaria presencia del Estado—.

En este sentido, es posible afirmar que estas experiencias están atravesadas por una genuina intención de construcción de ciudadanía para la resolución de conflictos, iniciativa que conjuga diversos discursos y actores, aunque no siempre de forma participativa, pues, en algunos casos, estos están alineados a procesos educativos definidos.

Por otro lado, existen elementos diferenciales en las experiencias señaladas que vale la pena resaltar. Tal es el caso de #HagoPaz (HPZ) y su uso de metodologías para la construcción colectiva, como el *Lego Serious Play*. Esta aporta y representa para la dimensión didáctica un diferencial, pues se trata de un elemento ausente en las demás experiencias —que se vinculan particularmente a un marco de formación y metodologías ancladas en metodologías activas, para las que las mediaciones no suponen

rupturas-. Es importante resaltar el caso del Programa para la Gestión del Conflicto Escolar Hermes (HCC) como una iniciativa privada que presenta una poderosa sistematización, pues está alineada a un proceso articulado de investigación que desdobra en el fortalecimiento del currículo dispuesto, así como en el empoderamiento de las comunidades en Bogotá, y, a su vez, vincula un proceso de innovación social. Por parte del PNUD, es importante señalar que la sistematización de la experiencia enfocó acciones concretas hacia la construcción de la paz. Así mismo, en estas experiencias se hace explícito el enfoque de paz positiva. En esta línea, la formación comunitaria y docente es un elemento importante, particularmente en las experiencias de Mi Comunidad es Escuela (CE) y la PDN que buscan la formación de multiplicadores en los territorios.

Otro elemento importante es la evaluación de las experiencias. Solo en el caso de la EN se conocieron evaluaciones periódicas del impacto y la transformación generada por la implementación de las metodologías planteadas en escenarios rurales y urbanos. Por su parte, la mayoría de experiencias están ancladas en proyectos o programas de duración específica y no contemplan evaluaciones. En la experiencia de la JC, GH y la Pedagogía de la Corridez (PC) se presenta una gran dependencia de la iniciativa a las personas que la lideran. Así mismo, se denota una permanencia de acciones derivadas desde la investigación-acción participativa, sin grandes procesos de socialización de resultados o de reformulación. En todas toma más relevancia el carácter heteroestructurado de sus acciones en la dimensión educativa, hecho que no da claridad sobre la fundamentación teórica de las acciones desarrolladas para la formación de ciudadanía.

En lo concerniente a la relación con la educación para la paz y la construcción de paz, sobre este tema se encuentran dos abordajes. El primero, caracterizado por asumirla como un elemento para contrarrestar los efectos de la guerra. Este es el caso particular de las experiencias del PNUD, en cuyo marco las poblaciones inseridas en el conflicto armado participan en esta sistematización de la experiencia desde la investigación-acción participativa. El segundo, y el más predominante, lo asume la educación para la paz como un elemento que ayuda a la comunidad a vivir de forma más armónica y pacífica, presente en experiencias como las de JC, HPZ, PDN, CE y GH.

Los enfoques principales de la educación para la paz están ligados a la formación ciudadana y política, la formación en valores, la reconciliación y trámite de conflictos. Lo anterior se explica en los contextos de cada experiencia, siendo el ejercicio de la ciudadanía y el reconocimiento del sistema democrático un enfoque que responde al concepto de paz democrática, es decir, a partir de la democracia se puede vivir en paz entre personas y entre países. La formación en valores y ética está basada en la corriente ética de la virtud y la práctica de los valores para la convivencia y la armonía.

Relacionado con lo anterior, los fines de esa formación están enfocados en la articulación de actores y la incidencia territorial, como así lo exhiben las experiencias presentadas por PNUD, PDN y HPZ. Esto también se relaciona con el hecho de que muchos de los lugares donde se llevan a cabo estas experiencias son zonas donde el conflicto armado ha tenido incidencia y cuyo origen se ha asociado a la tradicional violencia política del país. La formación en trámite y resolución de conflictos aparece en HCC y en CE como una forma de extender habilidades en ámbitos escolares y familiares para hacer frente a ello como problema de deserción. Los contextos de estos dos lugares no tienen mucha relación con el conflicto armado, como con otro tipo de violencia, la familiar y la de grupos y bandas criminales de zonas urbanas. En las concepciones de disminución de brecha y acceso a la educación, como en el caso de CE y de EN, hay un concepto de fondo de la paz como desarrollo y equidad.

La mayoría de experiencias están relacionadas con la cultura de paz y la posibilidad de cambiar la situación de violencia y conflicto a partir de la educación desde diversas metodologías, territorios y recursos disponibles para el aprendizaje, y responden a problemáticas específicas que viven las poblaciones a quienes van dirigidas. Sin embargo, la cultura de paz y las transformaciones planteadas desde la educación son difíciles de evaluar más allá de las lecciones aprendidas durante la práctica y vivencia de las experiencias, lo que sigue dejando abierto el cuestionamiento de su aporte real a la disminución de conflictos, violencias, brechas y, sobre todo, su aporte concreto a la construcción de paz en un país que ha vivido un conflicto armado. En ese sentido, no es claro el alcance de la cultura de paz, pero sí de la educación para la paz, concebida esta última desde el desarrollo y para la que la evaluación, en lo concerniente al acceso y la calidad de la educación, parece ser más clara y escalable en

términos tanto cualitativos como cuantitativos, aun cuando no se detallan las relaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este rastreo evidenció un amplio marco de referentes, tipos y clases de innovación asociadas a la educación y a sus dimensiones pedagógicas, curriculares e incluso didácticas. En términos de clases, tenemos la presencia de la *innovación como potencializadora* (Calderón, 2018) que articula fuertemente la función del docente, dado su papel determinante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues sus lecturas sobre el territorio y sus agentes allí situados implican un proceso de articulación entre los saberes disciplinares que componen el currículo y los saberes y prácticas situadas. Un ejemplo de ello es la experiencia PC que, a partir de las características concretas del territorio, proyectó acciones a favor de la formación para la resolución de problemas.

Por otro lado, dentro este amplio conjunto de experiencias podemos señalar la *innovación para el bienestar*, cuya intención es precisamente generar bienestar, progreso y adelanto de los pueblos (Carrero y Petit, 2011), y cuyo discurso, asociado a los organismos internacionales, hace presencia y busca derivar en acciones sobre el territorio por parte de sus actores. Este es el caso de experiencias como HPZ, así como las orientadas por el PNUD, que, en conjunto, plantean diversas estrategias de formación, siempre articuladas con las poblaciones a favor del fortalecimiento de las capacidades de participación ciudadana, en el primer caso, y, en el segundo, encaminadas hacia la sistematización de las experiencias asociadas al conflicto.

En esa misma línea, aparece la *innovación y ciudadanía* que puede ser encontrada de manera transversal en el grueso de las experiencias abordadas. Esta se orienta hacia la construcción de ciudadanía, acción que hace prioritario asumir la innovación educativa como construcción de cultura ciudadana y democracia desde una postura crítica (Mejía, 2017, p. 28). En este sentido, emerge de nuevo una necesidad de articular los saberes disciplinares y los contextos territoriales en sus dimensiones de saberes y prácticas. Este elemento está presente en experiencias como JC, que logran involucrar a los estudiantes en un proceso de descubrimiento de su propio poder para hacer algo frente a lo que les importa y preocupa en la sociedad. Algo similar ocurre en la experiencia de la PDN, cuyos organizadores, a partir de tres ejes –derechos humanos, democracia y

acompañamiento psicosocial–, apuestan por la formación de tutores en los territorios.

Alineada a esta clase de innovación, tenemos la *innovación y desarrollo* (Moreno, 2014). Esta se caracteriza por la presencia y vínculo con las orientaciones y discursos de los organismos internacionales, lo que se convierte en una recurrencia en las experiencias abordadas. Este elemento es importante, ya que refuerza una mirada vertical en muchos de los emprendimientos de construcción de paz que, sin embargo, buscan articulaciones con las comunidades a través de un ejercicio participativo que fomenta redes de articulación y gobernanza. Finalmente, la *innovación incremental* (Cobos, Gómez y Sarasola, 2016), característica de la experiencia CE, que busca el mejoramiento de la calidad y pertinencia de las escuelas, pues en ella se dan procesos de agregación sobre plataformas ya situadas.

Por otro lado, tenemos varias perspectivas que confluyen dentro de las experiencias analizadas. Dentro de ellas podemos encontrar la del *pensamiento humanista* que resalta un enfoque según el cual la innovación “se concentra en lograr mecanismos para que la esencia no se pierda en los momentos de cambio cultural o tecnológico, y en hacer un esfuerzo por recuperar lo perdido para volver a lo esencial” (Mejía, 2017, p. 30). Esta perspectiva vincula los procesos de formación a una perspectiva tradicional, es decir, resulta finalmente en la manutención de modelos heteroestructurantes a favor de una visión reproductora de la educación. Este elemento se hace presente en algunas de las experiencias, como la PC, que aun cuando presente giros importantes en la dimensión didáctica, en el aspecto pedagógico exhibe una incorporación de los currículos tradicionales. Por otro lado, el *humanismo moderno*, presente en experiencias como HCC, EN y GH, evidencia la presencia de pedagogías activas, fundadas en la coestructuración y la autoestructuración, que impactan en nuevas comprensiones del proceso de formación. En esta perspectiva, la “innovación, la plantea como una ruptura con la tradición, y busca alterar los métodos y las formas de educar” (Mejía, 2017, p. 30).

Relacionada, pero con un enfoque en los discursos dispuestos en los territorios, está la *perspectiva lingüística*. Para esta, “la innovación depende de los contextos de uso lingüístico y está marcada por la capacidad de los actores para utilizar otras formas lingüísticas que reemplacen las anteriores” (Mejía, 2017, p. 31). En este sentido, experiencias como la PDN

resultan ser un buen referente, pues incorporan, desde la sistematización de la experiencia y el trabajo cercano con la comunidad, una interpretación concreta de las necesidades formativas.

Llama la atención que la *perspectiva tecnológica* (García y Arenas, 2006), vinculada a toda la revolución tecnológica de la década los sesenta, está presente solo en una de las experiencias: la CE. En contraste, en todas las demás experiencias es posible detectar la *perspectiva cultural*, aquella que “considera que toda innovación tiene que hacer frente a una interacción cultural, a un choque entre culturas y subculturas” (García y Arenas, 2006, p. 17). En conjunto, las experiencias comprenden esta dimensión como un elemento clave en la formulación de estrategias para la construcción de paz. En este sentido, podemos vincular la *perspectiva política* que “asume que las innovaciones conllevan siempre el conflicto y en el mejor de los casos lograr el acuerdo o consenso negociado” (García y Arenas, 2006, p. 17).

En síntesis, podemos afirmar que las experiencias abordadas no se limitan a la dimensión pedagógica, pues, como se pudo ver, se enfocan particularmente en el trabajo con comunidades y buscan, de manera generalizada, la articulación con los actores en el territorio; sin embargo, el docente-tutor no siempre está centralizado en los procesos de formación. Dentro de las características necesarias, se puede afirmar que se establecen propiedades concretas que refuerzan el carácter procesual de la innovación, al relacionarla con los ejercicios de sistematización, transformación y reflexión sobre la educación que parten de lo cotidiano. En síntesis, la innovación pedagógica se comporta como un proceso constante, lo que implica la existencia de una estructura de gestión de ella.

Las comprensiones asociadas a la innovación pedagógica están caracterizadas por ideas de cambio, mejora, competitividad y moda. Temas como las culturas institucionales, aun cuando no son determinantes para las intenciones de las experiencias, son un elemento clave en estas intenciones, ya que sobre él donde recae toda la intencionalidad del proceso. La reflexión sobre esta cotidianidad es la fuente de innovación, elemento que se hace presente en varias de las experiencias. Esta asociación se da con procesos que buscan cambios en los sentidos como medio de aprendizaje social, lo que implica que la innovación pedagógica se vincula directamente con los aspectos socioespaciales concretos y, por ello, que debe tener precaución en su transferencia y las condiciones de los procesos de construcción de paz.

La dirección (endógena, exógena, mixta) y las escalas de la innovación pedagógica son diversas. Si bien, podría entrar en las diversas dimensiones del acto educativo e impactar en la escuela y en las instituciones de educación para el trabajo y desarrollo humano, incluso en otros espacios educativos como el de las organizaciones comunitarias, cabe resaltar que esta escala puede estar relacionada con aspectos mundiales, regionales, nacionales e incluso institucionales; elemento que se hace evidente en las experiencias, que articulan miradas tanto de organismos internacionales como locales, así como en el vínculo con las directrices de entidades nacionales como el Ministerio de Educación.

De manera general, la metodología de las experiencias se asocia con enfoques participativos y de carácter inductivo, e incorpora marcos investigativos propios de las ciencias sociales. En este sentido, su entendimiento como proceso implica que una de sus propiedades está vinculada con la investigación-acción participativa de carácter longitudinal. En varios casos, las experiencias evidencian la ausencia de procesos de sistematización e investigación formal, así como de estrategias de articulación con los escenarios de educación formal. De este mismo modo, podemos afirmar que existen elementos innovadores que pueden ser enmarcados en diversas clases y perspectivas de innovación educativa, algunas de ellas más enfocadas en los procesos de la dimensión pedagógica, algunas otras en las dimensiones didácticas, pero, en todos los casos, orientadas hacia la consolidación de valores para la paz.

La innovación pedagógica y la construcción de paz en la formación posgradual

La revisión de tesis de posgrado permitió identificar tendencias disímiles entre la producción de trabajos de grado, tesis sobre innovación pedagógica (8) y sobre construcción de paz (50) en el periodo de revisión comprendido entre 2010 y 2018 de universidades del país que ofrecen posgrados enfocados en temas de paz y educación.

En el caso de la innovación pedagógica, se evidencia la prevalencia de la innovación en educación, asunto que desdobra hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aun cuando no es explícita la innovación pedagógica, se puede asociar que todo proceso dado en la dimensión ampliada de la educación repercute en lo pedagógico.

Tabla 2. Tesis y programas académicos relacionados con la innovación pedagógica

Programas	2014	2015	2016	2017
Maestría en Educación		2	1	
Especialización en Gerencia y Proyección social de la Educación	1			
Maestría en Educación con énfasis en Educación Matemática		1		
Maestría en Informática Educativa			2	
Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas				1
Total	1	3	3	1

Fuente: Elaboración propia con base en el rastreo desarrollado por los autores

De acuerdo al balance de palabras clave utilizadas, la mención del concepto innovación pedagógica solo aparece en una ocasión en los trabajos anteriores. Este hecho llama la atención en la medida en que reafirma la falta de un desarrollo de este concepto, tanto en su dimensión teórica como práctica, hecho que lo subsume a idea de innovación educativa.

Tabla 3. Abordajes de la innovación en tesis

Título	Institución	Nivel	Abordaje de la innovación
<i>La integración curricular ¿Una innovación educativa? Estudio de caso Gimnasio Fontana (2015)</i>	Universidad Pedagógica Nacional	Maestría	Desarrolla un abordaje conceptual del concepto de innovación educativa. Ofrece relaciones entre esta y el diseño curricular desde procesos de investigación que procuran potencializar nuevas formas de enseñanza. En este sentido, la innovación implicaría cambios cualitativos en diversos niveles. Resalta la importancia de la formación docente en estos procesos de innovación educativa.

<i>Propuesta de innovación educativa basada en el modelo de Escuela Inteligente, para la formación de ciber-ciudadanía (2015)</i>	Universidad Javeriana	Maestría	Relaciona la innovación, brevemente, con la investigación como medio para lograrlas.
<i>Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización (2016)</i>	Universidad Javeriana	Maestría	La innovación educativa como una reflexión vinculada a los saberes y prácticas docentes.
<i>Propuesta de formación para la creación de una institución educativa innovadora para la primera infancia en el barrio Tintal-localidad de Kennedy (2014)</i>	Universidad Libre de Colombia	Especialización	La innovación es entendida como un proceso sistematizado que tiende al cambio de las prácticas educativas. El hecho anterior se vincula a procesos participativos.
<i>El ambiente educativo de las prácticas matemáticas en una institución de innovación educativa. Sistematización de una experiencia (2015)</i>	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Maestría	La innovación es concebida como un proceso para el cambio y la mejora educativa, vinculado a un proceso de sistematización. Lo anterior con miras hacia la transformación de la cultura educativa.
<i>Aportes de las tic a proyectos transversales institucionales (2016)</i>	Universidad de la Sabana	Maestría	En este documento, la innovación se articula a la inserción de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
<i>Jóvenes constructores de paz JOCPAZ (2016)</i>	Universidad de la Sabana	Maestría	Esta indagación vincula la innovación a los procesos creativos para alcanzar objetivos y la articula a la inserción de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
<i>Estudio de impacto de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas desde las competencias de liderazgo e innovación (2017)</i>	Universidad de la Sabana	Maestría	Esta tesis comprende la innovación orientada hacia la modificación de la cultura institucional como acción destinada a aportar al desarrollo de los componentes pedagógicos. Esta iniciativa emerge desde afuera o dentro de las propias instituciones.

Fuente: Elaboración propia con base en el rastreo de trabajos de posgrado desarrollado por los autores

Por otro lado, la revisión de tesis relacionadas con el tema de paz y construcción de paz reveló que la mayoría de ellas no provienen de posgrados enfocados específicamente en paz y conflicto, sino de posgrados en ciencias sociales y humanas que buscaban acercarse a la comprensión de la relación entre el conflicto armado y sus disciplinas, y a las herramientas, estrategias y posibilidades de la construcción de paz y de culturas de paz.

Tabla 3. Programas de posgrado con tesis relacionadas con paz

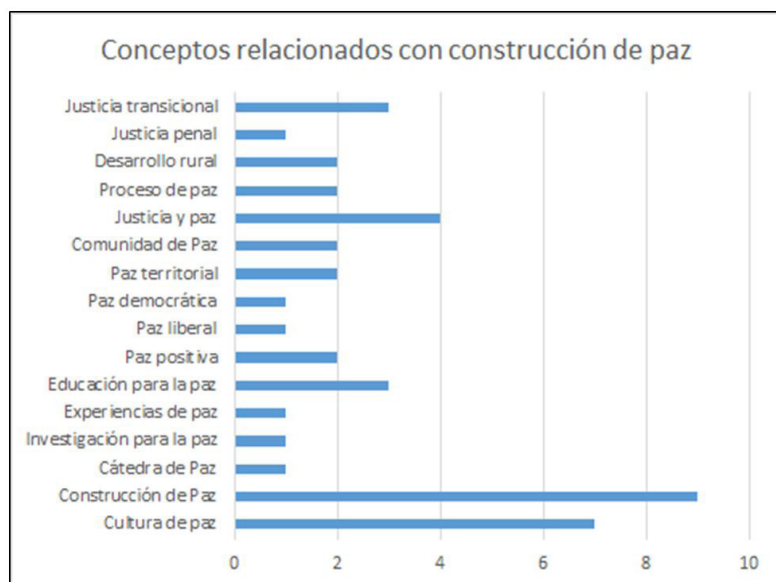
Programas de posgrado	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Doctorado en Derecho							1		1
Maestría en Estudios Políticos	1		1		2		2		6
Maestría en Estudios Políticos Latinoamericanos						1			1
Maestría en Estudios Culturales								1	1
Maestría en Educación						1	4	1	6
Maestría en Educación con énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural							1		1
Maestría en Relaciones Internacionales							1		1
Maestría en Políticas Públicas							1		1
Maestría en Política Social						1	1	1	3

Maestría en Medioambiente y Desarrollo							1		1
Maestría en Estudios Latinoamericanos			1						1
Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria							1	2	3
Maestría en Estudios de Género				1					1
Maestría en Derecho		1		1	2	2	2		8
Maestría en Sociología					1			1	2
Maestría en Antropología						1			1
Maestría en Ciencias Sociales, Ética, Política y Educación							1		1
Maestría en Comunicación y Educación							2	1	3
Maestría en Comunicación y Medios								1	1
Maestría en Conflicto y Paz							5		5
Especialización en Medicina Forense					1				1
Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo							1		1
Total	1	1	2	2	6	6	24	8	50

Fuente: Elaboración propia con base en el rastreo de los programas de posgrado desarrollado por los autores

La tabla anterior da cuenta de un incremento de tesis publicadas durante el 2014, dos años después de la declaración pública del proceso de paz entre el Gobierno y las FARC-EP, con un pico en 2016, con 24 tesis. Tentativamente, podría establecerse una relación entre el aumento paulatino de la producción académica en estas materias y la promulgación de la Ley 1732 de 2014 que creó las cátedras de paz en los colegios. También, este hecho podría explicarse con base en los eventos y debates públicos sobre la justicia transicional en el acuerdo de paz y la preparación del Estado para responder a las necesidades de desarrollo y concretar políticas públicas que permitan la implementación del acuerdo. Los posgrados presentan diferentes enfoques, temas y marcos teóricos, por lo que se tomaron en cuenta las palabras clave para identificar las concepciones cercanas a la paz positiva y a la paz negativa.

Figura 1. Palabras clave y conceptos relacionados con construcción de paz y conflictos





Fuente: Elaboración propia con base en el rastreo de trabajos de posgrado desarrollado por los autores

En lo concerniente a la paz positiva, la palabra clave que más se reitera en las tesis es *construcción de paz*, concepto genérico que engloba una amplia gama de acciones encaminadas a la paz que pueden relacionarse con cultura de paz y con la búsqueda de la justicia tras un proceso de paz. La cultura de paz se destaca como el concepto más claro de la construcción de paz y se relaciona con otros términos como educación, experiencias e investigación para la paz, cátedra de paz, entre otras. Otros conceptos de paz resultan menos relevantes.

Llama la atención la relación con el término *justicia y paz* donde se hace alusión a la Ley 975 de 2005 como una apuesta para la reincorporación de grupos paramilitares. Varias de las tesis revisan la implementación de esta ley, sus consecuencias y aportes para la propuesta de justicia en el acuerdo que estaba en proceso; además, los años de sustentación de las tesis coinciden con la obtención de la libertad de varios judicializados por esta ley. Justicia transicional sobre las formas de justicia que podrían operar a raíz del acuerdo y justicia penal sobre las implicaciones de procesar a los implicados en diferentes crímenes en el marco del conflicto.

En cuanto a la paz negativa, el centro está en el *conflicto armado* como palabra clave, donde los mecanismos de resolución o los efectos de los conflictos se plantean como puntos de partida para el análisis. Otros

conflictos sin descripción clara se presentan con menor mención. Las violencias se presentan con varias aristas: violencia sexual, violencia sociopolítica y violencia en la escuela; de estas, la sexual es la de mayor atención. Finalmente, algunas tesis se relacionan con el posconflicto.

De manera general, se puede afirmar que la construcción de paz sigue siendo un término amplio que denota, a veces, transición de una situación de guerra a una de paz, o simplemente una intención de vivir en paz. Es evidente que las tesis sobre asuntos y problemas relacionados con la paz no solo buscan cumplir con un requisito académico, sino que la mayoría han tenido cierta implicación en contextos específicos, bien sea sistematizar cómo grupos y comunidades han construido paz, cómo se implementan modelos para la solución y trámite de conflictos, o bien estudiar la forma en que se ha impartido justicia en procesos anteriores, indagaciones que propenden por dar cuenta de qué funcionó y qué debe cambiar, cómo el conflicto ha afectado diversos territorios y zonas, y eso qué implicaciones tiene en las políticas públicas. Las tesis no se quedan en el ámbito conceptual, sino que avanzan hacia la aplicación y búsqueda de información para aportar soluciones complejas.

Lo anterior permite observar que ambos conceptos no encuentran una relación clara al interior de la producción posgradual revisada. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que el tema de la innovación está más inclinado hacia el concepto de *innovación educativa*, pues vela por que sus desdoblamientos se dirijan hacia las dimensiones curriculares y, para el caso de esta investigación, en lo pedagógico, se puede afirmar que se trata de un terreno potencial para su articulación desde la investigación, particularmente en la intención de forjar propuestas desde la educación para la paz. Al respecto, podemos señalar tres ejes: 1) La necesidad de ver la innovación como proceso para el cambio, mejora y modificación de las prácticas educativas; 2) la vinculación de la innovación a la incorporación de la TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje, y 3) la vinculación de la innovación a la investigación sistemática de los componentes que incorpora la educación.

El caso de la Especialización en Paz y Desarrollo Territorial

La Especialización en Paz y Desarrollo Territorial es la primera especialización ofrecida por la CUN y se ofrece en modalidad virtual en el país.

Su creación se enmarca en el contexto del anuncio público del inicio del proceso de paz en Colombia entre el Gobierno nacional y las FARC, en 2012, con el acuerdo general sobre los puntos de la agenda. La especialización comprende la paz como objeto de estudio que abarca ámbitos privados y públicos, y hace énfasis en la resolución de conflictos y la construcción de escenarios para la reconciliación social. El desarrollo se entiende como el conjunto de acciones públicas y privadas que estudian las dinámicas de la sociedad para el mejoramiento de sus condiciones de vida. Lo territorial se concibe de manera amplia e incluye espacialidad, población, comunidad, ordenamiento territorial y representaciones simbólicas (CUN, 2016, p. 20). Su propósito de formación se orienta a “la asesoría, diseño, dirección, ejecución y participación activa en planes, programas, proyectos, políticas e iniciativas en paz y desarrollo territorial, con capacidades teóricas y prácticas para desempeñarse tanto en el sector público, el sector privado y el tercer sector” (CUN, 2016, p. 23). Lo anterior, a partir de un plan de estudios que aborda temáticas como la responsabilidad social, el desarrollo territorial, políticas públicas, habilidades gerenciales, procesos de paz y solución política al conflicto armado, conflicto social y armado en Colombia, teorías del posconflicto y planeación estratégica, y espacios de investigación formativa.

De manera preliminar, principalmente se evidenció la construcción de paz como consolidación de la paz, con el planteamiento de la paz liberal. Con esto en mente, el programa concibe como condiciones para la paz un estado de derecho fundamentado en la democracia, en el que las políticas públicas son claves del desarrollo, en el que la responsabilidad social de las organizaciones marcan puntos de encuentros de acciones sociales con el sector privado, en el que el desarrollo territorial y la planeación estratégica tienen relación con la paz, y en el que son necesarias unas habilidades gerenciales para desarrollar iniciativas de paz desde cualquier sector. En paralelo, presenta una visión de la construcción de paz que parte del conocimiento del conflicto y plantea mecanismos para su transición.

Al indagar por la innovación pedagógica y la construcción de paz en docentes y estudiantes, estos últimos conciben el término bajo tres tendencias: la primera (33,3%), relacionada con la adecuación de metodologías para que los estudiantes desarrollen competencias; la segunda (27,3%), como un fenómeno asociado a las dinámicas de globalización y vinculado a la incorporación de novedades tecnológicas y modas educativas, y

la tercera (27,3%), con el cambio en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, metodologías no tradicionales usadas por los docentes. Mientras que los docentes, por su lado, comprenden la naturaleza polisémica del concepto de innovación pedagógica y advierten tres posibles tendencias interpretativas: 1) Cambio en las prácticas de enseñanza-aprendizaje y gestión pedagógica (62,5%), 2) un fenómeno asociado a las dinámicas de globalización y vinculado a la incorporación de novedades y modas educativas (25%), y 3) un concepto asociado con la resignificación de las herramientas tradicionales y la inclusión de nuevas herramientas pedagógicas en los procesos educativos (12,5%).

Como en el caso de los estudiantes, se encuentra la asociación de la innovación pedagógica hacia los componentes de la metodología en la enseñanza-aprendizaje, así como de la gestión. Así, “la innovación tiene más posibilidades de desarrollarse si se enriquece con el intercambio y la cooperación no solo de profesores sino también de otros agentes que apoyen, asesoren y estimulen” (García y Arenas, 2006). Es decir, tanto estudiantes como docentes deben entablar diálogos que permitan la concreción de consensos a partir del reconocimiento de los saberes y prácticas situadas, dado que, de acuerdo a Peixoto, “a inovação é, portanto, ação e processo e desencadeia a análise da dinâmica interaccional dos atores sociais intencionalmente envolvidos nos processos de mudanças”⁶ (2008, p. 48).

Lo anterior lleva a pensar en las dimensiones institucionales que redundan en la posibilidad de innovaciones pedagógicas, ya sea en la posibilidad de generar cambios y mejoras en las metodologías, o en el caso de rupturas paradigmáticas en la dimensión pedagógica. En este sentido, se indaga a los participantes si ven en la cultura institucional un papel importante para el logro de transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, frente a lo que, de manera contundente, el 100% de las respuestas apuntan a que esta (Frago, 2002) se convierte en un elemento que determina los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este elemento es permanente en los docentes, quienes reconocen que los espacios de reflexión sobre las prácticas y saberes pedagógicos se hacen necesarios en los procesos de innovación pedagógica, dado que ellos permiten, al

6 “La innovación es, por tanto, acción y proceso y desencadena el análisis de la dinámica interaccional de los actores sociales intencionalmente envueltos en los procesos de cambio” (traducción propia).

interior de la dimensión docente, la posibilidad de develar rutas y concepciones sobre el acto educativo y la consideración de la importancia de espacios de reflexión sobre prácticas y saberes (100%), elemento que contrasta frente a las resistencias respecto de estos espacios. Tal como se apuntó, la cultura institucional es un factor importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje; según lo señalado por los docentes, son ellos los actores que se configuran como resistencia (50%), así como la institución (62,5%) y los estudiantes (37,5%).

Estas resistencias se ubican como retos a trabajar al interior de cualquier institución, por supuesto, bajo el entendido de que la innovación pedagógica, más que un cambio o una reforma, implica la construcción concertada de estrategias y rutas de acción para alcanzar fines comunes, pues “la innovación representa un proceso de construcción y acción social, cultural y política, antes que la derivación de la aplicación de patrones prediseñados por estructuras institucionales” (Carrero y Petit, 2011, p. 59). En este sentido, tanto los docentes como la institución, y los estudiantes, al hacer parte del tejido social institucional, deben generar las estrategias para la consolidación de procesos de reconocimiento de problemáticas que desdoblán en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior va aunado a la relación entre lo pedagógico y el contexto territorial de quienes aprenden. Sobre este asunto, el 87,5% de los docentes considera importante la articulación entre el territorio y las prácticas de enseñanza-aprendizaje con enfoque significativo, elemento que se corrobora con los estudiantes, quienes, en un 87,9%, apuntan la necesidad de esta articulación. Este dato confirma una comprensión de los fines de la educación que les arroga la misión de aportar a la mejora de la calidad de vida de las poblaciones. En este sentido, la innovación pedagógica y el desarrollo territorial (Carrero y Petit, 2011) encuentran articulación, dada la necesidad de formular estrategias para la reflexión e incorporación de los saberes y prácticas territoriales en los currículos de formación, proceso que requiere de procesos de investigación.

Por otro lado, en el marco de la indagación conceptual desarrollada durante la primera parte de la investigación, se encontró que los procesos de innovación educativa en general, es decir; en todas sus dimensiones (pedagógica, curricular, didáctica y de gestión), se asocian fuertemente a la inserción de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, un fenómeno que no solo ha distorsionado el uso de las TIC como mediaciones,

sino que, además, propicia una reproducción de modelos heteroestructurantes al interior del aula, pues reduce las TIC a un fin. Basta ver cómo la mayoría de los estudiantes (80%) indican que la presencia y uso de las TIC pueden considerarse como elementos de innovación pedagógica, ya que permiten el acceso a diversas informaciones, la actualización con respecto a las herramientas que están presentes y ayudan a una interacción mayor, hecho que mejora los procesos de investigación. En el caso de los docentes, la relación se da en un 50-50, entre quienes consideran una innovación y quiénes no. Este elemento supone un reto adicional por abordar en la discusión, dado que no existe claridad sobre su papel de mediación, lo que la alinea con la necesidad de pensar en los contextos socioespaciales y, con ello, en los contenidos propuestos en el currículo, dado que “no se arbitran medidas para que esta tenga lugar. Por eso, se adaptan a la cultura vigente del centro educativo y a los contenidos y los métodos de enseñanza que son habituales en ellos” (Montero y Gewerc, 2010, p. 315).

Llama la atención que algunas de las respuestas indican que, si bien, las TIC son herramientas importantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje y pueden significar una innovación pedagógica, estas están determinadas por el contexto donde se apliquen: son “parte de la innovación pedagógica pero no lo [son] todo. El asunto de la innovación pedagógica va mucho más allá, implica superar legados de la educación castrante que nos viene sometiendo por décadas” (CUN, 2018a).

En definitiva, comprender la multidimensionalidad del acto educativo resulta central. Esta preocupación se hace patente en los aportes de los estudiantes que señalan y proponen las características de una innovación pedagógica, entre las que mencionan: la primera, que estas experiencias deben permitir la participación activa de los estudiantes (78,8%); la segunda, que debería salirse de lo tradicional (clase magistral, tablero, diapositivas) (66,7%); una tercera, que apunta a proponer otras formas de análisis y reflexión (54,5%), la cuarta, que debe basarse en comunicación amable, trámite de conflictos y las relaciones con otros (45,5%), y finalmente, una quinta, que debería ser, en sí misma, una experiencia de vida (33,3%). En conjunto, retoman una sentida necesidad de articular las experiencias de formación con las dimensiones socioespaciales del territorio.

Con este panorama, en donde la dimensión metodológica de la pedagogía se torna central en los aportes de los estudiantes con respecto a la educación para la paz, se evidencian diversas posiciones frente a sus características: 1) aportar herramientas para que los estudiantes contribuyan al desarrollo económico y social del país (33,3%); 2) aportar herramientas para que se conozca el conflicto armado y no se repita (21,2%); 3) debe ser pertinente con un horizonte claro, de fortalecer la industria regional (21,2%). Se hace evidente la relación que se establece entre la educación y el desarrollo territorial de las comunidades; en este sentido, se resalta de nuevo el vínculo entre los procesos de formación y los contextos sociales.

En esta lógica, el docente cobra un papel central en el diseño de las estrategias innovadoras para la formación. Los docentes (62,5%) dicen haber generado procesos de innovación pedagógica; sin embargo, al consultar sobre el tipo de innovación que desarrollan, en el caso de las respuestas afirmativas, y sobre el por qué no desarrollan, en el caso de las respuestas negativas, se encuentra que se incorporan estrategias metodológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje que utilizan mediaciones poco tradicionales, así como estrategias relacionadas con la coestructuración desde el pensamiento crítico. En esta línea, se presentan aportes relacionados con el desconocimiento de cómo desarrollar una innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los docentes complementan este asunto al apuntar que los procesos de formación en los que consideran que han experimentado innovaciones pedagógicas atañen particularmente a aspectos metodológicos, de implementación didáctica y a la incorporación de diversas mediaciones, tales como “herramientas artísticas como pintar murales, herramientas tecnológicas como hacer videos instantáneos con cámaras de video o celular, recorridos urbanos para construir cartografías sociales” (CUN, 2018b).

Desde una postura constructivista, se encuentran afirmaciones que denotan un proceso consciente en la adaptación de los contenidos y de las rutas didácticas, todo esto articulado a las realidades socioespaciales: “Procesos que se concentran en experiencias de proyectos de aula, donde se resignifica lo viejo y se potencia, con uso de herramientas vinculando las TIC, lo propio, en cuanto a saberes adaptando contenidos accesibles a la población diversidad” (CUN, 2018b), lo que se complementa con la idea que se tiene sobre las características de un proceso de innovación pedagógica, elemento sobre el que las respuestas continúan apuntando a

las dimensiones metodológicas y a la didáctica, articuladas a las realidades socioespaciales:

La innovación pedagógica debe plantearse desde las competencias, la metodología de enseñanzas y la gerencia del aula permitiendo a cada estudiante explorar su contexto y problemas para que desde allí se formulen soluciones nuevas desde una visión en la que se construya no solo un tejido social sino una sociedad que valore y se sienta identificada con el contexto rural. (CUN, 2018b)

Frente al tema de la construcción de paz, el concepto de *construir paz* dentro de los docentes presenta una gran dispersión interpretativa entre la que predominan dos versiones: 1) Técnicas y formas de resolver y tramitar conflictos (37,5%); y 2) Desarrollo y prosperidad (25%). Así mismo, respecto a la asociación de este concepto a las prácticas de los docentes, se encuentra una tendencia que sugiere que los espacios académicos permiten el acercamiento a los componentes histórico-estructurales del conflicto armado en Colombia, esto desde una perspectiva que valida la participación y el diálogo entre quienes actúan en el proceso de formación. En este sentido, se propone que los docentes generen vínculos entre el plan de estudios, sus contenidos y las posibilidades de construcción de paz desde las disciplinas:

La asignatura de Desarrollo Rural es fundamental para la construcción de Paz en Colombia toda vez que el conflicto ha tenido como principal escenario el sector rural [...]. Las competencias y enfoque de la asignatura en Desarrollo Rural le permiten al estudiante contextualizarse con la ruralidad actual de Colombia y a partir a la construcción de paz a través de herramientas que le permiten acercarse y trabajar con comunidades rurales. Esta experiencia enriquece al estudiante al permitirle aprender sobre la cultura y tradición de las comunidades y beneficia a las comunidades rurales al recibir un especialista en paz y desarrollo territorial que aporta desde sus conocimientos al mejoramiento de la calidad de vida que de manera resumida viene siendo el principal objetivo del desarrollo rural y por lo tanto un importante insumo en la construcción de Paz en Colombia. (CUN, 2018b)

De acuerdo a lo anterior, podemos apuntar que temas como las metodologías y sus mediaciones tienen relevancia al momento de configurar una idea de lo que es la innovación pedagógica, un elemento que indica una prevalencia de prácticas tradicionales aun con la presencia de las TIC. Por parte de la construcción de paz, se denota la importancia que

se le atribuye a la educación en este tema, pues el reconocimiento de la propia historia es eje de las acciones ciudadanas para la construcción de paz, elemento que permanece en tensión entre el manejo conceptual y la dimensión metodológica en el proceso de formación. En conjunto, innovación pedagógica y construcción de paz se encuentran en aspectos como lo metodológico y las mediaciones utilizadas, dos elementos clave si concebimos los procesos de enseñanza-aprendizaje desde perspectivas que vinculan la coestructuración y los desarrollos endógenos, en las que el sujeto es elemento central en la formación.

De la misma forma, persisten miradas sobre la innovación pedagógica asociada a las TIC, sin embargo, con apuntes críticos frente a su implementación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Resalta la intención generalizada de establecer diálogos horizontales para lograr procesos de formación más coherentes con las realidades socioespaciales y del papel de las comunidades frente a las discusiones alrededor de la construcción de paz. Este último elemento reviste complicaciones para su efectivo desarrollo, dadas las tensiones institucionales que refuerzan la idea de una cultura institucional enyesada y que, por ello, representa un punto neurálgico de resistencia para establecer procesos de innovación pedagógica.

Discusión

La discusión sobre la innovación pedagógica y sus vínculos con la construcción de paz arroja varios cuestionamientos. El primero de ellos se puede plantear así: ¿qué relación tiene la innovación pedagógica y la construcción de paz? Tras realizar la revisión conceptual inicial, se hizo necesario identificar un punto de encuentro: la educación para la paz. Esto se pudo establecer al considerar que la educación tiene unos fines, entre ellos, la paz, y tales fines, por su naturaleza intrínseca, requieren de la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje para los que la pedagogía, la didáctica e incluso el currículo adquieren protagonismo. En este sentido, por un lado, las dinámicas territoriales suponen necesariamente reflexionar sobre estos aspectos, y, por el otro, la innovación resulta ser un proceso que articula las dimensiones, económica, política, cultural y educativa. De este modo se encuentra con la construcción de paz como fin y proceso constante.

Ambos conceptos cuestionan los enfoques arriba-abajo y abajo-arriba, ya que propenden por la integración de actores en un contexto determinado que requiere, a su vez, comprender la cultura específica del territorio que ambos conceptos se proponen transformar (culturas institucionales). En efecto, tal empresa implica ampliar la comprensión de la construcción de paz y de la innovación educativa.

En el caso específico de las experiencias y de las tesis, se encuentran relaciones entre conceptos como conflicto armado, innovación educativa y cultura de paz que desdoblán en la transformación de dichos conceptos, haciéndolos más amplios y complejos, al dar cuenta de las nuevas necesidades que plantean retos a cualquier iniciativa de educación para la paz. Estos retos no solo emergen de la investigación académica, sino que son las mismas comunidades las que incorporan mecanismos para la construcción de paz desde sus necesidades territoriales. En este sentido, rescatar, visibilizar y generar procesos de sistematización se convierten en acciones necesarias para consolidar un todo articulado de educación para la paz que no pierda de vista la construcción de paz y la innovación educativa como fines y procesos en relación constante.

El siguiente es otro de los cuestionamientos que se relacionan íntimamente con las experiencias: ¿hay claridad en el marco teórico de la experiencia por parte de quienes las lideran? De manera general, lo que se evidencia es que lo que ellos hacen no responde a un conocimiento teórico, sino a una necesidad. Paralelamente, se denotan intencionalidades ancladas en la gestión en educación, en el proceso, más que en una postura teórica clara. En este sentido, las personas involucradas se alinean a marcos generales sin promover reflexiones de fondo, que son desarrolladas por quienes en otros momentos estudian estas experiencias, observación que puede rastrearse en algunos trabajos de grado donde se retoman experiencias bajo un enfoque más robusto de teorías y conceptos. Las personas involucradas en estas experiencias, de manera general, se tornan en el foco de dichas experiencias de construcción de paz para la transformación del contexto, hecho que deja de lado la reflexión teórica.

Así, también emerge la pregunta por ¿quiénes se encargan de la sistematización y de dar a conocer las experiencias? Existe una suerte de registro de las experiencias, sin que se consoliden sistematizaciones por parte de las personas que las lideran. Solo en experiencias como la del PNUD, la Cámara de Comercio, Escuela Nueva, por ejemplo, se puede evidenciar

con claridad el proceso de sistematización que redundaría en documentos de síntesis con recomendaciones y algunos indicadores de lo que aporta la experiencia. Aunado a que su socialización depende, en gran parte, de la disposición de canales para hacerlo, otras experiencias no cuentan con procesos de sistematización y se dan a conocer esporádicamente por medios de comunicación o redes sociales.

La relación de estas experiencias con la investigación evidencia su importancia. Este elemento, ausente en gran parte de las experiencias, refuerza el distanciamiento frente a actividades como la sistematización y la reflexión teórica, hecho que limita el alcance, impacto y escalamiento de estas experiencias en otros contextos.

Un cuestionamiento más tiene que ver con las experiencias y formas de la educación formal primaria, secundaria, terciaria e informal: ¿cómo saber si son innovadoras o no? Al respecto, se hace evidente que los procesos de innovación se componen de acciones que articulan la investigación, la sistematización, la reflexión teórica y la participación de distintos actores en el contexto para la transformación de las culturas institucionales, en este caso, para la construcción de una cultura de paz. En este sentido, algunos son elementos ausentes en las experiencias, sin embargo, existen elementos que pueden caracterizarlas como innovaciones, tal como señalamos anteriormente, en donde tienen componentes, clases y características de innovación en diversas dimensiones. Este fenómeno indica la necesidad de ampliar la comprensión sobre la innovación en educación, de manera general, dado su vínculo con los procesos de construcción de paz.

Al llevar este tema a la educación superior en el marco de las experiencias abordadas, es de precisar que solo existe una en educación superior. La presencia de la universidad es difusa, dado que su presencia se da más desde el ámbito del análisis de experiencias o marcos teóricos relacionados, ya sea con la innovación educativa o con la construcción de paz. Recordemos que las funciones sustantivas de la educación superior deben apuntar al fortalecimiento de los territorios desde la investigación, la docencia y la extensión. En esta línea, vale la pena observar el papel de la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad, que, valga decirlo, no es muy claro, dada la limitación de la información recolectada. Se percibe, así mismo, la presencia de pedagogías heteroestructurantes, con variaciones en los componentes didácticos. En general, todas involucran

participantes, lo que podría indicar ejercicios basados en la coestructuración y autoestructuración; sin embargo, las experiencias no permiten identificar los niveles de participación en cada una de ellas de los componentes de diseño pedagógico y didáctico implementados.

En este sentido, el tema de la ruptura paradigmática (Santos, 2008) cobra relevancia, dada la necesidad de hacer evidente y consciente el trasfondo epistemológico que sustenta los saberes y prácticas pedagógicas en el territorio. Para el caso de la EPDT de la CUN, se denota una dispersión en la comprensión de los conceptos, pues no se asume que existan procesos de innovación solo por el empleo de las TIC; sin embargo, es de aclarar que el anterior no fue un asunto discutido a profundidad. A partir de ello, son varios los retos o recomendaciones que derivan de este ejercicio investigativo que, a consideración de los autores, pueden ser elementos para reflexionar e incluso suscitar nuevas investigaciones:

- Es clave involucrar a la comunidad académica de la educación superior a la iniciativa de la educación para la paz desde una mirada interdisciplinaria.
- Es importante fortalecer a las comunidades en la sistematización, investigación y socialización de experiencias.
- Elementos como la sostenibilidad se tornan clave para los procesos de construcción de paz e innovación educativa.
- Es necesaria la construcción de redes que permitan articular trabajos, como las tesis, con las experiencias en comunidades.
- Es fundamental definir funciones y responsabilidades, dada la necesidad de articular temas como la dimensión metodológica (vinculada a la pedagogía), la dimensión conceptual y la dimensión de la gestión de la investigación.

Conclusiones

Este capítulo pretendió dar un panorama con respecto a la innovación pedagógica y la construcción de paz, con la intención de delinear posibles lugares de encuentro y articulación que deriven en el fortalecimiento de los territorios desde la educación. En este esfuerzo se encontraron varios elementos sintéticos. Desde la innovación se asume una complejidad

que no se reduce a pequeñas modificaciones en la dimensión pedagógica, pues incorpora todo un panorama de acciones en constante reflexión que van más allá de la inserción de tecnologías y de discursos de gestión educativa y de aula. Amparados en este marco, podemos plantear que la innovación pedagógica incorpora diversos elementos que deben ser tenidos en cuenta: participación, situación territorial, investigación, gestión del proceso educativo, transformación cultural institucional, procesos constantes de reflexión y, no menos importantes, rupturas paradigmáticas.

Estos elementos, relacionados con la construcción de paz en la dimensión metodológica de la enseñanza-aprendizaje, evidencian que este concepto sigue en construcción y que está atado a la concepción de paz no solo individual, sino de las sociedades, así como a las relaciones económicas, políticas y culturales entre países, y a las complejas y diversas formas de generar y tramitar conflictos en distintas escalas, y de ver la paz más allá de la guerra y de una sola forma de desarrollo.

Dispuesto así, la reflexión sobre las dimensiones metodológicas en los medios y fines de los procesos de enseñanza-aprendizaje, particularmente en la asociación con la inserción de las TIC, deriva en la necesidad de incorporar procesos de investigación que, para los docentes, son situados como un elemento vital para la transformación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, asunto neurálgico en la innovación pedagógica para la construcción de paz. En otras palabras, es importante dar cuenta de la complejidad del acto educativo, de sus actores y de sus realidades socioespaciales: “la innovación se concibe como un proceso social, se conjuga con la integración de conocimientos, habilidades y diferentes disciplinas, grupos, organizaciones, instituciones, es de construcción colectiva, surge a partir del vínculo y la creatividad social” (Carrero y Petit, 2011, p. 63).

De manera similar, la reflexión también se enfocó en la generación de traducciones de sistemas de objetos y acciones que vienen de los discursos exógenos a los territorios, o a la cultura institucional, en los que se adaptan a las dinámicas ya establecidas. Este elemento está relacionado con la ampliación de acciones frente a la inserción de las TIC, es decir, no basta con el simple hecho de ponerlas en las aulas, ya que “este esfuerzo inversor no significa nada si no es acompañado de procesos de innovación y formación del profesorado” (Cobos *et al.*, 2016, p. 22).

Esta multidimensionalidad implica la ampliación de los marcos teóricos, así como su discusión. La sistematización de estas experiencias involucra una amplia comprensión de lo que es la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad, presentes en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, que, por demás, incorpora los propios saberes construidos por parte del sujeto que enseña y de quien aprende. Esta reflexión nos arroja a la dimensión epistemológica de la innovación pedagógica, es decir, a la necesidad de rupturas paradigmáticas, por supuesto, amparados en el presupuesto de que estas se comprenden como la ruptura con las prácticas tradicionales de educación.

La innovación como un acto que conlleva implicaciones epistemológicas, sociales y políticas apunta a transformar los paradigmas de pensamiento y acción en torno a la formación [...], desencadenar procesos para reformar las funciones, propósitos, contenidos, escenarios, métodos y producir nuevos modelos que a su vez propicien sinergias entre formas diferentes de comprender y actuar en el mundo. (Collado, Medina, Herrera y Moreno, 2013, p. 2)

Bajo esta lógica, los aprendizajes y sus posibilidades para la construcción de paz implican concebir la formación para la paz como factor central. En este sentido, los espacios de discusión cobran importancia para la comprensión del conflicto armado y, con ello, para el reconocimiento de su papel dentro de la historia. Esta concientización, por medio del rescate de la historia del conflicto, implica una aprehensión crítica de las realidades territoriales por parte de los estudiantes, quienes se tornan agentes en el ejercicio de la construcción de paz.

Hablamos, en resumen, de la consolidación de la paz mediante el conocimiento del conflicto y sus transiciones para tener herramientas que ayuden a consolidar un país en paz, con unas políticas públicas impulsadas desde el Estado, una relación con lo territorial y con un sector privado que contribuya a construir la paz. La paz es un camino en sí mismo, y también un fin. De allí su propuesta de ruptura paradigmática con el desarrollo y las formas de la educación tradicional y su vínculo trascendente y necesario con la innovación pedagógica, ya que transitar ese camino implica transformación y “la innovación implica la alteración del sentido de las prácticas educacionales corrientes y la creación de un nuevo orden; supone además asumir una intencionalidad y la movilización de lo que Paulo Freire denominó como ‘conciencia utópica’” (Unesco, 2016, p. 33), en esencia, la base para la construcción de paz.

Referencias

- Bautista, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. *Convergencia: Revista De Ciencias Sociales*, 16, 141-189.
- Blanco, R. y Mesina, G. (2000). *Estado del arte de la innovación en América Latina*. Santiago de Chile: Convenio Andrés Bello.
- Boutros-Ghali, B. (1999). *Unvanquished, a United Nations-United States Saga*. Nueva York: Random House.
- Bouvier, V. (2014). *Colombia. La construcción de paz en tiempos de guerra*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Burgos, J., Carreño, J. y Morales, L. (2016). *Jóvenes Constructores De Paz JOCPAZ* [Tesis de maestría]. Universidad de la Sabana, Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/2Lsh2XX>
- Calderón, M. (2018). El programa Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense: Una propuesta para la innovación pedagógica y la producción de materiales y recursos didácticos tecnológicos en la Universidad Nacional, Costa Rica. *Educare*, 22(1), 1-24. Recuperado de <https://bit.ly/2FzxDUP>
- Campbell, S., Chandler, D. y Sabaratman, M. (Eds.). (2011). *A Liberal Peace? The Problems and Practices of Peacebuilding*. Nueva York: Zed Books.
- Carrero, W. y Petit, E. (2011). Aspectos del desarrollo social para la innovación desde la perspectiva de la corriente del pensamiento creativo y transformador latinoamericano. *Omnia*, 17(1), 52-66. Recuperado de <https://bit.ly/2JMU4Y4>
- Castañeda, D. (2017). *La Unión Europea y la construcción de la paz en Colombia: cómo la cooperación internacional puede apoyar la transición del conflicto armado a la paz*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Cobos, D., Gómez, J. y Sarasola, J. (2016). Entre la web social y la disrupción: apuntes para una innovación pedagógica en la universidad. En J. Gómez, D. Cobos y E. López (coords.), *La educación superior en el siglo XXI: nuevas características profesionales y científicas* (pp. 12-34). San Juan: UMET. Recuperado de <https://bit.ly/2keZSfL>

- Collado, L., Medina, L., Herrera, A. y Moreno, M. (2013). Innovación curricular en turismo: un campo de estudio y referentes para la formación universitaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-39. Recuperado de <https://bit.ly/2SrHG3Q>
- Conforti, F. (2017). *Construcción de paz. Diseño e intervención de conflictos*. Madrid: Dykinson.
- CUN. (2016). *Documento maestro*. Bogotá: CUN.
- CUN. (2018a). Cuestionario 24. En *Instrumento No 1. Cuestionario estudiantes* [Documento interno de trabajo]. Bogotá: CUN.
- CUN. (2018b). Cuestionario 2. En *Instrumento No 2. Cuestionario colaborador docente* [documento interno de trabajo]. Bogotá: CUN.
- CUN. (2018b). Cuestionario 3. En *Instrumento No 2. Cuestionario colaborador docente* [documento interno de trabajo]. Bogotá: CUN.
- CUN. (2018b). Cuestionario 6. En *Instrumento No 2. Cuestionario colaborador docente* [documento de trabajo]. Bogotá: CUN.
- Donais, T. (2012). *Peacebuilding and Local Ownership. Post-conflict Consensus-Building*. Nueva York: Routledge.
- Fonseca, A., Herrera, E., y Sánchez, L. (2015). *Propuesta de innovación educativa basada en el modelo de escuela inteligente, para la formación de ciberciudadanía* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/30LN6tp>
- Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. Oslo: Prio.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- García, L. y Arenas, A. (2006) ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 47, 13-31. Recuperado de <https://bit.ly/1BsEvIG>
- Goodson, I. (2013). *Currículo: Teoría e historia*. Petrópolis: Vozes.

- Hansen, T. (2016). Holistic Peace. *Peace Review. A Journal of Social Justice*, 28, 212-219.
- Ibáñez, L. (2015). *La integración curricular ¿Una innovación educativa? Estudio de caso Gimnasio Fontana* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de: <https://bit.ly/2q6AUDc>
- Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodología científica*. Sao Pablo: Atlas. Recuperado de <https://bit.ly/294DeE7>
- Lederach, J., Neufeldt, R. y Culbertson, H. (2007). *Reflective Peacebuilding*. Mindanao: Joan B. Kroc Institute.
- Lima, T. y Tamaso, R. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katál. Florianópolis*, 10, 37-45.
- Machuca, G. y Rojas, N. (2018). *Proyecto de investigación Innovación pedagógica para la construcción de paz: de los conceptos a las evidencias* [documento de trabajo no publicado]. Bogotá: CUN.
- McMillan, J. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Education.
- Mejía, M. (2017). La innovación asunto central de la sociedad del siglo XXI. Una búsqueda educativa por modernizar-transformar la escuela. *Educación y Ciudad*, 32, 23-42 Recuperado de <https://bit.ly/2XROs8T>
- Mendizábal, N. (2006). Los Componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 65-103). Barcelona: Gedisa.
- Meyer, J. y Ramírez, F. (2010). *La educación en la sociedad mundial: Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona: Octaedro.
- Miklian, J. y Medina, J. (2018). Teorizando la construcción de paz local y de negocios a través de “Huellas de paz” un proyecto caficultor rural en Colombia. *Business and Society*, 1-40. Recuperado de <https://bit.ly/2XCw56S>
- Montero, L. y Gewerc, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Profesorado. Revista de*

- Currículo y Formación del Profesorado*, 14(1), 303-318. Recuperado de <https://bit.ly/2S4lk7k>
- Moreno, J. (2014). Aprender a innovar: una experiencia *on line*. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(3), 96-119. Recuperado de <https://bit.ly/2O2iqSW>
- Muñoz, F. (2006). La paz imperfecta en un universo en conflicto. En W. Dietrich, J. Alvarez, y N. Koppensteiner (eds.), *Textos claves para la Investigación de la Paz* (pp. 392-434). Alemania: Wien.
- Observatorio de Construcción de Paz. (2012). *Víctimas: miradas para la construcción de paz*. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Fondo para la sociedad civil colombiana por la paz, la democracia y los derechos humanos.
- ONU. (2010). *UN Peacebuilding and Orientation*. Recuperado de <https://bit.ly/2eMSrsv>
- ONU. (6 de octubre de 1999). Resoluciones Aprobadas por la Asamblea General 53/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Recuperado de <https://bit.ly/2ptBsCR>
- ONU. (2007). *What is peacebuilding?* Recuperado de <https://bit.ly/32zZsq9>
- Panesso, M. y Puerto, N. (2017). *Estudio de impacto de la maestría en dirección y gestión de instituciones educativas desde las competencias de liderazgo e innovación* [Tesis de maestría]. Universidad de la Sabana, Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/2XZqR1f>
- París, R. (2011). Critiques of Liberal Peace. En Campbell *et al.* (eds.), *A Liberal Peace? The Problems and Practices of Peacebuilding* (pp. 31-51). Nueva York: Zed Books.
- Parra, E. y Galindo, D. (2016). *Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/2XXdBu0>
- Peixoto, J. (2008). A inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação a distância. *Eccos. Revista Científica*, 10(1), 39-54. Recuperado de <https://bit.ly/2SxA3sJ>

- Pérez, L., Yorfit, L. y Esmeralda, M. (2014). *Propuesta de formación para la creación de una institución educativa innovadora para la primera infancia en el Barrio Tintal-Localidad de Kennedy* [Proyecto de especialización]. Universidad Libre, Bogotá. Recuperado de: <https://bit.ly/2K46ScX>
- Pugh, M. (2013). The Problem-Solving and Critical Paradigms. En R. Ginty, (ed.), *Routledge Handbook of Peacebuilding* (pp. 11-24). Nueva York: Routledge.
- Pulido, N. (2015). *El Ambiente Educativo de las Prácticas Matemáticas en una Institución de Innovación Educativa. Sistematización de una Experiencia* [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Recuperado de: <https://bit.ly/2Y13d4y>
- Ramos, E. (2016). El proceso de construcción de paz colombiano más allá de la negociación: una propuesta desde la paz transformadora y participativa. *El Ágora USB*, 16(2), 513-532.
- Reardon, B. (1999). *Peace Education: A Review and Projection*. Malmö: Malmö University.
- Redprodepaz. (2011) *Declaración de los Programas Regionales de Desarrollo y Paz: "Por una Colombia en Paz, construida desde las Comunidades Locales y desde las Regiones"*. Recuperado de <https://bit.ly/2JGeLWP/>
- Reina, S. y Rodríguez, M. (2016). *Aportes de las TIC a proyectos transversales institucionales* [Tesis de maestría]. Universidad de la Sabana, Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/2XQaJUt>
- Rettbert, A. (2012). Construcción de paz en Colombia: contexto y balance. En A. Rettberg (comp.), *Construcción de paz en Colombia* (pp. 3-50). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ryan, Stephen (2013) The evolution of peacebuilding. In *Routledge handbook of peacebuilding* (1st ed., pp. 25-35). New York: Routledge.
- Salomon, G. y Cairns, E. (2010). Peace education. Setting the scene. En G. Salomon y E. Cairns (eds.), *Handbook on Peace Education* (pp. 1-7). Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Santos, B. de. (2008). *El discurso de las ciencias*. Sao Pablo: Cortez.

- Sá-Silva, J., Almeida, C. y Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História yamp; Ciências Sociais*, 1, 1-15.
- Sancerni, M. y Colladob, A. (2013). A propósito de la innovación educativa. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 44, 209-217. Recuperado de <https://bit.ly/32hSKoA>
- Sen. A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Soneira, J. (2006). La “Teoría Fundamentada en los datos” (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Barcelona: Gedisa.
- Stamnes, E. (2016). The European Union and Peacebuilding. *Policy Brief Series. Project: “Rising Powers and Innovative Approaches to Peacebuilding”*. Noruega: NUPI. Recuperado de <https://bit.ly/2XYyd5c>
- ONU y World Bank. (2018). *Pathways of Peace*. Washington: World Bank. Recuperado de <https://bit.ly/2oSAD5G>
- Vasilachis, I. (coord.). (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Unesco. (2016). *Innovación educativa. Serie Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Perú: Autor. Recuperado de <https://bit.ly/2B5ecAo>
- Zubiría, J. (2017). El papel de la investigación en la consolidación de las innovaciones. *Educación y ciudad*, 32, 15-22. Recuperado de <https://zpr oxy.cun.edu>

Perspectivas de educación para la paz en el campo de la formación de maestros: una lectura de la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Laura Carolina Bayona Becerra* / Yesica Espitia Albarracín** /
Yeimy Cárdenas Palermo***

Resumen

Este capítulo presenta los resultados de un ejercicio de investigación documental enfocado en el análisis de las perspectivas de formación en educación para la paz en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Estos resultados son producto de las actividades de formación orientadas por el grupo de investigación Educación y Cultura Política, en el eje “Educación, cultura y sociedad”, de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Facultad de Educación de la misma universidad (Bayona y Espitia, 2018).

En primer lugar, se exponen los referentes teóricos y las decisiones metodológicas que sustentan el ejercicio de investigación. Posteriormente, se presentan los análisis sobre las perspectivas de formación identificadas –histórica, pedagógica, educativa, interdisciplinaria y jurídica– y finalmente se presentan algunas conclusiones en clave de retos alrededor de la formación de maestros para una sociedad comprometida con la paz.

Palabras clave: educación, educación para la paz, formación de maestros

* Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Contacto: carolina-bayonab@outlook.com

** Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Contacto: yespitiaa523@outlook.com

*** Doctora en Educación, Doctorado Interinstitucional en Educación de las Universidades del Valle, Distrital y Pedagógica Nacional. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, directora del grupo de investigación Educación y Cultura Política y coordinadora de la línea de investigación: Infancia, cultura y educación. Contacto: ypalermo@pedagogica.edu.co

Introducción

La historia de Colombia está marcada por la violencia expresada en un conflicto armado con diferentes intensidades. Lo que se conoce como la era de la Violencia,¹ en general, caracterizada por el recrudecimiento de las confrontaciones bipartidistas, a mediados del siglo xx, constituye una síntesis fundamental para comprender el devenir del conflicto armado en el país, así como las búsquedas de soluciones pacíficas o negociadas. En este sentido, el acuerdo de paz logrado entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el Gobierno nacional, en el 2016, debe leerse como parte de una historia más larga en la que la aspiración de la reconciliación social ha estado presente.

En esencia, hablamos de una historia en la que se han dado discusiones e iniciativas académicas y sociales en torno a la educación para la paz, mediadas por la vinculación de la escuela, la universidad y sus actores como agentes fundamentales en la transformación de la sociedad. En efecto, como parte de estas iniciativas, la UPN ha afianzado su compromiso social e histórico con la educación para aportar a la construcción del país, que, más allá de superar el conflicto armado, garantice a través de las vías educativas, de un lado, las posibilidades de reconocimiento y acogimiento –en condiciones dignas, justas y reparadoras– de quienes han sido golpeados de manera directa por el conflicto armado, y, de otro, las transformaciones sociales necesarias para que se les garantice la paz como un derecho y una condición para la no repetición a las nuevas generaciones.

En coherencia con dicho compromiso, y de cara al proceso de paz con las FARC-EP (2012-2016), en la UPN se han documentado sus experiencias y sus aportes a los requerimientos de la sociedad colombiana en las iniciativas para la salida negociada del conflicto armado. Entre ellos, los aportes al proceso de paz de finales de los años ochenta, cuando el gobierno de Virgilio Barco, a pesar de la complejidad de los hechos de violencia –la toma y retoma del Palacio de Justicia (1985)–, logró un acuerdo de paz y la desmovilización del Movimiento 19 de abril (M-19)

1 “Se han dado diferentes delimitaciones temporales, por ejemplo, el colombiano Bushnell (2009) sitúa el periodo de la Violencia entre 1946 y 1957, para lo cual asume la terminación de la República Liberal y el inicio del Frente Nacional; Guzmán, Fals Borda, y Umaña (2005) se circunscriben al periodo de 1948-1958, pues sitúan como acontecimiento esencial la muerte de Jorge Eliécer Gaitán” (Cárdenas, 2018, p. 201).

en 1990, así como su incorporación a la vida civil y su participación por las vías democráticas en el escenario público. Un proceso de paz que desplegó y aceleró acuerdos con otros grupos insurgentes –Ejército Popular de Liberación (EPL), Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), Corriente de Renovación Socialista y Movimiento Armado Quintín Lame–, animados por las posibilidades de una asamblea constituyente. En efecto, un proceso de paz que redundó en la promulgación de una nueva Constitución (1991) y que fortificó el ideario de la democracia como única alternativa para cambiar la historia del país.

En este escenario, la UPN adelantó el Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional, el cual les permitió a excombatientes de las organizaciones desmovilizadas culminar sus estudios de bachillerato durante la década de los noventa. Esta experiencia fue presentada en el documental *De las armas a las aulas: La UPN en la formación de excombatientes 1991-1996*, en el cual se recupera la memoria de los profesores que elaboraron el proyecto y de algunos egresados del programa, quienes ratifican el compromiso social de la universidad.

Valorado su consabido compromiso con la democracia, en 2014 la UPN asumió el eje de *construcción de paz con justicia y democracia* en su “Plan de Desarrollo Institucional (2014-2019): Una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz”. Dicho interés redundó en la oferta de cursos y escenarios de formación sobre educación para la paz.

Tras considerar la complejidad de lo que implica la educación para la paz en una sociedad golpeada en su historia por la violencia, así como la responsabilidad que en ese ideal educativo tienen los futuros maestros, desde el eje de *educación, cultura y sociedad* de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Facultad de Educación de la UPN se propuso indagar en torno a las perspectivas de formación de educación para la paz que subyacen en los programas de algunos espacios académicos de pregrado, ofertados durante el periodo 2014-2017. Este propósito orientó el desarrollo del trabajo de grado “Educación para la paz en la Universidad Pedagógica Nacional (2014-2017): un análisis de las perspectivas de formación”, en el que se identificaron y seleccionaron programas académicos de pregrado relacionados con el tema de educación para la paz en la universidad que fueron ofertados en el periodo de análisis; se caracterizaron y analizaron las perspectivas teóricas, los propósitos

de formación y los contenidos identificados en los espacios académicos seleccionados, y se situaron desafíos y alternativas teórico-conceptuales para continuar asumiendo el compromiso de la educación para la paz en la UPN (Bayona y Espitia, 2018).

A continuación, se presenta una síntesis de algunos de los referentes teóricos que permitieron deslindar la noción de educación para la paz y las generalidades metodológicas del ejercicio de investigación. Posteriormente, se presentan los análisis de las perspectivas de formación identificadas en el corpus documental y finalmente se exponen algunas reflexiones en torno a los desafíos de la formación de maestros para una sociedad comprometida con la paz.

¿Qué entender por educación para la paz?²

Según Bayona y Espitia (2018), las nociones de paz y educación para la paz son difíciles de conceptualizar, en parte, por la diversidad de intereses y perspectivas en juego. En este sentido, su investigación se orienta por los aportes de diferentes autores que permiten considerar la densidad de la noción de educación para la paz. Entre ellos, se retoman los aportes de Hicks (1993), para quien la noción de educación para la paz se acompasa con los hechos históricos del siglo xx y se articula a dos grandes tradiciones: la tradición de la educación libertaria y el desarrollo personal, y la tradición de la educación para la comprensión internacional. Se trata de una lectura que coincide con las consideraciones de Jares (1991), quien identifica varias *olas*³ en relación con la educación para la paz.

Una primera ola ligada, de un lado, a idearios pedagógicos de la Escuela Nueva, pues varios de sus representantes plantearon preocupaciones y propuestas pedagógicas en torno a la paz, con miras a configurar un movimiento, posterior a la Primera Guerra Mundial y a distancia de las iniciativas gubernamentales; y, de otro, articulada a los intentos de regulación política, a través de la Sociedad de Naciones (1919), mediante marcos constitucionales democráticos exigidos a los diferentes países

- 2 Este apartado recoge ideas y autores constitutivos del marco teórico del trabajo de grado de Bayona y Espitia (2018).
- 3 El autor apela a la metáfora de la *ola* porque, “como ocurre en el fenómeno físico, ni todas comienzan en el mismo punto, aunque algunas se desplazan paralelamente en el mismo tiempo, ni ‘rompen’ con la misma intensidad” (Jares, 1991, p. 6).

para rechazar la guerra y empoderar los “ideales de paz y solidaridad entre los pueblos” (Bayona y Espitia, 2018, p. 16).

En esta ola, el autor sitúa también iniciativas de los movimientos del magisterio europeo, desde la organización neutral para analizar y responder a los acontecimientos políticos y económicos del momento, hasta las iniciativas educativas para propender por una educación sin fronteras y sin privilegios de clase.

Para Jares (1991) es evidente la existencia de dos enfoques en los antecedentes de educación para la paz. Un enfoque psicologista, influenciado por Freud y W. James, que, centrado en la idea de canalizar el instinto luchador en lugar de reprimirlo, despliega tres posibilidades de educación para la paz: 1) la educación moral, que orienta dicho instinto hacia conductas favorables a la sociedad; 2) la educación militar, que sustituye la educación cívica por la defensa armada en las culturas de guerra, y 3) una educación pacifista, que prepara para el desempeño social mediante el método de agotamiento (silencio o negación de los conflictos), el método del trastorno (educación antimilitarista) y el método de derivación, que incluye educación política democrática (Bayona y Espitia, 2018). Un enfoque sociopedagógico, orientado por los planteamientos de Dewey, en el que se relaciona el concepto de paz con la construcción cotidiana de una sociedad democrática. La importancia de este último enfoque radica en el papel de la escuela, pues se le reconoce como institución universalizable, en la que los profesores pueden desarrollar el pensamiento crítico y creativo sobre los problemas sociales, sin desconocer los riesgos de formar en otras ideologías en nombre de la neutralidad.

La segunda ola se relaciona con la fundación de la Unesco, creada después de la Segunda Guerra Mundial –justamente a partir de la reflexión sobre políticas de paz, seguridad, colaboración, respeto mutuo e interdependencia–, con el propósito fundamental de situar la educación, la ciencia y la cultura al servicio de la paz, mediante el desarrollo de iniciativas sociales y educativas para la población. Según Jares (1991), en la trayectoria de este organismo se identifican varios horizontes de sentido que son fundamentales para deslindar la noción de educación para la paz (Bayona y Espitia, 2018):

- La educación para la comprensión internacional, propósito principal establecido en la Conferencia General de 1947 para favorecer la organización, la paz y la seguridad de las naciones.
- La enseñanza acerca de las Naciones Unidas y los organismos internacionales, que delimita como contenidos educativos los antecedentes y la evolución de la acción cooperativa mundial, el concepto de seguridad en el mundo moderno, la estructura y funcionamiento de las Naciones Unidas, los conceptos y valores característicos de las culturas y estados miembros, y los conceptos considerados fundamentales para la educación cívica (libertad humana, dignidad, valor y responsabilidad del individuo).
- La educación en derechos humanos, proclamada por la ONU, como respuesta a los hechos y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial.
- La educación para el desarme, proclamada en los años setenta para detener el uso de armas y su proliferación por vía de la educación y concienciación.
- El plan de escuelas asociadas a la Unesco, creado para fortalecer la educación para paz desde el trabajo institucional escolar y orientado hacia la comprensión internacional.

La tercera ola se relaciona con la iniciativa de la *noviolencia*, que no puede confundirse con la idea simplista de la negación de la violencia, pues constituye un “programa constructivo de acción, un pensamiento nuevo, una nueva concepción del hombre y del mundo” (Jares, 1991, p. 62). En términos generales, es una iniciativa alineada a los planteamientos de Gandhi, así como a las realizaciones de la noviolencia en diferentes movimientos –los cuáqueros, la comunidad de Arca, los trabajos pedagógicos y políticos de Lorenzo Milani, Danilo Dolci y Aldo Capitini, y el Movimiento de Objetores de la Conciencia–.

La cuarta ola se relaciona con la investigación para la paz, desarrollada en el International Peace Research Institute (1959), en Noruega (Oslo). Su fundador, Johan Galtung, señala que la investigación para la paz “viene dada por el estudio de las condiciones que permiten a la sociedad pasar de una situación caracterizada por la institución social guerra a una situación de paz” (Jares, 1991, p. 84). Los desarrollos en esta ola se caracterizan por propender por la intervención social y aportar a la reformulación de una serie de conceptos como paz, paz positiva (ausencia

de violencia estructural), paz negativa (ausencia de violencia directa) y violencia (Jares, 1991).

Estas investigaciones también fueron desarrolladas en Suecia, en el Instituto Internacional de Estocolmo para la Investigación de la Paz (Sipri) y en el International Peace Research Association (IPRA), desde donde se coordinan iniciativas de estudio a partir de la proclamación de la unidad y mutua interacción entre investigación, acción y educación (Jares, 1991). La educación para la paz dentro de la investigación para la paz, desde los años noventa, está relacionada con la IPRA, constituida por el Peace Education Commission (PEC) para facilitar la cooperación internacional entre profesores, investigadores para la paz y activistas, mediante cursos, conferencias e investigaciones que han aportado al análisis de la estructura económica y social, en la medida en que se trate de una estructura violenta.

Este recorrido permite identificar la inexistencia de un concepto único y universal de lo que significa la paz. En todo caso, Jares (1991) ubica las diferencias más importantes entre la noción de paz negativa⁴ y paz positiva, que tienen como referente una concepción del conflicto y la violencia. Ante ello, propone la perspectiva de la paz imperfecta, que se fundamenta en una teoría independiente de la paz.

Esta perspectiva de la paz imperfecta se relaciona con la teoría del poder, referente para comprender los conflictos, los intereses, las conformaciones, los recursos y propuestas de transformación no violentas, así como sus éxitos, sus fracasos y sus temporalidades. Por ello resulta más

4 La concepción de paz negativa surge a partir de las grandes guerras y el progreso de las ciencias sociales en los siglos XIX y XX, hechos que permitieron desarrollar el problema epistemológico de la paz ligado a la idea de la violencia directa ejercida entre personas, como en los casos de agresión, tortura, terrorismo o guerra, con el resultado de que la paz se entiende como ausencia de guerra (Hicks, 1993) o de conflicto. Esta concepción fue objeto de diversas críticas a finales de los años sesenta y comienzos de los setenta al centrar sus análisis en los fenómenos de la violencia y la guerra específicamente. Por esta razón, los conceptos clave para el análisis de la paz desde esta época fueron la paz positiva y la violencia estructural. Este último es un concepto fundamental porque aporta a los análisis “formas ocultas y estáticas de la violencia, de la violencia de los sistemas (miseria, dependencia, hambre, desigualdades de género)” (Muñoz, 2016, p. 4). Esta perspectiva permite comprender la paz articulada al cambio social para la conformación de una sociedad con estructuras más justas y equitativas (Hicks, 1993). Si bien, el desarrollo de este concepto ha permitido analizar la paz desde una mirada más compleja de las sociedades, para Muñoz (2016), la paz positiva puede tornarse como una utopía.

pertinente para el análisis de casos específicos como el colombiano, en el que la idea de paz se utiliza con múltiples intereses y lógicas que pasan incluso por la tensión entre reconocer o desconocer la existencia de un conflicto armado, pues en tales circunstancias se pone en juego la responsabilidad de los actores, la existencia de víctimas y, por ende, los procesos de justicia, memoria y reparación.

Además de las anteriores conceptualizaciones sobre la paz, en la investigación se fundamentaron tres categorías que cobran gran relevancia en los debates e iniciativas de paz en el contexto colombiano: conflicto armado, violencia política y memoria.

El conflicto armado se refiere a una pugna violenta entre grupos masivos –nunca por parte de individuos aislados– (Herranz, 1991) y armados que lesionan a la sociedad civil y causan muertes, daños materiales y altos costos sociales. En Colombia, se trata de un fenómeno que ha tenido un desarrollo particular y un reconocimiento ligado a múltiples intereses y momentos. Torres (2016) relaciona el conflicto armado con el periodo de violencia en el país, en los años sesenta del siglo xx, por los efectos de la Guerra Fría, aun cuando fue solo hasta el gobierno de Belisario Betancourt (1982-1986) que obtuvo reconocimiento en el escenario político.

Por otra parte, la violencia política se relaciona con las acciones infringidas por parte de grupos disidentes o minorías activistas (no individuos) para transformar la estructura de poder. En el contexto latinoamericano, la violencia política se relaciona con las acciones del Estado contra grupos disidentes, puesto que ha sido parte de las dinámicas de las dictaduras militares en el Cono Sur. Herrera y Pertuz (2016) documentan cómo la violencia política ha ocupado un lugar importante en la cultura política de América Latina, puesto que la fuerza y las acciones armadas por parte de distintos sectores han hecho parte de la disputa por el acceso a los recursos estatales y la representación política.

Por último, la noción de memoria enriquece los estudios sobre la educación para la paz, puesto que remite a las posibilidades de verdad como condición de justicia y reparación de las víctimas del conflicto armado y la violencia política. En el contexto colombiano, este concepto ha sido primordial para comprender lo acontecido y vislumbrar los retos y riesgos sociales, políticos y educativos del posacuerdo.

La memoria, entendida desde Jelin (2002) como articulación temporal del pasado, presente y futuro de una sociedad, y de los sujetos con trayectorias personales específicas –relacionadas con la experiencia en carne propia o por la dimensión intersubjetiva e intergeneracional–, se configura como un campo de trabajo amplio y complejo que pasa por las tensiones entre recordar y olvidar, entre versiones de lo acontecido, entre los actores y testigos, así como entre los usos de las memorias.

Autores como Yosef Yerushalmi (citado en Jaramillo y Delgado, 2001, p. 3) permiten comprender la importancia del “deber de la memoria” en el marco de un proceso de paz, pues se trata de condiciones sociopolíticas en las que se exacerbaban las tendencias a deformar la memoria, al reinventar pasados y relatos en favor de ciertos grupos de poder. Condiciones en las que, como afirma Ricoeur, es necesario “combatir a los militantes del olvido, a los asesinos de la memoria, a los conspiradores del silencio” (Jaramillo y Delgado, 2011, p. 3).

De acuerdo a lo anterior, la educación para la paz, además de las generalidades de ser “un proceso educativo dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en el conflicto” y de sus relaciones con la posibilidad de un “nuevo tipo de cultura [...] que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, para poder situarse en ella, y actuar en consecuencia (Jares, 1991, p. 121), es una noción y una práctica que aporta al reconocimiento de la disputa por la memoria de las sociedades y por las “redes de relaciones sociales” (Jelin, 2002, p. 19) que la configuran, en el encuentro de diferentes generaciones (Bayona y Espitia, 2018).

¿Cómo rastrear las perspectivas de formación de educación para la paz?

Con el fin de aportar al análisis de algunas perspectivas de formación de educación para la paz, en el trabajo de grado que sustenta el presente capítulo, Bayona y Espitia (2018) analizaron programas de espacios académicos o materias de pregrado adelantadas en la Universidad Pedagógica Nacional durante el periodo 2014-2017. Estos espacios fueron rastreados mediante la oferta académica en la plataforma Sigant-UPN y posteriormente los programas de cada espacio académico fueron solicitados en las unidades académicas que los ofertaban. La siguiente es

la oferta de asignaturas, concentrada en los departamentos de Ciencias Sociales y Psicopedagogía: “Paramilitarismo: Problemática de la historia reciente en Colombia”⁵; “Narrativas testimoniales sobre la violencia política: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia”⁶; “Sur África, Palestina, Irlanda del Norte y País Vasco: Conflictos y procesos de negociación”⁷; “Colombia hoy”⁸; “¿Cuál paz, para qué educación? ¿Cuál educación, para qué paz?”⁹; “Pedagogía de paz”¹⁰; “Pedagogías de la memoria: Arte y construcción de paz”¹¹; “Justicia de transición y acuerdos de paz en Colombia”¹²; “¡Nunca más! ¡Basta ya! Paz y educación”¹³, y “Narrativas testimoniales sobre la violencia política: Un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia”¹⁴.

Una vez obtenidos los programas de dichas materias, se hizo un primer ejercicio de depuración con el fin de seleccionar aquellas enfocadas, explícitamente, en los propósitos de formación, en el tema de educación para la paz. El análisis del contenido de las propuestas de formación se realizó en atención los niveles de superficie –descripción de los programas analíticos recopilados–, de análisis –clasificación y ordenamiento de la información identificada dentro de los programas en torno a las perspectivas de formación, los propósitos de formación, los contenidos y las metodologías–, y de interpretación –comprensión y construcción de

- 5 Asignatura perteneciente a la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades, UPN.
- 6 Asignatura electiva ofertada a todos los programas de pregrado, perteneciente a la Facultad de Educación, UPN.
- 7 Asignatura perteneciente a la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DD. HH., Facultad de Educación, UPN.
- 8 Asignatura electiva ofertada a todos los programas de pregrado, perteneciente a la Facultad de Humanidades, UPN.
- 9 Asignatura electiva ofertada a todos los programas de pregrado, perteneciente al Eje de Paz, UPN.
- 10 Asignatura perteneciente a la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Facultad de Educación, UPN.
- 11 Asignatura electiva perteneciente a la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Facultad de Educación, UPN.
- 12 Asignatura perteneciente a la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DD. HH., Facultad de Educación, UPN.
- 13 Asignatura electiva ofertada a todos los programas de pregrado, perteneciente al Eje de Paz, UPN.
- 14 Asignatura electiva perteneciente a la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DD. HH., Facultad de Educación, UPN.

sentido a partir de la información identificada y clasificada—; siguiendo la propuesta metodológica de Ruíz (2004). Para ello, se construyeron fichas y matrices de clasificación y organización de la información.

¿Cuáles son los aportes de la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional en torno a las perspectivas de formación de educación para la paz?

En el desarrollo del propósito de la investigación, Bayona y Espitia (2018) asumen la noción de perspectiva como un “punto de vista desde el cual se considera o se analiza un asunto” (RAE). Un punto de vista que, en las fuentes analizadas, puede advertirse en la delimitación de los marcos de enseñanza, interpretación, fundamentación y justificación de los programas académicos. Así, lo que se asume como perspectiva es susceptible de análisis desde el qué, el para qué, el por qué y el cómo de los espacios académicos.

Desde esta comprensión, las perspectivas de formación identificadas en los programas seleccionados de educación para la paz fueron: histórica, pedagógica, educativa, interdisciplinar y jurídica, como se aprecia en la tabla 1, donde se sintetiza la correspondencia con los espacios académicos.

Tabla 1. Programas académicos analizados

Perspectiva	Espacio académico	Facultad	Programa	Año
Histórica	Paramilitarismo: Problemática de la historia reciente en Colombia	Facultad de Humanidades	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales	2014-II
	Colombia hoy	Facultad de Humanidades	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales	2015-II
	Sur África, Palestina, Irlanda de Norte y País Vasco: Conflictos y procesos de negociación	Facultad de Educación	Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos	2015-II

Pedagógica	¿Cuál paz, para qué educación? ¿Cuál educación, para qué paz?		Eje de paz	2016-I
	Pedagogías de la memoria: arte y construcción de paz	Facultad de Educación	Licenciatura en Psicología y Pedagogía	2016-I
	¡Nunca más! ¡Basta Ya! Paz y educación		Eje de paz	2017-I
Educativa	Pedagogía de paz	Facultad de Educación	Licenciatura en Psicología y Pedagogía	2016-I
Interdisciplinar	Narrativas testimoniales sobre la violencia política: Un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia	Facultad de Educación	Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos	2014-II
Jurídica	Justicia de transición y acuerdos de paz en Colombia	Facultad de Educación	Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos	2016-II

Fuente: Bayona y Espitia (2018, pp. 50-51)

Los desarrollos analíticos en torno a cada perspectiva se presentan a continuación. Estos dan cuenta de las asignaturas analizadas, sus propósitos de formación, la justificación y los contenidos o temas propuestos.

Perspectiva histórica: la historia como un asunto central en la formación de los licenciados en la Universidad Pedagógica Nacional

Dentro de los espacios académicos analizados, las materias “Paramilitarismo: Problemática de la historia reciente en Colombia”¹⁵, “Colombia hoy” y “Sur África, Palestina, Irlanda del Norte y País Vasco: Conflictos

15 En adelante: “Paramilitarismo”.

y procesos de negociación”¹⁶ tienen en común el referente histórico, con intencionalidades específicas, pero con puntos de encuentro: contextualizar hechos (como el paramilitarismo), entender procesos sociales (conflictos sociopolíticos y procesos de negociación en diferentes países) y ahondar en las implicaciones políticas y educativas. Adicionalmente, es de resaltar que en materias como “Colombia hoy” se aprecia que más allá de una contextualización histórica, interesa una formación teórica, epistemológica y política que invita a los sujetos a comprometerse con las posibilidades de transformación social. Una pretensión que se relaciona con la certeza de que los maestros en formación, al tener una comprensión de la historia del país, pueden ser más sensibles a sus problemáticas (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, 2015), con especial atención a la violencia y la construcción de alternativas.

Los propósitos de formación identificados dentro de esta perspectiva se relacionan con la necesidad de que los futuros licenciados tengan una visión histórica de Colombia, de sus realidades y de sus relaciones con el plano internacional, en particular, de los fenómenos políticos y los actores implicados en la conflictividad y violencia que ha caracterizado al país. De acuerdo a lo anterior, es posible afirmar que, en estas propuestas de formación, la identificación, conocimiento y análisis de hechos y conflictos sociopolíticos constituyen el centro de los dispositivos de formación de maestros, con la intención de afianzar la comprensión del contexto en el que se desenvolverá el futuro profesional.

Como cuestión particular, se encuentra que en la justificación del programa “Paramilitarismo” se afirma que el espacio académico le brinda al licenciado en formación herramientas conceptuales para estructurar procesos de enseñanza “dentro y fuera del aula del fenómeno paramilitar, [...] contribuyendo a la búsqueda de la verdad, justicia y reparación de las miles de víctimas del paramilitarismo en los últimos 30 años en el país” (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, 2014, p. 2). Aunque loable, este propósito deja ver la fuerza del utopismo pedagógico, criticado por Jares (1991), quien expone que desde el aula no se pueden resolver los problemas estructurales. Sin embargo, se trata de un propósito con una innegable aspiración de aportar a la coyuntura.

16 En adelante: “Conflictos y procesos de negociación”.

La intención formativa de este seminario genera algunas preguntas pertinentes para los debates que se han abierto por el proceso de paz en Colombia y las implicaciones para el posacuerdo. De un lado, la pregunta por los intereses que rondan la comprensión del conflicto colombiano en atención a un actor y no a la multiplicidad de actores armados y, de otro, la pregunta acerca de si el maestro en formación tiene la posibilidad de contribuir a la búsqueda de la verdad, la justicia y la reparación de las víctimas, con las exigencias de una mirada comprensiva y panorámica, y desde la multiplicidad de condiciones, actores, consecuencias y retos o futuros posibles.

Por su parte, en el espacio académico “Conflictos y procesos de negociación” se concibe el pensamiento histórico como una alternativa para leer la complejidad de las realidades sociales que hicieron de sus conflictos armados y sus salidas negociadas experiencias internacionales. Se trata de una propuesta de formación pertinente para acopiar referentes que enriquezcan la comprensión del conflicto armado interno, así como de las negociaciones de paz como procesos complejos y largos en el tiempo –que los Estados deben sacar adelante para garantizar la no repetición–.

A excepción del anterior espacio académico, en los demás programas prima el contexto nacional en el que se desenvolverá el licenciado en formación, pues aluden a los hechos violentos que ha dejado el conflicto armado en Colombia. En efecto, el tema del conflicto armado interno¹⁷ se identificó como el contenido más recurrente en los programas de los espacios académicos analizados, hecho que permite considerar este fenómeno como no deseable y la paz proyectada desde la ausencia de confrontación armada, lo que puede simplificar los análisis, las comprensiones y los compromisos.

Otro de los contenidos transversales en los espacios académicos es la violencia, con un tratamiento particular en cada programa. En el programa “Paramilitarismo” se alude a la violencia política desde hechos cruentos de la historia del país, como son las masacres de Mapiripán y La Rochela (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, 2014), así como desde el análisis del contexto y las condiciones

17 Entendido el conflicto armado interno, desde el dih, como conflictos armados no internacionales –conflictos entre fuerzas gubernamentales y no gubernamentales– (Comité Internacional de la Cruz Roja, 2008, citado en Bayona y Espitia, 2018, p. 54).

que permiten el mantenimiento de las operaciones delictivas de las bandas criminales (bacrim). En todo caso, no se evidencia en el programa un trabajo teórico en el tema de la violencia y las especificidades de la violencia política, sentido en el que surge la pregunta acerca de los efectos que una mayor fundamentación (en el tema de la violencia) facilitarían para complejizar el sentido de las posibilidades e implicaciones de un proceso de paz y de una experiencia de posacuerdo, más allá de la idea del desarme de un grupo guerrillero y de cara a la urgencia de las transformaciones sociales estructurales, necesarias para garantizar el desarrollo de todos los ciudadanos en condiciones de igualdad y dignidad, así como el resarcimiento de los efectos del conflicto armado con verdad y justicia.

En general, estos espacios académicos hacen referencia a la violencia directa, ligada al reconocimiento de víctimas y responsables. Una cuestión muy importante pero que, al dejar poco espacio para el análisis sistemático de las condiciones estructurales que han llevado a la existencia del conflicto armado en el país, puede animar lecturas polarizadas.

En suma, en la perspectiva histórica se hace especial énfasis en el conflicto armado y la violencia política. Una articulación muy pertinente para analizar la perspectiva de la educación para la paz y las valoraciones que de ella se hacen, pues la entrada histórica ha sido reconocida como fundamental para fortalecer la democracia y los procesos de justicia, pero también ha sido problematizada por quienes asocian la historia ya sea a la causa de las contiendas bélicas o a la formación moral y el pacifismo, con riesgo de un “adoctrinamiento pacifista” (Jares, 1991).

Puede decirse también que la perspectiva histórica coincide con la educación para la paz que se distancia del ocultamiento de los conflictos (Jares, 1991, p. 33) y los actores, pero que en su propósito tiene mayores exigencias y precauciones para desarrollar trabajos académicos, analíticos y fundamentados que no se circunscriban a lecturas ideológicas.

Perspectiva pedagógica: un reto para el licenciado en contextos de violencia política y conflicto armado

La perspectiva pedagógica se enuncia en los espacios “Pedagogías de la memoria: arte y construcción de paz”¹⁸, “¿Cuál paz, para qué educación? ¿Cuál educación, para qué paz?”¹⁹, “¡Nunca más! ¡Basta ya! Paz y educación”²⁰. En estos espacios académicos, la perspectiva pedagógica se relaciona con una lectura contextual de la memoria y el pasado reciente en Colombia.

En el programa de la materia “Pedagogías de la memoria” se advierte como horizonte de formación el reconocimiento de las producciones artísticas dentro de las pedagogías de la memoria y, de esta manera, la comprensión de la educación desde diferentes soportes culturales (Licenciatura en Psicología y Pedagogía, 2016), cuyos referentes son experiencias desarrolladas en países que han tenido experiencias de violencia política o regímenes dictatoriales; no obstante, el lugar de la pedagogía y su conceptualización es difusa, pues se enfatiza en el arte y su función educativa.

Dicha conceptualización es un referente pertinente para analizar el programa del espacio académico “¿Cuál paz, para qué educación?”, pues plantea que “la pedagogía más sensata es la epistemológicamente más promiscua: aquella que no se casa con ninguna escuela psicológica, ni sociológica, ni filosófica, pero alterna con todas las que en cada momento le conviene, y en donde ella conviene” (Eje de paz, 2016, p. 6), al momento de considerar necesaria la revisión, la crítica y la reconstrucción de referentes pedagógicos y apuestas de enseñanza en sociedades que han vivido regímenes totalitarios, excluyentes y violentos (Eje de paz, 2016).

La idea de una pedagogía ecléctica, expuesta en este espacio académico, abre la pregunta acerca de su utilidad en términos formativos, pues, si bien puede aportar a una comprensión no rígida de la pedagogía, puede también conllevar el debilitamiento de la fundamentación pedagógica

18 En adelante: “Pedagogías de la memoria”.

19 En adelante: “¿Cuál paz, para qué educación?”.

20 En adelante: “¡Nunca más!”.

de la educación para la paz en la formación de los futuros maestros, así como al debilitamiento de su conceptualización.

En el programa “¡Nunca más!” se plantean “nuevas formas de poder pedagógico” que tienen como horizonte la “formación de personas agenciadoras de su autodeterminación” (Eje de paz, 2017, p. 2) con el fin de transformar culturas ciudadanas en transición. Y, por su parte, el programa “¿Cuál paz, para qué educación?” enfatiza que la pedagogía está implicada en el compromiso ético-político que tiene la universidad “con la reconstrucción de sociedades fragmentadas o completamente rotas” (Eje de paz, 2016, p. 6).

El lugar que se le asigna a la pedagogía en estos programas es pertinente porque se reconoce su papel en la reconstrucción del tejido social; sin embargo, resulta problemático al omitir su estatus como saber y como práctica ligados a la enseñanza, a la escuela, al profesor y al estudiante desde el horizonte de construcción de un proyecto común de sociedad, fundamentado en el acumulado de los saberes escolares.

La fuerza de la idea de la pedagogía como reestructora del tejido social, bien puede considerarse como el correlato del utopismo pedagógico, frente al que se hace necesario “analizar lo que podemos analizar, para no forjarse ilusiones que la realidad se encargaría de aplastar. [...] separar lo realizable, lo factible en educación, de aquello que solo está en la suerte de espíritus generosos pero soñadores” (Jares, 1991, p. 43). Como dice Jares (1991), un utopismo ante el que es necesaria una educación realista y consecuente con la multiplicidad y complejidad de aspectos sociales, políticos y económicos que atraviesan la escuela y sus prácticas (Bayona y Espitia, 2018).

Se identifica también que las preocupaciones planteadas desde estos espacios académicos se relacionan con la perspectiva de la pedagogía crítica, que ha ligado la educación a la emancipación de los sujetos y tiene como herencia “poner sobre la mesa la naturaleza política de la educación, conjugando [...] la descripción de cómo funcionan los sistemas educativos con el discernimiento sobre la intervención política que sostienen” (Serra y Antelo, 2013, p. 67). Sin embargo, es una perspectiva que ha sido problematizada por analistas que cuestionan si estos propósitos posibilitan reflexiones novedosas ante los problemas educativos, pues “la sensación es más bien la contraria: las herramientas conceptuales que

tenemos parecen haber perdido la capacidad de inquietar, movilizar, desestabilizar, interrogar, producir, inventar... más bien parecen sedimentadas, solidificadas, por lo que habrían perdido su capacidad de intervenir” (Serra y Antelo, 2013, p. 73).

En cuanto a los propósitos de formación, dentro de esta perspectiva pudo identificarse una tendencia a formar un estudiante que analice la educación en contextos de violencia política, regímenes dictatoriales y sociedades que están pasando por procesos de transición, con base en la comprensión de las pedagogías y específicamente de la pedagogía de la memoria, fundamentada en el compromiso ético-político necesario para realizar la futura labor como educador.

Con respecto a los contenidos trabajados dentro de esta perspectiva, el asunto de la pedagogía es abordado en el programa de “Pedagogías de la memoria” al problematizar el papel de la escuela en la “transmisión y reelaboración del pasado reciente, vinculado al conflicto armado” (Licenciatura en Psicología y Pedagogía, 2016, p. 2), y en su relación con el arte “como forma privilegiada en las denominadas ‘pedagogías de la memoria’ y [...] otros modos de pensar ‘lo educativo’ a través de la obra de arte” (Licenciatura en Psicología y Pedagogía, 2016, p. 2).

La memoria como contenido se identificó en los programas “Pedagogías de la memoria”, “¡Nunca más!” y “¿Cuál paz, para qué educación?”. En el caso de este último programa, los años noventa se señalan como una época en la que aparece una serie de prácticas instituyentes, inscritas en luchas políticas y pedagógicas en torno a la construcción de un proyecto alternativo de formación, que se pregunta por el derecho a la memoria y por la reivindicación de las víctimas como sujetos de derechos a partir de obras de arte y de la fotografía en contextos de la violencia política, y que tienen como referente el contexto argentino (Eje de Paz, 2016).

A pesar de la pertinencia de la memoria en la perspectiva pedagógica, en tanto implica reconocer las relaciones complejas del pasado, el presente y el futuro de una sociedad, se trata de una categoría exigente en términos teóricos y políticos que, por momentos, parece estancarse en los sentidos comunes, pues, como indica Aponte (2016), se alude a los usos y abusos de la memoria y se ligan sus sentidos a la construcción del pasado, con lo que se pasa por alto “que los seres humanos no podemos recordar todo, no queremos recordar todo, y aún más, recordamos de acuerdo con

nuestro presente y a los futuros que imaginamos” (p. 285). Una idea que tendría implicaciones particulares en el encuentro intergeneracional que se produce en la escuela.

Otro contenido identificado es el del conflicto armado. En el programa “¿Cuál paz, para qué educación?” se alude a las causas estructurales de dicho fenómeno y a la violencia extrema en contextos locales, con el propósito de reflexionar en torno a la importancia de pensar en un proceso de transición en Colombia a partir de experiencias de otros países, “precedentes nacionales, y, sobre todo, locales para la superación del conflicto armado interno” (Eje de paz, 2016, p. 3). Consecuentemente, otro contenido se refiere a los procesos de transición que hacen énfasis en los desafíos que representan en escenarios de posacuerdo, al reconocer que “se trata de situaciones políticas *sui generis* que ponen en tela de juicio a muchos actores sociales, reconocen y valorizan a otros, cuestionan instituciones y mecanismos sociales operantes” (Eje de paz, 2016, p. 1).

En esta línea comprensiva, en la propuesta de formación se plantea que más allá de conocer las instancias que institucionalmente están establecidas para materializar un proceso de transición, es necesario comprender que dicho proceso implica la participación de todos los actores de la sociedad, tanto en escenarios públicos como escenarios de la vida cotidiana, en los cuales se encuentran hechos violentos y situaciones conflictivas que requieren repensar y analizar nuevas formas de afrontar las problemáticas que surgen en la sociedad. Además, pensar en un proceso de transición que conlleve la resolución de un conflicto que ha estado presente por décadas, tal como el conflicto armado en Colombia, requiere de un arduo trabajo de cuestionamiento frente a las naturalizaciones que se tienen en torno al conflicto y la violencia, y al papel que la escuela y el maestro pueden asumir.

Como último contenido del espacio académico “¿Cuál paz, para qué educación?”, se menciona la educación como un campo en disputa entre la formación crítica y las formas de Estado que pretenden direccionar prácticas institucionalizadas de formación ético-política. Una temática importante para repensar la formación dentro del contexto educativo, así como la participación de los maestros en el proceso de transición (Eje de paz, 2016). Adicionalmente, se trata de un tema en el que se debe avanzar en estudios y propuestas pedagógicas que vayan más allá de la crítica de las iniciativas del Estado y posibiliten avanzar en abordajes

novedosos de la formación en las perspectivas de los derechos, los deberes y los compromisos sociales.

Perspectiva educativa: una mirada a los fenómenos sociales

La presente perspectiva fue identificada en el espacio académico “Pedagogía de paz”, que se concibe el quehacer educativo como “un proceso que alienta la construcción colectiva de estrategias alternativas frente a la polarización, los dogmatismos, la exclusión, la denigración y en algunos casos la eliminación de aquel otro/a considerado como diferente” (Licenciatura en Psicología y Pedagogía, 2016, p. 2). Tal concepción sugiere desarrollar propuestas educativas que permitan transformar la violencia que incide en diferentes escenarios sociales.

Aquí se identifica una concepción amplia de lo educativo y del propósito de educar para la paz, pues se resalta la necesidad de comprender la violencia, el conflicto, la paz, y sus propuestas en los contextos político, económico y social. Se trata de una idea cercana a lo planteado por Jares (1991), quien propone la educación para la paz en una lógica socio-crítica, es decir, comprometida con el cuestionamiento de la estructura social y educativa, y con la acción y la transformación de estructuras sociales y simbólicas del sistema educativo a partir de los conceptos de paz positiva, la perspectiva creativa del conflicto –inherente a los seres humanos– y la consideración de la posibilidad de la resolución no violenta del conflicto interpersonal entre grupos o naciones.

Este es el único programa académico que hace alusión a una idea de paz imperfecta, procesual, en construcción y reconstrucción permanente. Este abordaje es importante, ya que permite comprender la subjetividad como *naturalmente* conflictiva y, por ende, el conflicto como una oportunidad para “actuar, crear, engendrar, incidir, llevar a cabo, obrar, operar, practicar, proceder, realizar en un sentido de transformación positiva, propositiva –de cambio hacia–, de regulación de los conflictos ontológica, axiológica y epistemológica positiva” (Muñoz, 2016, p. 10).

En atención a lo anterior, el programa establece como propósito de formación que el futuro maestro realice un análisis crítico de los fenómenos que permean el quehacer educativo para favorecer una mirada amplia y compleja de él. Por esta razón, se plantea como imprescindible comprender las dinámicas del conflicto armado, así como de las concepciones

frente a la paz, la violencia y el conflicto, y las experiencias y propuestas didácticas en torno a la educación para la paz con el fin de desarrollar alternativas pedagógicas que promuevan la construcción de una cultura de paz.

Dentro de esta perspectiva se identifican algunos contenidos, entre ellos, el conflicto, considerado como una “característica propia de las relaciones sociales” (Licenciatura en Psicología y Pedagogía, 2016, p. 1), esto es, como un fenómeno natural, necesario y positivo en el ser humano y en las dinámicas sociales (Jares, 1991). Esta manera de concebirlo compromete a la sociedad en general dentro de la educación para la paz y no solo a las víctimas de la violencia.

En lo que respecta al contenido de la violencia, este se entiende desde la perspectiva de la violencia estructural y cultural, caracterizada por “la polarización, los dogmatismos, la exclusión, la denigración y en algunos casos la eliminación del otro considerado como diferente” (Licenciatura Psicología y Pedagogía, 2016, p. 2). Es decir, la violencia se concibe más allá del enfrentamiento bélico, pues también se reconoce como efecto de problemáticas estructurales y simbólicas estrechamente relacionadas. En esta lógica, Johan Galtung identifica modos de violencia directa –ligados a la existencia de actores o perpetradores de violencia–, violencia estructural –efecto del orden de la sociedad, las condiciones de desigualdad y la falta de oportunidades de vida, es decir, que se corresponde con la injusticia social–, y violencia cultural –producida en las disputas por los horizontes de los proyectos de sociedad– (Jares 1991).

Finalmente, es de anotar que en el espacio académico de “Pedagogía de Paz” ni la pedagogía ni sus derivaciones son objeto de un tratamiento específico, de tal manera que se da por entendido lo que significan las pedagogías de la memoria, la pedagogía de paz y la pedagogía de la dialogicidad. Nociones cuyos usos se han generalizado, aunque su fundamentación teórica constituye todo un proyecto por desarrollar.

Perspectiva interdisciplinar: las narrativas testimoniales como eje articulador de la pedagogía, la memoria y la historia

Si bien los programas analizados en los apartados anteriores pueden considerarse como abordajes interdisciplinarios, el principio explícito de

la interdisciplinariedad se identifica puntualmente en el espacio académico “Narrativas testimoniales sobre la violencia política: Un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia”²¹. En él se propone la formación ético-política de los estudiantes en el marco de “la discusión historiográfica en torno al mismo [conflicto y] las tensiones entre la gestión de las memorias sociales y de las narrativas históricas” (Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, 2014, p. 1).

En esta propuesta de formación se plantea que la bisagra disciplinar son las narrativas testimoniales, pues en ellas es posible desarrollar la reflexión pedagógica y articular la memoria, al considerar que el testimonio es una expresión de la memoria que posibilita “recuperar la ausencia del momento pasado o de la realidad perdida, junto con sus protagonistas” (Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, 2014, p. 1).

En esta perspectiva, las narrativas testimoniales se convierten en la fuente para ampliar la comprensión de los estudiantes en torno al tema de la violencia política, sin que se aludan a las implicaciones y exigencias para su implementación como parte de propuestas de educación para la paz.

Acorde con los propósitos de formación, los contenidos de este espacio académico son la violencia política, la memoria y la pedagogía. El primero funge como el contexto en el que emergen las narrativas testimoniales, sin referir un abordaje teórico-conceptual (Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, 2014). El segundo se concibe como un contenido que articula con el testimonio, desde la perspectiva de Todorov (2002), con miras a reconocer la memoria como posibilidad de encuentro con sujetos que “al haber visto, vivido, sentido, se convierten en transmisores de realidades ocultas” (Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, 2014, p. 1). En todo caso, en el programa de formación no es posible identificar el desarrollo del abordaje teórico conceptual sobre la memoria.

La estructura de este programa deja abierta la pregunta sobre la potencia de los abordajes centrados en las memorias de la violencia, pero también sobre los riesgos, en especial, cuando se carece de la fundamentación y los referentes necesarios para analizar y comprender la relación entre el

21 En adelante: “Narrativas testimoniales”.

pasado, el presente y el futuro, y, por ende, cuando no se cuenta con la formación para no revictimizar a los sujetos por cuenta de su anclaje al pasado (Herrera y Pertuz, 2016).

El tercer contenido, referido a la pedagogía, se asume en su sentido plural desde los postulados de Henry Giroux (2008), específicamente, desde el texto *Teoría y resistencia en educación*, documento que se concentra en la reflexión sobre el papel de las escuelas en la cultura y las posibilidades de resistencia y transformación social.

Perspectiva jurídica: el proceso de transición como asunto fundamental

Esta perspectiva de formación se identificó en el espacio académico “Justicia de transición y acuerdos de paz en Colombia”²², que se propone situar las perspectivas política, jurídica, sociológica y educativa para analizar lo relacionado con la Jurisdicción Especial para la Paz.

Sin embargo, en el documento analizado no se logró identificar el desarrollo de la perspectiva educativa, pues predomina el abordaje jurídico, necesario para deslindar los contenidos de la propuesta de formación: justicia de transición y derechos de las víctimas, participación de la sociedad civil y de las víctimas en la nueva institucionalidad transicional.

En este sentido, en la propuesta de formación se identifica un énfasis en el tema de los derechos humanos, con miras a su fundamentación teórico-conceptual y a su comprensión como realidades sociales cuya diferenciación depende de las matrices sociales y culturales de los pueblos. Sin embargo, se trata de un énfasis que se relaciona con la especificidad de los actores comunitarios (Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, 2016) y no con su pertinencia para la generalidad de los futuros maestros.

En este último sentido, es necesario recordar que los derechos humanos son uno de los componentes fundamentales de la educación para la paz y, por ende, uno de los temas fundamentales para la formación de profesores. Un enfoque que, de acuerdo a Jares (1991), exige un abordaje amplio que abarque los derechos de “nueva generación”, es decir, el derecho

22 En adelante: “Justicia de transición”.

a la paz, al desarrollo, al respeto común de la humanidad y al medio ambiente, así como los derechos sociales y económicos.

En este programa llama la atención la alusión que se hace al posacuerdo y al posconflicto, como conceptos diferenciados, lo que abre la pregunta acerca de las implicaciones que esto puede tener para analizar el tema específico de la justicia transicional y para la comprensión de las condiciones necesarias para implementar un acuerdo de paz que comienza apenas cuando se ha firmado un acuerdo. Se trata de dos nociones esenciales en el terreno formativo pues, como lo plantea Aponte (2016), permiten entender que “no soñamos con sociedades en posconflicto, pensamos y anhelamos una sociedad en la cual se viva gracias a los conflictos y no a pesar de ellos” (Aponte, 2016, p. 287), una sociedad en la que se reconozcan los conflictos, y se pacten acuerdos y las condiciones para implementarlos.

Retos en torno a la formación de maestros para una sociedad comprometida con la paz

El análisis de algunas propuestas de formación relacionadas con el tema de educación para la paz en la Universidad Pedagógica Nacional aporta ideas para reconocer lo avanzado en el terreno de la formación de maestros, pero también para situar los retos que se deben encarar para asumir la educación de las nuevas generaciones. Hablamos de retos que, más allá del compromiso y voluntad de los futuros maestros, pasan por dimensionar la responsabilidad política y académica que exige el abordaje cotidiano o específico de aquellos temas y situaciones derivados de la historia social ligada a la violencia, al proceso de paz y a la complejidad de su implementación.

En este sentido, son retos que exigen a las instituciones formadoras la misión de asumir la educación para la paz en Colombia como un campo de estudios y no solo como un ideal, y, por ende, como un nodo de trabajo académico que requiere voluntades y recursos para investigar, escribir e intercambiar ideas que coadyuven a superar la polarización y lógica simplista con la que se tiende a leer la violencia, el conflicto armado y el proceso de paz.

En esta perspectiva, puede decirse que los mayores retos de la formación de maestros están en el robustecimiento de referentes para analizar y operar en las prácticas pedagógicas. Entre ellos, referentes para complejizar el análisis de nociones que operan casi como axiomas, pero en las que se conjugan sentidos necesarios para dimensionar la densidad y complejidad de aspectos políticos, sociales, económicos, culturales, educativos y biográficos que se entraman y se implican en la educación para la paz, en una sociedad que experimenta las tensiones de un acuerdo que se implementa en condiciones difíciles, por cuenta de un conflicto armado que muta, de una confrontación cuyas heridas están abiertas y cuyas exigencias de verdad, justicia y reparación tocan actores, intereses y capitales sociales, económicos y políticos que desencadenan nuevas formas de violencia y de resistencia a la justicia de transición, así como nuevos obstáculos para comprender el pasado y el presente de la sociedad, más allá de los polos del sí y el no frente a la paz. Nociones entre las que, desde el punto de vista del presente estudio, se destacan el conflicto, la violencia, la paz y la pedagogía de la memoria.

De un lado, se encuentran las nociones de conflicto, violencia y paz, necesarias para comprender la complejidad del escenario colombiano, ligado a un conflicto social y un conflicto armado que toca a las víctimas directas, pero también a la población en general, en calidad de sujetos que han sido formados en medio de los temores, la zozobra y las herencias ideológicas de la violencia. En este sentido, si bien el conflicto armado merece un tratamiento específico (tal como se aprecia en la mayoría de programas académicos analizados), se hace preciso desligarlo de las manifestaciones exclusivamente relacionadas con la violencia y los enfrentamientos armados, para situarlo como manifestación de las relaciones sociales y de las posibilidades de cambio del orden social, desde acciones propuestas para ello en el día a día. Tal comprensión puede ayudar a responsabilizar a cada sujeto de lo que hemos sido como sociedad, pero también de lo que podemos ser si se asume el conflicto como natural, necesario, positivo e indispensable en el ser humano y en las dinámicas sociales (Jares, 1991).

Con respecto a la noción de violencia, el desafío es asumirla más allá del enfrentamiento bélico y reconocerla también en el sentido estructural y cultural (Galtung, 2003), esto es, que pasa por reconocer los procesos sociales, políticos y culturales que permiten identificar o entender la violencia ligada a condiciones de desigualdad social, económica y educativa,

es decir, a formas no visibles pero siempre presentes de violencia que afectan el bienestar de los grupos sociales y que son definitivas en el reconocimiento y comprensión de los levantamientos armados, así como de sus posibilidades de salidas negociadas.

Particularmente, reconocer la violencia en “aquellos aspectos de la cultura, el ámbito simbólico de nuestra existencia (materializado en religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales –lógica, matemáticas–)”, constituye un referente para que los futuros maestros dimensionen la responsabilidad del hacer educativo para no “justificar o legitimar violencia directa o estructural” (Galtung, 2003, p. 6), y para insistir en el acceso y realización personal, gracias a la educación, como una exigencia de justicia y reparación fundamental para garantizar la no repetición.

Estas concepciones de conflicto y violencia, en un sentido más amplio, pueden conllevar la comprensión de la paz como una noción y una experiencia que mira más allá de la violencia armada, en la medida en que abarcaría la estructura y las condiciones sociales, así como a la sociedad en su conjunto. Hablamos de una idea de paz que adicionalmente permita reconocer la imperfección propia de la especie humana –una especie en conflicto– y, por ende, las exigencias y esfuerzos para avanzar en el mejoramiento de las condiciones de vida de todas y todos.

Finalmente, se considera necesario trabajar en torno a la noción de pedagogía de la memoria para enriquecer los sentidos y propuestas que desde el aula se puedan emprender para reconocer el pasado vergonzante, pero también para proponer un presente y un futuro diferente. Si bien, se aprecian los aportes del trabajo que se viene adelantando en la UPN en torno a la memoria y las víctimas, es fundamental no perder de vista todo lo que la pedagogía de la memoria implica, en la medida en

que incluye en su desarrollo el trabajo con los sentidos del pasado, que parten de comprender lo que los recuerdos pasan por el afecto, con aquello que tiene que ver con nuestra sensibilidad, lo que de alguna manera cruza toda nuestra existencia o nuestra experiencia vital. (Aponte, 2016, p. 294)

De este modo, se hace posible dimensionar la responsabilidad y el cuidado que los futuros maestros deben tener cuando entren en escena las narrativas testimoniales, pues, más que la delación, en el aula son repertorios de experiencias que para los niños y jóvenes representan las

maneras de lidiar con la vida pasada y las formas de buscar, en el presente y para el futuro, alternativas de cambio y de reconciliación con los otros como forma de reconciliarse con ellos mismos.

En este sentido, se hace urgente que la pedagogía de la memoria esté atenta a

develar el surgimiento de la categoría víctima para problematizarla al señalar su historicidad y los aspectos que estereotipan al sujeto bajo una sola figura (sujeto víctima), como una estrategia que permita trascender la interpelación hecha por las políticas de la memoria oficiales que constriñen la configuración de los sujetos a los propios intereses de los grupos dominantes. (Herrera y Pertuz, 2016, p. 243)

Así, también es necesario que la pedagogía de la memoria se fundamente y proyecte hacia escenarios y sujetos diversos, con quienes los futuros maestros tendrán el reto de trabajar, desde el reconocimiento del estudiante como un sujeto que “dialoga con el pasado para cuestionarlo y resignificarlo desde las interpelaciones y apuestas del presente” (Herrera y Pertuz, 2016, p. 239).

Un pasado frente al que es necesario formar también en los riesgos de la memoria o en sus abusos, pues, como lo plantean Herrera y Pertuz (2016), en el “auge de la memoria [...] el riesgo se halla en el mal uso que se pueda hacer de la memoria, en su embalsamamiento, en su encierro en museos o en la neutralización de su potencial crítico” (p. 245). Un riesgo que se hace más próximo de la mano de la intensificación de las justas defensas y reconocimientos de las víctimas, cuando se olvida que tales defensas hacen parte, también, de luchas por memorias y olvidos selectivos, o cuando se desconoce que hacer memoria pasa por “promover el debate y la reflexión activa sobre ese pasado y su sentido en el presente/futuro” (Jelin, 2002, p. 16), con miras a la superación de lo que fue y con miras al desplazamiento del lugar de la víctima.

Referencias

- Aponte, J. (2016). Paz, memoria y pedagogía. En P. Ortega (ed.), *Bitácora para la Cátedra de la Paz* (pp. 263-282). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bayona, L. y Espitia, Y. (2018). Educación para la paz en la Universidad Pedagógica Nacional (2014-2017): un análisis de las perspectivas de formación [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/2VFCw7S>
- Cárdenas, Y. (2018). *Experiencias de infancia. Niños, memorias y subjetividades (Colombia, 1930-1950)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, La Carreta.
- Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR). (2008). ¿Cuál es la definición de “conflicto armado” según el derecho internacional humanitario? [Documento de opinión]. Recuperado de <https://bit.ly/2XXsSyV>
- Eje de paz. (2016). ¿Cuál paz para qué educación? ¿Cuál educación para qué paz? [Sílabus]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Eje de paz. (2017). ¡Nunca más! ¡Basta ya! Paz y educación [Sílabus]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Bizkaia: Gernika Gogoratzuz.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Herranz, R. (1991). Notas sobre el concepto de violencia política. *Anuario de Filosofía del Derecho*, 8, 427-442. Recuperado de <https://bit.ly/2NSH6SS>
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). *Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hicks, D. (1993). Comprensión del campo. En D. Hicks (comp.), *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula* (pp. 21-38). Madrid: Ediciones Morata.
- Jaramillo, J. y Delgado, M. (2011). “Deber de memoria” y “razones de olvido” en la justicia transaccional colombiana. *Análisis Político*, 24(71), 129-147.

Jares, X. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. (2015). Sur África, Palestina, Irlanda de Norte y País Vasco: Conflictos y procesos de negociación [Sílabus]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. (2014). Narrativas testimoniales sobre la violencia política: Un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia [Sílabus]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Licenciatura en Psicología y Pedagogía. (2016). Pedagogías de la memoria: arte y construcción de paz [Sílabus]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Licenciatura en Psicología y Pedagogía. (2016). Pedagogía de paz [Sílabus]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. (2014). Paramilitarismo: Problemática de la historia reciente en Colombia [Sílabus]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. (2016). Justicia de transición y acuerdos de paz en Colombia [Sílabus]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. (2015). Colombia hoy [Sílabus]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Muñoz, F. (2016). *La paz imperfecta*. Madrid: Instituto de la Paz y los conflictos de la Universidad de Granada. Recuperado de <https://bit.ly/2RVIflo>

Ruiz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto El análisis de contenido en la investigación en educación. En UPN (ed.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 44-59). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://bit.ly/2JwRd5B>

- Serra, S. y Antelo, E. (2013). ¿Una pedagogía sin atributos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 65-75. Recuperado de <https://bit.ly/2G46CZZ>
- Todorov, T. (2002). *Memoria del mal. Tentación del bien*. Barcelona: Península.
- Torres, L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 165-185. Recuperado de <https://bit.ly/2LbLt4a>
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019: Una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Galindo, P., Jiménez, L. (productores) y Galindo, P. (directora). (2017). *De las armas a las aulas: La Universidad Pedagógica Nacional en la formación de excombatientes 1991-1996* [Documental]. Colombia: Subdirección de Recursos Educativos UPN. Recuperado de <https://bit.ly/2LLNKT>

La construcción de paz desde la educación: retomando saberes otros

Yudi Astrid Munar* / Jorge Jairo Posada**

Resumen

En este texto se presenta una reflexión en torno a la construcción de paz desde lo educativo a partir de la experiencia investigativa titulada “Las condiciones y modos de construcción de subjetividades políticas para la paz en jóvenes de organizaciones interétnicas y feministas desde una perspectiva intergeneracional”¹, realizada en el marco del programa de investigación “Sentidos y prácticas de niños, niñas y jóvenes constructores de paz, un camino posible para la construcción de la paz, la democracia y la reconciliación en el eje cafetero, Antioquia y Bogotá”, presentado a Colciencias por el consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Reconciliación y Paz.

Palabras clave: decolonialidad, paz, prácticas de paz, sentidos de paz, saberes otros

* Doctora en Educación, Universidad de la Salle, Costa Rica. Docente Universidad Pedagógica Nacional, Investigadora del grupo Equidad y Diversidad en educación. Contacto: astridmunar@gmail.com

** Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, UNED, España. Docente, Universidad Pedagógica Nacional. Investigador del grupo Equidad y Diversidad en Educación.

1 Proyecto realizado durante la vigencia 2015-2016.

Introducción

Para efectuar esta investigación se sistematizaron seis iniciativas locales de paz (ILP) y dos experiencias de sembradores de paz –grupos de niños y jóvenes– (GSP) promovidas por el Secretariado Nacional de Pastoral Social (SNPS) desde hace más de diez años.

Las ILP actúan en territorios donde el conflicto armado ha potenciado la violación de los derechos fundamentales de sus habitantes y las desigualdades sociales se han profundizado incluso al punto de dejar a sus comunidades sin oportunidad para mejorar su calidad de vida. Además, en estos escenarios las posibilidades de participación en las decisiones políticas y la formación ciudadana son reducidas, y su población suele ser atendida con programas asistencialistas que no promueven su agenciamiento.

Mediante el proceso de sistematización se pudo constatar que las ILP y las GSP son un aporte para la construcción de paz desde la base y desde la cotidianidad de las comunidades, pues aportan sustancialmente a la construcción de otros saberes en el campo de la educación para la paz. Estas experiencias presentan las maneras en que se pueden constituir los grupos que trabajan por la paz –por supuesto, a propósito de los asuntos o problemas que los convocan–, por lo general, mediante el diseño de estrategias propias que buscan dar respuesta a los diferentes contextos y a las características y potencialidades de los actores que las construyen: lo ambiental, la producción artesanal y agrícola, la recreación, las relaciones de género, las relaciones interétnicas e interculturales, la recuperación de los barrios y poblaciones estigmatizadas, la prevención y protección de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) ante el consumo de sustancias psicoactivas, entre otras.

Un elemento que es necesario resaltar es la metodología de construcción de paz y de transformación social propuesta por el SNPS que se fortalece en el desarrollo de “la imaginación de un futuro deseado”, el cual crea la confianza de que sí se puede construir la paz. En todas las experiencias se puede inferir el interés y la importancia de despertar y formar en el cuidado “del otro” (personas) y “de lo otro” (la creación-medio ambiente).

En estas experiencias, los diferentes actores han aprendido que la paz no es algo que se espera y que otorgan los gobernantes, ni se trata de un

asunto de otros, sino que, antes bien, atañe directamente a las comunidades y las personas mismas. Así mismo, la paz no se da espontáneamente; esta requiere procesos de formación que demandan una pedagogía apropiada y coherente con sus propósitos, así como con las características de las personas con quienes se realizan. Las experiencias han mostrado un nivel de coherencia entre las acciones emprendidas y sus dinámicas de formación. La pedagogía implementada por el SNPS (experiencial, lúdica, basada en metáforas y acciones concretas) permea las subjetividades de las personas pertenecientes a las ILP y GSP, lo que se refleja en la posibilidad de apropiar los referentes conceptuales en un lenguaje narrativo.

Visibilización de saberes y prácticas “otros”: una apertura epistemológica

Desde el punto de vista de Boaventura de Sousa Santos (2006), se requiere asumir el conocimiento y la reflexión de las emergencias que permitan reconocer las experiencias y las acciones sociales de los diferentes grupos sociales y pueblos que no han sido reconocidos por las ciencias sociales predominantes. Se hace necesaria, entonces, la consolidación de estudios y perspectivas que desde lecturas alternativas visualicen las prácticas y saberes de las mujeres, las comunidades y las organizaciones sociales. Los planteamientos de este pensador contemporáneo nos serán de mucha utilidad para lanzar una mirada crítica sobre las iniciativas de paz, las diferentes formas de construir paz desde la cotidianidad y las formas como los NNAJ construyen, participan y aportan a la paz.

Según Santos (2006), las ciencias sociales hegemónicas no solo han invisibilizado y descalificado a diferentes grupos sociales, sino que han presentado una visión restringida de sus prácticas sociales y saberes. Según él, la visión eurocéntrica de la ciencia ha desarrollado una lógica que genera una no existencia con base en cinco lógicas de exclusión y de invisibilización de las poblaciones y de las prácticas sociales de los no europeos: 1) la lógica de la monocultura del saber, en la que los otros saberes no se reconocen y, por tanto, se declara a los otros como ignorantes; 2) la monocultura del tiempo lineal, en la que se presenta la historia como un desarrollo lineal que todos los pueblos deben seguir y, por el que a los otros se les considera muchas veces atrasados; 3) la lógica de la clasificación social –con ella se clasifica y jerarquiza racialmente y por medio de la clasificación sexual–; 4) la lógica de la escala dominante, con la que se

desprecia lo local y lo particular, y 5) la lógica productivista, basada en la visión capitalista de la producción, que invisibiliza las otras formas de producción y considera a quienes practican estas últimas como improductivos o personas sin competencias para la producción.

Santos (2006) propone ante esta forma de hacer ciencia una transformación por medio de la ecología de los saberes, ecología de las temporalidades, la ecología de las transescalas y la ecología de la productividad. La ecología de saberes requiere el reconocimiento tanto de los otros saberes, como de las comunidades y personas que construyen saberes en sus prácticas.

La idea central de la sociología de las ausencias en este campo es que no hay ignorancia en general ni saber en general. Toda ignorancia es ignorante de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular. De este principio de incompletitud de todos los saberes se deduce la posibilidad de diálogo y disputa epistemológica entre los diferentes saberes. (Santos, 2006, p. 79)

La sociología de las ausencias en el campo de las temporalidades busca liberar las prácticas sociales de su estatuto de residuo, al restituirles su temporalidad propia y, de ese modo, la posibilidad de desarrollo autónomo. La ecología de las diferencias sociales busca la deconstrucción de la diferencia en relación con la desigualdad y la jerarquía: esta crítica y denuncia radicalmente la idea de que las diferencias se identifiquen con jerarquías.

La lógica de la escala global es confrontada a través de la recuperación de lo que en lo local no es efecto de la globalización hegemónica. La lógica productivista es enfrentada por medio de una ecología que permite valorizar los sistemas alternativos de producción de las organizaciones económicas populares que la ortodoxia productivista capitalista oculta o desacredita.

Al respecto, Boaventura de Sousa Santos concluye:

En cada uno de los cinco campos, el objetivo de la sociología de las ausencias es revelar la diversidad y multiplicidad de las prácticas sociales y hacerlas creíbles por contraposición a la credibilidad exclusivista de las prácticas hegemónicas. Común a todas estas ecologías es la idea de que la realidad no puede ser reducida a lo que existe. Se trata de una versión amplia del realismo, que incluye las realidades ausentes por la vía del silenciamiento,

de la supresión y de la marginalización, esto es, las realidades que son activamente producidas como no existentes. (Santos, 2009, p. 125)

En conclusión, el ejercicio de la sociología de las ausencias se constituye en una confrontación con el sentido común científico tradicional.

Para ser llevada a cabo, exige imaginación sociológica. Distingo dos tipos de imaginación: la imaginación epistemológica y la imaginación democrática. La imaginación epistemológica permite diversificar los saberes, las perspectivas y las escalas de identificación, análisis y evaluación de las prácticas. La imaginación democrática permite el reconocimiento de diferentes prácticas y actores sociales. (Santos, 2006, pp. 81-82)

Los planteamientos de Santos coinciden con los de Lederach (2006), autor que plantea la necesidad de desarrollar la imaginación moral para la transformación de los conflictos y para la construcción de procesos de paz. Además de la propuesta de las ecologías, Boaventura de Sousa Santos considera que una epistemología diferente debe estudiar no solo lo dado sino también lo posible, es decir, la sociología de las emergencias:

La sociología de las emergencias consiste en proceder a una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes de modo que se identifique en ellos las tendencias de futuro (lo Todavía-No) sobre las cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de la esperanza en relación a la probabilidad de la frustración. Tal ampliación simbólica es, en el fondo, una forma de imaginación sociológica que se enfrenta a un doble objetivo: por un lado, conocer mejor las condiciones de posibilidad de la esperanza; por otro, definir principios de acción que promuevan la realización de esas condiciones. (Santos, 2006, p. 85)

Según Santos, se requieren unas ciencias sociales que estudien las posibilidades y las capacidades de las comunidades, de las organizaciones sociales, de las personas; se trataría de ciencias que se preocuparían por las potencialidades. Esta visión es fundamental para pensar en la construcción de la paz como un asunto del resorte social, comunitario y cultural de la nación.

Para este autor, este enfoque epistemológico aporta a la fundamentación de una axiología del cuidado y de una ética que potencia las subjetividades: “El elemento subjetivo de la sociología de las emergencias es la conciencia anticipadora y el inconformismo ante una carencia cuya

satisfacción está en el horizonte de posibilidades” (Santos, 2006, p. 86). Según él,

la alternativa a la teoría general es el trabajo de traducción. La traducción es el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles, reveladas por la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. Se trata de un procedimiento que no atribuye a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el estatuto de parte homogénea. (2006, p. 91)

Para la epistemología propuesta por Santos, el trabajo de traducción hecho con base en la sociología de las ausencias y en la sociología de las emergencias es “un trabajo de imaginación epistemológica y de imaginación democrática con el objetivo de construir nuevas y plurales concepciones de emancipación social” (2006, p. 104).

Los asuntos epistemológicos son cuestiones centrales, pues la lucha por el reconocimiento, las posibilidades de generar transformaciones sociales, la construcción de aportes para democratizar las relaciones sociales y culturales suponen un cruce con nuevos esfuerzos de comprensión y de interpretación:

El objetivo de la traducción entre saberes es crear justicia cognitiva a partir de la imaginación epistemológica. El objetivo de la traducción entre prácticas y sus agentes implica crear las condiciones para una justicia global a partir de la imaginación democrática (Santos, 2006, p. 105).

En este proyecto se constató que los procesos y las prácticas de paz se fortalecen cuando las comunidades desarrollan su capacidad de imaginación, de pensarse un futuro diferente, cuando dicen: “las cosas pueden cambiar, hagamos algo para desarrollar el futuro deseado, soñado”. La imaginación despierta la capacidad moral de la transformación cuando se pone en duda la idea de que esto “siempre ha sido así”, “esto no puede ser de otra forma”, “somos así”; cuando en el espacio de encuentro se generan las condiciones para pensar las posibilidades, para desarrollar las capacidades. La pedagogía puesta en práctica en las experiencias analizadas en la investigación ha consistido precisamente en despertar la capacidad de imaginación, la posibilidad de pensar que otras relaciones son posibles.

Pensar en otras relaciones posibles implica desnaturalizar, deconstruir nuestras lógicas tradicionales, lo que algunos investigadores han llamado decolonizar las ciencias sociales, para reconocer las prácticas, los saberes y las formas de hacer de los otros.

El giro decolonial: una ventana a otras posibilidades

Desde comienzos del 2000 se ha venido configurando una perspectiva teórica denominada *modernidad/colonialidad*. Arturo Escobar, antropólogo colombiano, en una ponencia titulada “Mundos y conocimientos de otro modo” (2003), hace referencia a la existencia de un grupo de intelectuales que vienen construyendo unos referentes teóricos del giro decolonial. El escrito presentado analizaba la perspectiva de un grupo que busca un proyecto epistemológico nuevo, a saber, una construcción alternativa a la modernidad eurocéntrica tanto en su proyecto de civilización como en sus propuestas epistémicas.

Una idea central del giro decolonial es que “la colonialidad es constitutiva de la modernidad, y no derivada” (Mignolo, 2005, p. 75). O sea, la modernidad y la colonialidad son dos fases de la misma moneda. Gracias a la colonialidad, Europa pudo producir y constituir unas ciencias humanas como modelo único, universal y objetivo en la producción de conocimientos, además de descartar todas las epistemes de la periferia de Occidente.

Según Quijano (2007), el colonialismo y la colonialidad son dos conceptos relacionados pero distintos. El colonialismo es más que una imposición política, militar, jurídica o administrativa. En la forma de colonialidad, llega a las raíces más profundas de un pueblo y sobrevive a pesar de la emancipación de las colonias latinoamericanas, asiáticas y africanas en los siglos XIX y XX. Lo que la perspectiva decolonial muestra es que, a pesar del fin de los colonialismos modernos, la colonialidad sobrevive. En otras palabras, aunque el colonialismo tradicional haya llegado al fin, las estructuras subjetivas, los imaginarios y la colonización epistemológica todavía están fuertemente presentes.

Quijano (2005) propone el concepto de colonialidad del poder para referirse a esa situación. Esta sería una de las estructuras de dominación que someten a América Latina, África y Asia desde la conquista. El

término se refiere a la invasión de la subjetividad del otro; el colonizador trata de destruir el imaginario del otro al invisibilizarlo y subalternizarlo. La colonialidad del poder reprime los modos de producción de conocimiento, los saberes, el mundo simbólico, las imágenes del colonizado, e impone el suyo. Así, a través de este proceso, se naturaliza el imaginario del invasor europeo, la subalternización epistémica del otro no europeo y la propia negación, y la pérdida de los procesos históricos no europeos.

La colonialidad del poder, según Quijano (2007), se fundó en la imposición de una clasificación racial y étnica. Esta permitió la inferiorización de los grupos humanos no europeos a partir de la división racial del trabajo, del salario, de la producción cultural y de los conocimientos. Por eso, los autores de este grupo hablan también de la colonialidad del saber, entendida como la represión de otras formas de producción de conocimiento no europeas que niega el legado intelectual e histórico de los pueblos indígenas y africanos, y, a su vez, los reduce a la categoría de primitivos e irracionales al esgrimir el argumento de que pertenecen a “otra raza”.

La anterior es, en esencia, la afirmación de la hegemonía epistemológica de la modernidad europea, que se traduce en un racismo epistémico o, como afirma Grosfoguel: “la epistemología eurocéntrica occidental dominante no admite ninguna otra epistemología como espacio de producción de pensamiento crítico ni científico” (2007, p. 35).

Walter Mignolo (2005) afirma que las ciencias humanas, legitimadas por el Estado, cumplen un papel fundamental en la invención del otro. Esas ciencias, incluyendo la historia, crearán la noción de progreso. Con la idea de progreso se establece una línea temporal en la que Europa aparecía como superior. Como afirma Castro-Gómez (2005), la historia y las áreas afines, como la etnografía, la geografía, la antropología, etc., al estudiar el pasado de las civilizaciones, sus productos culturales e institucionales, justificaron el colonialismo. Para este autor, los cánones o modelos de comparación son el centro de la Historia Mundial, o sea, Europa.

Mignolo (2003) considera que los españoles jerarquizaron la inteligencia y la civilización de los pueblos cuando tomaron como criterio la escritura alfabética. Por eso, los pueblos *sin historia* se sitúan en un tiempo *anterior* al *presente*. En esta misma línea de pensamiento, el autor explica que la

expansión occidental, después del siglo XVI, no fue solamente económica y religiosa, sino que también operó en el ámbito de las formas hegemónicas del conocimiento, del concepto de conocimiento y cognición, al imponerse como hegemonía epistémica, política e historiográfica, hecho que, de paso, estableció la colonialidad del saber.

Se evidenció una geopolítica del conocimiento, o sea, el poder, el saber y todas las dimensiones de la cultura se definieron a partir de una lógica de pensamiento localizada en Europa. Mignolo (2005) afirma que esos procesos, marcados por una violencia epistémica, conducirán también a una geopolítica lingüística, ya que las lenguas coloniales o imperiales, cronológicamente identificadas con el griego y el latín en la Antigüedad, el italiano, el portugués, el castellano, el francés, el inglés y el alemán en la modernidad, establecerán el monopolio lingüístico, hecho que desplazará las lenguas nativas y, en consecuencia, desarticulará las cosmovisiones nativas expresadas en sus lenguas.

Este grupo de investigadores sociales también han evidenciado y elaborado el concepto de colonialidad del ser. Catherine Walsh (2005) recuerda las palabras de Frantz Fanón (1983) para relacionar colonialismo y la no existencia: “En virtud de ser una negación sistemática de la otra persona y una determinación furiosa para negar al otro todos los atributos de humanidad, el colonialismo obliga a las personas que domina a preguntarse: en realidad, ¿quién soy yo?” (Walsh, 2005, p. 22).

Fanón profundiza la idea de la negación del otro así:

No basta al colonizador limitar físicamente al colonizado, con sus policías y sus ejércitos, el espacio del colonizado. Así, para ilustrar el carácter totalitario de la explotación colonial, el colonizador hace del colonizado una quinta esencia del mal. La sociedad colonizada no solamente se define como una sociedad sin valores [...]. Lo indígena es declarado impermeable a la ética, a los valores. Es, y nos atrevemos a decir, el enemigo de los valores. En este sentido, él es un mal absoluto. Elemento corrosivo de todo lo que rodea, elemento deformador, capaz de desfigurar todo lo que se refiere a la estética o a la moral, depositario de fuerzas maléficas. (Fanón, 2003, p. 35-36)

La colonialidad del ser es pensada como la negación de un estatuto humano para los africanos e indígenas en la historia de la modernidad colonial. Esa negación, según Walsh (2006), implanta problemas reales

en torno de la libertad, del ser y de la historia del individuo subalternizado; en efecto, es toda una violencia epistémica. Así, podemos afirmar, en la misma vía de Mignolo (2003), que el discurso de la historia del pensamiento europeo es una historia de negaciones y de rechazo de otras formas de racionalidad e historia.

La geopolítica del conocimiento afirmó las teorías europeas y sus conocimientos como verdades universales e invisibilizó y silenció a los sujetos que producen conocimientos “otros”. Este fue el proceso que constituyó la modernidad, que, por supuesto, no puede ser entendido sin tener en cuenta los nexos con la herencia colonial y las diferencias étnicas que el poder moderno-colonial produjo. Todo esto nos lleva a la necesidad de pensar y actuar en la perspectiva de introducir epistemes invisibilizadas y subalternizadas.

Otro concepto central del giro decolonial, introducido por Mignolo, es la diferencia colonial. Es entendido como pensar a partir de las ruinas, de las experiencias y de los márgenes creados por la colonialidad del poder en la estructuración del mundo moderno-colonial, como forma de reconocer conocimientos “otros” en un horizonte epistemológico transmoderno, o sea, construidos a partir de formas de ser, pensar y conocer diferentes de la modernidad europea, pero en diálogo con esta. Desde este enfoque crítico decolonial, Catherine Walsh (2005) reflexiona sobre los procesos educativos a partir de conceptos como: pensamiento-otro, decolonialidad y pensamiento crítico de frontera.

El concepto de pensamiento-otro supone la lucha contra la no existencia, la existencia dominada y la deshumanización. Es una perspectiva semejante a la propuesta por el concepto de colonialidad del ser, pues se trata de una categoría que sirve como fuerza para cuestionar la negación histórica de la existencia de los no europeos, como los afrodescendientes e indígenas de América Latina.

Walsh afirma, teniendo como referencia los movimientos sociales indígenas ecuatorianos y afroecuatorianos, que la decolonialidad implica partir de la deshumanización y considerar las luchas de los pueblos históricamente subalternizados, para la construcción de otros modos de vivir, de poder y de saber. Por lo tanto, la decolonialidad es visibilizar las luchas contra la colonialidad a partir de sus prácticas sociales, epistémicas y políticas.

La investigación realizada en el proyecto exploró y analizó las prácticas y saberes que las iniciativas locales de paz –grupos comunitarios de base localizados en diferentes regiones del país que trabajan procesos de paz– fueron constituyendo en búsqueda de otras lógicas relacionales.

Walter Mignolo (2003) destaca que el pensamiento-otro, caracterizado como decolonialidad, se expresa en la diferencia colonial, esto es, un reordenamiento de la geopolítica del conocimiento en dos direcciones: la crítica de la subalternización en la perspectiva de los conocimientos invisibilizados y la emergencia del pensamiento de frontera como una nueva modalidad epistemológica en la intersección de la tradición occidental y la diversidad de categorías suprimidas por el occidentalismo y el eurocentrismo.

Walsh (2005) considera también la cuestión del “posicionamiento crítico de frontera” en la diferencia colonial, a saber, un proceso cuya finalidad es cuestionar y transformar la colonialidad del poder, del saber y de ser y en el que las relaciones de poder pueden ser transformadas si se conforman de otra manera. En este sentido, el pensamiento de frontera significa tornar visibles otras lógicas y formas de pensar, diferentes de la lógica eurocéntrica dominante. El pensamiento de frontera interpela al pensamiento dominante al que, si bien, mantiene como referencia, cuestiona y presenta otras historias y modos de pensar. Walsh considera esa perspectiva como componente de un proyecto intercultural y decolonizador. Es preciso construir espacios, posiciones críticas de frontera, que puedan proponer otros conocimientos y cosmovisiones en un diálogo crítico con los conocimientos y modos de pensar típicamente asociados al mundo occidental.

Este enfoque aspira a constituirse en un proyecto alternativo al racismo epistémico y a la colonialidad del ser, del saber y del poder. Walsh (2007) afirma que una pedagogía decolonial podría servir en el campo educativo para profundizar los debates sobre la interculturalidad. Por lo tanto, el concepto de interculturalidad crítica es clave para desarrollar una pedagogía decolonial.

En este proceso se encuentra la estrategia de la interculturalidad como principio que orienta pensamientos, acciones y nuevos enfoques epistémicos. El concepto de interculturalidad es central en la (re)construcción del pensamiento-otro. La interculturalidad es concebida, en esa

perspectiva, como proceso y como proyecto político. Para Catherine Walsh, la interculturalidad significa

un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua. Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver un nuevo sentido entre ellas en la diferencia. Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos y si reconocidos y confrontados. Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad. (2001, p. 10-11)

Según la autora, en el campo educativo esta perspectiva no restringe la interculturalidad a la mera inclusión de nuevos temas en los currículos o en las metodologías pedagógicas, sino que se sitúa en la perspectiva de la transformación estructural y sociohistórica. La autora expresa una crítica a las formulaciones teóricas multiculturales que no cuestionan las bases ideológicas del Estado-nación, parten de lógicas epistémicas eurocéntricas y, en el campo educativo, con el pretexto de incorporar representaciones y culturas marginalizadas, apenas refuerzan los estereotipos y los procesos coloniales de racialización.

Según Walsh, muchas políticas públicas educativas en América Latina vienen utilizando los términos interculturalidad y multiculturalismo como forma de solamente incorporar algunas demandas y discursos subalternizados, pero la matriz epistemológica eurocéntrica y colonial continúa siendo la hegemónica. En contraparte de esa posición exclusivamente inclusiva, Walsh (2007) propone la perspectiva de la interculturalidad crítica como la forma de la pedagogía decolonial:

La interculturalidad crítica [...] es una construcción que parte de las personas que sufrieron una experiencia histórica de sumisión y subalternización. Una propuesta y un proyecto político que también podría expandirse y abarcar una alianza con personas que también buscan construir alternativas a la globalización neoliberal y a la racionalidad occidental, y que luchan tanto por la transformación social como por la creación de condiciones de poder, saber y ser muy diferentes. Pensada de esta manera, la interculturalidad crítica no es un proceso o proyecto étnico, ni un proyecto de la diferencia en sí. [...] es un proyecto de existencia, de vida. (Walsh, 2007, p. 8)

Esa perspectiva es pensada a partir de la idea de una práctica política contrapuesta a la geopolítica hegemónica monocultural y monorracional del conocimiento, pues se trata de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que tienen como horizonte de sus prácticas y relaciones sociales la lógica epistémica occidental, la racialización del mundo y el mantenimiento de la colonialidad del poder.

Walsh afirma que esa perspectiva todavía está en proceso de construcción, tanto desde el punto de vista teórico como de la construcción de las prácticas en los sistemas escolares y en otros ámbitos educativos. Cita como inspiración y referencia para su desarrollo las formulaciones y prácticas educativas de Paulo Freire, además de las teorizaciones de Frantz Fanón sobre la consciencia del oprimido y la necesidad de humanización de los pueblos subalternizados.

Otro aspecto que requiere ser trabajado es el del racismo epistémico, que considera los conocimientos no occidentales como inferiores. Actualmente, ya no es posible negar la existencia de historias y epistemes fuera de los marcos conceptuales e historiográficos de Occidente. Se requiere un cambio de paradigma, lo que implica también la construcción de una base epistemológica “otra” para pensar los currículos, o sea, nuevos espacios epistemológicos, interculturales, críticos.

En síntesis, podemos decir que se requiere un conocimiento localizado, no como el pensamiento y la filosofía occidental, que se plantea como la *hybris* del punto cero, como afirma Castro-Gómez (2005) una visión universal que se pretende que no tiene localización: ve el mundo desde Europa, pero se presenta deslocalizada.

Los planteamientos críticos de la decolonialidad nos dejan ver la necesidad de repensar y reorientar los principios y objetivos de la investigación y de la enseñanza. Este cuestionamiento lo debemos tener en cuenta, por ejemplo, para pensar una propuesta educativa, la investigación y, sobre todo, la formación de líderes sociales y culturales que enriquezcan las dinámicas comunitarias en múltiples escenarios de la nación, en el marco del tiempo histórico de Colombia, momento en el que se pueden abrir muchas posibilidades para la construcción de procesos paz, reconciliación y ampliación de la democracia.

Horizontes de posibilidad para una propuesta educativa

En este punto de la discusión nos cuestionamos: ¿Qué estrategias e implicaciones para la construcción de sociedades y comunidades pacíficas emergen de esta investigación y cómo aportan a la educación?

En el marco de la investigación referenciada, las ILP y los GSP han permitido que los sujetos que se encuentran en ellos salgan de su mundo privado a participar en el espacio público a discutir abiertamente sobre el futuro de sus comunidades y a elaborar propuestas para transformar su realidad, enfrentar sus problemas y reconocer sus diferencias. Prácticas como el análisis del contexto y el reconocimiento de las problemáticas históricas que afectan la vida de los sujetos participantes son clara muestra de la capacidad de reflexión y de conciencia histórica del entorno como elementos claves de una subjetividad política.

Por ello, hoy más que nunca, nuestra sociedad está llamada a responder los cuestionamientos sobre el ser y estar juntos, sobre la construcción de relaciones armónicas que impliquen el establecimiento de condiciones deseables para la construcción de la paz; hoy nos preguntamos por las estrategias e implicaciones para la construcción de sociedades y comunidades pacíficas y estables, y que transformen sus relaciones mediante la creación de espacios para el diálogo, la concertación, la negociación, la participación y la incidencia en la búsqueda de mejores condiciones de vida.

Las ILP y GSP han generado procesos de reconciliación y de reconstrucción del tejido social en comunidades muy fragmentadas por la estigmatización y las múltiples violencias que han sufrido, lo que demuestra que pensar en esto de la paz pasa por el ejercicio de pensar cómo compartir y estar juntos en medio de nuestras diferencias y particularidades; pensar la paz hoy implica una transformación, la emergencia de nuevas formas de deliberar, sentir y narrar el mundo. Esta es una tarea compleja, pues exige ahondar en las posibilidades intersubjetivas para la construcción del estar juntos desde otras formas y lógicas a las que históricamente hemos vivido.

Al situar una perspectiva compleja y fronteriza como punto de partida para pensar en líneas que construyan una mirada sobre la paz, se quiere ubicar simultáneamente la permanencia de múltiples actores, acciones e

iniciativas en numerosos niveles de relación frente al conocimiento y a la producción de lugares de enunciación.

Una mirada de frontera emerge de la multiplicidad, la interdependencia y la simultaneidad. Este sería entonces el gran reto para pensar en la paz como un holograma o entramado de simultaneidades, prácticas, acciones, discursos y horizontes de sentido. De acuerdo a esto, se pone sobre la mesa la siguiente cuestión: ¿Cómo construir miradas alternativas a las lógicas dominantes sobre el estar juntos en un sistema complejo formado por diversos actores y escenarios con múltiples hechos que están sucediendo simultáneamente?

En las ILP, los sentidos de paz construidos se pueden relacionar con las ideas de Lederach –pensador que ha inspirado elementos de la metodología con las que actúan las ILP, promovidas por el SNPS– en el punto de la importancia de la construcción de las relaciones. La construcción del cambio social es “comprender que el cambio constructivo, quizás más que cualquier cosa, es el arte de tejer, estratégica e imaginativamente, redes relacionales por medio de espacios sociales en escenarios de conflicto violento prolongado” (Lederach, 2006, p. 131).

En ese orden de ideas, y parafraseando las pistas de Lederach (2006), se proponen cuatro resonancias fundamentales para la reflexión sobre la construcción de la paz desde un giro decolonial como aporte a la educación desde la experiencia investigativa adelantada en este proyecto. Estas son: lo relacional y vinculante; la curiosidad paradójica para la emergencia de nuevas formas de saber y ser; la creatividad como promotora de narrativas y diálogos interepistémicos, y el riesgo o la necesidad de apertura a conectividades múltiples y diversas que superen las miradas hegemónicas sobre las relaciones intersubjetivas.

Inicialmente, a partir de la necesidad de una conexión intersubjetiva que asuma el estar juntos bajo el entendido de que es parte de nuestra naturaleza estar vinculados, se propone un énfasis en lo relacional y vinculante como la primera alternativa para situar reflexiones y subjetividades políticas de paz en el marco de los procesos educativos (Wheatley, 2002). En ese orden de ideas, pensar en la intersubjetividad como una vía posible para la construcción de una educación para la paz implica comprender que las relaciones están dadas por reciprocidad y que la paz se puede

constituir en una red de relaciones con proyección, es decir, en una red generadora de dinámicas y de nuevos ciclos.

Entender la obligación de constituir nuevas lógicas en nuestras relaciones pasa necesariamente por reconocer de qué forma se han venido constituyendo nuestras relaciones y conexiones en la contemporaneidad. Estamos llamados a reconocer que la modernidad, el modernismo, la modernización y la democracia liberal han establecido una retórica totalitaria que proviene especialmente de la formulación del pensamiento ilustrado de Occidente, cuyos albores se remontan al siglo xvii y se consolidan con fuerza en el xviii. El principio fundamental de este pensamiento ha sido la racionalidad sobre los procesos civilizatorios.

Este tipo de racionalidad moderna en la contemporaneidad se enmarca en un proceso universal y globalizado que afecta con sus componentes distintos campos de la sociedad, tales como el económico, político, social, epistémico y subjetivo, los que, a su vez, tienen caracteres particulares cuando se ven a través del prisma del patriarcado en los temas de género, sexualidad y racismo.

En contraposición al pensamiento moderno y la mirada que este posa sobre los pueblos *atrasados*, Walter Mignolo (2010) plantea la urgencia de descolonizar la mente (el conocimiento) y el imaginario (el ser representado en la subjetividad) de las personas, es decir, generar un desprendimiento epistémico, un giro decolonial, para llegar a replantear todo lo relacionado con lo universal y proponer lo pluriversal como horizonte de posibilidad que permita, mediante la comunicación intercultural e interepistémica, generar otros procesos y otras miradas desde América Latina.

La propuesta decolonial se sitúa en los planteamientos de varios pensadores latinoamericanos que han sugerido el tránsito de lo político y económico al ámbito del conocimiento y la filosofía. Aníbal Quijano argumenta que esto presupone vincular la “colonialidad del poder en las esferas política y económica con la colonialidad del conocimiento” (Mignolo, 2010, p. 11).

De este modo, se pueden señalar distintos tipos de control que realiza la colonialidad del poder. El control de lo económico, sustentado en el sometimiento a través de la economía y el aumento de la desigualdad entre

países con economías *inferiores* con relación a las potencias económicas mundiales. El control de la autoridad, según el cual, los países latinoamericanos se supeditan a las políticas que se producen en el extranjero. El control de la naturaleza y de los recursos naturales, que, justificado en el marco del capitalismo, incentiva la explotación exacerbada de los recursos naturales en detrimento de la vida. El control de género y la sexualidad fundamentado en un sistema patriarcal, que da supremacía del hombre sobre la mujer. Finalmente, el control de la subjetividad y el conocimiento, que, desde una perspectiva eurocéntrica, ha promovido un tipo de cientificidad y unas características culturales únicas, mientras niega e invisibiliza los otros tipos de voces y perspectivas.

Por otro lado, en el marco de una totalidad propia de una racionalidad moderna que niega la diferencia, junto a las consabidas lógicas de racismo, machismo e injusticia social que, por su naturaleza, invisibilizan otro tipo de enunciaciones, se puede encontrar que las luchas de diversos grupos y movimientos sociales han transformado en el transcurrir de la historia las relaciones de opresión. Tanto así que incluso han aportado en una transformación epistémica al poner en tela de juicio el sistema de nuestro mundo contemporáneo (moderno, capitalista, patriarcal, colonial) y, en contraparte, favorecer un cambio de lógica con relación a las ideas, las actitudes, el sistema de valores y la estructura de dominación instaurada. Es decir, al proponer esas nuevas lógicas de relacionarnos y vincularnos con lo otro y con los otros y otras

El contrapeso de estos colectivos, iniciativas y movimientos postula otro tipo de totalidades que construyen y deconstruyen la realidad, pues enfrentan directamente a las formas individualistas de sentir y pensar de la razón moderna y al sistema político, económico y social capitalista que ha configurado una cultura dominante-civilizada y otras subordinadas-incivilizadas o, de acuerdo con Grosfoguel (2011), zonas del ser y el no ser.

Así, lo intercultural, lo interepistémico, el reconocimiento de varias totalidades y las conformaciones identitarias de distintos grupos llevan a pensar que es necesario crear nuevas formas de relacionarse con los otros: romper con ese encerramiento en el *yo* racional moderno para empezar a abrirse al *nosotros* pluriversal.

Es por ello que los otros desempeñan un papel importante, ya que llevan a pensar en la alteridad y en la necesidad de su unificación con el *yo* (o a la inversa), cuando condicionan la relación al reconocimiento de los distintos puntos de vista y a los procesos de diálogo que permiten la conexión de diferentes visiones, cosmovisiones, formas de sentir el mundo, sin necesidad de someter una sobre la otra. En este punto se señala que de la unificación de los otros y el *yo* nace el *nosotros*, pues el *yo*, en la interacción dialógica con los otros, encuentra aquellos puntos en común y de desacuerdo que posibilitan la emergencia de un *estar juntos*.

Estos cambios buscan dejar atrás los intereses individuales, propios de una sociedad consumista que fortalece la cultura dominante, y construir desde otros lugares una cultura plural y diversa en donde importe el *no-sotros*. Tal aspiración implica empezar a construir nuevas cotidianidades junto con los que están al frente; con aquellos que inquietan la curiosidad o transforman un día normal con sus actos; con esos que llegan a alterar; con aquellos que hacen de la vida algo diferente y que, a su vez, la cuestionan.

En la educación para la paz, el camino para construir el *nosotros* no es fácil, pero depende del interés por trabajar en colectividad y romper con este sistema que crea una cultura dominante con tintes de desigualdad y exclusión; es lograr alcanzar la utopía de construir “otro mundo posible”.

Por supuesto, este cambio está sustentado en un giro, en una necesidad de curiosidad paradójica² que permita resignificar otras formas de pensar en una complejidad que sale de los dualismos o divisiones. La curiosidad paradójica es una invitación a ir más allá de las verdades impuestas, a salir del sentido común, de la creencia común. Como lo afirma Freire (1972), se necesita de una curiosidad concientizadora para ir más allá del sentido común, lo que supondría liberarnos de los juicios para tener en cuenta aquello que en la complejidad se reconoce como la totalidad, que, a su vez, implica reconocer afirmaciones y tener en cuenta las contradicciones. Se trata entonces de una curiosidad epistémica que no actúa en la certidumbre y en el sentido común, sino que se encuentra en constante búsqueda, en constante inquietud (Freire, 2004).

2 Segundo elemento de los cuatro propuestos desde el parafraseo de Jean Paul Lederach (2006).

La búsqueda de un giro decolonial para situar un pensamiento paradójico implica suspender certezas, deconstruir; desestructurar las certidumbres; dar un paso y distanciarse del centro hegemónico en el que se ha situado la cultura; abrir la posibilidad de ubicarse en la frontera para interactuar con otras lógicas, saberes y epistemes. En síntesis, desarrollar una curiosidad paradójica es dar vía a un desprendimiento.

Desprenderse es, entonces, ubicarse en un pensamiento fronterizo, lo que implica tomar distancia de ese pensamiento único occidental y de sus certezas. Para tal efecto, es preciso deconstruir los pensamientos, acciones y estrategias eurocéntricas de manera que se recupere, resitúe y visibilice la historia, así como nuestro lugar de enunciación.

En atención a lo anterior, una de las posibilidades de la curiosidad paradójica es la descolonización en la medida en que “la descolonización significa superar una visión de la vida humana que no dependa de la imposición de una sociedad que es idealizada por otros externos” (Mignolo, 2010, p. 34).

La descolonización es la acción de desnaturalizar los conceptos y los campos conceptuales que tienden a totalizar realidades. Esto implica deconstruir el pensamiento eurocéntrico a partir de una construcción colectiva que tenga en cuenta particularidades de espacio, tiempo e historia. En su propuesta de desobediencia epistémica, Mignolo (2010) nos invita al desprendimiento, es decir, a la liberación radical y la descolonización epistemológica. Esto implica ser consiente del marco epistémico en el que estamos inmersos y del que podemos desprendernos en relación con la retórica de la modernidad y de la lógica colonial.

Tal desprendimiento comienza por ignorar y descreer de la ilusión de que la razón imperial puede, al mismo tiempo, generar la razón liberadora. “Los actores involucrados en proyectos de descolonización tienen en común la experiencia de la herida colonial, la experiencia de los damnés, de las y los no adecuados al orden *normal* de la sociedad” (Mignolo, 2010, p. 41).

Por supuesto, para agenciar un desprendimiento a través de la curiosidad paradójica se requiere recursividad y creatividad. Consideramos que la educación para la paz, entendida desde la lógica de estar juntos en nuestras particularidades y diferencias, toma forma y expresión mediante el

acto creativo que, como acto, se mueve más allá de lo existente. Se trata de un movimiento hacia la novedad, hacia lo inesperado; es vivir en la frontera o en los umbrales de la comunidad o sociedad habitada.

Proporcionar espacio a la creatividad³ exige predisposición a la apertura y a la fe de que el cambio es posible. Se trata, entonces, de proveer las condiciones para esperar lo inesperado, mientras se piensa en cómo conocemos y habitamos el mundo, y en qué es posible realizar en él. Se trata de cuestionar las verdades relativas, de abrir paso a otras formas de ser y conocer.

En este punto de la discusión, se recurre a la creatividad como una habilidad que debe ser estimulada a través de otras experiencias de acercamiento en las que las personas desarrollen mayor resonancia, más coherencia. Se trata, pues, de una aventura, de un salto al vacío donde pueden surgir experiencias inesperadas que nos encaminen a nuevas lógicas de saber, de diálogo y de encuentro con lo otro y los otros y otras.

Necesitamos creer que el acto creativo y la respuesta creativa están en permanente alcance. Hoy más que nunca estamos siendo abocados a generar estrategias para el diálogo y el encuentro con la diferencia que desplieguen nuestra capacidad de imaginación y trasciendan los parámetros de lo limitado y establecido.

El llamado a la imaginación creativa de la paz es una de las formas de oponernos al sistema moderno, capitalista, patriarcal, colonial. Dar vía libre a las lógicas creativas del estar juntos implica la afirmación de la libertad subjetiva y la crítica autorreflexiva; cuestionar perspectivas como el racismo que, a modo de operación epistémica, institucionaliza la inferioridad al justificar la violencia, la explotación de la mano de obra y la violencia de género como estrategias de sometimiento y colonización del ser.

Apostar por la creatividad en la educación para la paz es invitarnos a crear y producir pensamientos desde el lugar de nuestra alteridad para empoderarnos desde el reconocimiento de la diversidad cultural. Ello supone encontrar alternativas para el desapego a los referentes coloniales y reconocer propuestas como la geopolítica y la corpopolítica del

3 Tercer elemento Lederach (2006).

conocer y del pensar. Para estas últimas, la imaginación es un marco-otro de conciencia a partir del cual se perciben los sentidos del mundo que no pueden ser subsumidos por la conciencia y la sensibilidad que se ha producido en las formas de vida social y las instituciones dentro del sistema colonial.

Superar la lógica moderna en la construcción de la paz es apostar por una imaginación que expresa los intereses que han sido históricamente negados a aquellas personas y comunidades que han sido silenciadas. En todo caso, se requiere de la imaginación para transformar las relaciones de opresión por las de equidad y libertad. Es indispensable transformar las ideas y abordar la subjetividad de los invisibles bajo el panorama de la opresión étnico racial. La imaginación es una manifestación de nuestra subjetividad, enriquecida en la diferencia, que nos permite interpretar, desnaturalizar nuestra vida y nuestra identidad, a partir de raíces históricas. La imaginación creativa de la paz hace que nuestra subjetividad se revele frente a los principios imperiales del conocimiento.

Por supuesto, se trata de un trabajo colectivo de saber y sentir quiénes somos en relación a lo que nos rodea, de conocer procesos históricos y asimilar lo que el Estado sigue promoviendo para mantener los privilegios y marcar siempre las desigualdades. Por lo que la imaginación creativa requiere interpretar nuestras vidas e identidades, al partir de las raíces históricas, económicas, políticas y culturales, para dar respuesta a la opresión.

Finalmente, un cuarto elemento identificado en nuestro proceso investigativo es la voluntad de arriesgar, que, en coherencia con todo lo anterior, trata del hecho de sumergirse en lo desconocido. La voluntad de arriesgar es la capacidad de obrar por inspiración escuchando nuestras voces y proporcionado un punto de apoyo para romper la comprensión histórica y determinista de la humanidad.

Al respecto, Mignolo (2010) propone una discusión que representa esa apertura a lo inesperado que da paso a propuestas decoloniales como manera de comprender otras subjetividades y pensar las epistemologías desde los cambios, descubrimientos y transformaciones de los contextos en los que se inscriben las prácticas colonizadoras.

Arriesgar es, entonces, develar una gramática de una decolonialidad donde se reafirman y permiten otros lenguajes y otras maneras de ser y de estar en el mundo, más allá de las miradas idealizadas de un sujeto único y heteronormativo. En este sentido, esta propuesta corresponde a dos fuerzas de arriesgo: la corropolítica y la geopolítica.

La corropolítica propone pensar a unos sujetos diferentes planteados y repensados desde la corpografía, es decir, se plantea el cuerpo como elemento de disputa del sujeto modelo y ejemplo a seguir. Entonces, se da apertura a pensar en construcciones de otras corporeidades que se relacionan y nominan de maneras diferentes, al romper con los discursos normalizadores propuestos por las sociedades dominantes.

Así mismo, la corropolítica, entendida en calidad de categoría del conocimiento, es fundamental para todo proyecto decolonial. Esta comienza evaluando y cuestionando el descubrimiento como proceso y exigiendo que se tengan en cuenta versiones-otras de dicho suceso. En esta apuesta, Mignolo (2010) retoma los planteamientos de Fanón cuando propone el cuerpo negro en disputa con el cuerpo blanco; este último cuerpo es el guardián de la teopolítica. Por ello, frente a la disputa y desnormalización de un cuerpo estándar, único y homogenizante, se plantea: “cuerpo mío, haz de mí un hombre que siembre la pregunta” (p. 94).

Dispuesto así, la voluntad de arriesgo que proponemos parte de la posibilidad de narrar desde otras realidades tras reconocer que el cuerpo es el primer territorio de resistencia y enunciación para trabajar con respecto a las lógicas que colectivizan y homogenizan las realidades diferentes, como lo pueden ser la esclavitud, las mujeres, los movimientos indígenas, entre otros colectivos que han sido silenciados y normalizados por las propuestas hegemónicas propias de la modernización y la globalización.

Entonces, la corropolítica puede ser entendida como una propuesta de la voluntad de arriesgo en la construcción de paz que agencia cambio epistémico, pues da lugar al reconocimiento y escucha de historias-otras que permitan desanclar las premisas con las que se nace y se crece, y que finalmente se instauran como elementos de poder y dominación de las prácticas colonizadoras.

Para Fanón, lo que se pretende con la corropolítica no es construir una subjetividad única, sino re-significar, re-construir, re-conocer y

re-conceptualizar a aquellos sujetos que han sido negados, difamados, excluidos y expulsados de las fronteras del conocimiento por ser considerados no humanos y por el hecho de pensar y actuar diferente (Mignolo, 2010).

Ahora bien, la geopolítica busca que los sujetos reconozcan que están inmersos en una lógica de la matriz colonial y, por lo tanto, bajo una opresión de control de conocimiento, para que, desde ese reconocimiento, puedan ir rescatando y reencontrando sus raíces, así como reconocer que se encuentran dentro de lógicas de dominación. Solo de esta manera, pensamos, podrán romper, permear o fraccionar los procesos de dominación y plantear contrapuestas que permitan reivindicarse desde sus lugares.

Desde estas propuestas se da vía a la aventura, a una construcción diferente del sentido de la paz que pasa por la construcción de una gramática decolonial en la que la corpo y geopolítica entran a formar parte fundamental. Es entonces desde estas perspectivas que nuevamente se reconocen las subjetividades y construcciones colectivas de los desterrados para poder instaurarse en la memoria y, desde allí, escribir su propia historia: no de forma paralela, única y universal, sino que, por el contrario, con la intención de entrar en disputa con respecto a la historicidad que otros lugares y narrativas han hecho sobre ellos y ellas.

Referencias

- Castro-Gómez, S. (2005). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-161). Buenos Aires: Clacso.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. *Tabula Rasa*, 1, 51-86. Recuperado de <https://bit.ly/2XXIUWD>
- Fanon, F. (1983). *Pieles negras, máscaras blancas*. Rio de Janeiro: Fator.
- Fanon, F. (2003). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanón y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. En A. Vianello y B. Mañé (eds.), *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 97-108). Barcelona: CIDOB.
- Grosfoguel, R. (2007). Dilemas de los estudios étnicos norteamericanos: multiculturalismo identitario, colonización disciplinar y epistemologías decoloniales. *Ciência e Cultura*, 59(2), 32-35.
- Lederach, J. (2006). *La imaginación moral: El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao: Bakeaz, GernikaGogoratuz
- Mignolo, W. (2003). Historias globales/diseños locales. Colonialidad, saberes subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.
- Mignolo, W. (2005). La colonialidad de cabo a rabo: el hemisferio occidental en el horizonte conceptual de la modernidad. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-85). Buenos Aires: Clacso.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 201-246). Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-Iesco, Siglo del Hombre Editores.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2009) *Una epistemología del sur: la reinvencción del conocimiento y la emancipación social*. México: Clacso, Siglo XXI.
- Walsh, C. (2001). *La educación intercultural en la educación* [documento de trabajo]. Perú: Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial. En C. Walsh, A. Linera y W. Mignolo, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad crítica/pedagogía decolonial. *Memorias del Seminario Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/2S1TAfv>
- Wheatley, M. (2002). *Turning to one another*. San Francisco: Barrett-Koehler.

La paz en la formación universitaria de comunicadores sociales: análisis de las prácticas académicas y pedagógicas en el posconflicto colombiano

Holman G. Zamora Muñoz^{} / William Ricardo Zambrano Ayala^{**} / Alexander Torres Sanmiguel^{***}*

Resumen

Este estudio comparativo y exploratorio surge del interés por identificar las prácticas académicas y pedagógicas en los programas de comunicación social de tres instituciones de educación superior para estudiar sus herramientas y prácticas académicas, y analizar cómo estas les permiten a los futuros profesionales interpretar el contexto histórico del conflicto armado y el suscitado por la firma de los acuerdos de paz entre las FARC y el Gobierno colombiano. La muestra de estudio contempla el análisis de los contenidos curriculares y académicos de los programas de Comunicación Social de la Corporación Unificada Nacional de Educación superior (CUN), la Universidad Sergio Arboleda (USA) y la Universidad Santo Tomás (USTA). A través de la experiencia investigativa se logró constatar que dichas temáticas no están incluidas de forma directa en la mayoría de sus mallas curriculares. En contraparte, vale la pena indicar que las prácticas docentes en el aula, las investigaciones y la promoción de eventos académicos surgen como escenarios de participación y construcción orientados por docentes y expertos que permiten a los estudiantes aproximarse de manera directa e indirecta al problema de la construcción y el análisis del posconflicto.

Palabras clave: actividades académicas, comunicación social, paz, pedagogía, posconflicto

* Doctorando en Periodismo. Magíster en Estudios Avanzados de Comunicación Política. Comunicador Social y Periodista. Contacto: holmanzamora1@gmail.com

** Posdoctorado en Dispositivos Digitales. Doctor en Sociedad de la Información y del Conocimiento. Magíster en Comunicación Social. Contacto: zambrano_william@hotmail.com

*** Doctor en Lenguaje. Magíster en Comunicación. Contacto: alex_sanmiguel@hotmail.com

Introducción

El contexto de posconflicto, producto del acuerdo de paz entre el Gobierno colombiano y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –Ejército del Pueblo (FARC-EP)–, abre la oportunidad de generar una nueva construcción social y colectiva alejada de los discursos y narrativas violentas expuestas a lo largo de más de medio siglo ante la opinión pública. Estructurar un relato de paz en medio de la desescalada del conflicto armado es una responsabilidad que trasciende la agenda del Estado, pues atañe ineludiblemente tanto a las instituciones públicas y privadas, como a todos los sectores sociales del país.

Entre estos sectores se encuentran las universidades, pilares fundamentales que cumplen la función de formación respecto al entorno y los problemas coyunturales de la sociedad, por tratarse de instituciones cuya misión es generar un capital intelectual crítico de su realidad y de los hechos históricos que han impactado a nivel nacional e internacional. Dichos aspectos presuponen varios interrogantes sobre la formación que reciben los futuros profesionales en materia de paz y posconflicto. En particular, dicho contexto demanda que la formación universitaria de los comunicadores cuente con las competencias académicas y profesionales que les permitan, de manera suficiente, dar un tratamiento informativo coherente con lo que exige un país en posconflicto. En atención a lo anterior, surge el siguiente interrogante: ¿Cuál es la relevancia que ocupa la paz y el posconflicto colombiano en los procesos académicos de los programas de Comunicación Social de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), la Universidad Sergio Arboleda (USA) y la Universidad Santo Tomás (USTA)?

Por consiguiente, se plantearon los siguientes objetivos: 1) Establecer el interés institucional y de programa con respecto al enfoque de paz y posconflicto en las IES de acuerdo a sus documentos constitutivos. 2) Identificar la organización de eventos y actividades pedagógicas sobre la paz y el posconflicto en los programas de Comunicación Social después de la firma del acuerdo. 3) Determinar el enfoque que tuvo la paz y el posconflicto en las actividades académicas de los programas de comunicación social de las tres universidades referenciadas.

Con base en estos objetivos, esta investigación ofrece un análisis que da cuenta de la importancia del proceso de paz y del posconflicto en

los procesos de formulación curricular y de estrategia académica. Como señalan García y Pintrich (1994), los modelos cognitivos del aprendizaje intentan describir cómo los estudiantes llegan a comprender y dominar tales tareas mediante la utilización de diversas fuentes cognitivas (conocimientos previos) y destrezas estrategias cognitivas y de autorregulación del aprendizaje). Particularmente, la idea es fortalecer e incidir en los casos que aspiren a implantar o priorizar en sus procesos de formación las agendas de discusión social y política derivadas del conflicto y posconflicto.

Metodología

Esta investigación se desarrolla en tres etapas: en la primera se hace la revisión de estudios y el marco teórico sobre el objetivo planteado. La segunda presenta los resultados sobre las categorías y variables aplicadas en el trabajo de campo. Y, en la tercera parte, se realizan el análisis y las conclusiones.

Con respecto a la identificación de los estudios enfocados en el análisis de los programas de comunicación social, se determinó ampliar el corpus de exploración sobre publicaciones de investigaciones de los últimos veinte años. De esta manera, se pudieron develar los enfoques temáticos, metodológicos y las conclusiones que contribuyeron al abordaje del presente análisis. Al mismo tiempo, se indagó sobre la literatura científica para el abordaje del marco teórico, se elaboraron documentos de apoyo que incluyeron una mirada de los conceptos desde diversos autores y dialogar con ellos desde un enfoque crítico a partir de bases de datos, libros, revistas científicas, tesis de grado (maestría y doctorado), informes y documentos oficiales.

El primer paso conducente al trabajo de campo consistió en revisar los documentos relevantes para la identificación de la estructura programática según la naturaleza académica y pedagógica. Lo anterior, al tener en cuenta que las Instituciones de Educación Superior (IES) muestra de estudio presentan diferencias en su constitución, antigüedad, origen y enfoque. A partir del ejercicio descrito, se hallaron los siguientes documentos: Proyectos Educativos de Programa (PEP), Proyecto Educativo Institucional (PEI), Estatuto Orgánico, Registro Calificado, Archivo

Interno de Trabajo y Documento Modular sobre Énfasis. De los anteriores, según correspondiera, se clasificaron las versiones más recientes.

En cuanto al ejercicio empírico, se empleó una metodología de tipo exploratoria cualitativa que permitiera generar resultados que expliquen de manera descriptiva la situación y los procesos derivados de la enseñanza de la paz y temas asociados al posconflicto en los programas de comunicación social de la CUN, la USA y la USTA. Con respecto al marco temporal de estudio, se reconocieron todas las actividades pedagógicas extracurriculares sobre el posconflicto en el periodo electivo del año 2018 y el primer semestre de 2019. Algunos de ellos son resultados de procesos que iniciaron en años anteriores pero que fueron instrumento de difusión formativa dentro de los tiempos determinados.

La selección de las fuentes de información (estudiantes y profesores) se dio por medio de muestreo no probabilístico, donde “se escogieron a los sujetos siguiendo determinados criterios procurando, en la medida de lo posible, que la muestra fuera representativa” (Hernández *et al.*, 2010, p. 33). En este caso, se pretendió conocer sobre aquellas actividades derivadas de experiencias de clase, proyectos integradores, proyectos de grado, entre otros, que permitieran conocer información no registrada formalmente en los programas y que contribuyeran a las necesidades de la investigación. Al mismo tiempo, se buscó conocer, mediante entrevistas a docentes, el tratamiento pedagógico y sus resultados en los estudiantes.

Para identificar la relevancia que ocupa la paz y el posconflicto colombiano en las actividades y proyectos académicas de los programas de Comunicación Social CUN, la USA y USTA, se tuvieron en cuenta los cuatro momentos propuestos por Denzin y Lincoln (2008): el primero corresponde al hermenéutico comprensivo; el segundo, descriptivo (Taylor, Bogdan y DeVault, 2015); el tercero, argumentativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) y el cuarto, analítico (Ortegón, Pacheco, Prieto, 2005).

Una vez identificados, se establecieron los enfoques, rasgos y actividades pedagógicas con los que se trabajan la paz y el posconflicto. Para comparar las diferencias que se ponen de relieve en el tratamiento pedagógico en los tres programas objeto de estudio, se procedió a cotejar la información obtenida por cada programa, clasificarla y cohesionarla a partir de los resultados para seguir el proceso de análisis y conclusiones.

El plan de acción e implementación del trabajo de campo partió de tres componentes o variables principales basadas en la planeación participativa y acción conjunta entre universidades, facultades de comunicación social y comunidad académica, los cuales se describen a continuación: pedagogía social, cuyo propósito fue fomentar procesos reflexivos sobre conocer y hacer comprensibles las formas y puntos importantes del posconflicto, conocer la construcción de iniciativas académicas de memoria que integren la historia del acuerdo y posacuerdo que se configuraron a partir de las acciones de los grupos armados y reflexionar sobre el prejuicio y los estereotipos que han estado asociados al posconflicto.

Las anteriores variables influyeron sobre las acciones participativas con las que los estudiantes reconstruyen el tejido social, la confianza y la convivencia en las comunidades víctimas del conflicto, a partir de los componentes de pedagogía social, los duelos colectivos, prácticas sociales, transformación de escenarios locales e imaginarios colectivos; temas y momentos coyunturales que atraviesa el país a partir de unos diálogos y acuerdo de paz (2012-2016) entre la guerrilla de las FARC-EP y el gobierno nacional.

Para lo anterior, se utilizó la observación participante que, según Guber (2004), “es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades” (p. 57). Sobre este proceso se destaca la afirmación hecha por los autores Ramírez, Gouveia y Lozada (2011), quienes resaltan que esta técnica no se basa en lo que las personas dicen, hacen o piensan, sino en el análisis que el investigador hace de esta información. En otras palabras, no se trata únicamente de la recolección de los datos textuales, sino de cómo dichos relatos tienen un sentido y se pueden interpretar a través de las propuestas epistemológicas de la investigación.

Esta sintonización cobró importancia al combinar la teoría y la práctica, y permitió llevar a cabo el análisis de la información a partir de los planteamientos de Stratuss y Corbin (2002), para quienes los datos recolectados y la teoría guardan una relación entre sí. Luego, se hizo la triangulación entre la revisión documental, el trabajo de campo y las interpretaciones de los investigadores, ejercicios que derivaron en unas conclusiones aproximadas. De acuerdo al orden propuesto, a continuación, se presentan el enfoque teórico y los resultados de la investigación.

Educación y posconflicto

La educación ha demostrado ser una estrategia fundamental para prevenir e intervenir en el conflicto social a largo plazo, al permitir que las personas analicen sus propios problemas con mayor claridad de cara al futuro. De este modo, una educación formal, con calidad para todos, debe responder al reto de formar ciudadanos íntegros para el ejercicio de la participación, la democracia y la convivencia.

Surge la necesidad y el desafío pedagógico no solo de promover, en general, la importancia del conocimiento y la educación como soporte angular del posconflicto, sino, además, de proponer y diseñar una educación para la paz como fundamento pragmático que permita, tanto a educadores como estudiantes, hacer frente a las diversas formas que toma el conflicto social. Esto implica pensar una serie de competencias axiológicas o de formación en valores para el manejo del conflicto y la resolución asertiva y pacífica de problemas y conflictos.

Las competencias axiológicas o de formación integran las competencias básicas, pues entrelazan las profesionales y personales, las cuales son esenciales para cualquier periodista. Como profesionales deben entender el valor de desarrollar y compartir su conocimiento. Esto se logra a través de una serie de saberes que se pueden adquirir de redes de asociaciones y mediante la conducción e intercambio de investigaciones en congresos, publicaciones y convenios de todo tipo. Las competencias profesionales, según Boyatzis (2008), son habilidades para ejecutar una determinada tarea u ocupar un puesto de trabajo.

Las competencias personales representan un grupo de actitudes, habilidades y principios que permiten a los periodistas trabajar efectivamente y contribuir positivamente a sus organizaciones, clientes y la profesión. Estas van desde ser ejemplares comunicadores hasta demostrar el valor añadido de sus contribuciones para permanecer flexibles y positivos en un ambiente de cambio constante. Por ende, se necesitan conocimientos en el saber y saber conocer, como se presenta a continuación. Vásquez, Aznarán, Pérez, y Alvarado (2009) finalizan diciendo que dichas competencias, y las que se avecinan, plantean una situación compleja multidimensional cuya identificación, planificación, implementación y evaluación constituyen desafíos.

En Colombia es pertinente tener en cuenta que aunque existe una relación directa entre el conflicto político armado –que podríamos entender como macroestructural– y la violencia común o microestructural o cotidiana, esta última cobra entre el 80% y el 90% de las víctimas. Dos teorías se presentan para explicar la relación del conflicto con este porcentaje de víctimas: una centrada en el resentimiento, desigualdad e injusticia (Gurr, 1970; Ballentine y Sherman, 2003) y la otra basada en la codicia (Collier, 2000; Bates, 2008). La primera perspectiva vincula el conflicto interno con las desigualdades socioeconómicas, la exclusión de ciertas regiones, la discriminación de ciertos sectores de la población, etc. En consecuencia, enfatiza en la importancia de los resentimientos e injusticias sociales y económicas como causas de conflictos violentos (Yaffe, 2001).

La segunda perspectiva, basada en la codicia, realza el papel de los incentivos financieros para fomentar la rebelión. Esta literatura hace énfasis en los efectos de las rentas públicas y los recursos naturales, al argumentar que estos cumplen un papel fundamental en desencadenar y sostener la violencia política (Bates, 2008; Collier y Hoeffler, 1998 y 2004).

Además, esta reflexión permite hacer precisiones pragmáticas sobre el conflicto social y el conflicto armado de orden político en el país, dado que los orígenes y la permanencia de este último responden de forma directa a la alta desigualdad social, la diferencia material de vida y las posibilidades entre los que tienen mucho y los que se tienen solo a sí mismos; es decir, a la distancia o brecha social que genera la violencia estructural de la que emanan tanto el conflicto social como el político.

Goldstone, Gurr, Marshall y Vargas (2004) han encontrado que el impacto de tener las “instituciones adecuadas” sobre el riesgo de crisis políticas violentas es generalmente cinco a diez veces mayor que el impacto de los niveles de pobreza sobre la violencia. Adicionalmente, sus análisis demuestran que el tipo de régimen político es, de manera contundente, el factor dominante que dispara revoluciones, guerras étnicas y derrocamiento de regímenes democráticos. Sus hallazgos presentan el estrecho vínculo existente entre las configuraciones político-institucionales a nivel nacional –o tipo de régimen–, y la probabilidad de ocurrencia de inestabilidad política y conflicto violento. Estos estudios demuestran que tanto los regímenes democráticos fuertes como los regímenes

autocráticos fuertes son menos susceptibles a la ocurrencia de oposición violenta que las democracias o autocracias débiles (Yaffe, 2001).

En este sentido, debe entenderse de forma clara que la firma de los acuerdos de La Habana, así como todas sus dificultades posteriores –desde su refrendación hasta su implementación–, pone fin, en el mejor de los casos, a un conflicto armado político entre uno de los grupos revolucionarios (las FARC) y el Estado. No obstante, el conflicto social seguirá mientras continúen las formas de desigualdad, distancia y brecha social. Por su parte, esto indica que una cosa es hablar de posconflicto –hecho que podría enunciar (o suponer de forma ambigua o ingenua) la superación de esta distancia o brecha social– y otra de posacuerdo, en referencia, claro está, a lo pactado y sus posteriores dificultades de implementación.

Sin desear restarle importancia alguna, esta precisión, que se erige de cara a la educación y sus objetivos con respecto a la formación de ciudadanos para la vida y más allá de los acuerdos y su coyuntura, implica pensar en cómo responder transversal y longitudinalmente a esa problemática cotidiana.

Gutiérrez Sanín (2004) también subraya la importancia de la presencia estatal de la educación, pues se trata de una de las pocas manifestaciones concretas del Estado colombiano en esos territorios. Chernick (2008) coincide con esta idea al concluir que la paz solo puede alcanzarse en Colombia si se construye un régimen más participativo e incluyente, y con presencia estatal legítima a lo largo de todo el territorio nacional.

De manera sistemática, la educación debe responder al reto de formar ciudadanos capaces y competentes de participar, proponer y transformar críticamente esta realidad. Ahora bien, lo que esto supone pedagógicamente pasa por comprender la escuela y, por ende, la educación como escenarios de encuentro y reconciliación para intervenir las marcas y huellas que han dejado el conflicto social y la guerra, tanto a nivel psicológico como emocional en los individuos, los grupos y comunidades. La desintegración del tejido social y de los valores éticos y morales que la guerra y el conflicto han suscitado a través de la historia en la sociedad, demanda a la educación lograr convertirse en un escenario de restablecimiento y recomposición de los derechos y valores sociales. De esta manera, el papel de la educación, el conocimiento y el acceso

a la información se erige como un instrumento para combatir tanto la pobreza, como las formas de exclusión y marginación. Por supuesto, de igual manera se desenvuelve para disminuir la probabilidad de la ocurrencia de la violencia armada, política y común.

Desde el Banco Mundial hasta autores como Stiglitz, Sen y Fitoussi (2008), del campo de la economía, destacan el papel central de la educación y el conocimiento –auténticos motores de desarrollo, crecimiento económico y bienestar social– para la reconstrucción de cualquier país. Al respecto, y en consonancia con Infante Márquez,

la principal teoría se basa en el significado de la creación de un sólido sistema educativo como parte de la recuperación posconflicto. Se argumenta que el desarrollo a largo plazo y la paz duradera dependen de los recursos humanos y de la comunidad del país que haya atravesado un conflicto armado. La mayoría de las estrategias de reconstrucción son a corto plazo y se enfocan principalmente en dar refugio y alimentos a la población desplazada por una emergencia, por lo cual dejan el desarrollo de la educación y de la salud para momentos posteriores. (2013, p. 228)

La educación y el conocimiento son los principales mecanismos de desarrollo humano y movilidad social. Por lo tanto, su importancia trasciende, sin restarle valor al crecimiento económico ligado a ella, y la convierte en un valor en sí misma. Sin embargo, la educación en cualquier proceso de paz, y especialmente la ofrecida en el periodo inmediatamente posterior a la firma de cualquier acuerdo, debe comprenderse no solo como un instrumento importante de desarrollo de las comunidades, sino que, además, como una práctica social que implica un cambio de pensamiento y reconciliación de todos los actores sociales implicados en la guerra, sobre todo, de aquellos que de alguna u otra manera consideran que la guerra trae o les ha traído beneficios.

Ballentine y Nitzchke (2003), y Ballentine y Sherman (2003), en su análisis de diversos casos de conflictos armados en países en desarrollo –entre ellos Colombia–, concluyen que, aunque la pugna por el acceso a recursos económicos puede ser un elemento perpetuador de los conflictos armados, no es la causa principal de su surgimiento. Estos autores coinciden en afirmar que el origen de los conflictos violentos se encuentra en los resentimientos generados por la mala administración de los recursos, por la desigual repartición de las riquezas derivadas de estos

recursos, y por las políticas gubernamentales que impiden que muchos sectores se beneficien de estas riquezas.

Educación para la paz

Dentro de este contexto, como se podrá intuir, surge la necesidad de una educación para la paz que neutralice y contrarreste la cultura del conflicto que ha legitimado la violencia como forma de resolver los problemas y sobre la que se han instalado otra serie de antivalores sociales conexos, unidos, por ejemplo, al problema del narcotráfico, la cultura del *vivvo* y la corrupción. Para investigadores y educadores como Faber Pérez, quien ha reflexionado sobre el papel de la educación en el posconflicto,

educar para la paz es una forma de educar en valores y alcanzar en el ser humano un equilibrio físico, mental y emocional. La educación para la paz lleva implícitos otros valores como: Justicia, democracia, tolerancia, convivencia, respeto, cooperación, autonomía, racionalidad, amor a la verdad, compasión, perdón.

[...]

La educación para la paz debe enarbolar los principios del humanismo universal de la no violencia como una actitud, un estilo de vida y un método de acción, de rechazo a toda forma de violencia. No solo la violencia física. Debe ser una estrategia que consista en la eliminación y en una permanente denuncia de todas las formas de violencia (física, racial, religiosa, económica, de género, generacional, moral, sicológica, etc.) que ejerza el sistema en un país, pueblo o región. (Pérez, 2016, p. 6)

La educación para la paz, que continúa una larga tradición y discusión filosófica, asume el conflicto como un hecho inherente a la convivencia e interacción social; en otras palabras, como un proceso consustancial a la experiencia y a la existencia humana. Esto conlleva, por un lado, entender la paz no como negación o ausencia del conflicto, y, por el otro, comprender el conflicto como la necesidad de búsqueda de alternativas para mejorar la convivencia, esto es, como motor de cambios hacia formas más justas de vivir en comunidad.

De esta forma, la educación para la paz se propone como eje transversal de todos los currículos. Esta transversalidad es entendida no solo como la aplicación de ciertos contenidos para formar en valores en determinadas

asignaturas –o en diferentes áreas o momentos de aprendizaje–, sino también como la posibilidad de poner en contacto y armonizar diferentes aspectos y dimensiones del individuo –lo social y lo medioambiental, por ejemplo–. Es decir que dicha transversalidad invita a asumir que la educación tiene un compromiso y una responsabilidad con: el cuidado de sí mismo y de cada individuo y miembro de la comunidad; el cuidado del otro, de todas las formas de otredad y alteridad, y el cuidado de lo otro y de las relaciones y soportes que entablamos con todo lo que nos rodea –razón por la que dependemos del equilibrio de ello y de ellos–.

De manera general, la educación para la paz puede entenderse como una educación dirigida a formar en los estudiantes unas bases éticas y morales sólidas, significativas y valiosas, que les permitan hacer frente de forma creativa y crítica a las demandas sociales de un contexto en conflicto y muchas veces violento.

Algunos investigadores, inspirados en sus aprendizajes obtenidos alrededor del mundo, proponen tener en cuenta en el diseño curricular de la educación para la paz aspectos variados. Al respecto, Pérez (2016) presenta una reseña interesante de algunos de ellos:

Muchos países (Ruanda, El Salvador, Bosnia y Herzegovina) que han sufrido la guerra y el conflicto armado en todas sus atroces manifestaciones han construido currículos con varias materias y áreas que apuntan a la educación cívica, ciudadana, derechos humanos, resolución de conflictos, derechos del niño, derecho internacional humanitario, política y democracia... entre otros. Indudablemente todas las reformas curriculares apuntaban a la reconstrucción social de la posguerra. El cambio político social y el conflicto armado están vinculados dialécticamente a los procesos de transformación educativa. (Pérez, 2016, p. 2)

Desde el punto de vista de una pedagogía para la paz, y, por supuesto, en el marco del posacuerdo, esta educabilidad parte del supuesto de una cultura de la violencia y la guerra que ha negado la diferencia y cuya mayor dificultad radica en el manejo adecuado y asertivo de los conflictos y problemas, pues, en esencia, niega la oportunidad de reconocernos y aprender de la otredad.

De forma concreta, muchos autores que han estudiado la resolución de conflictos centran su atención en tres aspectos fundamentales de la práctica pedagógica en una iniciativa curricular de paz: el entrenamiento y la

práctica de formas dialógicas que incentiven la participación —el debate y la discusión en los que prime el peso del argumento y no la posición de los hablantes—; el manejo de emociones, y el manejo explícito de técnicas y métodos de resolución de conflictos que les permitan a las personas no solo resolver sus propios conflictos de forma creativa y crítica, sino colaborar, además, como mediadores en la resolución de muchos de los conflictos cotidianos que presenciamos y frente a los cuales, usualmente por indiferencia, tomamos la decisión de no actuar. Bejarano (1995) plantea la opción de un “marco y un proceso” en el que se precisa de la participación de cada uno de los actores, sin excluir a ninguno que se le considere clave (inclusión suficiente), definir quién y cómo dirigirá la negociación, los aspectos o intereses comunes “pues ahí surge confianza para abordar las diferencias” (Fisas, 2004, p. 91), la confidencialidad de los temas y un cronograma realista y estable. Adicionalmente, en las negociaciones se debe utilizar la “diplomacia del puente aéreo” (Fisas, 2004, p. 91), que consiste en canalizar los mensajes e inquietudes por medio de personas capacitadas propositivas y creativas para ello, “cuando por las circunstancias que sean no están en disposición de hablarse directamente”. A veces también puede ser conveniente que existan “canales paralelos”, tales como foros o seminarios, que ayuden a formar a los negociadores y capacitarlos en la práctica.

Inclusión de la paz en la formación de los comunicadores sociales de la CUN

Generar un vínculo entre la formación de los profesionales en las universidades y el contexto social en el que viven es un constante reto que asume la academia, en especial, en materia de formación para la tratar la paz en un contexto de posconflicto. A nivel internacional, los centros y escuelas de educación han profundizado en el análisis de modelos pedagógicos con un enfoque de paz y, desde finales de la Segunda Guerra Mundial, por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), de donde se rescatan estudios y publicaciones de artículos y libros que exponen las categorías de análisis y teorías que han madurado desde mediados del siglo xx sobre la educación para la paz.

En el contexto del posconflicto armado en Colombia, la búsqueda de la paz se ha convertido en uno de los principales objetivos sociales y

políticos. Esta iniciativa demanda que el sector educativo integre múltiples estrategias y metodologías que permitan comprender “que esta va mucho más allá de la ausencia de guerra o de cualquier tipo de conflicto, lo que precisa de una reconstrucción colectiva de sus contenidos, de sus rutas y sus significados” (Areiza, 2014, p. 313).

Al revisar el acontecer académico en el que transcurre la formación de los comunicadores sociales de la CUN, se pueden perfilar espacios que contribuyen al conocimiento y saberes alrededor del reconocimiento del conflicto armado y la representación social de la paz. A modo de explicación, este apartado presentará una breve, pero concisa descripción del plan de estudios y cómo desde este se abren los escenarios de discusión acerca de la paz.

En principio, es de aclarar que el programa de Comunicación Social que oferta la CUN maneja tres niveles propedéuticos: “inicialmente Contenidos Informativos en el ciclo técnico profesional; Tecnólogo en Gestión Comunicativa para las Organizaciones en el nivel tecnólogo y el Profesional con el título de Comunicador Social” (CUN, 2016).

En ese orden, las aproximaciones al desarrollo de prácticas en torno a la formación de los conceptos y tratados sobre la paz corresponden de manera particular a eventos, exposiciones y trabajos de aula que asumen interdisciplinariamente una discusión abierta sobre los diversos aspectos de tipo académico, y desde la perspectiva de comunicación, que le permiten al estudiante entender los diferentes relatos que se construyen en un escenario de posconflicto. En este debate convergen múltiples miradas políticas y sociales.

A partir de la exploración resultado del trabajo de campo sobre el tratamiento académico de la paz, se ponen de relieve los proyectos de aula, discusiones de tipo pedagógico en las en clase, trabajos bajo orientación periodística y, desde una mirada científica, proyectos desarrollados en el marco de semilleros y asignaturas correspondientes al componente de investigación bajo un pensamiento crítico (información rescatada del histórico de proyectos de aula e integradores del programa de Comunicación Social; textos resultado del trabajo del Centro de Investigación Periodística; registro de Semilleros de Investigación CUN).

Ahora bien, la CUN define el proyecto de aula como un punto de encuentro entre la realidad externa y el trabajo en el aula. Su propósito principal es:

generar cambios en las estructuras cognitivas de los estudiantes dentro de un proceso autónomo e interactivo, que se aborda por medio de estrategias, metodologías y observación bajo el pretexto de un proyecto investigativo, de allí se espera un producto como resultado de la sistematización de esta experiencia. (CUN, 2016)

Como estrategia de exposición de los proyectos de aula, en el año 2016 (31 de octubre al 4 de noviembre), el área de Tecnología y Medios de Comunicación organizó el evento académico “Conozco de paz, hablo de paz. Instalación interactiva sobre el actual proceso de paz”, con el propósito de “presentar de manera abierta y objetiva un panorama sobre las diversas miradas del posconflicto en cuanto a género, medios, tecnología, política e historia” (CUN, 2016). Dicha exposición se constituyó en una actividad de proyecto integrador que sirvió para recoger diversos trabajos de aula.

La metodología de este trabajo, liderado y gestionado por docentes, se interesó por hacer una exhibición de material audiovisual y fotográfico de actores políticos, sociales y académicos involucrados en el análisis de la implementación de la paz desde diferentes profesiones. Para ello, les realizaron entrevistas que fueron presentadas en formato radial y audiovisual durante la exposición permanente, además de fotografías de las primeras planas o portadas de los medios de comunicación colombianos en los que se publicó información del conflicto armado. Apartados del resultado de este trabajo fueron compartidos a diferentes medios de comunicación y se divulgaron en las redes sociales del programa de Comunicación Social.

Por su parte, en el Centro de Investigación Periodística, grupo de formación extracurricular en periodismo del programa de Comunicación Social de la CUN, se encontraron varios trabajos que versan sobre la situación de varios actores del conflicto armado, en su mayoría, víctimas. Los autores de estos textos, estudiantes del programa, emplearon varios tipos de géneros periodísticos, principalmente la crónica, para narrar la problemática de las experiencias heredadas del conflicto y su adaptación social, resultado del desplazamiento forzado. En total, durante el trabajo de campo se identificaron cerca de doce trabajos terminados y

diagramados como propuesta para ser publicados en un libro; otros fueron utilizados para publicaciones de tipo periodístico en la universidad.

Finalmente, se encontraron trabajos en los que se trató el tema de la paz y el conflicto desarrollados en semilleros de investigación y en el marco de las asignaturas de opción de grado, ambas coordinadas por el área de investigación.

En cuanto a los semilleros de investigación, se resalta la discusión y difusión de trabajos sobre el conflicto y la paz por medio de ponencias en eventos académicos a nivel regional y nacional. En el año 2017, por ejemplo, se identificó que en el semillero de investigación de Análisis de la Imagen y la Prensa Escrita, dos estudiantes presentaron un proyecto de investigación que tuvo como objetivo principal hacer un estudio comparativo del tratamiento informativo de dos periódicos (*El Tiempo* y *El Espectador*), a partir del análisis de las imágenes que emplearon en su versión impresa para informar sobre las masacres o los actos armados de la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y los grupos paramilitares. Dentro de sus objetivos específicos está el interés de revisar si existió un sesgo a la hora de informar sobre los grupos alzados en armas.

Igualmente, en el semillero de investigación de Opinión Pública y *Mass-media* se encontraron varios proyectos de investigación que propendieron por analizar temas referentes a la paz y el conflicto armado. Entre ellos, están el “Análisis de las líricas del rap”, proyecto que compara las letras de las canciones de grupos de rap de desmovilizados de las FARC y de víctimas del conflicto, con el interés de identificar su imaginario de la paz y la violencia en una expresión artística después de la firma de los acuerdos de paz. También realizaron análisis de la prensa escrita y su tratamiento sobre temas relacionados con la paz y el conflicto durante la época electoral.

Este tipo de aproximaciones, que buscan reconocer las variables de análisis de una sociedad que enfrenta una fase de posconflicto desde las actividades de formación académica e investigativa, contribuyen al valor y reconocimiento que, en materia de entendimiento de la realidad del país, posicionan al profesional de comunicación con las competencias para poder analizar e informar en este tipo de coyuntura.

Por último, se indagó sobre el reconocimiento de prácticas o metodologías de clase en donde se discutiera sobre el contexto del posconflicto. Para alcanzar este objetivo, se aplicaron encuestas a docentes y estudiantes del programa de Comunicación Social. De la muestra analizada, cuatro de cada cinco profesores dijeron haber desarrollado trabajos y actividades de clase con relación al conflicto armado y la paz. Todos manifestaron conocer eventos y actividades referentes al tema desarrollados por el programa. Sin embargo, solo el 20% afirmó conocer algún tipo de enfoque sobre el tema a nivel curricular.

En diferentes asignaturas se aprovechan los ejercicios prácticos para ampliar el entendimiento del posconflicto en materia de responsabilidad social y del Estado. “Dentro de los debates de la clase, se fomenta la reflexión sobre el discurso del posconflicto. En clase de ‘Televisión informativa’ se promueve el desarrollo de contenidos que demuestren los alcances que tiene la acción o falta de acción por parte del Estado”, explicó la docente Carolina Garzón en una de las respuestas de la entrevista formulada en medio de la investigación.

También se identificó un componente que cabe resaltar en las actividades que nutren el debate sobre el posconflicto: el tipo de población que accede a la educación superior por medio de la CUN. Los costos de matrícula de esta institución, comparados con otras instituciones, han permitido que no solo personas con limitaciones económicas, sino también víctimas del conflicto encuentren una oportunidad de formación académica profesional. Este ambiente, en el que en las mismas clases o eventos se pueda contar con testimonios de estudiantes que estuvieron involucrados directamente con el conflicto, profundiza la aproximación a cualquier tipo de componente de discusión sobre el conflicto y los retos en la reconstrucción de la paz.

Como lo sustenta en entrevista el docente del área de periodismo, John Rodríguez: “a través de historias de vida de algunos estudiantes víctimas del conflicto armado se abren espacios de discusión”. En cuanto a los estudiantes consultados, en su totalidad dijeron haber discutido y trabajado sobre el tema en clase. Igualmente, conocen sobre actividades alusivas a la explicación de diferentes miradas sobre la paz y el conflicto.

Del mismo modo, el abordaje y la conciencia que se evidencia en los estudiantes sobre los temas alusivos a la paz y el posconflicto permiten

afirmar que el tema se encuentra de relieve en lo tocante al entendimiento nacional a nivel político y social. Al explicarse el objetivo de esta investigación, fueron enfáticos en vincular la importancia que tiene el conocimiento del contexto en la formación de los profesionales en comunicación social: “Si las personas que están encargadas de comunicar diariamente los hechos del país no conocen los problemas y los intentos de solucionarlos (cada uno de ellos) en un futuro, nadie lo hará” (Sánchez, 2019).

Momentos sobre la paz en la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Sergio Arboleda

La descripción del programa evidencia la intención de desarrollar estructuras académicas, unas más complejas que otras, con asignación de tiempos y créditos para tratar algunos temas del posconflicto con énfasis particulares de cada docente. Estos espacios pretenden desarrollar sinergias de trabajo en pro de la paz.

La Escuela de Ciencias de la Comunicación ha desarrollado varias investigaciones sobre el proceso de paz y el posconflicto. Una de ellas fue el proyecto sobre la construcción de memoria del conflicto colombiano, indagación que aprovechó las posibilidades narrativas de los recursos audiovisuales para dar a conocer lo ocurrido en las tres últimas décadas y propender por informar al país sobre su historia reciente, acción, consideramos, fundamental en la búsqueda de un verdadero estado de paz y entendimiento.

Esta investigación ya terminada fue orientada por el profesor de planta Álvaro Velandia Ortiz, quien realizó doce salidas de campo que comprendieron las diversas entrevistas a los protagonistas que participaron en el documental, entre ellos, los policías tanto Comandos Jungla como pilotos; las familias de los policías fallecidos; personas de la institución, directivos que explican el contexto en el que se desarrollaron los hechos; expertos en contexto histórico y periodismo, que hicieron una reflexión independiente a la institucional sobre lo que pasaba en el país, y, por último, se realizaron entrevistas a los habitantes del pueblo Curillo (Caquetá) que vivían cerca al lugar donde se dio el evento.

De esta manera, el proyecto de investigación compendió la historia de los comandos en Curillo como una oportunidad de reconstruir la memoria del conflicto, además de reconocer la participación que ha tenido la fuerza pública de Colombia en la guerra. Policías y militares dieron su versión sobre lo ocurrido en distintas regiones del país donde prestan sus servicios.

Esta investigación, denominada “Narrativas audiovisuales: construcción audiovisual de la memoria de la guerra”, arrojó los siguientes resultados: se creó una sistematización de experiencias sobre la producción del documental *Comandos Jungla*, se materializó la propuesta de la creación de un documental enfocado en la construcción de la memoria histórica del conflicto armado colombiano –con una mirada especial a la participación a la fuerza pública–, y se aportó a la construcción de entornos de paz al reconocer a las víctimas del conflicto y visibilizar los testimonios como método de reparación simbólica.

Desde antes de los acuerdos entre el Gobierno de Colombia y la guerrilla de las FARC, se estableció que las víctimas deberían tener especial importancia en el reconocimiento de lo que fue su afectación en el conflicto armado nacional, pues, para construir una paz estable y duradera, es necesario explicar el contexto de la guerra y reconstruir la memoria de las víctimas. Al tratarse de una investigación que se acercó a los actores principales que intervinieron en el conflicto armado, se entiende el ejercicio de conocer los relatos de combatientes y familias que esperan aún que su historia se conozca.

De allí, la importancia de la memoria; de los testimonios de las víctimas sobrevivientes en contextos de horror, represión, reparación y memoria; y del acento que estas últimas, a través de sus historias, ponen sobre la memoria colectiva y las acciones de memoria. Por todo ello, se puede concluir con Reyes (2003), con Levi (2008), con Gaborit (2006), entre otros, que el testimonio y la memoria colectiva de las víctimas tienen una función de memoria, reparación y ética, que ejerce un llamado radical a la sociedad, al Estado y a la comunidad internacional enmarcado en el horizonte del respeto radical a la vida y a la dignidad del otro.

Para tal fin, se utilizaron dos escenarios: el académico y el investigativo. El primero es el formativo de aprendizaje experiencial, que se brindó a través de diferentes encuentros con expertos en cada tema del conflicto

y posconflicto. El segundo momento consistió en crear piezas audiovisuales y escritas de desarrollo periodístico con carácter innovador y de creación documental.

Adicionalmente, se socializaron los resultados en diferentes ámbitos del país mediante un documento científico, un largometraje titulado *Comandos Jungla, honor y gloria por siempre*, producido en colaboración con la Policía Nacional, y un corto documental, *Me arrepentí una y mil veces*. Adicionalmente, estos ejercicios fueron acompañados con una producción audiovisual sobre la toma del Mitú, veinte años después. De igual forma, deja como resultado una reflexión que, en resumen, se puede expresar así: es necesario contar con la participación de todas las voces para lograr construir una verdadera memoria colectiva que sea capaz de evitar la repetición de un nuevo ciclo de violencia.

En cuanto al manejo de temas, diferentes asignaturas del programa mencionado, como Formación transversal al ejercicio investigativo y académico en el aula y fuera de la misma, se centraron en visibilizar a las víctimas del conflicto que no son tenidas en cuenta por los diferentes entes gubernamentales y académicos.

En el marco de estos ejercicios, el estudiante identificó, analizó y sistematizó el conocimiento sobre el objeto de estudio a partir del planteamiento de preguntas y problemas de investigación básica o aplicada. Para tal propósito, se utilizaron métodos cuantitativos y cualitativos en el desarrollo de géneros periodísticos y otras técnicas como estados del arte-análisis, balances historiográficos, análisis hermenéuticos, organización de bases de datos de referenciación, y desarrollo de crónicas o historias de vida de las víctimas que ha dejado este conflicto. Estos resultados se divulgaron en varios escenarios congresos, seminarios, encuentros y cursos académicos con el ánimo de propiciar el debate y su impacto en la sociedad.

Estos ejercicios académicos permitieron analizar la coyuntura actual del país en medio del desarrollo de los procesos de paz y de reconciliación. Durante su ejecución, fueron fundamentales, en primer lugar, la implementación de algunas de las herramientas de la ciencia de la información en los procesos de recuperación, preservación y divulgación de la memoria colectiva. En segundo término, la construcción de una agenda de investigación orientada a la generación de saberes pertinentes y el fomento

de prácticas de intervención social que apunten a la recuperación de narrativas olvidadas o aún no contadas que, en conjunto, permitirán a futuro reconstruir la memoria del país. Y, en tercer lugar, el análisis de los procesos de representación, circulación y apropiación social del conocimiento que, sobre la memoria, se vienen realizando desde la comunicación social, el periodismo y áreas afines. A lo anterior, se sumó la escritura de relatos en procesos de construcción de memoria, cuyo objetivo fue conocer la realidad histórica más allá de las narrativas oficiales.

Se identificó el grado de relevancia de la paz y del posconflicto en los contenidos curriculares y académicos del programa de Comunicación Social, basados en los procesos y dinámicas que han surgido de los mismos estudiantes y de los docentes y de los procesos de construcción de comunidad. Por eso, más allá de defender la relevancia de la paz y del posconflicto en los contenidos académicos, se trata de construir confianza, propiciar que el proceso esté encaminado desde sus marcos sociales y culturales, “cuando se construyen relaciones horizontales y se teje un vínculo solidario, se están poniendo las bases para un dispositivo social de escucha que permita a las víctimas expresarse (no sólo a través de la palabra), sino también desde modelos performativos, simbólicos (Gaborit, 2006).

Sobre la revisión y clasificación de los contenidos curriculares sobre paz y posconflicto del programa mencionado, el currículo es base y pedestal del desarrollo de la educación, y este está elaborado acorde a las necesidades del educando, en el caso de la paz y del posconflicto pretende sensibilizar para afrontar los compromisos de entender la paz en las diferentes asignaturas.

El currículo es esencial, Escudero (1990) aduce que en cualquiera de sus manifestaciones, en cualquiera de sus procesos y en cualquiera de sus facetas tiene relación y compromiso con los valores socio culturales, promueve normas y patrones de relación social además de preocuparse por las disposiciones y actitudes, involucrado en mantener el orden social y cultura existente (p. 19); es decir, lo esencial del currículo de ciertas asignaturas, enfatiza el tema de la propuesta de la educación para la paz y del posconflicto en temas de memoria, tolerancia, resiliencia, perdón, reparación, solidaridad, entre otras.

La educación para la paz en la Universidad Santo Tomás

La Universidad, fundada en 1580, debe su nombre a Santo Tomás de Aquino, de quien hereda su carácter humanista. Es una institución de educación superior, católica y privada, dirigida por los frailes de la orden de predicadores de la provincia de San Luís Beltrán de Colombia. Desde su misión institucional, la Universidad Santo Tomás manifiesta su compromiso con:

Promover la formación integral de las personas en el campo de la educación superior, mediante acciones y procesos de enseñanza, aprendizaje, investigación y proyección social, para que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar soluciones a las problemáticas y necesidades de la sociedad. (Universidad Santo Tomás, 2018, p. 23)

Es pertinente subrayar que desde su misión institucional se hace expresa la necesidad de una formación integral que responda a los problemas y necesidades de la sociedad de manera crítica y ética con soluciones, lo que, de forma implícita, permite entender por lo menos tres propósitos tácitos en la construcción de una cultura de paz: en principio, hablamos de una intención sensible de contribuir a la paz a través de una educación capaz de aportar soluciones a las problemáticas y necesidades de la sociedad.

Tal aporte debe tener la capacidad de ser dinámico y creativo, pues supone unas necesidades y problemáticas en continuo cambio que, además, acercan su postura epistemológica a una concepción de paz positiva en la medida en que esta concibe el conflicto como inherente a las exigencias de la vida humana. Y, finalmente, a estos propósitos se deben encaminar todas sus acciones y procesos: la investigación, la proyección social y la docencia.

En el mismo sentido, el artículo 4 del Estatuto Orgánico expresa su ánimo de acercarse a “los múltiples contextos socioculturales y geográficos, [...] según las diversas posibilidades pedagógicas, metodológicas, didácticas y financieras” (Universidad Santo Tomás, 2018, p. 14).

Su Proyecto Educativo Institucional (PEI), documento que establece los principios y criterios de funcionamiento de la Universidad Santo Tomás como una institución educativa que responde a un modelo educativo con

unos fines formativos puntuales (docencia, investigación y proyección social), permite constatar la relación directa que existe entre el PEI y el currículo de esta institución, pues, el primero presenta una visión teleológica, de finalidad, de alcance u objetivo, que debe lograrse tras otorgar unos recursos, unas estrategias y unos contenidos trabajados y establecidos en el segundo, es decir, en el currículo.

Una de las características inspiradas en el pensamiento cristiano de Tomás de Aquino, y que resulta transversal a toda la propuesta pedagógica institucional, se centra en la promoción integral de las personas. Desde la filosofía humanista, esta última es entendida como la posibilidad de que la educación permita a las personas ir “más allá”, en ascenso, en búsqueda de ese “estado perfecto de hombre en cuanto hombre”, hasta alcanzar una capacidad estimada de autonomía y responsabilidad en el uso de su libertad.

Es decir, en cuanto ser racional, capaz de autodirigir la propia vida e intervenir como agente de convivencia. Lograr esa madurez racional y esa capacidad autodirectiva –que la definición denomina *estado de virtudes*–, en otras palabras, alcanzar la formación integral (Universidad Santo Tomás, 2004, p. 24).

De lo anterior se desprende que la docencia e investigación no pueden hacer caso omiso de la proyección social porque la universidad no forma para aislar, sino para integrar activamente en la vida colectiva, lo que supone una inserción gradual en las necesidades de la coexistencia. El futuro profesional será un líder, y mal podrá serlo si no ha sido *conducido* y *promovido* hacia la conciencia cabal de sus responsabilidades con la sociedad a la que pertenece. La educación es una *función social*, es decir, acción y proceso al servicio del bien común (Universidad Santo Tomás, 2004, p. 28).

Es de resaltar estos principios filosóficos integradores y fundantes, presentes desde su misión institucional, pues contribuyen a la construcción de una cultura de paz y la exigencia de responder “de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana”. Dicha capacidad ética, además, debe entenderse como una disposición para el control reflexivo, para la aptitud estimada de la acción moral, es decir, como una capacidad y competencia de sopesar el actuar en las diferentes situaciones de la vida desde un *deber ser* moral, con implicaciones éticas y jurídicas.

Ahora, al referirnos a la aptitud *crítica*, queremos subrayar que esta debe entenderse como el fomento de la capacidad de juicio, de actuar y decidir acorde a unas normas y principios –desde los disciplinares hasta los sociales–, para proceder y conducirse en el obrar profesional y ciudadano.

Con la impronta de estas directrices y lineamientos institucionales, en 1997, adscrita a la División de Ciencias Sociales, surge la Facultad de Comunicación social –para la paz–. Esta entiende el campo de la comunicación como un llamado a la búsqueda de modelos alternativos de desarrollo integral en los que la comunicación sea un factor determinante para asumir críticamente el trabajo comunitario y la interculturalidad, o, en otras palabras, escenarios y propósitos dentro de los cuales, de diversas formas, la comunicación contribuye a la construcción de paz.

El perfil para la paz se entiende como una respuesta desde la educación a los compromisos plasmados en la Constitución colombiana de 1991, que, recordemos, concibe la nación como multicultural y pluriétnica. Esto se traduce en una oportunidad democratizadora de la educación y la comunicación para apostarle a una propuesta pedagógica en la formación de un comunicador –mediador social– con valores en el fomento de la justicia social, la ciudadanía y la participación.

El programa se sustenta en una pedagogía por problemas –o problémica– cuyo diseño y desarrollo del currículo se soporta en ejes temáticos y núcleos problémicos que se establecen y elaboran de acuerdo a la identificación, exploración y análisis de escenarios sociales donde se dificultan las prácticas de la convivencia y la vida democrática, y donde el papel que los procesos comunicativos desempeñan en tales conflictos –como configuradores y reproductores de esas mismas prácticas y dinámicas– puede aportar en términos de formas y dispositivos de resistencia y transformación.

Desde esta perspectiva, desarrollar un currículo que contenga y dé curso a estas consideraciones, remite a asumirlo como una producción histórica y cultural y, por lo tanto, siempre en relación –y en tensión– con los contextos políticos, económicos y sociales en contribución con la armonía social.

Con este compromiso, en el año 2012, la Facultad de Comunicación Social para la paz da origen a la Maestría en Comunicación, Desarrollo

y Cambio Social con el propósito de aportar desde la academia a pensar las posibilidades que desde la comunicación se pueden ofrecer al servicio de la búsqueda de unas mejores y mayores condiciones de justicia social, bienestar, equidad y convivencia para todos, realidad enmarcada dentro de la promoción de los derechos humanos.

Esta maestría asume el concepto de cambio social como una reflexión-acción para pensar las opciones y alternativas de reconfiguración de los procesos económicos, políticos e históricos, desde el cuestionamiento de la visión hegemónica occidental, asociada de forma casi exclusiva a la comprensión del desarrollo como un proceso lineal y unívoco orientado por el crecimiento económico, la industrialización y el PIB. Todo esto plantea la necesidad de señalar con claridad la contribución que cada determinante tiene en el desarrollo económico y social en los distintos países, de manera que se pueda prestar mayor importancia y atención a aquéllas que tienen un peso más significativo en el concepto de cambio social (Fernández, Noda, Jover, Castillo, Sotolongo y Gutiérrez, 2005).

En consecuencia, esta maestría se ocupa de las articulaciones entre comunicación y desarrollo desde *otras modernidades* que sí reconocen el papel de los movimientos sociales de base, las culturas y las posibilidades de autodefinición y autodeterminación de los pueblos, como lo define Arturo Escobar (1996). Así mismo, la maestría parte desde la perspectiva del diálogo, la participación, las condiciones de vida digna, la capacidad de agenciamiento individual y colectivo de los sujetos, y la ampliación de las oportunidades y libertades (Sen, 2000; Herrera y Torres, 2011).

El grado de relevancia de la paz y el conflicto (en este caso es pertinente hacer la aclaración de que la propuesta curricular de la Maestría en Comunicación, desarrollo y cambio Social, es anterior a los diálogos de Paz y los acuerdos de la Habana, por esto no se habla de posconflicto) en los contenidos curriculares del programa, puede observarse como mínimo alrededor de tres aspectos: La malla curricular misma, las líneas de investigación y la articulación del programa con el desarrollo comunitario y la proyección social.

De cara a los contenidos curriculares y la propuesta académica de la maestría, es clara la intención de responder de forma razonada y crítica a un momento histórico no solo para Colombia, sino para el mundo y la humanidad en general en tiempos de capitalismo global o

desterritorializado, a un modelo económico depredador, que ha sumido en la pobreza a las dos terceras partes de la población mundial y que requiere pensar alternativas de desarrollo y transformación de la realidad hacia formas más justas, sustentables y equitativas de vida y de reparto de los recursos. Entendiendo a su vez que el conflicto agrava esta circunstancia con problemáticas anexas como el desplazamiento forzado, la migración, la impunidad, la corrupción, la miseria y el hambre que son las huellas y rostros de un mundo globalizado, que profundiza cada vez más la distancia social entre los desposeídos y los dueños de los recursos a través de la guerra.

En este sentido dentro de la malla curricular del programa, aparecen una serie de espacios académicos como: Comunicación, desarrollo y cambios social; Economía política y desarrollo; Globalización y derechos humanos; Discusiones de frontera y otros, diseñados para ofrecer contenidos que desde una reflexión ético política intentan hacer inteligibles para el estudiante, las causas, características y circunstancias que estructuran, enmarcan y sostienen formas de inequidad, injusticia y exclusión social, debelando en este caso el lugar estratégico de la comunicación como escenario y agente dinamizador de cambio hacia otras formas y experiencias de vida, de democracia y ciudadanía; y al comunicador como mediador del conflicto, las demandas sociales y los poderes económicos y políticos.

El perfil de comunicación para la paz se materializa en un currículo que se propone como un proyecto ético, político y cultural, en la vertiente de la reconstrucción social, que asume una posición problematizadora de una realidad marcada por los factores de la exclusión social, la violencia estructural, el irrespeto de los derechos humanos y donde en consecuencia se opta por el oprimido, por la supremacía del bien común sobre el bien individual y se apuesta por una formación del comunicador y un ejercicio de la comunicación bajo los principios de la transformación social. (FCS, 2004, p. 2)

Para finalizar, es de resaltar que este programa académico tiene una clara y manifiesta intención de contribuir en la construcción de una cultura de paz que concuerde tanto con la misión institucional, como con la misión de la Facultad de Comunicación Social para la paz. En esencia, hablamos de un intento por responder desde el ámbito académico a las demandas, siempre crecientes, cambiantes y complejas, que retan a la universidad desde la realidad social.

Discusión y análisis

La investigación permitió compartir experiencias tanto metodológicas como de contenidos curriculares, relacionados con el posconflicto, entre los estudiantes y profesores. El aporte académico e investigativo permite analizar el acuerdo de paz que puso fin a un conflicto armado de más de sesenta años, suceso inédito en la historia de Colombia del que, según los resultados, se resalta la negociación que logró silenciar los fusiles sin que ello supusiera apartarse de los compromisos suscritos por el país ante la comunidad internacional en materia de no impunidad frente a delitos de lesa humanidad.

Para tal propósito, se rescató la labor de construir la memoria histórica del conflicto y el posconflicto. La construcción de la memoria histórica del conflicto puede llegar a ser uno de los procesos más difíciles y retadores para una sociedad que aún no ha logrado cerrar sus heridas del pasado, pues los recuerdos siguen latentes: “examinar el pasado resulta complejo para cualquier sociedad en el marco de confrontarse con imágenes, violencias, emociones, exclusiones y grandes cuestionamientos sobre los órdenes establecidos” (Castiblanco, Echeverry, Herrera y Malaver, 2017, p. 149).

El documental audiovisual es una herramienta útil para narrar la memoria, ya que “se caracteriza por tener la capacidad de ejercer acciones y acarrear consecuencias en la sociedad” (Baer, 2005, p. xix). El uso de la imagen permite una cercanía con el espectador porque es capaz de transmitir emociones, de conectar vivencias. La memoria no se vive como una experiencia del posconflicto, sino como un factor explícito de denuncia y afirmación de diferencias. Es una expresión de rebeldía frente a la violencia y la impunidad. Gracias a todo este auge, en Colombia se ha empezado a gestar una nueva conciencia del pasado, especialmente de aquel forjado por la guerra (CNMH, 2013).

La memoria que ha narrado hasta el momento el conflicto colombiano ha sido primordialmente escrita. Sin embargo, muchas son las iniciativas en construir un archivo audiovisual que fortalezca la visualización y apropiación de las historias contadas por las víctimas, como es el caso de la realización documental, en especial, dadas las dinámicas actuales de consumo de contenidos por parte del público, que primordialmente se resumen en el auge de la imagen. Los artificios de los *real* generados

por el cine y la televisión se convierten en parte de la memoria social y la escritura de la historia se escapa así de los dominios antes exclusivos de los historiadores (Baer, 2005, p. xix).

En este sentido, los alumnos comparten su conocimiento de la realidad social, promueven diversas interpretaciones de los problemas y aportan diferentes líneas de acción para visibilizar el posconflicto a través de la promoción de una comunicación horizontal que fortalece los vínculos sociales en los procesos de conciliación, de participación ciudadana y del fortalecimiento de la democracia frente a la hegemonía de estos conflictos en los diferentes periodos de nuestra sociedad.

En estos procesos académicos, la comunicación es una herramienta social importante porque es la base de la conformación de los colectivos y de la interacción cotidiana por parte de los estudiantes con la comunidad académica y la sociedad en general, cuyo fin es explicar y argumentar el posconflicto mediante diversos criterios de pensamiento.

Desde una perspectiva científica, social, humanística y tecnológica, y de acuerdo con las exigencias de las audiencias y de la industria de comunicación integral, se acoplan al ecosistema comunicativo que exige comprender lo que está ocurriendo. En esencia, el hecho anterior se traduce en la capacidad de hacer frente a un contexto cultural en el marco del posconflicto que pide dejar atrás grandes daños físicos, psicológicos, materiales y ambientales, sin dejar de reconocer y reconstruir la memoria de ese pasado.

Más allá de pensar la memoria como una remembranza del pasado, las distintas asignaturas incluyen temas para comprender el sentido activo y de construcción permanente que las sociedades hacen sobre su pasado y presente. En esta perspectiva, el proceso académico e investigativo se ocupa de los interrogantes asociados tanto a las representaciones y producciones de la memoria como a las formas de hacer, narrar y recrear los hechos, los mecanismos de activación, conmemoración y remembranza, y, sobre todo, las relaciones entre memoria, subjetividades, verosimilitud y pugnas por el sentido.

Los medios son importantes para que la sociedad “no pierda la memoria” y recuerde el pasado como algo fundamental; sin embargo, para Jesús Barbero, “los medios están contribuyendo a un debilitamiento del

pasado, de la conciencia histórica, pues sus modos de referirse al pasado, a la historia, es casi siempre descontextualizando, reduciendo el pasado a una cita, y a una cita que no es más que un adorno para colorear el presente con lo que alguien ha llamado ‘las modas de la nostalgia’” (2002, p. 24).

Lo anterior es coherente con la lógica del modelo causa-efecto, centrado en el estudio del proceso de información y de opinión pública (Pereira, 2005), según el cual, el sujeto aparecía como receptor o destinatario de la información, entendida como producto. Desde una perspectiva profesional, su interés se ubicó en la producción de contenidos dirigidos a la comunidad académica, a la sociedad y a los medios masivos.

Conclusiones

Estas universidades, específicamente sus facultades o escuelas de comunicación, están promoviendo el debate académico como un escenario propicio para los aprendizajes de los estudiantes en formación sobre estos temas coyunturales para el país. Así mismo, contribuyeron a la formación integral de la comunidad, potenciaron su participación en el entorno universitario y, adicionalmente, han sido un canal directo entre sus participantes y el contexto social y político en el que las socializaciones de experiencias determinaron la interacción académica y la construcción del conocimiento al trabajar los campos del desarrollo, la docencia y la investigación.

De igual forma, se socializaron las experiencias de investigación formativa, se promovió el debate académico como un escenario propicio para los aprendizajes de los estudiantes y se promovió la difusión de los resultados al interior del aula de clase por parte de los estudiantes de las diferentes escuelas y facultades, los semilleros de investigación, entre otros actores que buscaron espacios de interacción académica, quienes participaron con artículos en revistas y videos que generaron impactos significativos.

Lo anterior marcó una ruta de diálogo con los saberes propios y los teóricos formales que partió de los protagonistas, pasó por un proceso de reconstrucción y análisis de la experiencia, y llegó hasta la conversación de ello con los saberes formalizados en la modalidad de diálogo

interdisciplinario. Se hizo una reconstrucción de prácticas desde las experiencias que produjo un relato descriptivo con diversas miradas y favoreció el análisis conjunto y crítico.

Para tal fin, como lo afirma Ramos, “la universidad, desde su campo de acción para el posconflicto, tiene el compromiso de repensarse a partir de sus componentes institucionales y misionales, especialmente desde la visión académica, científica, social, cultural y política de las comunicaciones sociales” (2016, p. 33). Esto conlleva el compromiso de la academia de proponer diálogos pacíficos que no desconozcan el debate nacional sobre la necesidad de formar un ciudadano nuevo, con competencias sabiamente expresivas, y dispuesto a enfrentar los tiempos y retos que exige el proceso de paz.

Ante este horizonte, nos planteamos desde la producción académica establecer correspondencias y desafíos con contribuciones críticas de los estudiantes que han buscado comprender y visibilizar el posconflicto en la vida social. Con tal intención, se generaron espacios de interacción académica que permitieron la disertación por medio del conocimiento, la experiencia y la gestión de la comunicación para mediar en la socialización y divulgación de diferentes procesos de creación, investigación y desarrollo disciplinar, en los temas relacionados con el posconflicto, al establecer un canal directo entre sus participantes y el contexto académico y social.

A partir de las diferentes investigaciones, consideramos, se contribuyó al reconocimiento de los factores y sentidos que estructuran los problemas de estudio y la manera en la que los sujetos interpretan su realidad, para acudir a los referentes conceptuales y teóricos con el fin de generar reflexiones y conceptualizaciones de amplitud y profundidad sobre el posconflicto. También se propició el pensamiento crítico al generar reflexiones de los sentidos y las potencialidades de las prácticas de transformación social. De igual forma, se fomentaron las identidades colectivas y sentidos de comunidad mediante el reconocimiento de lo que han hecho otros y el aporte de la experiencia propia en el campo social.

Por eso, implementar los contenidos o temas en los diferentes programas de comunicación que integren temas sobre los conflictos sociales de nuestro tiempo y, sobre todo, de formas de vivir en paz, se convierte no solo en un tema de investigación interesante y pertinente, sino que,

además, sería un gran aporte para analizar e interpretar la experiencia y socializar los avances del posconflicto en los años venideros.

Conscientes de este desafío, los programas de comunicación trabajan para seguir documentando el impacto humano, económico, político y social ocasionado por los 52 años de confrontación armada en Colombia. Desde esta perspectiva científica, social, humanística y tecnológica, se acoplan al ecosistema educativo y comunicativo los temas relacionados con la paz que exige comprender lo que está ocurriendo. Hacer frente a este contexto cultural en el marco del posconflicto y reconstruir la memoria de ese pasado es el compromiso ineludible que deben firmar las universidades colombianas.

Recomendaciones

La educación comprende una dimensión emancipadora del ser humano en la medida en que libera el pensamiento y permite mayor conciencia sobre los acontecimientos de la realidad, más aún en situaciones de conflicto o posconflicto, pues se trata de momentos en los que se hace imperativo el juicio crítico para lograr concertaciones bajo un principio justo y hacer posibles diversas alternativas, acuerdos, pactos, mediaciones y cualquier forma imaginada de convivencia armónica. La educación, entonces, debe permitir aprender a reconocer en qué aspectos de la sociedad habita esa cultura violenta para, que, de manera dialógica, podamos transigir y transformar con posibilidades viables de convivencia estos actos, hábitos y representaciones.

El desafío pedagógico que implica el diseño de una propuesta curricular que contenga una iniciativa hacia la educación para la paz debe tener en cuenta como pilares fundamentales de su elaboración la promoción, construcción y desarrollo de una serie de competencias axiológicas para la convivencia ciudadana. Esto, por su naturaleza, supone pensar unos recursos formativos, encaminados al fortalecimiento de la dimensión moral de las personas, y una educación que promocióne y cultive valores éticos que permitan la convivencia, el encuentro y la interacción armónica de identidades y diferencias en esta sociedad cada vez más plural y diversa.

Es menester que, en la malla curricular de las diferentes facultades de comunicación social, se acomoden contenidos articulados con las

perspectivas del sujeto histórico no solo en la enseñanza de las competencias específicas y transversales pertinentes, pues estos también se deben complementar con actividades extracurriculares que conecten ese saber con el entorno comunitario a través de la implementación de acciones de la investigación y la intervención social.

Además, se entiende que ese proceso conlleva una alta carga de valores, afectos y razonamientos que compenetran la excelencia académica con el devenir y las motivaciones de la población, en lo local, nacional y global, a partir de los problemas coyunturales que vive nuestro país. Por ello, ha de revisarse, interpretarse y reflexionarse sobre las causas y las consecuencias del conflicto –del que nadie está exento–, a través de acontecimientos verificados y recorridos narrativos pacifistas.

Para crear conciencia del papel que deben desempeñar los medios masivos en la búsqueda de la paz y la convivencia pacífica de los colombianos, es necesario infundir en los educandos valores universales cuyos significantes hagan parte del inventario de insumos gestuales, visuales, orales o escritos requeridos para la producción de textos que connoten respeto, confianza, justicia, honradez, libertad, responsabilidad, solidaridad, tolerancia y verdad.

Referencias

- Agudelo, G., Loaiza, A. y Johansson, S. (2012). Negociar la paz: una síntesis de los estudios sobre la resolución negociada de conflictos armados internos. *Estudios Políticos*, 40, 149-174.
- Alí, M., Enciso, B. y Lizarralde, A. (2010). Documento Modular. Énfasis Comunicación en Conflicto. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Facultad de Comunicación Social para la Paz. Recuperado de <https://bit.ly/3avVguU>
- Areiza, G. (2014). La educación para la paz en Colombia: estrategias de transformación y resolución negociada de los conflictos. *Revista Ra Ximhai*, 10(2), 313-336. Recuperado de <https://bit.ly/2xv9qed>
- Baer, A. (2005). *El testimonio audiovisual. Imagen y memoria del Holocausto*. Madrid: Siglo XXI.
- Ballentine, K. y Nitzschke, H. (2003). *International Peace Academy. Beyond Greed and Grievance: Policy Lessons from Studies in the Political Economy of Armed Conflict*. New York: EACW. Recuperado de <https://bit.ly/2JgrfDK>
- Ballentine, K. y Sherman, J. (2003). *The Political Economy of Armed Conflict: Beyond Greed and Grievance*. Londres: Lynne Rienner Publishers.
- Barbero, J. (2002). Medios: olvidos y desmemoria. *Revista de Ciência da Informação*, 3(3). Recuperado de <https://bit.ly/2Je2g4q>
- Bates, R. (2008). State failure. *Annual Review of Political Science*, 11(1), 1-12.
- Bejarano, J. (1995). *Una agenda para la paz: Aproximaciones desde la teoría de la resolución de conflictos*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Boyatzis, R. (2008). *The Competent Manager*. New York: Wiley and Sons.
- Bravo, A. y Herrera, T. (2011). Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 173-212.
- Castiblanco, C., Echeverry, M., Herrera, D. y Malaver, C. (2017). *Protegiendo el azul, comprendí el rojo de la bandera*. Bogotá: USTA.

- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2013). ¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe general Grupo de Memoria Histórica. Colombia: Imprenta Nacional. Recuperado de <https://bit.ly/1Z42AlJ>
- Chernick, M. (2008). *Acuerdo posible: Solución negociada al conflicto armado colombiano*. Bogotá, Colombia: Aurora.
- Collier, P. (2000). *Economic Causes of Civil Conflict and their Implications for Policy*. World Bank Working Paper. Washington, D. C.: World Bank.
- Collier, P. y Hoeffler, A. (1998). On Economic Causes of Civil War. *Oxford Economic Papers*, 50(4), 563-573.
- Collier, P. y Hoeffler, A. (2004). Greed and Grievance in Civil War. *Oxford Economic Papers*, 56(4), 563.
- CUN. (s. f.). Proyecto Educativo del Programa, P. E. P. Programa de Comunicación Social. Bogotá: Corporación Unificada Nacional de Educación Superior.
- CUN, Programa de Comunicación Social. (2016). Archivo del evento académico: “Conozco de Paz, hablo de Paz. Instalación interactiva sobre el actual proceso de paz” [documento interno de trabajo]. Bogotá: Autor.
- CUN. (2016). *PEP del programa de Comunicación Social* [documento interno de trabajo]. Bogotá: Autor.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2008). *Strategies of qualitative inquiry*. Nueva York: Sage Publications.
- Escobar, A. (1996). *Pacífico: ¿desarrollo o diversidad? Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico colombiano*. Colombia: Cerec.
- Escudero, J. (1990). El desarrollo del curriculum y la educación para la paz. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 5, 4-51. Recuperado de <https://bit.ly/39lT5ZI>
- Facultad de Comunicación Social para la Paz (FCSP). (2004). Condiciones iniciales para registro calificado, condición 2: Justificación del programa [recurso en línea]. Recuperado de <http://fcsp.usta.edu.co/index2.php>.

- Fernández, H., Noda, A., Jover, J., Castillo, A., Sotolongo, B. y Gutiérrez, S. (2005). Estrategia para la proyección del impacto. *Revista Cubana de Educación Superior*, 1, 81-91
- Fisas, V. (2004). *Procesos de paz y negociación en conflictos armados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gaborit, M. (2006). Memoria histórica: revertir la historia desde las víctimas. En F. Gómez, *El derecho a la memoria*. Bilbao: Giza Eskubideak.
- García, T. y Pintich, P. (1994). Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: The Role of Self-schemas and Self-regulatory Strategies. En D. Schunk y B. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications*. Hillsdale: LEA.
- Garzón, C. (23 de mayo del 2019). Comunicación personal de Carolina Garzón [minuta del investigador].
- Goldstone, J., Gurr, T., Marshall, M. y Vargas, J. (2004). It's all about State Structure: New Findings on Revolutionary Origins from Global Data. *Homo Economicus*, 21(2), 429-455.
- Gurr, T. (1970). *Why Men Rebel*. Princeton: Princeton University Press.
- Gutiérrez, F. (2004). Criminal Rebels? A Discussion of Civil War and Criminality from the Colombian Experience. *Politics & Society*, 32(4), 257-285.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Volumen 4. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Herrera, E. y Torres, A. (2011). *Documento maestro. Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social*. Bogotá: USTA.
- Infante, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 21, 223-245.
- Levi, P. (2008). *Trilogía de Auschwitz: Si esto es un hombre, la tregua, los hundidos y los salvados*. Barcelona: El Aleph.
- Ortegón, E; Pacheco, F. y Prieto, A. (2005). Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas. *Serie Manuales*, 42.

- Pereira, J. (2005). La comunicación: un campo de conocimiento en construcción Reflexiones sobre la comunicación social en Colombia. *Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 412-441.
- Pérez, F. (2016). El papel de la educación en el posconflicto. *Publicación de la Corporación Viva la Ciudadanía*, 496, 1-11. Recuperado de <https://bit.ly/2DsVimP>
- Ramírez, M., Gouveia, E. y Lozada, J. (2011). El trabajo de campo estrategia metodológica para estudiar las comunidades. *Omnia*, 17(3), 9-22.
- Ramos, M. (2016). *Los retos de la universidad en la formación de periodistas para el posconflicto* [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2YXeW5r>
- Reyes, M. (2003). *Memoria de Auschwitz*. Madrid: Trotta.
- Rodríguez, J. (23 de mayo del 2019). Comunicación personal de John Rodríguez [minuta del investigador].
- Salazar Gómez, M. y Sepúlveda, R. (2012). Perspectivas y proyección profesional de la comunicación social. *Signo y Pensamiento*, 30(59), 194-209. Recuperado de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp31-59.pppc>
- Sánchez, P. (24 de mayo del 2019). Comunicación personal de Paula Andrea Sánchez [minuta del investigador].
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, 55, 14-20.
- Stiglitz, J., Sen, A. y Fitoussi, J. (2008). Informe de la Comisión sobre la Medición del Desarrollo Económico y del Progreso Social [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2Uj5j0Y>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An Overview. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). Thousand Oaks: Sage.
- Taylor, S., Bogdan, R. y deVault, M. (2015). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource*. Nueva York: John Wiley & Sons
- Unesco. (Diciembre del 2006). *Situaciones post-conflicto. Reconstruir el porvenir. El correo de la Unesco*. Edición Española. París: Unesco.

- Universidad Santo Tomás. (2004). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Bogotá: USTA.
- Universidad Santo Tomás. (2018). *Estatuto Orgánico USTA*. Bogotá: USTA.
- Vásquez, J., Aznarán, R., Pérez, A. y Alvarado, E. (2009). *Las ciencias básicas de la competencia clínica*. Trujillo: UNI.
- Velandia, A. (2015). *La construcción del personaje en el cine bélico contemporáneo* [tesis de doctorado no publicada]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Vera, F. de. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 119-146.
- Yaffe, G. (2001). Recent Work on Addiction and Responsible Agency. *Philosophy & Public Affairs*, 30(2), 178-221.
- Zambrano, W., Pérez, J. y Santana, D. (2015). Los programas de comunicación social en Colombia. Hacia un futuro conectado. *Civilizar. Ciencias de la Comunicación*, 1(1). Recuperado de <https://bit.ly/39cXGxi>

Seguimiento de los acuerdos: una apuesta por el análisis y la comprensión del acuerdo de paz con las FARC

Wilson Díaz Gamba* / Jairo Andrés Hernández Cubides**

Resumen

Este documento tiene como propósito socializar los resultados obtenidos tras el desarrollo de la asignatura electiva virtual denominada “Seguimiento a los acuerdos de paz”, propuesta y desarrollada por el Instituto de Paz (IPAZUD) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas desde el segundo semestre de 2018. Esta electiva tiene por intenciones analizar y comprender el contexto del conflicto armado en Colombia, los alcances de los seis puntos que integran el *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, y, por último, las reflexiones de los estudiantes acerca de los retos que representa la firma del acuerdo de paz con las FARC. La metodología empleada para esta investigación fue de carácter mixto, cuantitativo-cualitativo, y tuvo como insumos principales los resultados obtenidos en el desarrollo de la asignatura y los diversos productos generados en ella.

Palabras clave: acuerdo de paz, conflicto armado, construcción de paz

* Licenciado en Ciencias Sociales, psicólogo, especialista en Desarrollo Humano y Procesos Afectivos, magíster en Investigación Social Interdisciplinaria. Director del Instituto de Paz (IPAZUD) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesor de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria y docente del área de humanidades de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Director de la revista *Ciudad-Pazando* y del grupo de investigación PACIT. Contacto: wjdn50@yahoo.com

** Administrador público y especialista en Derechos Humanos de la Escuela Superior de Administración Pública. Estudiante de la Maestría en Derechos Humanos y Derecho Internacional de los Conflictos Armados de la Escuela Superior de Guerra. Investigador del Instituto de Paz (IPAZUD) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del grupo de investigación PACIT. Contacto: jahcubides@gmail.com

Introducción

En el marco de la cultura política de violencia y de guerra que ha estado arraigada en Colombia durante sus doscientos años de vida republicana, el Instituto de Paz de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (IPAZUD) se ha planteado diversos retos orientados a la promoción de espacios académicos para los estudiantes de la universidad, en los que se propende por la construcción de un nuevo humanismo y que buscan generar estrategias para el desarrollo de la tolerancia, la mutua comprensión, la no discriminación y la no violencia entre sus alumnos.

Tales retos se han enfrentado a partir de un análisis histórico, antropológico, psicológico y sociológico del fenómeno de la violencia política y social en el país, y con el firme propósito de empoderar a los inscritos y partícipes como actores vitales de la acción innovadora que requieren los nuevos desafíos nacionales que se presentan en el marco de la configuración de una cultura de paz y no violencia. En tal sentido, este documento socializa el proceso académico que ha tenido el desarrollo de la electiva denominada “Seguimiento a los acuerdos de paz” –de ahora en adelante “Electiva de seguimiento”– y las estrategias didácticas y pedagógicas que se han venido desarrollando desde el segundo semestre del 2018.

Así mismo, en este documento se presentan algunos resultados obtenidos y configurados durante tres semestres académicos, con el fin de que los estudiantes del espacio académico analicen y comprendan las raíces y el contexto del conflicto armado en Colombia, así como los alcances de los seis puntos que integran el *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Tal iniciativa logró promover en los participantes una actitud reflexiva y propositiva frente a los retos que representa la firma del acuerdo de paz con las FARC y la necesidad de migrar desde una cultura de guerra y de violencia, hacia una cultura de paz y reconciliación como colombianos.

El conflicto armado colombiano: la memoria para un acuerdo de paz

Desde los albores de la historia de Colombia, la violencia política y la confrontación armada han sido factores orgánicos en la configuración de su cultura política y de su formación como Estado-Nación. Recuérdese

que el país trasegó entre una serie de confrontaciones armadas que iniciaron con el enfrentamiento entre federalistas y centralistas (1812 y 1813). Este hecho fue seguido por la toma que Simón Bolívar hizo de Santafé y su posterior sitio a Cartagena, en 1814.

Luego, ya consolidada la emancipación del dominio español, entre 1828 y 1829, José María Obando y José Hilario López se sublevaron contra la dictadura que había instaurado Simón Bolívar, en los momentos en que se habían iniciado las hostilidades entre la Gran Colombia y el gobierno de Perú. Entre 1830 y 1831, después de la muerte de Bolívar y el ascenso al poder de Rafael Urdaneta, se desarrolló otro enfrentamiento que concluyó con la caída de Urdaneta y el fin del sueño bolivariano de la Gran Colombia.

En 1839 se desató la llamada guerra de los Conventos, conflagración incitada por el clero pastuso como forma de oponerse a la orden del Congreso de disolver los conventos que tenían menos de ocho sacerdotes y que terminó con la derrota de los pastusos. Luego, se dio la llamada guerra de los Supremos, entre 1840 y 1841, iniciada con la sublevación de José María Obando contra José Ignacio de Márquez y que fue aprovechada por otros caudillos antigobiernistas para sublevarse y exigir la ubicación de militares santanderistas en la distribución del poder. Los rebeldes, al no contar con una dirección unificada, terminaron derrotados. La siguiente confrontación armada, en 1851, fue iniciada por los terratenientes conservadores caucanos que se opusieron a las reformas liberales de medio siglo.

La octava fue el conflicto armado a partir del golpe de Estado gestado por el general José María Melo en contra del presidente José María Obando, en 1854. El gobierno golpista fue depuesto ocho meses después por la alianza pactada entre los conservadores y los gólgotas liberales. Entre 1860 y 1862 se gestó la novena confrontación bélica y fue la única guerra civil del siglo XIX que ganó el bando insurrecto. Se trató de una sublevación liberal dirigida por el gobernador del Cauca, Tomás Cipriano de Mosquera, ante el presidente conservador Mariano Ospina Rodríguez. La décima fue la llamada guerra de las Escuelas (1876-1877), suscitada por los conservadores frente al gobierno radical de Aquileo Parra como alternativa para detener la educación laica y demás medidas anticatólicas. Esta guerra permitió la unidad pasajera de las facciones radical e independiente del liberalismo.

En 1885 se dio el undécimo conflicto civil, iniciado por el radicalismo liberal en Santander y Cundinamarca contra las maniobras de los jefes nuñistas locales de la zona, quienes desconocieron el triunfo electoral de los liberales radicales en Santander. Tras la derrota de los insurrectos, se declaró el fin de la era del liberalismo radical. La guerra civil de 1895 se inició con un fallido intento de golpe militar contra el gobierno de Miguel Antonio Caro, hecho seguido de incipientes levantamientos departamentales que fueron sofocados rápidamente.

La última confrontación del siglo XIX fue la denominada guerra de los Mil Días (1899-1902), en la que los liberales radicales intentaron, por última vez, recuperar el poder. Solo al principio involucró ejércitos grandes, lo que hizo de él un conflicto irregular que desgastó fuertemente a los liberales, quienes lograron vencer únicamente en Panamá. La guerra terminó en una clase de empate acordado en los tratados de Neerlandia y Wisconsin.

Después de la guerra de los Mil Días, el país vivió un periodo de una aparente calma que culminó cuando los liberales asumieron la presidencia con Enrique Olaya Herrera, en 1930. Este hecho llevó a que los dirigentes conservadores se resintieran por haber perdido el poder que habían ostentado por más de 43 años y empezaron a hostigar a los liberales. De igual forma, los liberales que habían sido reprimidos durante estos 43 años quisieron someter a los conservadores a las mismas exclusiones de las que habían sido víctimas.

Este conflicto civil no declarado se dio entre 1930 y 1957, se le denominó época de La Violencia y se consolidó como la confrontación armada más violenta que se había dado hasta el momento entre los partidos. La población civil fue la más afectada, pues tuvo que sufrir el boleteo y las masacres. La violencia ganó intensidad tras el regreso de los liberales al poder, en 1946; se generalizó después de la muerte de Jorge Eliécer Gaitán y se redujo a un bandolerismo luego del golpe de Estado del general Rojas Pinilla.

El último capítulo de la violencia política en Colombia data de 1958, momento en el que los reductos guerrilleros liberales que no le entregaron las armas a Rojas Pinilla conformaron repúblicas independientes en apartadas regiones del país, bajo la influencia comunista. Entre 1964 y 1970, tras la consolidación del Frente Nacional, estrategia política que

repartiría periódicamente el poder entre liberales y conservadores sin tener en cuenta a las otras fuerzas políticas, surgieron guerrillas como las FARC, el ELN, el EPL y el M-19, que, al calor de la Revolución cubana, buscaron generar un cambio del *statu quo* del país.

Posteriormente, las acciones armadas de estas guerrillas conllevaron la conformación de autodefensas y paramilitares de ultraderecha, grupos caracterizados por usar la guerra sucia (masacres y magnicidios) como modo de acción para detener y doblegar a la insurgencia, tal como lo han venido explicando Díaz y Castiblanco (2013). Este gran número de confrontaciones bélicas expresan que la cultura política colombiana no se configuró sobre unos lineamientos de justicia, respeto e integración, sino sobre la intolerancia, la intransigencia, el odio y la discriminación. Así, si la guerra es la continuación de la política por otros medios, para Colombia pareciera que la guerra es la expresión de su cultura política.

Desde esta perspectiva, la violencia política en Colombia está relacionada con la acción social de sus ciudadanos, pues esta influye en el individuo a través de las prácticas y objetos sociales que ha construido el sistema general de reproducción social y sobre las interacciones que se generan en el seno de la sociedad, al configurar un sistema de significados o modelos culturales que permiten interpretar experiencias y guiar la acción de los individuos (Cole, 1999).

Esto evidencia un fenómeno dialéctico entre cultura y personalidad, en la medida en que los individuos incorporan y exteriorizan el lenguaje y las representaciones sociales desde la infancia por medio de procesos de socialización cultural inherentes a su comunidad o grupo social. Esto determina que la construcción del ego en el individuo está condicionada por el papel social que le ha sido adjudicado por su comunidad de referencia y por el significado que tiene la actividad social que el individuo realiza (Fabregat, 1993), lo que lleva a construir una cultura política que, de acuerdo con Herrera, Pinilla, Díaz, y Acevedo (2005), es

el conjunto de prácticas y representaciones en torno al orden social establecido, a las relaciones de poder, a las modalidades de participación de los individuos y grupos sociales, a las jerarquías que se establecen entre ellos y a las confrontaciones que tienen lugar en los diferentes momentos históricos.
(p. 34)

Con las ideas anteriores en mente, es posible sugerir que la cultura política en Colombia es la concatenación de conceptos modernos como democracia, pueblo y ciudadanía, con percepciones míticas y tribales (García y Serna, 2002), lo que llevó a que la representación fáctica del sistema democrático, el ciudadano, se constituyera como un credo secular por medio de unos discursos patrióticos que no se desligaron de las formas expresivas religiosas (Perea, 1996). Esto implica que la acción política del ciudadano colombiano no se estructura a partir de reflexiones racionales de los logros del partido en el gobierno o afiliaciones ideológicas, sino a través de los símbolos y los sentimientos ancestrales arraigados en los individuos de manera religiosa (Díaz y Castiblanco, 2013).

Esta clase de religiosidad en la acción política ha generado que el actuar político de quienes lo lideran esté catapultado por el hecho de sentirse “llamado a salvar y restaurar la patria”, lo que, en contraparte, les lleva a considerar que aquellos que no están en sintonía o quieren dismantelar el *statu quo* y, en consecuencia, llevar al país a un Estado inviable, son los que no permiten el desarrollo y la justicia social que tanto requiere la nación. Edificar una sociedad en la que se dé una forma de actuar en la política de manera equilibrada y sin violencia exige dejar de lado las emociones tribales y adoptar una actitud laica que cuestione lo sagrado e inmutable, para que el ciudadano asimile que la democracia es contradicción y debate: es el accionar público de los entramados sociales que permiten reconocer la diferencia en la diversidad y abrir la puerta a nuevas construcciones sociales como la paz.

En síntesis, lo que se espera con esta revisión sucinta de la historia de la violencia colombiana es reconocer, asimilar y comprender los antecedentes generales de los que emana el concepto de *conflicto armado colombiano*. Con ello, también se busca asumir la responsabilidad de estudiar, además del presente manifiesto que ubica a los estudiantes en un acuerdo de paz, la época pretérita de la guerra en Colombia y las condiciones en las cuales esta se desarrolló. Dispuesto así, el objetivo principal de esta intención es desterrar del pensamiento común la concepción del conflicto armado como un escenario de malos versus buenos. Para ello, se brindarán los insumos necesarios en materia histórica, académica y argumentativa que permitan a los estudiantes avanzar en el estudio de la guerra y el acuerdo de paz en referencia.

Lo anterior hará de esta primera parte un lugar de inicio o introducción de la “Electiva de seguimiento” que contenga las herramientas básicas de estudio y que, como su nombre lo indica, sea la puerta de entrada al trabajo juicioso de exploración y análisis a los acuerdos, y no un espacio viciado de preconcepciones, es decir, donde sea posible la construcción y emisión de opiniones y planteamientos a favor o en contra de lo negociado, renegociado y pactado. Así, se logrará un entendimiento propio y una construcción personal desde el lugar del estudiante sobre los factores positivos y negativos de los acuerdos, y los retos que impone su desarrollo en la actualidad. Especialmente, hablamos de lo referente a los procesos de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición, tan necesarios en el caso colombiano como en cualquier proceso de paz en el mundo.

Del dicho al hecho: un espacio para conversar, negociar y entender la paz

El 24 de noviembre del 2016, en el Teatro Colón de Bogotá, se firmó el acuerdo final para la terminación del conflicto armado con la guerrilla de las FARC. Este acuerdo, el nuevo acuerdo, renegociado tras la pérdida del plebiscito del 2 de octubre del mismo año –planteado por el presidente Santos para ratificar lo negociado en Cuba–, puso en la palestra pública un momento memorable en la historia reciente de Colombia. Poco después de la firma, se escucharon diversas voces; unas abogaban por el cumplimiento irrestricto de lo pactado, otras, convencidas de su incumplimiento, reclamaban con ahínco y solicitaban la revisión de lo nuevamente firmado y la inconveniencia de hacerlo cumplir. Como quiera que fuera la situación, el país se encontraba en un estado coyuntural de decisión. Por un lado, una parte de la sociedad colombiana, motivada a proteger y desarrollar punto por punto el acuerdo, hacía manifiesta su voluntad a través de la movilización social; otra, decidida a revisar nuevamente los contenidos allí planteados, adelantaba procesos sociales de protesta bajo la consigna de una paz sin impunidad.

Con este dilema en mente, el Instituto de Paz de la Universidad Distrital (IPAZUD)¹ comenzó a interrogarse sobre la necesidad de abordar y analizar dichos contenidos con el cuerpo estudiantil de la universidad. Lo anterior, tras entender que dicha división merecía el encuentro de todas las propuestas de la sociedad civil para su mejora, pero especialmente de la comunidad académica. En este sentido, se planteó desde el Instituto la configuración de un espacio académico de análisis y mediación entre los factores positivos y negativos del acuerdo. De este modo, para finales del 2018, se abrió la asignatura virtual electiva de seguimiento, promovida en principio por el IPAZUD, y apoyada desde el 2019 por organizaciones de la sociedad civil, investigadores y grupos de trabajo enfocados en diversos temas afines al conflicto armado, con el firme propósito de hacer frente a la patente división social.

De allí que el espacio académico haya tomado su justificación de la necesidad de proporcionar a los estudiantes de la universidad conocimientos y herramientas argumentativas que dieran cuenta del momento histórico vivido, pues el hombre es un animal social, político y cultural, y, por ende, la educación cumple un papel fundamental en el desarrollo de la naturaleza humana (García, 2007). Desde esta perspectiva, se pensó que este espacio fuera un epicentro de la interacción y el pensamiento con otros sectores de la sociedad civil, así como un lugar para promover en las nuevas ciudadanías una cultura de paz basada en la empatía y la comprensión de los contextos sociales, económicos y culturales que atañen al conflicto y sus dinámicas.

Esto evidencia que la educación no es un espacio en el que se cultivan exclusivamente la inteligencia y la memoria, sino un proceso de conformación de estabilidad y proyección de las comunidades que busca que el individuo genere un sentido de pertenencia a la sociedad y al momento histórico que le tocó vivir (Abbagnano y Visalberghi, 2008). Por consiguiente, con la educación, así como se nace al mundo también se nace al tiempo, se entiende que la historia no surge con la vivencia de las personas, y que las cosas, los derechos y los deberes no son creados en el

1 El Instituto de Paz de la Universidad Distrital (IPAZUD) es una unidad académica que tiene entre sus funciones misionales educar, investigar y adelantar procesos de extensión enmarcados en tres líneas de trabajo: memoria y conflicto, territorio y desarraigo, democracia y ciudadanía. Este edita semestralmente la revista científica *Ciudad Pazando*, con once años de trayectoria, y el programa de radio “Qué está pazando”, que se emite por la emisora de la Universidad, Laud Estéreo.

momento que se requieren, sino que son el legado de la lucha de muchas personas. Con la educación se configura un sujeto al que se le restringen sus impulsos primitivos mediante reglas morales que van generando una manera de pensar, de sentir, actuar y de creer, con el fin de poder vivir en comunidad (Geertz, 1999; Fukuyama, 1998).

De ahí que el proceso educativo se entienda como una formación social que trasciende la gestación biológica, lo que, a su vez, enuncia que todas las culturas tienen una marcada vocación pedagógica con el fin de transmitir creencias, costumbres, saberes y técnicas. En esencia, se trata de un proceso educativo que se puede referenciar como

la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; donde su objetivo es suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica. (Durkheim, 1994, p. 98)

Desde esta perspectiva, la educación, y dentro de ella la asignatura planteada, no solo es un sistema que busca promover el desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino que dentro de sus fines está la formación de los valores morales que se enmarcan en las normas de la sociedad a la que pertenecen. De esta forma, permite que el individuo-estudiante se ajuste a las dinámicas sociales que allí se generan, al configurar una identidad cultural que le posibilita reconocerse a partir de la comparación con otras expresiones culturales. Con esto, es posible entender que un punto crucial para la comprensión de los acuerdos y la reconstrucción del tejido social después de la guerra parte de la necesaria deconstrucción del imaginario cultural que, por tradición, ha sido forjado bajo el supuesto de que el desarrollo del conflicto armado se da en el territorio y no en lo local, la ciudad, sin entender, como lo plantea Martha Nussbaum, que “el nuevo énfasis en la diversidad de los currículos es, sobre todo, un modo de hacerse cargo de los nuevos requisitos de la condición de ciudadano, de los deberes, derechos y privilegios que le son propios” (2001, p. 25).

Dicho esto, es posible comprender, en cierta medida, las implicaciones de lo que significa abordar la complejidad y los detalles del acuerdo de paz con la guerrilla de las FARC no solo a través de una asignatura universitaria, sino primordialmente a través de la educación. Hecho que, para este caso, debe verse como una herramienta de construcción permanente

que, desde lo local, intenta llevar a los estudiantes y la ciudadanía a complejizar y entender la magnitud de lo que representa un acuerdo de paz en un país como Colombia, signado durante años por el conflicto armado, fuente, además, de otros problemas nacionales que hoy por hoy aquejan a la sociedad colombiana.

Así las cosas, un punto importante de análisis en esta discusión hace referencia a la imperante necesidad de educar y educarnos en una cultura de paz. Como se mencionó anteriormente, este trabajo académico nació de un momento coyuntural que vivió el país que permitió, entre otras cosas, comprender la inexistente empatía entre la sociedad, en general, y el conflicto armado junto con sus consecuencias. Del mismo modo, permitió develar que aquella percepción conducente a dividir a colombianas y colombianos en dos bandos, los del sí y los del no –esto en el marco de la refrendación de los acuerdos–, es un bucle repetitivo que pareciera llevarnos a vivir y revivir nuestra amarga historia de conflicto y confrontación.

Esta interpretación puede ser el resultado de dos expresiones: primera, el desconocimiento respecto del contexto en el cual se desarrollan y se han desarrollado las diversas confrontaciones bélicas en el país, y, segunda, la arraigada estructura cultural que, de forma sistemática, no reconoce el conflicto como un factor decisivo para la superación de la violencia en todos los ámbitos de la sociedad. Para argumentar este planteamiento es pertinente retomar la concepción del concepto de cultura que presentan algunos autores:

un conjunto de nociones aprendidas de manera sistematizada y organizada, para adecuar a ellas la conducta de acuerdo con lo que practica la mayoría de los componentes del propio grupo; el cumulo de tradiciones y saberes de un pueblo o de toda la humanidad; o el conjunto de inventos, adelantos y productos de una época concreta. (Fermoso, 2013, p. 360)

De igual forma, lo que permea a los estudiantes que han decidido participar de la asignatura propuesta excede el simple termino de comprensión sobre el contenido de lo plasmado en los acuerdos, hecho que facilita que factores fundamentales como la cultura, en este caso incidida por la empatía como referencia de sí mismo hacia el otro, los derechos y deberes que cada persona ostenta, e incluso, la educación como herramienta útil de reconstrucción del tejido social, se manifiesten a través del trabajo

grupal e individual desarrollado en el marco de la asignatura y los diversos espacios académicos y lúdicos propuestos. Lo anterior posibilita el intercambio de experiencias, en ocasiones personales, que enriquecen el trabajo pedagógico del docente y la aprehensión del contenido académico propio de los módulos de estudio, transformándolos en experiencias significativas de una propuesta pedagógica sobre todo el entramado social que implica la firma y desarrollo de un proceso de paz.

Seguimiento a los acuerdos: ¿cómo, por qué y para quién los hicimos?

Este apartado del manuscrito dará cuenta del sentido orgánico de la electiva y de su sentir pedagógico, rasgos que han sido presentados a los estudiantes y compartidos con la comunidad académica de la universidad. Un punto de partida para la comprensión de la asignatura sobre el seguimiento y análisis del acuerdo de paz es el establecimiento y definición de su nombre. Debe entenderse que, en el estricto sentido de proyección académica y alcance de los contenidos propuestos, la electiva identifica los seis puntos del acuerdo, en esencia, como acuerdos separados, pues reconoce que cada uno de ellos suscitó en su momento un proceso individual de discusión y concordancia entre las dos partes negociadoras. De allí que la asignatura se reconozca como seguimiento a los acuerdos de paz, en plural, y no como seguimiento al acuerdo. Lo anterior se ampara también en el presupuesto, consabido de ante mano, de que durante todo el proceso siempre se precisó que “en la discusión sobre el desarrollo del Acuerdo Marco se entenderá que nada está acordado hasta que todo esté acordado” (OACP, 2018, p. 45).

Adicionalmente, es preciso aclarar que esta electiva tiene como propósito estudiar y entender tanto el contexto como los alcances de cada uno de los puntos pactados en el *Acuerdo final para la terminación del conflicto armado y la construcción de una paz estable y duradera*, entre las FARC-EP y el Gobierno de Colombia. En este orden de ideas, lo que se pretende es generar una situación de comprensión y conciencia acerca de las implicaciones sociales y políticas que tiene cada uno de los seis puntos negociados en el *Acuerdo*, para lo que se acudirán a diferentes tipos de textos escritos que permiten ampliar el umbral de estudio en torno al tema. Así mismo, se convoca a los estudiantes a pensar y reflexionar acerca de cómo generar este tipo de reflexiones en otros grupos de la

sociedad colombiana que aún no conocen o no tienen claros los puntos del acuerdo y sus alcances.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es que, previo a este proyecto, el Instituto ya había planteado un trabajo académico de la misma índole con otras asignaturas, en ese momento orientadas hacia temas diversos como el desplazamiento forzado (figura 1), cultura de paz y reconciliación, tecnologías y territorios, y experiencias de paz. Estas hacen parte de una estrategia pedagógica implementada desde el Instituto que pretende aproximar a la comunidad académica a temas de interés nacional que corresponden o son afines a las líneas de investigación de este.

Figura 1. Banner publicitario: “Electiva de desplazamiento forzado en Colombia”



Fuente: elaboración propia

No obstante, la necesidad de indagar sobre la importancia del acuerdo de paz con las FARC desde la universidad motivó la creación de esta nueva asignatura, que, desde su inicio, propuso tres módulos para su desarrollo temático. El primero de ellos, las causas y consecuencias del conflicto

armado; segundo, los seis puntos del acuerdo de paz: mitos y verdades, y, tercero, una construcción de paz estable y duradera.

El primer eje de la asignatura propone a los estudiantes profundizar sobre el conflicto armado en Colombia y presenta tres preguntas orientadoras para tal fin: ¿qué nos pasó?, ¿por qué nos pasó? y ¿qué hizo posible que esto nos pasara? Su objetivo es comprender dos cosas: qué es el conflicto armado en Colombia y cuáles son sus causas y consecuencias. Además, estas nociones le permiten al estudiante indagar y entender aquellas condiciones y actores que han incidido en el conflicto y que, de una u otra forma, han hecho de este el más largo de América Latina. Asimismo, establece tres subtemas de trabajo: las dimensiones y modalidades de la violencia del conflicto armado, los impactos y daños causados por el conflicto armado y la contribución para el entendimiento del conflicto armado en Colombia.

El segundo eje propuesto centra su interés en el estudio, comprensión y entendimiento de cada uno de los seis puntos que conforman el acuerdo de paz: 1) política de desarrollo agrario integral; 2) participación política; 3) solución al problema de drogas ilícitas; 4) punto sobre las víctimas del conflicto armado; 5) fin del conflicto, y 6) implementación, verificación y refrendación de los acuerdos. Adicionalmente, busca analizar cada uno de los seis puntos del acuerdo, fines, cláusulas y alcances, así como sus impactos en la realidad social y política de Colombia. Por último, el tercer eje busca promover en los estudiantes su compromiso como profesionales, jóvenes y ciudadanos activos que aportan a la construcción de una sociedad equitativa e incluyente. Para ello, orienta su desarrollo en la explicación del acuerdo a aquellos grupos de la sociedad colombiana para quienes, por diferentes razones y limitaciones, esta información es restringida o se ha manipulado. Los subtemas de este último eje son: la voz de los sobrevivientes y la acción CaPaz². Estos ejes de trabajo han sido acompañados por diez núcleos problemáticos propuestos como interrogantes en el marco de la asignatura (tabla 1).

2 Estrategia de capacidades y convivencia.

Tabla 1. Núcleos problemáticos

Número	Núcleo
1	¿Cuáles fueron las causas del conflicto armado en Colombia?
2	¿Cuál fue el impacto del conflicto armado en los diferentes territorios?
3	¿Qué es el acuerdo de paz?
4	¿Cuáles son los ejes del acuerdo de paz?
5	¿Qué dice cada uno de los puntos del acuerdo de paz?
6	¿Cuáles son los alcances de los puntos del acuerdo de paz?
7	¿Cómo se relacionan los puntos del acuerdo de paz con la realidad colombiana?
8	Relación de los puntos del acuerdo de paz en la realidad social y política del país
9	¿Cómo explicar el acuerdo de paz a otros?
10	¿Qué enseñar de los acuerdos de paz?

Fuente: elaboración propia

Una vez fueron definidos los núcleos problemáticos de la electiva, se estableció que esta debía ser capaz de dar cuenta, al menos, de tres resultados: en primer lugar, la comprensión de las implicaciones y alcances del conflicto armado en Colombia, lo que permitiría dar respuesta a los tres interrogantes planteados al comienzo del trabajo. En segunda medida, la comprensión e interpretación del acuerdo de paz a partir del desglose de cada uno de los seis puntos, así como la relación y pertinencia de estos con la realidad social y política del país, señalada anteriormente. Por último, y con la más alta consideración, promover una cultura de la empatía frente a la memoria de las víctimas, pues estas últimas son el eje central del desarrollo del acuerdo durante las negociaciones en La Habana, Cuba (2012-2016).

No obstante, toda esta construcción debe tener en su ejecución una hoja de ruta y forma de aplicación. Para ello se definieron dos momentos de trabajo a partir de la estrategia metodológica y las actividades propuestas. El primer momento se establece como un momento investigativo;

en este se indagan y sustentan de forma académica los temas objetos de interés de la asignatura y se busca que los estudiantes hagan uso de distintas fuentes de información, oficiales y no oficiales, para el desarrollo de sus trabajos. Estos últimos, a su vez, consisten en la estructuración y presentación de hipótesis que den cuenta de las tres preguntas orientadoras de la asignatura y los cuestionamientos establecidos en los núcleos problemáticos. En esta fase, los estudiantes utilizan herramientas como infografías, pictogramas, caligramas, videos, entre otros.

El segundo momento se define como momento interactivo. Se trata de un espacio diseñado para que el estudiante pueda socializar la investigación, argumentación e interpretación de los textos y aprendizajes de la asignatura de forma individual y colectiva. En este segundo momento se desarrollan actividades de tipo lúdico, entre ellas, los talleres de reparación simbólica (figura 2), entendidos por algunas autoras como

toda prestación realizada a favor de las víctimas o de la comunidad en general, que tienda a asegurar la preservación de la memoria histórica, la no repetición de los hechos victimizantes, la aceptación pública de los hechos, la solicitud de perdón público y el restablecimiento de la dignidad de las víctimas. (López, 2018, p. 106)

Figura 2. Taller de reparación simbólica 1



Fuente: elaboración propia

Estos espacios se centran en interpelar a los estudiantes con hechos victimizantes reales (figura 3). Para ello, parten del supuesto de cómo la víctima puede asumir estos hechos y cuál sería la reflexión pertinente en materia de verdad, perdón y reconciliación. Por otro lado, también se plantean construcciones colectivas como una línea del tiempo sobre el conflicto armado en Colombia, nubes de palabras por cada uno de los puntos del acuerdo y, algo muy importante: un video corto de carácter explicativo, hecho por los estudiantes, dirigido a aquellos grupos de la sociedad para quienes no es claro o desconocen el contenido del acuerdo de paz.

Figura 3. Taller de reparación simbólica 2



Fuente: elaboración propia

Entre tanto, el desarrollo de esta asignatura ha seguido despertando el interés de los estudiantes de forma masiva. Por ejemplo, un primer filtro de la electiva en el periodo 2018-2 evidenció que la promoción de ella condujo a 113 estudiantes, pertenecientes a 15 programas curriculares de carácter profesional, a inscribirse y vincularse estrechamente con los contenidos de la materia y a la labor desarrollada desde el Instituto (tabla 2).

Tabla 2. Estudiantes inscritos en la “Electiva de seguimiento” (año 2018-2)

Proyecto curricular	Estudiantes
Administración Ambiental	1
Ingeniería Ambiental	2
Ingeniería Catastral y Geodesia	34
Ingeniería de Sistemas	19
Ingeniería Eléctrica	21
Ingeniería Electrónica	17
Ingeniería Industrial	2
Licenciatura en Ciencias Sociales	2
Licenciatura en Educación Artística	2
Licenciatura en Educación Infantil	2
Licenciatura en Física	1
Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés	7
Licenciatura en Química	1
Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria	1
Matemáticas	1
Total	113

Fuente: elaboración propia

Este primer proceso de selección y vinculación a la asignatura contrasta ciertamente con los resultados que de forma lógica pudieron esperarse de este, es decir, aquellos estudiantes pertenecientes a programas curriculares propios o afines a las ciencias sociales o que en su pensum académico abarquen el tema de los derechos humanos. Sin embargo, al realizar la tabulación y el cruce de datos desde la base de inscripción a la asignatura, se encontró que los programas curriculares de formación profesional pertenecientes a las ingenierías evidenciaron mayor interés por los contenidos de la asignatura que, de forma general, se encuentran vinculados a los derechos humanos.

Por otro lado, y respecto al periodo anterior, para el año 2019-1, la asignatura presentó un incremento de estudiantes inscritos: se triplicó el primer grupo de ellos, hasta llegar a 325 (Tabla 3), quienes provienen de 24 programas curriculares que, a su vez, ya no hacen parte únicamente de carreras profesionales.

Tabla 2. Estudiantes inscritos en la “Electiva de seguimiento” (año 2019-1)

Proyecto curricular	Estudiantes
Administración Ambiental	3
Arte Danzario	1
Artes Escénicas con Énfasis en Dirección y Actuación	2
Ingeniería Ambiental	3
Ingeniería Catastral y Geodesia	83
Ingeniería Civil (por ciclos propedéuticos)	1
Ingeniería de Producción (Por ciclos propedéuticos)	1
Ingeniería de Sistemas	41
Ingeniería Eléctrica	31
Ingeniería Electrónica	21
Ingeniería Forestal	17
Ingeniería Industrial	19
Ingeniería Sanitaria	2
Ingeniería Topográfica	9
Licenciatura en Biología	2
Licenciatura en Ciencias Sociales	8
Licenciatura en Educación Artística	7
Licenciatura en Educación Infantil	4
Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana	10

Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés	50
Licenciatura en Química	4
Matemáticas	1
Tecnología en Gestión Ambiental y Servicios Públicos	4
Tecnología en Mecánica Industrial (Por ciclos propedéuticos)	1
Total	325

Fuente: elaboración propia

Adicionalmente, y como resultado del análisis, se encontró que los estudiantes matriculados en el programa de Ingeniería Catastral y Geodesia son los más proclives a participar del proceso formativo que integra la asignatura, pues pasaron de 34 estudiantes matriculados en 2018-2, a 83 en 2019-1. Este dato resulta muy coherente si se tiene en cuenta que la Universidad Distrital Francisco José de Caldas es la única en el país que imparte este programa de formación superior y que, así mismo, resignifica el sentido y la orientación de los contenidos enfocados en el territorio, y el papel de los estudiantes respecto al conflicto armado interno.

De igual índole, debe señalarse que los estudiantes inscritos en ambos periodos académicos profundizaron, a través del análisis, el debate y la reflexión conjunta, en todos los contenidos del acuerdo y los ejes temáticos derivados de él. El objetivo de esta apuesta académica siempre ha sido el mismo: promover la comprensión y deliberación de las implicaciones sociales y políticas que tiene cada uno de los seis puntos negociados, y la construcción de nuevos enfoques que vinculen a otros grupos de la sociedad colombiana que probablemente no conocen o no tienen claros los alcances y limitaciones de lo pactado; esto como un ejercicio de inclusión y participación.³

Por último, y dada la magnitud de impacto que ha sobrevenido con el desarrollo de esta asignatura, ya se encuentra en construcción un nuevo

3 Este contenido ha sido tomado del syllabus con el cual se estructuró la asignatura y desde el que se desarrolla en la actualidad.

esquema de trabajo que permita, de forma más analítica y cercana, trabajar con los estudiantes de la universidad y contar con el acompañamiento de organizaciones de la sociedad civil y organismos estatales. Esto, tras reconocer los resultados e interés manifestados por los estudiantes de la universidad, y la necesidad de un trabajo conjunto entre el Instituto de Paz y la comunidad universitaria capaz de poner de relieve un compromiso real de paz y reconciliación.

Concluyendo sin terminar

No son pocos los retos que implica pensar una sociedad en paz, mucho menos los desafíos que desde la pedagogía y la enseñanza significa proponer alternativas de cambio para la consolidación de una nación y una sociedad cimentada en el respeto, la empatía y la disertación constructiva como proceso de reconciliación. Visto desde una perspectiva académica, la construcción de paz y la pedagogía están íntimamente ligadas al método y la técnica propia del docente en la práctica educativa, a su manera de transmitir el pensamiento y el conocimiento adquirido durante varios años de trabajo, y al propósito principal de aportar significativamente en la construcción del sujeto social, el ciudadano.

A lo largo de este texto se ha intentado plasmar el interés de los estudiantes y el Instituto de Paz de la Universidad Distrital en la consolidación de nuevas pedagogías educativas entorno a temas como la paz, los derechos humanos, la reconstrucción del tejido social y la reconciliación. Así mismo, se ha procurado dar una explicación consecuente del cómo, por qué y para quién hacerlo, esbozando de manera somera, y en un intento de dar respuesta a estos interrogantes, la intención docente que desde la educación superior propone la electiva “Seguimiento a los acuerdos”. Atendiendo de esta forma a la importancia que representa avanzar en el estudio y análisis de los seis puntos del acuerdo final y los compromisos adquiridos con la sociedad colombiana y las generaciones futuras.

En este sentido, los resultados del trabajo desarrollado con los estudiantes vinculados a la asignatura dan cuenta del interés que tiene la comunidad universitaria en la profundización y estudio del conflicto armado colombiano, sus causas, consecuencias, y posibles vías de negociación y terminación. Además, esto evidencia la pluralidad disciplinar vinculada a la enseñanza de los contenidos propuestos y la preponderancia de la

ingeniería en sus diversas ramas, como el campo de estudio con mayor interés en la materia. Resultados que contrastan con el incremento de estudiantes matriculados en la asignatura respecto a los dos semestres académicos de estudio en los cuales fue ofertada, siendo al final de la jornada, un espacio de construcción colectiva donde los saberes propios de cada programa académico ofertado en la universidad, se complementan y trabajan mancomunadamente sobre la premisa de alcanzar objetivos comunes y afines a sus áreas de estudio.

El trabajo anterior ha sido acompañando con metodologías innovadoras y dinámicas, las cuales, en su mayoría, se orientan a la práctica lúdica desde bases teóricas sólidas, acompañadas por el trabajo docente y la iniciativa propia de los estudiantes en el aula desde una perspectiva propositiva y constructiva. Este hecho abre la puerta a la consecución de nuevas propuestas académicas y pedagógicas orientadas al trabajo en clave de derechos humanos y su procura desde distintas áreas del conocimiento que, a través del análisis y la crítica, propenden por la construcción de un país garante de oportunidades y con espacios de aprendizaje continuo que permitan la consolidación de profesionales competentes y dispuestos a dar respuesta a los retos que el mundo laboral actual y la constante evolución de la sociedad imponen.

Finalmente, resulta demasiado ambicioso intentar dar una conclusión única a un proyecto en constante evolución y cambio. En contraste, es preciso, entonces, reconocer su precoz desarrollo en el campo académico respecto a la proyección y efecto que ha tenido con los estudiantes. No obstante, es oportuno subrayar el recorrido y la trascendencia que ha tenido este espacio académico, denominado “Seguimiento a los acuerdos”, que desde sus inicios se planteó como la puerta de entrada a nuevos campos de trabajo y a retos propios del quehacer pedagógico orientado a la paz y los derechos humanos en una institución de educación superior. Aunque parezca algo simple, basta con allanar el terreno del saber cultivado y afirmar que sus frutos y resultados solo podrán ser visibles a largo plazo, puesto que quienes hoy desarrollan su papel como estudiantes serán los ciudadanos del mañana y de ellos dependerá la materialización del anhelo común: un país en paz.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2008). *Historia de la pedagogía*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Díaz, G. y Castiblanco, A. (2013). Componentes intersubjetivos de la acción y la cultura política: análisis de su incidencia en el conflicto armado colombiano. *Ciudad Paz-Ando*, 6(1), 147-156. Recuperado de <https://bit.ly/3aQx5XV>
- Durkheim, E. (1994). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Fabregat, C. (1993). *Cultura, sociedad y personalidad*. Barcelona: Anthropos.
- Fermoso, P. (2013). *Teoría de la educación*. Bogotá: Trillas.
- Fukuyama, F. (1998). *Confianza*. Barcelona: Ediciones B.
- García, O. (2007). La cultura humana y su interpretación desde la perspectiva de la cultura organizacional. *Pensamiento & Gestión*, 22, 143-167.
- García, R. y Serna, D. (2002). *Dimensiones críticas de lo ciudadano: problemas y desafíos para la definición de la ciudadanía en el mundo contemporáneo*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Geertz, C. (1999). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- López, A. (2018). La dicotomía de la reparación simbólica frente al daño inmaterial y las violaciones a los Derechos Humanos. La evolución de las categorías del daño y su reparación en la jurisprudencia del Consejo de Estado de Colombia. En Y. Sierra y L. Sierra (eds.), *Reparación simbólica: Jurisprudencia, cantos y tejidos* (pp. 81-129). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Herrera, M., Pinilla, A., Díaz, C. y Acevedo, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación*. Barcelona: Paidós.
- OACP. (2018). *Biblioteca del proceso de paz con las FARC-EP*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.
- Perea, C. (1996). *Porque la sangre es espíritu: imaginario y discurso político en las élites capitalinas (1942-1949)*. Bogotá: Santillana.

Sistematización de experiencias significativas en la intervención académica para la apropiación del conocimiento con comunidades rurales

Oscar Escobar / Luisa Mendoza** / Fabián Tovar****

Resumen

Las comunidades rurales en Colombia se caracterizan por ser diversas y complejas, dependiendo del contexto en el que han desarrollado: la apropiación de sus recursos naturales, cultura y tradiciones, cercanía a centros urbanos, diversificación de la estructura productiva, capacidad de asociatividad, afiliación política, entre otras. En este capítulo se abordan los casos exitosos de la apropiación del conocimiento de distintas comunidades rurales que el programa de Administración de Empresas Agroindustriales, a través de la intervención académica para el desarrollo rural (IADR), ha desarrollado en procura de la mejora en su calidad de vida. Se trabajó con la comunidad del municipio de Quipile, catalogado como un municipio con un alto índice de pobreza extrema en la zona rural; la comunidad semiurbana de Serrezuela, caracterizada por su proximidad a la capital del país, y la comunidad rural de Chocontá, que cuenta con una producción agropecuaria tradicional boyante. Basados en la andragogía, se utilizaron metodologías como

* Ingeniero Agrónomo, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Magíster en Geomática, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Docente auxiliar del programa de Administración de Empresas Agroindustriales, Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN). Contacto: oscar_escobarp@cun.edu.co

** Zootecnista, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Magíster en Producción Animal, línea de genética y mejoramiento animal, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Docente asistente del programa de Administración de Empresas Agroindustriales, Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN). Contacto: luisa_mendoza@cun.edu.co

*** Ingeniero agrónomo, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Especialista en Gerencia de Proyectos, Universidad del Tolima. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, programa de Administración de Empresas Agroindustriales. Contacto: fabian_tovar@cun.edu.co

la investigación-acción participativa y escuelas de campo agropecuarias (aprender-haciendo); sin embargo, debido a la especificidad de cada comunidad, la apropiación del conocimiento varió con la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras adaptadas a cada contexto rural. Los resultados obtenidos permiten deducir que la estrategia IADR implementada en cada comunidad fue exitosa dependiendo del análisis particular realizado a cada comunidad. Se concluye que el papel de la academia en el sector rural debe sobrepasar la misión de transferir conocimiento y contribuir a la construcción de un tejido social fuerte.

Palabras clave: calidad de vida, extensión rural, proyección social, transferencia de conocimiento

Introducción

En Colombia, la educación rural representa una gran oportunidad para cerrar brechas de inequidad en un sector que ha tenido que atravesar por dos fenómenos específicos: el conflicto armado y el narcotráfico. Actualmente, el modelo de Desarrollo Rural presenta importantes oportunidades para el fortalecimiento del desarrollo humano en los habitantes de dicho sector. La falta de acceso a tecnologías innovadoras, los conflictos ligados a la posesión de la tierra, el desplazamiento forzoso de los campesinos por el control de territorios, la falta de acceso a la educación secundaria y de nivel superior, y la ausencia de condiciones favorables de procesos democráticos que permitan definir y fortalecer los proyectos de vida son algunos de los obstáculos que transgreden los derechos humanos de los habitantes del campo (PNUD, 2011).

Un gran reto que se presenta en el sector rural es la implementación de la educación en todos sus niveles. Al respecto, el Consejo Nacional de Educación Superior afirma que la educación es una de las “herramientas más poderosas de la inteligencia para superar las barreras sociales de exclusión, la poca confianza, la desigualdad y la ignorancia” (Cesu, 2017, p. 22). Lastimosamente, el tercer censo agropecuario, realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane), reporta un 23% de analfabetismo en el sector rural. Adicionalmente, el 73,7% de la población rural no tiene acceso a la educación superior (Dane, 2014). No obstante, los programas de gobierno han realizado esfuerzos desde el Ministerio de Educación para la construcción de una educación rural,

entre ellos, la promoción de los Retos del Sistema Educativo Intercultural, basados en la Tercera Cumbre Mundial de Mandatorios Afrodescendientes, en los que se estipulan lineamientos que promueven la educación intercultural en todos los niveles, así como el fortalecimiento de la cátedra de estudios afrocolombianos, a través de estrategias de inclusión para afrocolombianos, palenqueros y raizales en el sistema de educación superior (Arias, 2017). Por otra parte, el Plan Nacional de Desarrollo (2002-2006) implementó la “Revolución Educativa”, estrategia que aporta recursos de la nación a entidades territoriales para fortalecer la educación rural (Ministerio de Educación Nacional, 2002). Otros esfuerzos estatales en torno a la educación rural han sido implementados desde la década de 1950, por lo general, enfocados en el acceso a la educación por parte de los pobladores rurales, pero, por ahora, sin resultados medibles en cuanto a su efectividad y calidad. A pesar de estos esfuerzos, el cierre de brechas educativas para el sector rural se mantiene relegado, posiblemente por la implementación de estrategias con una mirada general asociada a la educación superior tradicional, las cuales, dada su naturaleza, desconocen las prácticas culturales, dinámicas, necesidades, limitantes y tipos de enseñanza asociadas a cada comunidad o territorio rural.

Antes de profundizar en las experiencias con las comunidades rurales, es importante describir el contexto de la enseñanza-aprendizaje (métodos, técnicas, estrategias). De acuerdo con su etimología, la definición de estrategia se refiere al arte de dirigir operaciones militares; sin embargo, en el ámbito de la enseñanza se entiende como la forma peculiar de proceder para abordar tareas o actividades de enseñanza o aprendizaje (Sevillano, 2005). Por consiguiente, la implementación de una estrategia pedagógica requiere la planificación de diferentes métodos y técnicas ordenados de tal manera que permitan la consecución de los objetivos propuestos (Campión, Nalda y Navaridas, 2016). Diversas investigaciones pedagógicas definen el método como un camino para llegar a un fin; en este sentido, un método de enseñanza se refleja en los objetivos seleccionados, clasificados y secuenciados por medio de alguna estrategia general. Por otra parte, la definición de técnica actualmente se suele usar para procedimientos de actuación concretos y particulares que pueden estar asociados a las diferentes fases del método científico (Durán, Ocaña y Cañadas, 2000).

En este contexto, la educación rural representa un inmenso campo de oportunidades en el que las instituciones de educación superior deben asumir un papel activo que les permita comprender y desarrollar estrategias innovadoras en las que las tradiciones culturales y el contexto del poblador rural permitan la construcción de un currículo flexible a través de herramientas pedagógicas basadas en el aprender haciendo, y que satisfagan las necesidades de una población en su mayoría adulta. En este capítulo, la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior comparte las experiencias exitosas y estrategias innovadoras realizadas con distintas comunidades rurales de Cundinamarca que, a través de la labor dirigida por el programa de Administración de Empresas Agroindustriales, han logrado un impacto positivo en la mejora de la calidad de vida de los habitantes rurales.

Metodologías pedagógicas

La extensión agropecuaria ha sido estructurada como un sistema de transferencia de tecnologías en sentido unidireccional que va desde los centros de investigación hacia las fincas productivas; sin embargo, no se han logrado las mejoras esperadas en los sistemas de producción y el bienestar de las comunidades rurales (Pumisacho y Sherwood, 2005).

En las últimas décadas, se ha demostrado que para que la extensión sea eficiente en el desarrollo comunitario, esta debe ser dinamizada a través de procesos de aprendizaje entre participantes que hayan construido sus conocimientos en conjunto y que permitan despertar la capacidad de los productores para el manejo de retos complejos (Pumisacho y Sherwood, 2005). De esta manera, el aprendizaje significativo es parte fundamental de la apropiación de conocimiento por parte de las comunidades, nichos donde el aprendiz no es un receptor pasivo, pues construye su conocimiento y produce conocimiento (Zapata, 2013; Moreira, 2017). En este contexto, la facilitación del aprendizaje ambiental y la innovación tecnológica para una agricultura más productiva y sostenible es el eje de la metodología de las Escuelas de Campo de Agricultores (Pumisacho y Sherwood, 2005).

El envejecimiento poblacional es una realidad no solo en Colombia, sino en el mundo en general. Mientras que en la década de 1950 la población rural en Colombia alcanzaba los diez millones de personas, cifra que

sobrepasaba a la de la población que habitaba en las zonas urbanas por un margen estrecho, para el año 2020 el Departamento Nacional de Planeación (2018) proyecta una población urbana cercana a los treinta millones de personas, en contraste con la población rural que disminuiría a nueve millones de personas. Estas cifras describen una concentración de la población colombiana en los centros urbanos y un despoblamiento de las zonas rurales que adicionalmente se caracteriza por un perfil de personas con una edad entre los 50 a 80 años de edad (Departamento Nacional de Planeación, 2018). En este escenario, abordar desde la academia procesos de enseñanza-aprendizaje con comunidades rurales nos lleva a usar la andragogía, metodología entendida como el arte de enseñar a los adultos mayores.

En su implementación, las Escuelas de Campo Agropecuarias (ECA) utilizan principios de la educación informal de adultos que parten de la premisa según la cual los productores participantes no se pueden considerar como personas que no tienen conocimiento (FAO, 2011), razón por la que se deben tener algunas consideraciones en lo referido a modelos pedagógicos. Tal es el caso de modelo andragógico, que trata de la enseñanza-aprendizaje en el adulto: de acuerdo con sus preceptos, el docente o facilitador busca nuevas técnicas de enseñanza que respondan a los intereses del adulto de manera integral, al concientizarlo sobre la importancia del aprendizaje a partir de su misma necesidad, de sus experiencias, motivaciones y ambiente comunicativo. Con ello, se busca que el adulto se incorpore y aporte a la transformación y construcción de una sociedad más justa (Prado y Gómez, 2015).

La andragogía, según Caraballo (2007), concibe al participante como el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje; es él quien decide qué aprende, cómo lo aprende y cuándo lo aprende. En consecuencia, el programa de Administración de Empresas Agroindustriales de la CUN acogió este modelo de enseñanza y lo incorporó a las actividades desarrolladas bajo la metodología ECA con el fin de garantizar que el proceso de aprendizaje de las comunidades sea más efectivo.

Escuelas de campo agropecuarias (ECA)

Las escuelas de campo para agricultores son una metodología avalada por la FAO (FAO, Aceid, Centa y Ministerio de Agricultura y Ganadería de El Salvador, 2011) para el desarrollo de comunidades rurales, formulada

por Dewey (2007), cuyo propósito es permitir que las comunidades puedan tener acceso a técnicas y tecnologías, y además, permitir que las puedan adoptar mediante un proceso de empoderamiento a través del que finalmente logre obtener un cambio positivo en sus actividades, para este caso, de carácter agropecuario.

En esta metodología, la finca o el cultivo se vuelven el salón de clases, hecho que los convierte en el escenario perfecto e ideal para experimentar e intercambiar con los asistentes todo el conocimiento y las experiencias de las temáticas que sean el centro de estudio.

En las ECA, quien dirige un taller no es un maestro, sino un facilitador, que es la persona que orienta las jornadas de formación, promoviendo la participación y la discusión para llegar a consensos grupales en la búsqueda de soluciones. Esta filosofía se desarrollará de acuerdo con los siguientes principios: utilidad, realidad, apropiación, equidad, solidaridad respetuosa y sostenibilidad ambiental. (Maya, 2011, p. 5)

Esta metodología ha venido tomando fuerza como herramienta de extensión para el aterrizaje de programas o planes dirigidos a diferentes comunidades; sin embargo, como afirma Gallagher (2003),

la ECA no es una metodología nueva, sino que es poco aplicada o comúnmente ignorada debido a una tendencia vertical en la aplicación de la extensión agraria que no valora los conocimientos que poseen los agricultores en su real dimensión. (p. 38)

De igual manera, el éxito en la implementación de una ECA con una comunidad radica en que previamente se deben considerar algunos aspectos fundamentales o características que sean el diferencial frente a otras herramientas metodológicas. Con esto en mente, Ortuzar (2012) destaca seis principios básicos que deben caracterizar una ECA:

1. Valorar la experiencia de los agricultores: en la mayoría de los casos, los productores agropecuarios han nacido en sus territorios rurales, lo que lo que facilita significativamente que compartan su conocimiento empírico entre los miembros de la ECA.
2. La comunidad como área de aprendizaje: Las ECA siempre se realizan en las comunidades donde viven los agricultores, de modo que pueden asistir fácilmente a las sesiones y no descuidar su aprendizaje.

3. Basadas en las etapas fenológicas del cultivo y de tiempo limitado: Las Escuelas de Campo se implementan durante toda una campaña agrícola y se basan en las etapas fenológicas del cultivo. De este modo, los temas de semilleros se ven en la etapa de vivero, los de fertilización se estudian durante las etapas de alta demanda de nutrientes, etc. Este método permite que el cultivo asuma el papel de profesor y que los agricultores puedan aprender en forma inmediata a través de la práctica.
4. Un facilitador que sea fuerte técnicamente y que transfiera capacidades: El facilitador que lidera la ECA debe tener habilidades técnicas asociadas con la producción agropecuaria y habilidades de transferencia de conocimiento con comunidades rurales.
5. La temática de las sesiones está en función del contexto y de las necesidades de los agricultores: El facilitador debe lograr que los productores agropecuarios identifiquen sus propias necesidades en su contexto actual; no se debe caer en el error de identificar necesidades por parte del facilitador, estas deben venir de la comunidad rural.
6. Es un proceso, no un fin: debe recordarse que las ECA son un método para proveer a los agricultores de un entorno de aprendizaje de modo que puedan alcanzar objetivos.

Fundamentos de las escuelas de campo

Las escuelas de campo (ECA) fueron desarrolladas inicialmente por la FAO en Asia como respuesta a las importantes pérdidas en el cultivo de arroz que se presentaron por un manejo deficiente del control de plagas y por la ineficacia de los procesos de extensión desde los sistemas de investigación para dar soluciones al problema, lo que puso en riesgo la seguridad alimentaria de los países asiáticos. La trascendencia de esta coyuntura evidenció la necesidad de realizar cambios en la forma en que se realizaba la capacitación, lo que conllevó el desarrollo de la metodología de escuelas de campo, la cual plantea una nueva forma de desarrollar conocimiento a través de un proceso que facilita el aprendizaje (FAO *et al.*, 2011).

A partir del desarrollo de la estrategia de aprendizaje, conocida como ECA, surgieron diferentes definiciones:

Una metodología participativa fundamentada en la educación no formal para adultos, donde familias rurales y equipos facilitadores intercambian conocimientos, tomando como base la experiencia y la experimentación a través de métodos sencillos y prácticas, utilizando el cultivo y el hogar como recurso de enseñanza-aprendizaje para el empoderamiento y desarrollo de las comunidades. Durante la realización de cada sesión de ECA se busca que las personas participantes sean parte activa en la toma de decisiones, después de observar y analizar en contexto la realidad de su cultivo y del agro-ecosistema en general. (Mejía, Martínez, y Vaagt, 2011, p. 8)

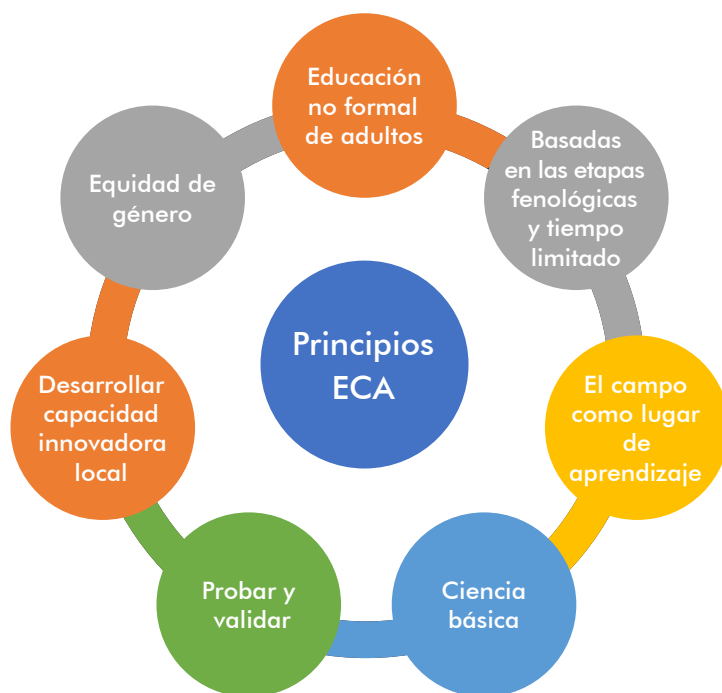
Las ECA (escuelas de campo de agricultores) consisten en una experiencia pedagógica, que se articula en torno a un grupo de productores y productoras de una misma comunidad que, con el apoyo de un facilitador local, diagnostican participativamente su realidad y establecen una serie de prioridades. Una vez definidas las prioridades tiene lugar la articulación de acciones dentro de un proceso que puede caracterizarse como de aprender-haciendo y enseñando, en suma, ir validando, construyendo, recreando y aprovechando un cuerpo de conocimientos en torno a temas o tópicos específicos de interés local. (Ardón, 2003, p. 9)

Las ECA son una forma de enseñanza aprendizaje fundamentada en la educación no formal, donde Familias Demostradoras y equipos técnicos facilitadores intercambian conocimientos, tomando como base la experiencia y la experimentación a través de métodos sencillos y prácticas, utilizando el cultivo o el espacio del hogar como herramienta de enseñanza aprendizaje. Se utilizan ejercicios prácticos y dinámicas que promueven el trabajo en equipo, desarrollando las habilidades para tomar decisiones orientadas a resolver problemas. Son un modo para que las comunidades de agricultores y agricultoras mejoren su toma de decisiones y estimulen la innovación local para la agricultura sostenible. (FAO *et al.*, 2011, p. 6)

Las escuelas de campo (ECA) son una metodología participativa de aprendizaje vivencial, que permiten generar, desarrollar y socializar conocimientos mediante un proceso de educación informal para adultos. Las ECA promueven una experiencia pedagógica, que se articula en torno a un grupo de productores y productoras de una comunidad, los cuales, guiados por una persona facilitadora, analizan su realidad, establecen prioridades e intercambian conocimientos. (Rivas, 2013, p. 1)

Con base en las definiciones anteriormente señaladas, Pumisacho y Sherwood (2005) definen los siguientes principios de las ECA:

Figura 1. Principios de las escuelas de campo agropecuarias (a partir de Pumisacho y Sherwood, 2005)



Los principios de la ECA se basan en diferentes ejes estratégicos resumidos en la figura 1, que permiten una construcción de tejido social basados en experiencias prácticas donde el agricultor es protagonista de su aprendizaje basado en su contexto y sus necesidades.

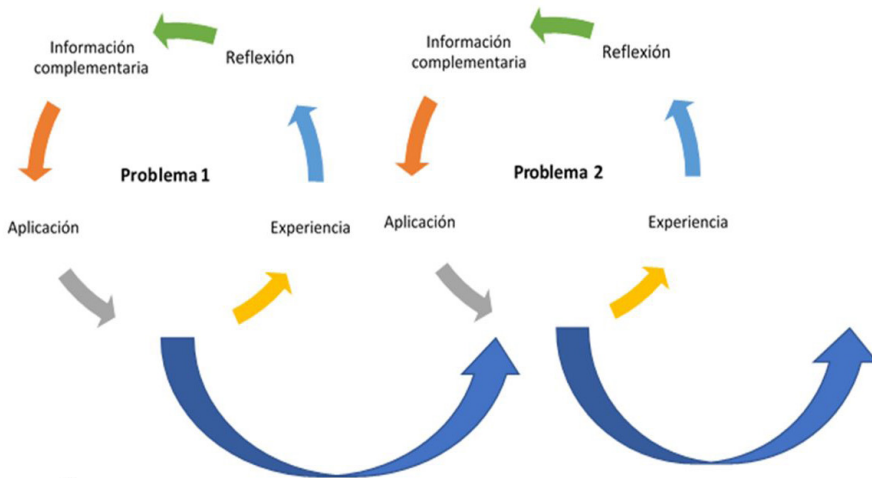
Herramientas pedagógicas en las ECA

Existen tres pilares importantes en el desarrollo de la pedagogía de las ECA:

1. Capacitación centrada en el agricultor: El docente no controla el aprendizaje. El proceso en el agricultor se basa en el autoaprendizaje en ambientes educativos más participativos y abiertos a las necesidades de los participantes para así estimular la creatividad y la aplicación de lo aprendido.

2. Facilitar el autoaprendizaje: No hay que dar respuestas sino enseñar cómo encontrarlas; todos los participantes deben involucrarse en el proceso de aprendizaje; el facilitador no debe tomar decisiones por el grupo.
3. Actividades de autodescubrimiento: estas actividades están sujetas a 4 pasos: experiencias, reflexión, información adicional y aplicación, como se muestra en el esquema desarrollado por Pumisacho y Sherwood (2005) (figura 2).

Figura 2. Actividades de autodescubrimiento en las escuelas de campo agropecuarias (a partir de Pumisacho y Sherwood, 2005)



Establecimiento y desarrollo de una ECA

Para el desarrollo de una ECA se han diseñado diferentes esquemas metodológicos diseñados con el fin de que respondan a los principios de las ECA y a las necesidades de las comunidades. Algunos elementos comunes dentro de la ejecución son:

- Facilitadores en la ECA: El papel del facilitador es clave en el desarrollo y en el éxito de la ECA. Su función principal es apoyar y orientar el aprendizaje. Evita emitir opiniones y respuestas, pues justamente sirve de guía para encontrarlas (FAO *et al.*, 2011). Algunas de las competencias del facilitador sugeridas por Sineace (2015) son: organización, planificación, instalación e implementación, evaluación.

- Línea base: Información que ayuda a conocer la situación del sistema productivo y los problemas principales que lo aquejan. Para ello, se aplican diversas técnicas como encuestas, entrevistas, plenarias, diálogos y mapas (Pumisacho y Sherwood, 2005).
- Diagnóstico participativo: Responde a una estrategia desarrollada por el facilitador. Debe ser abierta y dinámica, lo que permite conocer la situación de una comunidad y sus diversos problemas vigentes (Pumisacho y Sherwood, 2005).

Experiencias globales en ECA

En el ámbito del desarrollo de las escuelas de campo existen innumerables experiencias de éxito. Dentro de ellas, a nivel Latinoamérica, existe el proyecto Minka Sumak Kawsay, en cuyo marco de ejecución se propuso la “Estrategia del desarrollo rural integral sostenible” en la provincia de Chimborazo en Ecuador. Este proyecto trabaja en los sectores agropecuario, medioambiental, salud y educación con la colaboración de la Agencia de Cooperación Internacional del Japón (Jica). Su puesta en marcha incluyó actividades como el desarrollo participativo de tecnología (DPT), escenario en el que los agricultores diseñan estudios sencillos para evaluar cuáles tecnologías son mejores para solucionar sus problemas.

Por otro lado, en Nicaragua, el Ministerio Agropecuario y Forestal, a través del Instituto Nicaragüense de Tecnología Agropecuaria, en corresponsabilidad con el Programa Especial de Seguridad Alimentaria de la FAO (Pesa, Nicaragua), trabajó desde el año 1999 en el mejoramiento de la seguridad alimentaria nutricional (SAN) de las familias más pobres del país, a través del aumento de la producción agrícola en las fincas rurales de los productores. El producto de estas alianzas estratégicas fueron precisamente las ECA, que trabajaron temas de ganadería, cultivos, agroindustria y generación de valor agregado (Inta, 2011).

En África también han sido reportadas experiencias positivas, entre ellas, el proyecto de implementación de la silvicultura social intensificada en áreas semiáridas de Kenia. Mediante las ECA, este se ha convertido en una herramienta de gestión que puede aumentar la capacidad de respuesta tanto de agricultores como de instituciones que aplican el enfoque para la extensión y el apoyo a la silvicultura de granjas o medios

de vida basados en ella, gracias a que se proporciona el *know-how* para familias en estado de vulnerabilidad (FAO, 2018).

Investigación-acción participativa (IAP)

Como principal fundamento para la planeación y realización de las actividades con las comunidades a intervenir, se parte de los intereses de la misma comunidad y de los problemas que conciernen a sus miembros. La finalidad (el *para qué*) es la transformación de la situación-problema que afecta a la gente implicada. Tal y como plantea Alberich (2007), nos situamos en una perspectiva dialéctica, entendida como una investigación propositiva y transformadora. Desde este punto vista, tiene que ser la comunidad la que demande socialmente una aspiración y deseos de cambio para comenzar cualquier proceso.

Según Colmenares (2012), la investigación-acción participativa presenta características bien particulares que la distinguen de otros enfoques metodológicos y que la hacen más viable para transformar realidades sociales. Según Pring (citado por Antonio Latorre, 2007, p. 28), son cuatro las características que presenta esta metodología: 1) cíclica, recursiva, porque pasos similares tienden a repetirse en una secuencia similar; 2) participativa, ya que los involucrados se convierten en investigadores y beneficiarios de los hallazgos y soluciones o propuestas; 3) cualitativa, porque trata más con el lenguaje que con los números, y 4) reflexiva, pues la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son partes importantes en cada ciclo.

De igual manera, Cifuentes (2011), citado por Colmenares (2012), reconoce que Fals Borda es uno de los principales representantes de la metodología IAP. Al respecto, señala que Fals propuso que el conocimiento debe transformar la realidad, hacerse más pertinente en relación con un método de trabajo educativo renovador, con fundamentos de creatividad y diálogo. Agrega que Fals Borda afirmó que desde la investigación y la acción social se pueden promover procesos permanentes de construcción del conocimiento con rigor, al elaborar instrumentos y exigir continuidad (evaluación, control, seguimiento).

Fundamentos de la IAP

Es claro que el desarrollo de este tipo de investigación parte de preguntas como la siguiente: ¿qué puede hacer el investigador para intervenir y cambiar situaciones problemáticas que observa en su entorno? De alguna manera, la IAP se plantea cómo la labor investigativa puede lograr una sociedad más justa, equilibrada y armónica. La palabra *acción* se refiere a la transformación de la situación; sin embargo, esta no puede darse de forma independiente de la reflexión, del pensamiento. Conocimiento y acción van de la mano (Rizo y Romeu, 2008).

La investigación participativa surge en el marco de las nuevas concepciones del desarrollo rural en América Latina. Estas amplían las consideraciones acerca de la mitigación de la pobreza y fomentan una orientación hacia una visión de lo regional con un manejo del concepto de sostenibilidad no solo de los recursos naturales, sino también de los económicos, políticos, sociales y culturales, al incorporar el concepto de empoderamiento de las comunidades campesinas con el fin de que los pobladores rurales y las distintas organizaciones se doten de poder para que puedan ejercitar sus derechos frente al Estado. Estas perspectivas también incorporan el concepto de participación de los distintos actores sociales en los diferentes procesos y proyectos (Pérez, Maya y Farah, 2001).

Pedagogía en la IAP

La IAP se convierte en un proceso educativo en el que se articula la experticia del investigador social con las comunidades en las que él está trabajando. Esta relación busca romper la verticalidad propia de la investigación de corte positivista, en la que el saber recae exclusivamente en el investigador. Así, podemos señalar que la IAP rompe con la relación dicotómica entre sujeto-objeto, pues reconoce las mediaciones que existen entre ambas al problematizar lo dado (Sierra, 2017). En relación con la tendencia educativa, en ella se han desarrollado algunas denominaciones, tales como investigación-acción participativa, educativa, pedagógica, en el aula, dependiendo de los autores que las practiquen (Colmenares, 2012).

Es innegable que la IAP ha contribuido destacablemente en las actividades educativas. Tal como lo indican Urbano, Gómez y Martínez (2018), la IAP se fue convirtiendo en una metodología útil dentro de la vida

académica por su dialéctica y práctica, lo cual fue evidente en el mejoramiento significativo del proceso enseñanza-aprendizaje, una vez permitió que los educadores cambiaran su mentalidad de investigadores y tuvo en cuenta al sujeto como protagonista, constructor de conocimiento y transformador de su propia realidad.

Múltiples autores enmarcan la IAP como pedagogía crítica y la conciben como una investigación comprometida con el entorno, como una forma de investigar que persigue no solo la obtención de conocimiento, sino la mejora de las situaciones, los cambios y las transformaciones de lo que está siendo investigado (Rizo y Romeu, 2008).

Establecimiento y desarrollo de la IAP

El establecimiento y desarrollo de la metodología IAP implica una intervención secuencial que responde a un orden lógico y cíclico, tal como lo sintetiza Martí (2017), quien identifica unos ejes centrales en su desarrollo que constituyen el esqueleto de la IAP:

- Delimitar objetivos a trabajar que responden a la detección de determinados síntomas (por ejemplo, déficits de infraestructuras, problemas de exclusión social, etc.).
- Elaborar un diagnóstico y recoger posibles propuestas que salgan de la propia praxis participativa y que puedan servir de base para su debate y negociación entre todos los sectores sociales implicados.
- Concretar líneas de actuación en las que los sectores implicados asumen un papel protagonista en el desarrollo del proceso.
- La puesta en marcha de estas actuaciones abre un nuevo ciclo en el que se detectarán nuevos síntomas y problemáticas, y en el que cabrá definir nuevos objetivos a abordar.

Experiencias globales en IAP

Mediante la metodología IAP se han podido desarrollar investigaciones aplicadas a diversas áreas del conocimiento, sectores productivos y sociales, comunidades especiales, entre otros. Tal es el caso de Valdivia en Chile, donde, a través del modelo de IAP, se logró elaborar, ejecutar y desarrollar una propuesta de inclusión educativa para la comunidad de

la Escuela México (Molina, 2015). Por otra parte, en la Selva Lacandona de México, grupos originarios lacandones y ch'oles participaron en procesos de formación que les permitieron capacitarse en áreas de sistemas turísticos, interpretación del patrimonio natural y cultural, y creación de producto, todo esto como resultado de un trabajo estructurado bajo la implementación de una metodología basada en IAP (Pastor y Espeso, 2015).

En temas propios de psicología comunitaria estudiados en España, las actividades centrales de la IAP incluyen investigación, educación y acción, escenarios donde se sugieren metodologías de evaluación de necesidades participativas y guías de acción como estrategias prácticas para su planificación y realización (Balcázar, 2003).

Intervención académica para el desarrollo rural (IADR)

El programa de Administración de Empresas Agroindustriales desarrolló la estrategia de intervención académica para el desarrollo rural basada en la andragogía y apoyada en las metodologías ECA e IAP. La figura 3 evidencia la secuencia cronológica y de actividades que se siguió para la intervención académica con comunidades rurales.

Figura 3. Secuencia cronológica y de actividades en la intervención académica con comunidades rurales (IADR)



Información inicial

El proceso de reconocimiento inicial se basa en la identificación del territorio, entendido este último como un escenario que va más allá del espacio geográfico (García y Torre, 2005; Montañez y Delgado, 1998) y en el que se pretende generar espacio de desarrollo. González *et al.* (2007) definen el territorio del siguiente modo:

El territorio, para efectos de los procesos de desarrollo, es el escenario físico y ambiental en el cual toman forma y dinámica y convergen dichos procesos. El territorio se constituye así en el elemento integrador y estructurante de los objetivos y políticas públicas, al igual que de la acción y gestión que sobre él ejercen los actores sociales y económicos, quienes con sus dinámicas configuran y reconfiguran los espacios geográficos de la nación. El territorio es, más que un mero receptáculo o soporte físico de las actividades sociales, económicas y culturales del hombre, una construcción social e histórica, resultado de las relaciones sociales que se expresan en diversas formas de uso, ocupación, apropiación y distribución. (p. 50)

De esta manera, se identifica a la comunidad como el actor que genera interacciones para transformar, mediante procesos productivos, recursos e insumos en bienes materiales tangibles e intangibles. De esta manera, las organizaciones de productores agropecuarios campesinos, los entes públicos y privados, y las instituciones de educación media y superior se reconocen como motores de un proceso de crecimiento incluyente y sustentable (García y Torre, 2005; IICA, 2016). Se presenta entonces cada territorio como un sistema complejo, dinámico y multidimensional:

Figura 4. Dimensiones de un territorio rural



De esta manera, tal como lo plantea Samper (2014), se realiza la identificación de todo lo que forma parte del territorio:

- Los ecosistemas y su base de recursos naturales, transformados por la acción humana
- Los sistemas tecnológicos, formas de producción e intercambio
- Las relaciones de parentesco y vecindad, relaciones laborales, así como procesos demográficos y migratorios
- Las estructuras de poder y arreglos institucionales
- Los modos de vida y patrones culturales, creencias costumbres y formas de espiritualidad

Una de las características que más se ignora es la identidad cultural, la cual es clave para fortalecer los territorios. Al respecto, Flores (2007) plantea la importancia de estimular lazos de identidad y cooperación basados en el interés común de proteger, valorizar y capitalizar las especificidades culturales, las tipicidades, la naturaleza –entendida en calidad de recursos y como patrimonio ambiental–, las prácticas productivas y las potencialidades económicas, en el marco del reconocimiento y la recuperación de las imágenes y la simbología local.

En cada una de las comunidades se identifican, a su vez, las potencialidades y debilidades que tienen dentro de cada una de las dimensiones del territorio, información que permite dar inicio al proceso de intervención multidisciplinar por parte del programa de Administración de Empresas Agroindustriales, encargado de coordinar y ejecutar la estrategia de intervención.

Conformación del equipo de trabajo

Una vez se ha concluido el proceso de identificación del territorio y sus debilidades en cada una de sus dimensiones, se procede a conformar el equipo de trabajo para la intervención haciendo siempre a la comunidad protagonista de ella. El equipo de trabajo busca aprovechar el talento colectivo de los miembros para así alcanzar altos niveles de calidad en la gestión de la intervención y, de esta manera, no solo producir mejoras individuales sino territoriales tanto cualitativas como cuantitativas (Gómez y Acosta, 2003; Mujica y Acosta, 2003).

A partir de las debilidades encontradas dentro de las dimensiones del territorio, se identifican los posibles facilitadores, quienes apoyarán el proceso en el cual participan diferentes programas coordinados desde el de Administración de Empresas Agroindustriales.

Tabla 1. Áreas académicas que generalmente apoyan el desarrollo de comunidades rurales desde diferentes dimensiones

Dimensión	Programa académico CUN
Ecosistema y su base de recursos naturales	Administración de Empresas Agroindustriales
Sistemas tecnológicos y formas de producción	Administración de Empresas Agroindustriales
Las relaciones de parentesco y vecindad, relaciones laborales, así como procesos demográficos y migratorios	Área de Sociohumanística Comunicación Social
Las estructuras de poder y arreglos institucionales	Administración de Empresas Negocios Internacionales Contaduría Pública
Los modos de vida y patrones culturales, creencias costumbres y formas de espiritualidad	Administración de Empresas Agroindustriales Área de Sociohumanística Comunicación social

Fuente: elaboración propia

Cada uno de los programas y áreas que intervienen involucran a docentes que tendrán el papel de facilitadores para la comunidad, lo que permite la articulación de las dimensiones del territorio.

Diagnóstico

Esta fase es fundamental para el desarrollo óptimo de la intervención académica con las comunidades rurales. Para lograr un diagnóstico de necesidades real y pertinente, se sugiere el uso de herramientas basadas

en la IAP. En esta fase, la interacción de las comunidades es fundamental, pues esta posibilita evidenciar sus principales necesidades a través de dinámicas y actividades propuestas por el orientador; quien debe ser un observador más que un participante activo.

Existen diferentes técnicas de recolección de información primaria. Desde el programa de Administración de Empresas Agroindustriales se estandarizaron el árbol de problemas y la matriz de análisis sistémico para la elaboración de un diagnóstico de necesidades con comunidades rurales. Ambas herramientas tienen un objetivo en común: elaborar una propuesta académica que responda a cuatro principales preguntas. Según Aguilar (2017), estas son: ¿Cuáles son las principales necesidades de la comunidad? ¿En qué se necesita capacitar? ¿A qué profundidad y alcance se quiere llegar con la propuesta académica? ¿Cuál es la frecuencia del acompañamiento?

La dinámica del árbol de problemas y la de matriz de análisis sistémico aportan respuestas para las preguntas 1 y 2, mientras que la profundidad, alcance y frecuencia deben ser consensuadas entre las instituciones de educación superior y la comunidad. El árbol de problemas es una técnica participativa que permite el desarrollo de ideas creativas para identificar problemas o necesidades. Este genera un mapa de sus causas y consecuencias a través de un problema central (Martínez y Fernández, 2015). La matriz de análisis sistémico es, por su parte, una herramienta más compleja que permite comprender las interrelaciones existentes entre las variables seleccionadas por la comunidad y, por lo tanto, prioriza las más significativas frente a la problemática o necesidad planteada.

Propuesta académica

La propuesta académica se consolida a partir de la información inicial y el diagnóstico de necesidades o problemas. El programa de Administración de Empresas Agroindustriales, con su estrategia de IADR, conforma diferentes módulos que, en todos los casos, involucran una temática técnica y otras temáticas transversales (sociales, humanas, comerciales, liderazgo, emprendimiento). Generalmente, se elige una cadena productiva en la estructuración de la propuesta académica que permite agremiar y consolidar el aspecto de asociatividad y trabajo en equipo con el ánimo

de iniciar procesos de construcción de tejido social a partir de un tema productivo.

Adicionalmente, la propuesta académica contempla actividades prácticas basadas en la metodología de escuelas de campo agropecuarias que propenden por la sostenibilidad desde sus ejes ambiental, social y económico. La propuesta académica y sus temáticas a desarrollar se deben socializar con las fechas tentativas de su desarrollo a las comunidades rurales que, en la mayoría de los casos, se convierten en jornadas de campo mensuales o bimensuales de acuerdo a la disponibilidad e interés de los productores.

Desarrollo del plan

Una vez definidas las temáticas establecidas en la propuesta académica, el profesional o los profesionales idóneos del equipo de trabajo son los encargados de liderar cada una de las sesiones programadas. Estas sesiones generalmente comienzan con alguna actividad para romper el hielo que permite establecer un ambiente de disposición general en el grupo. Una vez finalizada esta pequeña actividad, el facilitador se dispone a realizar su exposición temática empleando las herramientas pedagógicas más adecuadas para la locación y el perfil de los participantes. Así, de acuerdo a las características particulares del caso, durante una sesión se pueden utilizar presentaciones, la charla magistral, carteleras o tableros principalmente. Una vez abordados los fundamentos teóricos objeto de cada jornada y tras considerar algunos aspectos metodológicos para el desarrollo de una ECA, anteriormente referenciados, el facilitador junto con el grupo procede a realizar la práctica para fortalecer sus procesos de aprendizaje colectivo y de autoaprendizaje en ambientes reales como el lote del cultivo, los establos, las zonas de ordeño, entre otros. En estos espacios la interacción fomenta el intercambio de conocimientos entre todos los participantes y permite al facilitador promover la reasignación de funciones de manera tal que todos se convierten en potenciales maestros al aprovechar sus saberes preexistentes. Sumado a lo anterior, las demostraciones guiadas *in situ* constituyen estrategias para reforzar el éxito del proceso andragógico inherente al desarrollo de la propuesta académica. Una vez culminado el proceso, se realiza una ceremonia de graduación en la que se le entrega a cada asistente regular un certificado que da cuenta del proceso llevado a lo largo de toda la ECA.

Resultados

En esta etapa del modelo de intervención, al finalizar cada proceso, se recopila toda la información levantada en cada una de las sesiones trabajadas para registrar los indicadores de impacto, que se miden en el número de asistentes por jornada, número de participantes graduados en la ceremonia, número de convenios o alianzas que se pudieron constituir. En algunos casos, estos resultados se pueden establecer mediante el número de réplicas de los procesos enseñados en la intervención que se lograron implementar en las diferentes unidades productivas.

Seguimiento

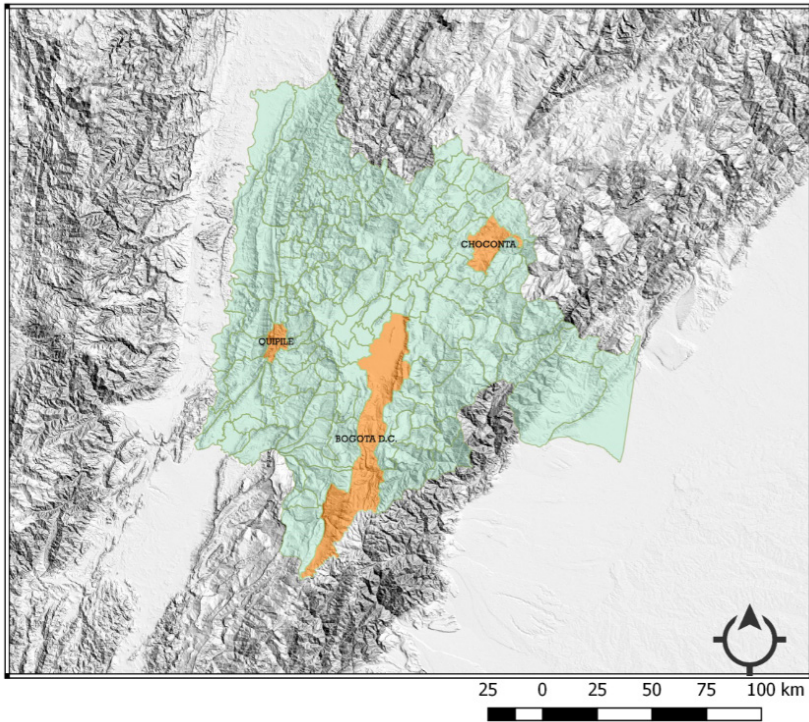
Se plantean diferentes mecanismos de corresponsabilidad en los que los beneficiarios de la intervención se comprometen a implementar lo aprendido y, a la vez, a ser agentes multiplicadores de la información. De igual manera, por parte del equipo profesional se establecen canales de comunicación que permiten mantener el contacto con las comunidades, de tal manera que si se evidencia una adecuada continuidad del proceso se podrían ejecutar fases posteriores complementarias para el fortalecimiento de las comunidades y territorios.

Intervención académica para el desarrollo rural en Cundinamarca. Casos de estudio

El programa de Administración de Empresas Agroindustriales de la CUN, como parte de su responsabilidad social y pertinencia con el sector agroindustrial, respondió a las solicitudes realizadas por parte de diferentes comunidades rurales que solicitaron apoyo académico y asesorías técnicas en sus producciones. Al dar respuesta a estos requerimientos, priorizó las comunidades más vulnerables. La figura 5 muestra los municipios de Cundinamarca que fueron intervenidos académicamente durante un lapso de 18 meses aproximadamente. Se inició con el municipio de Quipile, debido a su vulnerabilidad en cuanto a sus carencias, pobreza extrema e historial de violencia. Posteriormente, se intervino a la comunidad rural de Chocontá, que solicitó apoyo productivo en la cadena ovino-caprina como alternativa a la cadena tradicional láctea y cárnica. Por último, se realizó la intervención académica a la comunidad de Serrezuela, caracterizada por estar ubicada en una localidad

de Bogotá (Usaquén) y que procura conservar sus tradiciones y cultura rural a pesar de su cercanía con la principal ciudad del país. Es importante mencionar que este modelo está siendo replicado por diferentes regionales en el marco de la proyección social y que actualmente se está desarrollando una IADR en el municipio de Guataquí de la que aún se están recopilando resultados.

Figura 5. Municipios intervenidos académicamente por el programa de Administración de Empresas Agroindustriales (a partir de IGAC, 2019)



MUNICIPIOS DE INTERVENCIÓN ACADÉMICA

MUN_CUNDINAMARCA

- BOGOTÁ, D.C.
- CHOCONTÁ
- QUIPILE

Bogotá, Usaquén, Altos de Serrezuela: Sembrando MAIS

Descripción del área de estudio y de la comunidad

La ciudad de Bogotá es la ciudad capital. Está ubicada en el centro de Colombia, en la sabana de Bogotá, sobre el altiplano cundiboyacense, a una altura de 2630 m. s.n.m. Tiene un área total de 163 663 ha, se encuentra dividida en veinte localidades, limita al sur con los departamentos del Meta y del Huila, al norte con el municipio de Chía, al oeste con el río Bogotá y los municipios de Arbeláez, Cabrera, Cota, Funza, Mosquera, Pasca, San Bernardo, Sibaté, Soacha y Venecia. Por el este llega hasta los cerros orientales y los municipios de la Calera, Chipaque, Choachí, Gutiérrez, Ubaque y Une (Hernández, 2018).

Dentro de sus veinte localidades tenemos Usaquén, la cual cuenta con una extensión total de 6531,32 hectáreas. Esta se ubica en el extremo nororiental de la ciudad. Esta localidad está dividida en nueve UPZ (Unidades de Planeamiento Zonal): Paseo Los Libertadores, Verbenal, La Uribe, San Cristóbal Norte, Toberín, Los Cedros, Usaquén, Country Club y Santa Bárbara (Consejo Local de Gestión del Riesgo y Cambio Climático CLGR-CC, 2017). La población estimada para Bogotá en el 2017 fue de 8 080 734 personas y la de Usaquén de 474 186, que representa el 5,9% de los habitantes del Distrito Capital. Esa estimación arrojó un cálculo de mujeres en la ciudad de 50,4% y de 49,6% en hombres. Por su parte, el comportamiento de la localidad de Usaquén mostró mucha mayor proporción de mujeres (7,0 puntos porcentuales más) que hombres (46,5%), comportamiento que, se estima, se mantendrá hasta el año 2020 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018).

El clima de Usaquén es frío, subhúmedo, con tendencia a la sequía a medida que se avanza en sentido sur y suroeste, con vientos de baja intensidad y frecuentes heladas que en épocas de verano favorecen fenómenos de inversión térmica. En esta localidad, se presenta un régimen de lluvia con precipitación media anual dentro de un rango próximo de 790 mm, con una humedad relativa de tiempo seco de 69%-74%. La velocidad del viento es de aproximadamente 0,66 m/seg, con variaciones de 1-3,9 m/seg y con los valores más elevados en los meses de enero, diciembre, julio y agosto. La temperatura promedio es de 12°C multianual, basada en veinte años de seguimiento de las estaciones de Contador, Torca, La Cabaña y Usaquén, con variaciones anuales menores a 1°C y

con tendencia al régimen bimodal. En los meses secos se registran variaciones de temperatura muy altas que pueden ser de 27 °C en un día, presentándose los valores mínimos hacia las horas de la madrugada. Se ubica en un rango de altura sobre el nivel de mar entre los 2600 y los 3000 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009).

La topografía de Usaquén se caracteriza por compartir pendientes planas a ligeramente onduladas al occidente de la localidad e inclinadas a muy inclinadas en los cerros Orientales y su piedemonte (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018).

Altos de Serrezuela hace parte de la UPZ Verbenal, donde se encuentra la mayor concentración de viviendas de estrato 1 y 2. Se llega allí tras un recorrido de cerca de veinte minutos en carro, subiendo por el barrio el Codito desde la carrera 7.^a con calle 174. Solo hay una vía que atraviesa las residencias de los vecinos y apenas se llega a la última casa del barrio ya no hay más camino (Usaquén, 2015). Altos de Serrezuela, por sus características geográficas, posee una dinámica económica promovida principalmente por el sector minero, ya que en la zona existen areneras que son la principal fuente de empleo para sus habitantes; sin embargo, esto ha generado pérdida de la cobertura vegetal y el deterioro del suelo, lo que, a su vez, lo ha hecho propenso a derrumbes, inundaciones, deslizamientos y arrastre de materiales que obstruyen las redes de alcantarillado (Rojas, 2016). No obstante, también se observan pequeñas huertas caseras ubicadas en áreas de traspatio o en contenedores que tienen especies aromáticas principalmente.

Esta zona poblacional perteneciente a la zona rural de Bogotá está conformado por 60 casas y un promedio de 65 familias, las cuales, en su mayoría, son las fundadoras del sector, lo que les permite cuidarse entre ellas y trabajar conjuntamente como comunidad para conseguir beneficios y mantener una sana convivencia. El área en el que están ubicadas es prioritariamente residencial y las viviendas existentes son fruto de la autoconstrucción como consecuencia de la compra de lotes a plazos y de los procesos de invasión o de recuperación de tierras (Hincapié y Muñoz, 2015).

Para el acceso a los servicios públicos, la comunidad de Altos de Serrezuela cuenta con alumbrado público, energía eléctrica al interior de las viviendas y gas natural; el agua potable es suministrada a cada vivienda

por medio de los recipientes de almacenamiento que son alimentados por un carro tanque de la empresa de acueducto de Bogotá. No cuentan con alcantarillado, por lo cual tienen un sistema básico de disposición final de las aguas residuales domésticas que las dirige a un pozo séptico comunitario. Para la recolección de basuras, la comunidad tiene acceso los días lunes al carro recolector que sube de Bogotá. (Hincapié y Muñoz, 2015).

Experiencia de la IADR Serrezuela

El desarrollo de la IADR realizada con la comunidad de Altos de Serrezuela, localidad de Usaquén en Bogotá, se refleja en la figura 6.

Figura 6. Desarrollo de la intervención académica para el desarrollo rural en Serrezuela



- Democracia comunitaria y construcción de paz territorial
- La huerta (23/08/2018)



- Planeación estratégica
- Sistemas de cultivos (20/09/2018)



- Empoderamiento personal para el logro de objetivos
- Cuidados de la huerta (18/10/2018)



- Técnicas de comunicación organizacional
- Semillas y semilleros (06/09/2018)



- Asociatividad
- Producción de plántulas (4/10/2018)



• Cuidados de nuestra huerta (08/11/2018)



• Enfoques de intervención social
• Recomendaciones huerta (22/11/2018)



6

• Democracia participativa (1/11/2018)
• Prácticas de cuidado de la huerta



8

• Técnicas de transformación de
productos hortícolas (15/11/2018)

9

10



• Clausura (29/11/2018)

El MAIS (Modelo de Agro comunidades Inteligentes Sostenibles) nace como una iniciativa de los miembros de la comunidad de Altos de Serezucla, los representantes de las juntas de acción comunal de algunos barrios circunvecinos del sector Codito, en la localidad de Usaquén, la Fundación Argentina-Uruguaya Irradia y la Policía Nacional de Colombia-estación Usaquén, quienes, con el apoyo del programa de Administración de Empresas Agroindustriales de la CUN, buscaron diseñar e implementar un modelo productivo a partir del establecimiento de huertas caseras y que hace énfasis en temas de productividad, competitividad y comunicación organizacional.

A través de este modelo, diseñado bajo los principios de la investigación-acción participativa y ejecutado con base en la metodología ECA, se

logró capacitar a los participantes en técnicas de producción y mantenimiento de huertas caseras. A la par de este proceso, se fomentó el fortalecimiento del tejido social entre los diferentes actores involucrados.

Los participantes, dentro de los cuales se incluyen adultos mayores, mujeres y jóvenes, fueron los que acudieron a cada una de las diez sesiones establecidas para tal fin. En ellas no solamente se abarcaron los contenidos técnicos y agronómicos (siembra y producción de cultivos en contextos urbanos), sino también se abordaron temas como democracia comunitaria y construcción de paz territorial, planeación estratégica, técnicas de comunicación organizacional y comunicación asertiva, y trabajo en equipo. El desarrollo de la intervención, de igual manera, se enfocó en la generación de metodologías sostenibles basadas en el uso eficiente de los recursos naturales y el trabajo en equipo para obtener mejores resultados en los procesos productivos.

Para la implementación de MAIS, la comunidad dispuso de un lote o parcela comunal que fue intervenida desde cero. Este hecho permitió al grupo conocer, interactuar y participar en cada una de las etapas implícitas en el establecimiento de una huerta y, a la vez, desarrollar el componente conceptual de las sesiones. De esta forma, por ejemplo, en la sesión cuya temática fue “Preparación de suelos y sustratos”, los asistentes pudieron de manera complementaria realizar la preparación del suelo, escenario en el que cada uno de ellos demostró sus diferentes técnicas en campo y, de esta manera, contribuyó a cumplir el objetivo propuesto. De igual manera, se realizaron las demás sesiones, que implicaban los temas de semillas, siembras, manejo cultural de huerta, entre otros.

Como etapa final del proceso, se consolidó un grupo fortalecido y comprometido con la huerta construida por él mismo, en la que se sembraron especies como papa, arveja, lechuga, tomate, ajo, plantas medicinales, cilantro y rábanos. Como actividad paralela a la huerta comunal, los participantes replicaron en sus casas la siembra de especies vegetales en botellas, ollas, canecas y demás contenedores, así como también la elaboración de productos bioplaguicidas y fertilizantes caseros. Empoderamiento con las temáticas técnicas, nuevas propuestas de manejo y diseño de huertas y expansión de la intervención en otros barrios, fueron los resultados que se cosecharon con la siembra de MAIS en el corazón de Altos de Serrezuela.

Chocontá. Multiplicando saberes

Descripción del área de estudio y de la comunidad

El departamento de Cundinamarca es una de las cuatro cuencas lecheras por excelencia de Colombia. Cuenta con 15 Provincias y 116 municipios. En el 2013 se estimó que posee un área cultivada de 277 886 ha distribuida de la siguiente manera: flores, 3400 ha; cultivos transitorios, 130 834 ha; cultivos permanentes, 137 034 ha; cultivos anuales, 6618 ha y predios rurales, 579 922 ha. Dentro de sus municipios más representativos está Chocontá, el cual se encuentra ubicado a 75 km de Bogotá, con una altitud de 2689 m s.n.m. y una temperatura media anual de 13 °C. Este hace parte de la región denominada Sabana Norte o Provincia de las Almeidas junto con Suesca, Sesquilé, Guatavita, Machetá, Manta, Tibirita y Villapinzón. Cuenta con 22 veredas de las cuales el 90% son altamente productivas (Consejo Nacional Lácteo, 2010).

El municipio está bañado por los ríos Bogotá y Tejar, y por las aguas del Embalse del Sisga. También cuenta con buenas cuencas hidrográficas como la cuenca alta del río Bogotá (quebrada de June o Manacá, El Ratón, Mochila y Guanguita) y la cuenca del río Sisga. De igual forma, el municipio cuenta con otras fuentes superficiales como el río Tejar, quebrada La Peña, quebrada El Picacho, quebrada Mirabal, quebrada Casa Blanca, quebrada Zamora, quebrada Puente Piedra, quebrada El Guayabo, subcuenca quebrada Saucío y quebrada Navarrete, lo que permite y explica su alta vocación agropecuaria (Alcaldía de Chocontá, 2016).

En el 2018 se estimó una población total de 25 238 habitantes con una densidad poblacional de 90,19 habitantes/km², de los que el 50,7% son hombres y el 49,3% mujeres. Dentro del territorio habita una población étnica total de 2716 personas, cifra que corresponde al 14,24% del total y que incluye indígenas (0,03%), afrocolombianos (14,22%) y raizales (0,01%). Del total de la población, el 51,40% está ubicado en el área urbana y 48,6% en el área rural (Gobierno de Colombia, DNP, y Terri-Data, 2018). El 5,36% del territorio cuenta con ecosistemas estratégicos vitales para la conservación de la biodiversidad tales como humedales (2,53%) y páramos (14,66%), que desde la provincia de Almeidas proveen de agua diferentes zonas de Cundinamarca (Gobernación de Cundinamarca y Fondecun, 2011; Gobierno de Colombia *et al.*, 2018).

Del total de la población del municipio, el 86,20% de la población tiene acceso a la educación básica primaria y el 64,81% tiene acceso a la educación media (título bachiller); es decir que la cobertura neta del municipio a la educación media es del 38,6%, cifra muy inferior a la cobertura de Cundinamarca (51,6%) e inferior a la cobertura nacional (42,8%) (Gobierno de Colombia *et al.*, 2018). En efecto, este hecho evidencia las deficiencias del sector educativo en las veredas del municipio y, por supuesto, limita el acceso a la educación superior. Algunos de los entes presentes en el territorio son la Alcaldía Municipal, Personería Municipal, Procuraduría, Umata, entre otros, los cuales contribuyen a la ejecución de proyectos agropecuarios en la zona. Dentro del plan de desarrollo del municipio (2016-2019), “Usted y yo, mejor gestión para Chocontá”, se plantean diferentes frentes para el desarrollo del sector con el fin de contar con agricultores y ganaderos más dinámicos, competitivos, eficientes y eficaces, capaces y capacitados para enfrentar los actuales mercados y obtener un resultado favorable de su actividad –que debe desarrollarse de una forma amigable con el medio ambiente y ser sostenible en el largo plazo– (Concejo Municipal de Chocontá, 2016).

El 70% de la población de Chocontá se dedica a las actividades agropecuarias, principalmente al cultivo de papa con 850 ha sembradas; sin embargo, presenta inestabilidad con respecto a este cultivo, pues este depende de la fluctuación de los precios que ofrezca el mercado. Por ello, el cultivo de papa en la mayoría de los predios se alterna con la producción de ganado lechero. Los cultivos de fresa, haba, maíz, arveja y hortalizas son cultivos alternos no muy difundidos en la región. Así mismo, cuenta con un inventario ganadero importante; para el año 2016 se calculó un total de 1256535 bovinos en Cundinamarca, de los cuales, 15543 se encuentran en el municipio de Chocontá (Alcaldía de Chocontá, 2016; Dane, 2016), lo que pone a la producción láctea como un renglón importante dentro de la economía de Chocontá.

Durante años, los pobladores del municipio fueron víctimas del conflicto armado del país. En la vereda Soatama, por ejemplo, fueron sometidos al desplazamiento forzado a la cabecera municipal. Durante el 2003, en la zona operó el frente 54 de las FARC, que tiene injerencia en otros pueblos como Mchetá y Tibirita y Guateque (Silva, 2003), hecho que dejó huellas en sus habitantes y por el que hoy están en busca de la recuperación del territorio y de una mejor calidad de vida.

Experiencias de la IADR Chocontá

Con el reconocimiento del territorio y de las necesidades de la comunidad, se creó la IADR titulada “Manejo sostenible de producciones bovinas, ovino-caprinas y fortalecimiento asociativo”. La descripción de las sesiones se presenta a continuación:

Figura 7. Desarrollo de la intervención académica para el desarrollo rural en Chocontá



- Manejo eficiente de pastos y forrajes
- Identificación de actores

(26/08/2017)

1



- Herramientas para la gestión y seguimiento de la producción ganadera
- Contabilidad para asociaciones

(25/10/2017)

3



- Técnicas reproductivas en ganado bovino y ovino-caprino
- Construcción de tejido social

(21/09/2017)

2

4



- Generación de valor agregado
- Manejo de mastitis bovina

(06/12/2017)

5



- Manejo y control sanitario en ganado bovino y ovino-caprino
- Emprendimiento Asociativo

(23/11/2017)

Fuente: Elaboración propia

Manejo sostenible de producciones bovinas, ovino-caprinas y fortalecimiento asociativo nació como iniciativa de las asociaciones ganaderas del municipio, la Gobernación de Cundinamarca, la Alcaldía de Chocontá y la Umata, entidades que, con el apoyo del programa de Administración de Empresas Agroindustriales de la CUN, desarrollaron cinco jornadas de intercambio de conocimientos entre la población rural y la comunidad académica. Con la ejecución de la intervención, además de los entes estatales y la institución académica, se fueron vinculando empresas privadas con el fin de brindar apoyo a los productores, entre ellas, Agrocampo (medicamentos veterinarios), Banco Agrario e Ideagro (maquinaria agrícola).

Con la aplicación de la estrategia de IADR para el municipio de Chocontá se logró impactar a 5 de las 22 veredas del municipio. Cada una de las sesiones fue realizada en una vereda diferente, lo que permitió el reconocimiento de la situación de las asociaciones de la región. Asimismo, la Alcaldía de Chocontá, con el apoyo de Umata, facilitó el transporte de los productores por las veredas, lo que brindó la oportunidad de generar reconocimiento por parte de la comunidad del territorio y, de esta manera, posibles alianzas productivas entre veredas.

Un total de un total de 43 productores ganaderos (47% mujeres y 47% hombres) recibieron certificación de la participación en la intervención. El nivel educativo de la población que participó de las jornadas es bajo; el 62,5% tiene estudios de básica primaria, solo el 25% terminó sus estudios de bachillerato y el 12,5% alcanzó la educación superior, motivo por el cual, el desarrollo de las jornadas permitió fortalecer la educación de la comunidad, en especial, la de los adultos y adultos mayores que participaron.

Desde la CUN, bajo la coordinación del programa de Administración de Empresas Agroindustriales, fueron vinculados otros programas académicos que respondieron a las necesidades de ciertas dimensiones del territorio como: Sociohumanística, Comunicación Social, Negocios Internacionales y Contaduría.

La ejecución de esta estrategia permitió el fortalecimiento de Cunfeagro (Confederación de Productores Agropecuarios de Chocontá), organización solidaria que consolida diferentes asociaciones productivas de la región. Este hecho permitió la articulación con otras organizaciones de la provincia Almeidas para fomentar el desarrollo local.

Es importante resaltar que toda la ejecución de la intervención respondió, a su vez, al plan de desarrollo del municipio (2016-2019), cuya

propuesta incluye la tarea de fortalecer la capacitación para los pequeños productores ganaderos mediante la transferencia de tecnologías limpias, sostenibles, ecológicas y basadas en las buenas prácticas agrícolas y ganaderas (Consejo Municipal de Chocontá, 2016).

Quipile. Sanando profundas heridas

Descripción del área de estudio y de la comunidad

A pesar de no contar con datos exactos, la fecha aproximada de fundación del municipio de Quipile data del año 1825. En la lengua de la cultura indígena panche, Quipile significa: lugar fuerte y superior. En la década de los cuarenta, Quipile sufrió uno de sus más grandes hechos de violencia, provocado por las fuertes diferencias entre liberales y conservadores. Por este motivo, muchos habitantes de la cabecera municipal se vieron obligados a desplazarse a las que hoy se conocen como las cuatro inspecciones que conforman este municipio: La Botica, La Virgen, Santa Marta y La Sierra. El municipio de Quipile se encuentra ubicado a 83 km de Bogotá, al sur occidente de Cundinamarca, y abarca un área de 12 760 ha (Alcaldía de Quipile, 2016).

Debido a que las inspecciones de Quipile abarcan desde el clima templado-cálido a templado-frío, su economía gira en torno a la producción agropecuaria, especialmente de cultivos de café, caña, plátano y frutas. A pesar de contar con una transformación de materias primas precaria, se resalta la producción de panela y cafés especiales. Lastimosamente, Quipile registra como uno de los municipios con los mayores índices de miseria y pobreza (Gobernación de Cundinamarca, 2006).

Por último, las experiencias compartidas con las comunidades de las diferentes inspecciones de Quipile denotan un profundo miedo y dolor, debido a los recuerdos macabros de violencia generados por las acciones violentas de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), frente 42 (Aguilera, 2014). A pesar de la firma de los acuerdos de paz, aún existen muchas heridas que deben ser sanadas por los quipileños para poder construir un tejido social cohesionado que impulse el desarrollo social y económico de la región.

La comunidad a la que se le realizó la intervención académica para el desarrollo rural (IADR) está ubicada en la inspección de La Virgen; la propuesta

se enfocó en la cadena productiva del cacao. El grupo de participantes se caracterizó por estar conformado principalmente adultos mayores de cincuenta años que, en la mayoría de los casos, evidenciaron múltiples falencias (económicas, salud, educación). Esto representó un gran reto para llevar a cabo la IADR debido a que se tuvo que adaptar el material especializado de formación a actividades asociadas al aprender-haciendo y a la enseñanza de adultos mayores (ECA y andragogía respectivamente).

Experiencia de la IADR Quipile

El desarrollo de la IADR realizada con la comunidad de La Virgen, municipio de Quipile, se refleja en la figura 8.

Figura 8. Desarrollo de la intervención académica para el desarrollo rural en Quipile



Fuente: Elaboración propia

Se realizaron cinco jornadas de campo en las que se compartieron experiencias y conocimientos con una comunidad que necesita expresar su olvido, socializar sus heridas y ser orientada en diferentes temáticas para apoyar la solución de sus necesidades. A pesar de ser un acto simbólico, se certificaron 53 productores de cacao asociados al curso denominado Manejo Sostenible del Cultivo de Cacao. De esta intervención académica se logró constituir legalmente una asociación (Asociación de Productores Agropecuarios de Quipile-Aspaqui) que fue apoyada por la Alcaldía con recursos económicos para el montaje de un vivero de cacao y con su autorización para usar un predio como vivero de plántulas de cacao de alto rendimiento. Fedecacao asignó a un técnico en cacao para el asesoramiento en la implementación de este vivero. La Agencia de Desarrollo Rural (ADR), entidad adscrita al Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, solicitó la propuesta de un proyecto productivo para el fortalecimiento técnico de la asociación. Adicional al programa de Administración de Empresas Agroindustriales, la IADR-Quipile se fortaleció con expertos de los programas de Sociohumanística, Ingeniería de Sistemas, Emprendimiento, Negocios Internacionales, Medios, Investigación y Proyección Social.

La experiencia IADR-Quipile permite demostrar que el papel de la academia con las comunidades más necesitadas del sector rural no solo debe limitarse a su actividad misional de la transmisión de conocimiento, sino que debe cruzar la frontera de sus obligaciones y comprender las necesidades y problemáticas de las comunidades rurales para aportar en la mejora de la calidad de vida de nuestros productores rurales.

Conclusiones

El programa de Administración de Empresas Agroindustriales, consecuente con su misión y los axiomas propios de la CUN, aporta de manera significativa al desarrollo de comunidades rurales una metodología (IADR) que permite la mejora de la calidad de vida de poblaciones rurales, principalmente aquellas vulnerables; a través de una metodología dinámica y participativa donde el productor rural es el protagonista de su propia historia.

Esta metodología, a través de herramientas como la IAP, las ECA y la androgogía, permitió evidenciar no solo el aprendizaje de las comunidades

rurales, sino la construcción de una sociedad más justa. Tuvo como eje central la educación, una de las herramientas más importantes para erradicar la pobreza.

La implementación de la IADR permitió el desarrollo de una metodología pedagógica con las comunidades rurales de fácil replicación en zonas cuyo acompañamiento por entidades de educación superior era mínimo.

Referencias

- Aguilar, J. (2010). Diagnóstico de Necesidades de Capacitación. *Network de Psicología Organizacional*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
- Aguilera, P. (2014). Contrapoder y justicia guerrillera, fragmentación política y orden insurgente en Colombia (1952-2003). *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 42(2), 436-441. <https://bit.ly/2JAwSgN>
- Alberich, T. (2007). *Investigación-acción participativa y mapas sociales*. Recuperado de: <https://bit.ly/2pytzL1>
- Alcaldía de Chocontá. (2016). Chocontá un proyecto de veeduría ciudadana. Recuperado de: <https://choconta.wordpress.com/page/10/>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). Localidad de Usaquén. Diagnóstico local con participación social 2009 -2010. Bogotá: autor. Recuperado de: <https://bit.ly/2Q16hov>
- Ardón, M. (2003). Aprendiendo con las ECA, “Las Escuelas de Campo para Agricultores y Agricultoras”. *Leisa. Revista de Agroecología*, 19(1), 3-8.
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, 33, 53-62.
- Balcázar, F. (2003). La investigación-acción participativa en psicología comunitaria. Principios y retos. *Apuntes de Psicología*, 21(3), 419-435.
- Campión, R., Nalda, F. y Navaridas, L. (2016). Las percepciones de los directivos de centros escolares sobre el uso y el valor de las TIC para el

- cambio e innovación educativa. *Estudios sobre Educación*, 30, 145-174. Recuperado de <https://doi.org/10.15581/004.30.145-174>
- Caraballo, R. (2007). La andragogía en la educación superior. *Investigación y Postgrado*, 22 (2), 187-206.
- Centro de pensamiento en estrategias competitivas (Cepec). *Proyecto: Planes de competitividad en cuatro (4) provincias de Cundinamarca: Almeidas, Alto Magdalena, Tequendama y Sabana Occidente*. Bogotá: Universidad del Rosario, Cepec.
- Colmenares E. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Consejo Local de Gestión del Riesgo y Cambio Climático CLGR-CC. (2017). Localidad de Usaquén. Caracterización General de Escenarios de Riesgo. Bogotá: autor. Recuperado de <https://bit.ly/2YXbgR9>
- Consejo Municipal de Quipile, Departamento de Cundinamarca, República de Colombia. (2016). *Plan de desarrollo municipio de Quipile*. Recuperado de <https://bit.ly/2Z9aDDZ>
- Consejo Nacional de Educación Superior (Cesu). (2017). *Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Colombia: autor.
- Consejo Nacional Lácteo. (2010). Acuerdo de competitividad de la cadena láctea colombiana. Bogotá: autor. Recuperado de <https://bit.ly/2O1YOi3>
- Dane. (2016). *Tercer Censo Nacional Agropecuario: Caracterización de los productores residentes en el área rural dispersa censada*. Bogotá: autor. Recuperado de <https://bit.ly/2JOGVh0>
- DNP. (2018). Envejecimiento en Colombia y el mundo. Recuperado de <https://bit.ly/2JBihBK>
- Dewey, J. (2007). *How we Think*. Nueva York: Cosimo Classics.

- Durán, A., Ocaña, A. y Cañadas, I. (2000). Construcción de cuestionarios para encuestas: el problema de la familiaridad de las opciones de respuesta. *Metodología de Encuestas*, 2(1), 27-60. Recuperado de <http://casus.usal.es/pkp/index.php/MdE/article/view/878>
- FAO. (2018). *Farmer field school approach*. Recuperado de <https://bit.ly/2Jc4n9X>
- FAO, Aceid, Centa y Ministerio de Agricultura y Ganadería de El Salvador. (2011). *Apoyo a la rehabilitación productiva y el manejo sostenible de microcuencas en municipios de Abuchapán a consecuencia de la tormenta Stan y la erupción del volcán Ilamatepec. Documento técnico 3. Guía metodológica para el desarrollo de Escuelas de Campo*. San Salvador: Autor. Recuperado de <https://bit.ly/29I33q2>
- Flores, M. (2007). La identidad cultural del territorio como base de una estrategia de desarrollo sostenible. *Ópera*, 7, 35-54.
- Gallagher, K. (2003). Elementos fundamentales de una Escuela de Campo para Agricultores-ECA. *Leisa*, 19(1). Recuperado de <https://bit.ly/2Y5aMIi>
- García, E. y Torre, A de la. (2005). *Identificación de territorios para la planificación y gestión del desarrollo*. Chile: Ministerio de Desarrollo Social. Recuperado de <https://bit.ly/2xY7laB>
- Gobernación de Cundinamarca. (2016). *Plan de desarrollo de Cundinamarca (perfil situacional)*. Recuperado de <https://bit.ly/2tiVCUz>
- Gobierno de Colombia, DNP, y TerriData. (2018). *Caracterización de la población de Chocontá, Cundinamarca*. Recuperado de <https://bit.ly/2LFNHcm>
- Gómez, A. y Acosta, H. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *Acimed*, 11(6), 4-16.
- González, A., Murcia, U., Trespacios, O., Vanegas, D., López, M., Franco, X., Vera, M. y Castro, W. (2007). *Modelo conceptual del Sistema de Información Ambiental Territorial de la Amazonia colombiana SIAT-AC*. Colombia: Institución Amazónica de investigaciones científicas (Sinchi).

- Hernández, S. (2018). *Sistema de información geográfica del proyecto de agricultura urbana y periurbana agroecológica del Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis (Sgaupa)* [Trabajo de grado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/2LYILie>
- Hincapié, L. y Muñoz, M. (2015). Implementación de procesos administrativos y contables en la Fundación Mariana Novoa Bogotá D.C. [Trabajo de grado sin publicar] Universidad de la Salle, Bogotá.
- IGAC. (2019). *Sistemas de información geográfica para la planeación y ordenamiento territorial*. Colombia: Instituto Geográfico Agustín Codazzi. Recuperado de <https://sigot.igac.gov.co/>
- IICA. (2016). *Metodología para la identificación territorial de innovaciones tecnológicas para mejorar la competitividad y sustentabilidad de los agonegocios. Bienes públicos para el desarrollo de agonegocios innovadores e incluyentes*. Recuperado de <https://bit.ly/2Y8DU12>
- Inta. (2011). *Guía metodológica de escuelas de campo ECA en el proceso de extensión agrícola*. Nicaragua: Gobierno de Nicaragua.
- Jica y Gobierno Provincial de Chimborazo. (2009). Escuelas de campo para el desarrollo sostenible. *Proyecto Minka Sumak Kawsay*, 2(5). Recuperado de <https://bit.ly/2SkQRCP>
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- López, M. (2007). *Sistemas de información ambiental territorial de la Amazonia colombiana SLAT-AC: modelo conceptual*. Bogotá: Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas (Sinchi), Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander Von Humboldt.
- Martí, J. (2017). *La investigación-acción participativa: estructura y fases*. Recuperado de <https://bit.ly/2XUKveH>
- Martínez, R. y Fernández, A. (2015). *Metodologías e instrumentos para la formulación, evaluación y monitoreo de programas sociales* [Documento de trabajo interno no publicado]. Recuperado de <https://bit.ly/2LHivJU>

- Maya, J. (2011). Las escuelas de campo. *Frutas y Hortalizas. Revista de la asociación hortofrutícola de Colombia, ASOHOFRUCOL*, 16, 5.
- Mejía, L., Martínez, M., y Vaagt, G. (2011). *Guía metodológica de escuelas de campo para facilitadores y facilitadoras en el proceso de extensión agropecuaria* (Serie: Asistencia Técnica, Guía n.º1). Managua: Instituto Nicaragüense de Tecnología Agropecuaria, FAO, Aecid. Recuperado de <https://bit.ly/2FjyWra>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). La revolución educativa. Plan sectorial 2002-2006. Bogotá: Autor. Recuperado de <https://bit.ly/2NwqnL3>
- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(Especial), 147-167.
- Montañez, G. y Delgado, M. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*, VII (1-2), 120-130.
- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12). Recuperado de <https://bit.ly/2SmoSCR>
- Mujica, A. y Acosta, H. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud (ACIMED)*, 11(6). Recuperado de <https://bit.ly/32wEg49>
- Ortuzar, N. (2012). Estudio sobre metodologías exitosas de capacitación para agricultura familiar y mano de obra agrícola en América Latina y el Caribe y la evaluación de su aplicabilidad en el contexto chileno. Santiago de Chile: Oficina de Estudios y Políticas Agrarias del Ministerio de Agricultura. Recuperado de <https://bit.ly/2J11FV9>
- Pastor, M. y Espeso, P. (2015). Capacitación turística en comunidades indígenas. Un caso de Investigación Acción Participativa (IAP). *El Periplo Sustentable*, 29, 171-208.

- Pérez, C., Maya, V. y Farah, Q. (2001). Metodologías Participativas en la formulación y planificación de proyectos de desarrollo rural. Fase de diagnósticos en siete municipios del sur del Huila. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 47, 99-113.
- PNUD. (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe nacional de desarrollo humano 2011*. Bogotá: INDH, PNUD. Recuperado de <https://bit.ly/2XQo2jy>
- Prado, Y. y Gómez, P. (2015). Modelo andragógico para el aprendizaje significativo de la investigación educativa. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 10(19), 52-66.
- Pumisacho, M. y Sherwood, S. (Eds.). (2005). *Guía metodológica sobre ECA: Escuelas de campo de agricultores*. Quito: CIP, INIAP, World Neighbors.
- República de Colombia, Departamento de Cundinamarca y Consejo Municipal de Chocontá. (31 de mayo de 2016). Plan de desarrollo del municipio de Chocontá. [Acuerdo 007 de 2016]. Recuperado de: <https://bit.ly/32s4yop>
- Rivas, G. (mayo de 2013). *Las Escuelas de campo como un mecanismo de educación agropecuaria en la agricultura familiar*. Trabajo presentado en el VII Congreso de Ingenieros Agrónomos de Panamá. Seguridad Alimentaria: Reto para el Sector Agropecuario Panameño, Panamá. Resumen recuperado de <https://bit.ly/2L4CCk7>
- Rizo, M. y Romeu, V. (2008). Investigación-acción-participativa y comunicación intercultural. Relato de una experiencia de investigación con estudiantes de dos universidades de la ciudad de México. *Razón y Palabra*, 65. Recuperado de <https://bit.ly/2Yhgni5>
- Rojas, L. (2016). Explotación de canteras en los cerros orientales de Bogotá (localidad de Usaquén): una mirada a la afectación del derecho colectivo al medio ambiente sano (2005-2015) [Tesis de grado sin publicar]. Universidad de San Buenaventura, Bogotá.
- Samper, M. (2014). *Tareas estratégicas para la gestión del desarrollo de los territorios rurales*. San José de Costa Rica: SIGET, IICA. Recuperado de <https://bit.ly/2JNzjNd>

- Secretaría Distrital de Planeación. (2018). *Monografía 2017. Diagnóstico de los principales aspectos territoriales, de infraestructura, demográficos y socioeconómicos*. Bogotá: autor. Recuperado de <https://bit.ly/2YZpvoy>
- Sevillano, M. (2005). Evaluación de materiales y equipos. En J. Rodríguez y O. Sáenz (dirs.), *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 463-495). Madrid: Elche, Marfil.
- Sierra, A. (2017). La investigación-acción-participativa como pedagogía crítica. Un acercamiento. *Datos Mínimos*, 1(1), 32.
- Silva, J. (19 de abril 2003). FARC atemorizan a Soatama. *El Tiempo*. Recuperado de <https://bit.ly/2Gj2XYr>
- Sineace. (2015). *Normas de competencia. Facilitador de Escuela de Campo para Agricultores-ECA*. Recuperado de <https://bit.ly/2YaRww6>
- Urbano, P., Gómez, A., y Martínez, A. (2018). La Investigación Acción Participativa: una estrategia imprescindible para humanizar la educación en América Latina. *Boletín Informativo CEI*, 5(1), 48-49.
- Usaquén, E. (2015.). *Diagnóstico por territorio de salud-Microterritorios*. Bogotá: Secretaría Hospital Usaquén.
- Zapata, A. (2013). Enseñanza y aprendizaje del concepto de energía a través del desarrollo de una unidad de enseñanza potencialmente significativa, UEPS [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Las escuelas de gobierno propio del pueblo kankuamo: de cómo se aprende a interactuar con funcionarios públicos*

Pauline Ochoa León**

Los hermanos expertos muchas veces si no escriben, no sienten; pero fíjese que hay otra dimensión en el ser humano y es la de saber escuchar

RIGOBERTA MENCHÚ

Resumen

En este capítulo me interesa mostrar la relación entre algunos funcionarios públicos y las autoridades del pueblo kankuamo. El telón de fondo es el Auto 004 de 2009, pero tengo en cuenta un panorama más amplio de negociación en el que sobresale la escuela de derecho propio Freddys Arias Arias, pues justamente estudiar esas formas particulares de relacionamiento y los diferentes escenarios en los que se dan, evidencia ciertos imaginarios, así como las expectativas que tanto funcionarios públicos como indígenas tienen de su relación. Finalmente, la etnografía fue la mirada que me permitió comprender las particularidades de la escuela de derecho propio y la forma en la que los líderes y lideresas asumen este proceso como un ejercicio de empoderamiento de las y los estudiantes con el fin de tener generaciones de relevo que puedan negociar a futuro con los funcionarios públicos que interactúen con ellos.

Palabras clave: Auto 004 de 2009, escuela de gobierno propio kankuama, funcionarios públicos, pueblos indígenas

* Parte de este capítulo es el resultado de mi investigación doctoral.

** Internacionalista de la Universidad del Rosario. Magíster en Antropología Social de la Universidad de los Andes. Doctora en Antropología de la Universidad de los Andes. Docente titular del área de Sociohumanística de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN). Contacto: paulinechoaleon@gmail.com

Preámbulo

Este trabajo no es una etnografía del Estado colombiano. Se instala en una relación particular entre los líderes y lideresas del pueblo indígena kankuamo con aquellos que trazan las políticas del Estado hacia estas poblaciones. Esta relación se enmarca no solo en una política de reconocimiento, sino en la intervención directa de muchas de las instituciones estatales como respuesta a la victimización de muchos pueblos indígenas, hecho acaecido como consecuencia del conflicto armado (Jaramillo, 2014).

Concretamente, uno de los elementos judiciales que marcan la relación entre los indígenas y el Estado se deriva del mandato de la Corte Constitucional a través de la Sentencia T-025 de 2004. Específicamente, hablo de uno de sus autos, el 004 de 2009, cuyas disposiciones establecían la implementación de planes de salvaguarda para 34 pueblos indígenas en riesgo de desaparecer como consecuencia del conflicto armado y el desplazamiento forzado. De acuerdo con Ángela Santamaría (2010), la sentencia T-025 declaró el desplazamiento forzado como un problema estructural, debido a la precaria respuesta institucional ante tal situación. Así, esta sentencia declaró un “estado de cosas inconstitucional”, en la medida en que los derechos de la población que había sido desplazada forzosamente estaban siendo sistemáticamente vulnerados como consecuencia del conflicto armado y de la indiferencia gubernamental. En ese sentido, cabe recordar que, para aquel entonces, el Gobierno nacional no reconocía ni la existencia de un conflicto armado interno ni la del desplazamiento forzado. De allí que el pronunciamiento de la Corte fuera, como dice Valentina Pellegrino (2017), *histórico*.

En ese orden de ideas, y nuevamente de la mano de las ideas de Pellegrino, la Corte emitió una serie de autos de seguimiento (medidas puntuales sobre la base de la Sentencia T-025) en los cuales obligaba a las instituciones estatales a prestar atención prioritaria a las poblaciones que constitucionalmente tienen especial protección (niños, población en condición de discapacidad, minorías étnicas, entre otros). Así, el Auto 004 de 2009 se refirió específicamente a los pueblos indígenas, a quienes declaró en especial riesgo de exterminio físico o cultural por cuenta del conflicto armado. Asimismo, el auto hizo un listado de 34 pueblos que se encontraban en especial riesgo y requerían, por lo tanto, medidas urgentes, lo que la Corte denominó “planes de salvaguarda”, destinados a

garantizar la protección de la vida de los integrantes de estos pueblos, la atención a sus desplazados y la reparación y la búsqueda de formas para garantizar el retorno a sus territorios.

Este auto abrió la puerta para generar nuevas interlocuciones entre las instituciones del Estado y los líderes de los pueblos indígenas; no obstante, esta interlocución implicaba que los indígenas aceptaran los requisitos exigidos por parte de las instituciones públicas. Esos planes debían ser consultados con los pueblos indígenas en un plazo de seis meses —ya han pasado muchos años—, pero, en la práctica, fueron los pueblos indígenas quienes trabajaron en su diseño, debido a la forma en que se estableció el proceso en una compleja y extensa interlocución entre los indígenas y los funcionarios públicos de la Dirección de Asuntos Indígenas (DAI) del Ministerio del Interior. Estos últimos eran los encargados de velar por el cumplimiento de la orden judicial (Pellegrino, 2017).

Hasta ahora, hay pocos formulados y su planteamiento no necesariamente responde a la intención de la orden del auto, hecho que Valentina Pellegrino ha llamado “incumplir cumpliendo” (2017). Con esto, la autora se refiere a que, si bien hay una atención oficial y sistemática reflejada, por ejemplo, en los enormes presupuestos destinados al cumplimiento del auto, que sobrepasan los treinta mil millones de pesos, la mayoría de los compromisos y acciones que se derivan de los planes de salvaguarda, en realidad, ya hacían parte de la oferta institucional. Asimismo, las medidas que han surgido como fruto de las negociaciones entre indígenas e instituciones gubernamentales no responden realmente al propósito de protección del auto. Sin embargo, Pellegrino (2017) muestra que no por ello deja de ser interesante lo que se negocia y cómo se negocia entre agentes del Estado e indígenas.

Por lo anterior, es válido preguntarse: ¿cómo es la relación, y sus particularidades, entre los funcionarios públicos y el pueblo kankuamo?, ¿qué tipos de formación median esta relación? Estas y otras preguntas van a reflejar cómo es percibido el Estado y qué actitudes provoca de acuerdo al lugar de enunciación.¹ Entonces, no se hablaría de *El Estado*, sino de formas particulares de acción —o de no acción— de acuerdo al sujeto (individual o colectivo) al otro lado de la relación. En ese sentido, retomo

1 Aquí entiendo esa enunciación a partir de la propuesta que Foucault hace en *El orden del Discurso* [1970] (2005) que gira en torno al lugar y la posición que ocupa el sujeto.

la crítica que hace Taussig a cómo estamos acostumbrados a pensar el Estado. Este antropólogo afirma que al Estado, en calidad de entidad abstracta, le hemos atribuido cualidades del ser como lo señala Taussig (1997).

En este capítulo me interesa mostrar lo que sustentaba en el 2014: la relación entre algunos funcionarios públicos y las autoridades del pueblo kankuamo. Como ya lo mencioné, el telón de fondo es el auto 004, pero tengo en cuenta un panorama mucho más amplio de negociación en el que sobresale la escuela de derecho propio Freddy Arias Arias. En consecuencia, la construcción de paz pasa por una multiplicidad de espacios que no solo se limitan a los “espacios tradicionales” de negociación o contestación, sino que también se encuentra en las formas diversas en las que se construyen relaciones sociales, en este caso, entre el pueblo kankuamo (PK) y los funcionarios públicos. Una de estas formas está relacionada con las características de la interlocución entre funcionarios públicos y el PK, así como las medidas que han tomado los líderes del pueblo para educar a las nuevas generaciones de líderes y lideresas.

En la primera parte de este trabajo mostraré cómo la antropología ha estudiado las políticas dirigidas a pueblos indígenas y las formaciones de alteridad que han surgido de la relación entre funcionarios públicos y pueblos indígenas. En la segunda parte, mostraré cómo, a partir de la interlocución entre funcionarios públicos y las autoridades del pueblo kankuamo, estos han aprendido unos lenguajes que están enmarcados en un proceso de negociación y contestación constante. Finalmente, cerraré este capítulo con un análisis de aquellos escenarios de interlocución que busca ir más allá de los lugares comunes que observan en estos procesos prácticos de cooptación o burocratización de los pueblos indígenas para mostrar su complejidad y sus tensiones.

Políticas para pueblos indígenas: intervenciones y procesos de negociación

En la literatura antropológica abundan los trabajos etnográficos que buscan comprender la relación entre el Estado y las poblaciones definidas como étnicas. Varios autores han estudiado tal relación a partir de su proceso histórico y contemporáneo, indagación que cubre un amplio abanico de perspectivas, escenarios y contextos. A continuación, quiero

mostrar un panorama mucho más amplio de la antropología del Estado; luego, pasar a los estudios que muestran la relación entre el Estado y las poblaciones étnicas, para terminar con la particular relación entre el pueblo kankuamo y los funcionarios públicos del Estado colombiano.

Un referente para los trabajos antropológicos sobre el Estado es Michel-Rolph Trouillot (2001). Para Trouillot, el Estado puede tomar la forma que quiera y llegar a donde quiera, dada su *naturaleza* amorfa. El Estado, afirmó Trouillot, “va más allá de las instituciones gubernamentales o nacionales, para centrarse en los múltiples sitios en los que los procesos y prácticas estatales se reconocen a través de sus efectos” (2001, p. 126). Uno de esos efectos es el de legalidad, pues permite entender la relación entre un Estado y determinada población en un escenario concreto.

Akhil Gupta y James Ferguson (2001) también señalan la relación del Estado con diferentes poblaciones. Estos antropólogos afirman que los Estados habían mantenido, antes del auge de las políticas neoliberales y la gobernabilidad transnacional, relaciones tanto verticales –por encima de la sociedad, la comunidad y la familia– como incluyentes² –a través de diversas prácticas burocráticas– con sus poblaciones. Estos antropólogos señalan que los Estados, en la nueva literatura, ya no eran simplemente aparatos burocráticos funcionales, sino poderosos lugares de producción simbólica y cultural. Fue así que, en los términos de Anderson (1983), no solo las comunidades eran “imaginadas”, sino también los Estados.³ Esa literatura, aseguran Gupta y Ferguson, no daba cuenta de las nuevas formas en las que los Estados eran *espacializados*, es decir, cómo las personas experimentaban el Estado como entidad, con ciertas características y propiedades espaciales. La metáfora de la espacialidad permitía ver las formas en las que los Estados aseguraban su legitimidad, naturalizaban su autoridad y se presentaban a sí mismos como superiores a otras instituciones y centros de poder (Gupta y Ferguson, 2002, p. 982).

Así, Gupta y Ferguson se preguntan por las transformaciones que había experimentado la espacialidad de los Estados tras el auge de las políticas

2 La palabra que usan es *encompassment*.

3 Imaginados porque son entidades construidas a través de dispositivos particulares, tanto ideados como simbólicos, que requieren ser estudiados (Gupta y Ferguson, 2002, p. 981).

neoliberales y la gobernabilidad transnacional, es decir, aquella que surge con las organizaciones internacionales. Estos autores señalan que los ciudadanos ya no eran esos sujetos pasivos que aceptaban sin cuestionar la legitimidad del Estado, sino que recurrían a instancias supranacionales para cuestionar, y desnaturalizar, el poder del Estado. Por supuesto, existían organizaciones mundiales y multilaterales como la Organización Mundial del Comercio y el Fondo Monetario Internacional –que también menoscababan la legitimidad de los Estados modernos–, pero también existían otro tipo de organizaciones internacionales.⁴ Esas otras organizaciones, afirman ellos, modificaron radicalmente la antigua espacialidad de los Estados, pues la sociedad civil –cuando cuestionó la legitimidad de un Estado– sobrepasó sus fronteras al acudir a las instancias internacionales para defender o garantizar sus derechos. Una estrategia, cabe indicarlo en este punto, a la que han recurrido los líderes y lideresas del PK en múltiples ocasiones.

En consonancia con las ideas anteriores, el trabajo de Ingrid Bolívar –quien ha estudiado la relación del Estado con campesinos y campesinos adheridos a las FARC– cuestiona la forma en la que el Estado aparecía en muchos trabajos y abogó por establecer construcciones interdisciplinarias para acercarse a este escurridizo *objeto* de investigación. Según esta politóloga y antropóloga, los estudios sobre el Estado se habían enmarcado principalmente en debates de tipo filosófico-jurídico que lo concebían como el destino de la vida política (Bolívar, 2006, p. 50), pero también, básicamente, como una *caja negra* compuesta por un conjunto de actores y entidades que se diferencian de la llamada sociedad civil (Bolívar, 2006, p. 50). Sin embargo, al hilar más fino, la práctica mostraba procesos e interpretaciones mucho más complejos –e interesantes– de lo que era el Estado para los ciudadanos. Para ella, hacer una etnografía del Estado suponía un esfuerzo por observar qué políticas públicas eran las que se diseñaban, qué tipo de conocimientos sostenían, qué tipo de intervenciones priorizaban y qué tipo de clasificaciones y regulaciones de las poblaciones hacían (Bolívar, 2006, p. 56).

4 Michel-Ralph Trouillot también señaló este mismo punto cuando afirmó que, paralelo al poder del Estado, existían, en la era de la globalización, instancias supranacionales igual de poderosas al Estado como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, así como algunos movimientos sociales transnacionales

En esta dirección, Pierre Clastres (2010) escribe una crítica de la visión sesgada de las sociedades occidentales con relación al poder. Para las sociedades occidentales, el poder era concebido como una relación asimétrica centrada en la premisa “orden-obediencia”,⁵ motivo por el que la mayoría de los estudios sobre el poder habían buscado extrapolar tal particularidad a otras sociedades consideradas no occidentales, lo que, a su juicio, es un error.⁶ Él afirma que “no [...] parece evidente que coerción y subordinación constituyan la esencia del poder político *siempre y en todas partes*” (Clastres, 2010, p. 12). Entonces, para poder hacer tales afirmaciones tan generalizantes, fue necesario indagar por las formas de relacionamiento en el seno de las sociedades consideradas no occidentales y hallar, a través de la experiencia etnográfica, si tales extrapolaciones eran posibles o si efectivamente existían otras formas de concebir el poder.

Para el caso colombiano, el Estado no ha sido el mismo en todos los rincones del territorio nacional y ha actuado —o no— de acuerdo a agendas muy diversas y enormemente complejas, como también lo afirma Fernán González (2014). El Estado no solo ha tenido una vida material; también ha tenido una vida discursiva que se ha expresado a través de las interacciones entre los funcionarios y las poblaciones, para este caso en particular, caracterizadas como étnicas. Por supuesto, la Sierra Nevada de Santa Marta (SNSM) ha hecho parte de todo este entramado tanto material como discursivo y ha ocupado una posición particular —en algunos casos privilegiada— en la relación con los funcionarios del Estado⁷ que han hablado en su nombre y que son percibidos por los pueblos indígenas de la sierra como el Estado.⁸ Entendido de este modo, la rela-

5 Clastres lo define como “poder coercitivo”.

6 Espinosa y Betancourt lo resumen en el etnocentrismo del pensamiento occidental (Espinosa y Betancourt, 2014, p. 7) que transfiere categorías propias para entender otras formas de habitar el mundo.

7 Funcionarios que van desde el presidente de la República, el ministro de Justicia, el director de la Dirección de Asuntos Indígenas (DAI), hasta contratistas de esta última y del Ministerio del Interior.

8 Según Uribe, “los pueblos indígenas del macizo no constituyen espectadores pasivos, o aún meras víctimas, de los juegos de poder que los enfrentan con aquellos sectores y actores sociales no-indígenas que llegan a su territorio, sean estos administradores coloniales o republicanos, misioneros de varias denominaciones, buscadores de tesoros o de fuentes insospechadas de materias primas, pequeños colonos o grandes terratenientes y, últimamente, narcotraficantes y guerrilleros” (1993, p. 96).

ción con el Estado no se ha mediado solamente por cuestiones de clase, sino también por experiencias culturales, como lo plantean Espinosa y Betancourt (2014), es decir, que las reivindicaciones y pertenencias de los sujetos no se limitan a asuntos de clase y median también la relación con el Estado.

La relación entre el Estado y las poblaciones definidas como étnicas

Una forma de entender la compleja relación entre el Estado y sus *poblaciones etnizadas* es estudiar el proceso a través del que estas devinieron étnicas. Peter Wade (1997) señala que los pueblos indígenas formaron, desde la década de los setenta del siglo pasado, organizaciones y movimientos sociales que reclamaron una variedad de reformas con respecto a los derechos sobre la tierra, derechos políticos, autonomía cultural y, en algunos casos, derecho a la vida (p. 1). Pero, como el mismo Wade lo señala, este complejo proceso hundía sus raíces en la época de la colonia. Para Wade es necesario ubicar el estudio de la población negra e indígena en un marco amplio de acuerdo a cómo estos habían sido vistos y entendidos por sus observadores, maestros, gobernadores, misioneros y autoproclamados protectores desde el siglo XVI hasta la actualidad, porque desde siempre habían tenido el lugar del otro, un otro radicalmente diferente (1997, pp. 2-3).

Para entender esa relación particular entre el Estado y las minorías, surgieron diferentes teorías sobre la etnicidad desde finales de la década de los sesenta del siglo pasado que buscaron explicarla. La formación de identidades, el conflicto social, las relaciones raciales, la construcción de nación, la asimilación, entre otros, fueron temas recurrentes en esos primeros intentos. De esta manera, la etnicidad devino, a grandes rasgos, en uno de los múltiples discursos del Estado y la academia para relacionarse con poblaciones minoritarias políticamente racializadas.

Marisol de la Cadena y Orin Starn prefieren hablar de indigeneidad.⁹ Ellos afirman que los pueblos indígenas, más allá de una tradición nativa inmutable, están inmersos en una “tensa dinámica entre ser clasificados

9 Ellos definieron el indigenismo “como un proceso; una serie de encuentros; una estructura de poder; un conjunto de relaciones; un asunto en permanente devenir; dicho en breve, se opone a un Estado estacionario o fijo” (Cadena y Starn, 2010, p. 20).

por otros y los intentos de definirse a sí mismos dentro y en contra de un denso entramado de símbolos, fantasías y significados de la indigeneidad” (2010, p. 11). Ellos comparten una visión híbrida, ecléctica y dinámica como sentido profundo de la indigeneidad, y van más allá de las visiones que buscan algún tipo de estado original de pureza (2010, p. 11).

Cadena y Starn (2010) prefieren hablar de indigeneidad, pues se trata de un concepto más apropiado que el de etnicidad. Veían en la indigeneidad un campo mucho más relacional que articulaba subjetividades y saberes que involucraban tanto a indígenas como a no indígenas en contextos históricos particulares. Prefirieron este término porque evidenciaba las alianzas o tensiones que surgían en campos de relaciones mucho más complejos; además, porque apuntaba hacia un nuevo indigenismo que “pretende [sic] deshacer los significantes hegemónicos, afectar su química semántica usual para así producir nuevas valencias y, de este modo, reconfigurar la propia indigeneidad, abriéndola al reconocimiento de la contemporaneidad histórica y la justicia social radical” (Cadena y Starn, 2010, p. 21).

Hablar de la experiencia indígena actual es ir más allá de la imagen de poblaciones indígenas encerradas en sus territorios tradicionales. Es estudiar también sus desplazamientos, migraciones, diásporas, así como “la circulación mundial del discurso y la política de la indigeneidad” (Cadena y Starn, 2010, p. 11). Hablar de su experiencia actual significa también complejizar la forma en la que se ha construido conocimiento a partir de sus saberes y que no sean solo los funcionarios públicos o los académicos quienes hablen por ellos o en su nombre, que los definan y los cataloguen como si fuesen piezas de museo.

Para Cadena y Starn, la condición indígena es necesariamente relacional, pues devino indígena justamente a partir de las diferencias con otros y de procesos históricos y culturales. Hablar hoy de tales diferencias solo a partir de lo que se ve –vestido tradicional, por ejemplo–, genera más conflictos y tensiones no solo al interior de los pueblos indígenas, sino en su relación con funcionarios públicos o con el resto de la población. Acostumbrados a estereotipos tales como “indios de manta”, distanciados culturalmente de la sociedad mestiza mayoritaria, soportando la doble paradoja de asociarlos a cierta superioridad por su particular “relación con la naturaleza”, pero considerados al mismo tiempo una población ahistórica, retrasada, marginal y pobre. Con frecuencia se olvida ser

crítico de toda esa carga –moral y social– que se les ha impuesto a estas poblaciones y que ellos empezaron a cuestionar profundamente.

En una vía similar de crítica a los estereotipos sobre los indígenas estaría lo que Alcida Rita Ramos (1992) denomina el “indio hiperreal”, es decir, la imagen de un indio sufriente, desvalido, siempre actuando con heroísmo y dispuesto a morir por sus ideas, sin sucumbir a las mieles del capitalismo. Ahora bien, para algunos antropólogos, la indigeneidad es mucho más que hablar de identidades indígenas o de movimientos sociales. Ellos afirman que la indigeneidad “es [sic] un campo a escala global de gobernanza, subjetividades y conocimientos, en el que tanto pueblos indígenas como no indígenas participan y han participado siempre en sus propias y diferentes maneras” (Cadena y Starn, 2010, p. 21). Fue a partir de esa relación entre indígenas y no indígenas, o de sujetos racializados como tales bajo un ejercicio de poder, que se construyeron agendas convergentes y en contienda. En determinadas ocasiones hubo intereses comunes, pero, en muchas otras, esos intereses chocaron.

Podría parecer entonces que etnicidad e indigeneidad eran conceptos en contienda. Sin embargo, como lo recalcan Cadena y Starn, “debemos también recordar que la indigeneidad opera dentro de estructuras de etnicidad e identificación más grandes” (2010, p. 29), hecho que había funcionado en un doble sentido. Por un lado, la etnicidad podía ser entendida como una construcción por medio de la cual los Estados se relacionan con sus poblaciones consideradas minoritarias, como una manera de lidiar con esas minorías, o, como afirmó Bello, “la etnicidad es [sic] una herramienta que media la relación entre el Estado y [ciertos] ciudadanos” (2004, p. 31). Y, por el otro, como una forma de categorizarlas y racializarlas; entonces surgieron categorías tales como negros, indígenas, gitanos, entre otros, problema que, como dije más arriba, hunde sus raíces en el colonialismo.

Estas dos formas de entender la etnicidad no eran excluyentes. Fue por medio de esa comprensión de doble vía que se habló de la indigeneidad como una construcción compleja, que se llevó a cabo en el reconocimiento –siempre conflictivo y en tensión– de diversas formas de habitar el mundo. Como lo recuerda Claudia Briones (2010), esa forma particular de identificación, incluyendo su politización, estuvo imbricada en procesos más complejos de individuación y comunalización que configuraron un particular sujeto indígena. No obstante, reconocer su

carácter dinámico no implicaba afirmar que recurrieran a su identidad como una estrategia retórica. Señalar su dinamismo implicaba reconocer que respondían, se adaptaban y contestaban –o no– a las reglas de juego que imponían principalmente los Estados, pues en su marco se generaban o dirimían conflictos. También implicaba, por supuesto, reconocer el dinamismo de sus procesos internos.

En contraposición a la afirmación de Bello, quien señala que la etnicidad se construía al menos desde dos lugares, las comunidades y el Estado, sostengo que la etnicidad se ha construido a partir de formas particulares de relacionarse con el Estado. Esa construcción interna y de relacionamiento con no indígenas correspondería a lo que Cadena y Starn han denominado indigeneidad. Sin embargo, etnicidad e indigeneidad no han sido fenómenos excluyentes sino que la indigeneidad ha estado contenida en la etnicidad. Argumento con el que estaría de acuerdo Bello, pues señaló que los pueblos indígenas no son étnicos, sino que han sido etnizados a partir de un proceso histórico y no de una esencia que los defina. Añadiría que ha sido una construcción que le ha servido al Estado, y a sus funcionarios, para administrar y legislar sobre la diferencia.

Al respecto, Anne-Marie Losonczy afirma que era necesario salir del etnicismo que persistía en la antropología. Solo así podríamos complejizar y entender “la construcción cultural de fronteras y aperturas frente al otro” (2006, p. 258). El concepto de etnicidad no permitía ver las identidades de crisol, que ella definió como el “espacio social de interacción y sincretismo horizontal [...], la influencia recíproca entre dos sociedades y dos sistemas de representaciones que mantienen una relación horizontal entre sí, pero que están también inscritos verticalmente en una estructura nacional” (Losonczy, 2006, p. 257). Es así que identidades de crisol e indigeneidad son conceptos que dialogan. No obstante, la crítica que hace Losonczy del concepto de etnicidad es acertada. Esta antropóloga plantea que la Constitución política de 1991 empujó a estas sociedades a “acelerar el proceso de ‘etnización’ y de fijación de límites territoriales inmutables, contrario a la lógica cultural tradicional de muchas de ellas, pero única garantía de su inclusión en el espacio político y social de la nación” (2006, p. 268). El certificado de etnicidad, pedido y otorgado por el Estado, aparecía de otras formas incluso desde antes de la Constitución de 1991; sin embargo, ese proceso de devenir en sujeto étnico, que condicionaba los procesos organizativos de los pueblos

indígenas, fue acelerado por la inclusión del multiculturalismo en la nueva carta política.

Es allí donde surge el multiculturalismo como utopía (Bocarejo, 2015); una utopía que ha mediado las relaciones entre la política y la gestión del espacio desde hace unos cuarenta años. En su libro *Tipologías y topologías indígenas en el multiculturalismo colombiano* (2015), Diana Bocarejo escribió sobre las políticas de reconocimiento que estas se enmarcaron en lo que ella denominó “formaciones de alteridad”. Este concepto lo definió como un conjunto de prácticas e imaginarios que construyeron históricamente quién había sido el sujeto indígena, definición en la que ellos habían participado a partir de su construcción, reproducción, disputa y reconfiguración (2015, p. 25). Sin embargo, en esa definición también habían intervenido diferentes fuerzas, como Claudia Briones (2005) señaló. Para Briones, las “formaciones provinciales de alteridad” eran aquellas en las que habían intervenido tanto fuerzas sociales, como económicas y políticas en la definición del sujeto indígena. Estas fuerzas moldearon tanto a individuos como a sujetos colectivos, lo que produjo las categorías y los criterios de identificación-clasificación y pertenencia, así como también reguló las condiciones de existencia diferenciales para los distintos tipos de otros que hacían parte del Estado (2005, p. 17).

Los conceptos de Bocarejo y Briones son complementarios. Si bien, Briones apunta a que las fuerzas sociales, económicas y políticas presentes en toda relación constituyeron tanto nociones de persona como identidades en una estructura social, Bocarejo añade un elemento crucial: en la definición del sujeto indígena estos fueron agentes activos, no simples receptores de las políticas destinadas a contenerlos.

Según Briones, esas formaciones de alteridad emergieron en un contexto global que posibilitó que los pueblos indígenas pasaran de objetos a sujetos de derecho. El primer paso fue la aprobación del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1989. Sumado a la aprobación de este convenio por parte de muchos Estados, estuvo la preparación del borrador de la *Declaración Universal de los Derechos Indígenas* de las Naciones Unidas de 1994 y la *Declaración Americana* de la OEA (Briones, 2005), así como otros marcos legales tanto internacionales como regionales y nacionales que parecieron *legitimar* las demandas indígenas de principios de la década de los noventa del siglo pasado.

En el sistema político colombiano se introdujeron grandes cambios a partir de la Constitución de 1991. En esta se “reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (art. 7). Es así que el reconocimiento de nuevos sujetos políticos como ciudadanos no fue un hecho irrelevante. El reconocimiento de ciertas poblaciones consideradas como *diferentes* bajo la etiqueta étnica, trajo aparejado el reconocimiento de una serie de derechos en materia de organización territorial y política, el ejercicio de la justicia propia en sus territorios, junto al reconocimiento de su autonomía en temas educativos y de salud. Sin embargo, esos mismos derechos se convirtieron en fuente de tensiones y conflicto, ya que, en un esfuerzo por diferenciarse de las formas de hacer política en el escenario nacional y regional, terminaron, en muchos casos, imitándolas. Al respecto, Laurent (2012) señaló que el movimiento indígena se institucionalizó no solo a partir de su reconocimiento por parte del Estado, sino en su forma de ejercer poder, lo que para Margarita Chaves y Juan Felipe Hoyos (2011) fue una consecuencia de las transferencias económicas que el Estado destinó para los territorios indígenas.

Para Margarita Chaves y Juan Felipe Hoyos, el Estado coopta a las organizaciones indígenas por medio de las transferencias. Según estos antropólogos, “la transferencia de recursos económicos a los resguardos, definida por la Constitución Política de 1991, instauró prácticas de estatalidad entre los gobiernos indígenas que han perfeccionado la presencia del Estado en sus territorios” (2011, p. 115). El sistema general de participaciones (transferencias)¹⁰ permitió que “los intereses del Estado colombiano [entraran] a formar parte del orden social y político de los resguardos, y se [desvaneció] así la línea que aparentemente los separaba” (2011, p. 115). Aunque tales afirmaciones puedan ser tentadoras para explicar la relación entre el Estado y los pueblos indígenas, dejan de lado el carácter contencioso que ha definido la relación entre unos y otros. Si bien, las transferencias implicaron el aprendizaje de un lenguaje por parte de las autoridades indígenas, estas también se convirtieron en una posibilidad para que los pueblos indígenas organizaran sus territorios de acuerdo a sus intereses. El caso kankuamo, que es el que me interesa aquí, sirve para ilustrar esas posibilidades de negociación, contestación y aprendizajes, así como la forma particular en la que este entramado

10 Ley 715 de 2001.

produce determinadas respuestas, principalmente en y al interior de los pueblos indígenas.

Por supuesto, el pueblo kankuamo no solo se vio definido por el Estado colombiano como indígena a través del “certificado de etnicidad”,¹¹ sino por la “administración de su diferencia” través de procesos burocráticos que siguieron las lógicas administrativas del Estado, o lo que Briones llamó “la (di)gestión de la diversidad cultural” (2015, p. 25). Aún más importante, ellos tuvieron –y han tenido– la posibilidad de negociar los términos de esa relación en cuestiones prácticas. Si bien, la relación entre ellos y los funcionarios públicos ha sido un reflejo de las ideas y percepciones que se tienen sobre lo étnico a nivel institucional y se muestran como un *indio permitido* en términos de gobernarse a sí mismos de acuerdo a la lógica del capitalismo globalizado (Hale, 2004), en ningún momento han estado ajenos a ese juego de poder. Es un juego y una negociación que se dan en el marco de los Estados y que trascienden sus fronteras.

La relación entre los funcionarios públicos y las poblaciones *etnizadas*, muestra una forma particular de interacción. Aquí me refiero a *poblaciones etnizadas* como aquellas a las que los Estados, las organizaciones internacionales y las ONG han definido como poseedoras de un “talante racial y cultural” diferenciado de la sociedad mayoritaria de un país. Como he venido argumentando, este es un ejercicio de poder en el que el Estado *etniza* la diferencia –no toda por supuesto, pero sí aquella que tiene “rasgos culturales y raciales” considerados diferentes– y es un proceso relacional en el que una población minoritaria acepta, negocia y contesta la etiqueta étnica, a partir de asumir lo que esa etiqueta trae aparejado y, a su vez, demandar que se cumplan los derechos que están inscritos en ella. No es un proceso reciente, como Espinosa lo señala, es

11 Patrick Morales junto con Adriana Pumarejo fueron quienes emitieron tal concepto. Patrick recordó ese momento en *Los idiomas de la reetnización* al señalar que, como tal, más que un certificado de etnicidad, era un concepto, pues los que son certificados son los de registro. El concepto fue denominado como certificado de etnicidad por la comunidad académica, claramente con cierta ironía. La oficina que solicitaba ese concepto a un grupo de expertos era –y es– la DAI, que “tenía potestad para realizar conceptos sobre los cada vez más numerosos movimientos de reivindicación étnica que se iniciaban en el país” (Morales, 2011, p. 108). Estos expertos “determinaban la validez de sus reivindicaciones luego de un estudio sobre las características culturales del pueblo en cuestión” (Morales, 2011, p. 108), lo significó un paso importante en el posicionamiento político de la Organización Indígena Kankuama (oik).

un proceso que hunde sus raíces en la colonia y que ha definido la relación, cambiante, entre el reino y la república con aquellos considerados como minoría.

Para Chaves y Hoyos (2011), las prácticas y el tipo de relaciones que surgieron de la interacción entre líderes indígenas y funcionarios públicos muestra cómo la multiculturalidad se decretó de manera paralela a la descentralización administrativa.¹² En el caso de las marchas de los pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta en Valledupar en mayo de 2014, esta fue una forma de presionar por la firma del acta acordada un año atrás que buscaba implementar el Plan Nacional de Desarrollo en lo concerniente a transferencias, así como aumentar su autonomía en los territorios indígenas. Las transferencias se convirtieron, entonces, en uno de los lenguajes que medió la relación entre los kankuamo y los funcionarios públicos.

Un ejemplo de esta situación fue el auge de proyectos que había en el pueblo kankuamo para ese mismo año, tanto en ejecución como por ejecutar, y concernientes a las transferencias. Muchas cosas rutinarias del resguardo —así como de la población kankuama en Valledupar— habían funcionado a través de esta figura, pues muchas cosas se hacían a través de la formulación de proyectos que buscaban ser financiados de ese modo.

También fue a través de las transferencias que los funcionarios públicos pudieron ejercer una forma particular de control en los territorios indígenas. Para Chaves y Hoyos (2011), un ejemplo de este control fue la ejecución de proyectos de inversión que debía seguir los formatos técnicos que las alcaldías exigieron. La reforma del sistema general de participación no mejoró las tensas relaciones entre el Gobierno regional e

12 Con respecto a los “nuevos liderazgos” de los kogui, de los que habló Uribe, este autor señaló que “los nuevos líderes de la organización Gonawindúa deben ahora encargarse de la mediación entre su sociedad y la sociedad nacional, o mejor, entre su sociedad indígena y el Estado nacional a través de sus agencias institucionales y sus funcionarios. Esta mediación es, desde luego, fundamental para el Estado en el sentido de que al existir en la Sierra organizaciones indígenas centralizadas y representativas, con una definida estructura de poder donde las jerarquías y las funciones de cada cargo estén claramente definidas, su accionar puede facilitarse y planearse de una manera más conveniente al disponerse de una base efectiva para la negociación de estas acciones. Es de anotar aquí que los líderes y cabildos-gobernadores ika de la Confederación Indígena Tairona vienen realizando, con su propio estilo de hacer política, estas dos funciones de integración y de mediación desde hace ya varios años” (Uribe, 1993, p. 95).

indígena, ya que esta disminuyó los recursos financieros que les llegaban a los territorios, con la consecuente priorización de ciertos sectores sobre otros. Todo lo anterior devino en la creación de unas *autoridades indígenas burocratizadas*, pues, sin ser burócratas, tuvieron que aprender un lenguaje y unas herramientas técnicas para *dialogar* con los funcionarios públicos de quienes dependían las finanzas del resguardo.

Así, al imponer ciertos procedimientos administrativos no diferenciales, el Estado colombiano hizo que las comunidades indígenas ingresaran en un complejo juego de poder (Chaves y Hoyos, 2011, p. 131). Por un lado, las empujó, de acuerdo con Chaves y Hoyos, a inscribirse en ciertas prácticas políticas para cumplir las exigencias de ley y asegurar su legitimidad como sujetos con derecho a tener políticas diferenciales. Pero, por el otro, este aprendizaje las hizo ser poseedoras de un conocimiento que supieron aprovechar pueblos como el kankuamo, pues conocer ese lenguaje les permitió la financiación de una variedad de proyectos que respondían a los intereses de ellos, como las Escuelas de Gobierno Propio (EGP) a las que me referiré más adelante.

Una vez el Estado reconoció la diferencia, entró a regularla y, de manera muy sutil, a asimilarla dentro de sus propios márgenes y bajo sus propias reglas. Por lo anterior, la autonomía de los pueblos indígenas parecía quedarse como un derecho en el papel; sin embargo, los pueblos indígenas –en este caso el pueblo kankuamo– supieron negociar sus márgenes de autonomía, ya que el contenido de los proyectos formulados escapó del control estatal. Todo lo anterior se dio en marco de políticas multiculturales, pues justamente ese marco permitió, paradójicamente, el goce de unos derechos diferenciales. Para Chaves (2011), las políticas multiculturales fueron las facilitadoras de la expansión del dominio del Estado, pues dieron lugar a una multiculturalidad estatalizada en dos vías: como política del Estado que promovía la diferenciación para integrar a grupos étnicamente diferenciados y en la ejecución de tales políticas. No obstante, mirar el proceso solo como un ejercicio de poder del Estado hacia las poblaciones étnicas deja de lado la respuesta de tales poblaciones a ese ejercicio de poder, pues estas no fueron sujetos pasivos. Si bien, las políticas multiculturales garantizaron que el Estado se reprodujera como un modelo deseado de gestión al interior de los pueblos indígenas, su afirmación invisibilizó los mecanismos por los cuales estos negociaron la participación del Estado al interior de sus comunidades. Es así que la autonomía no fue solo una ilusión, como lo afirmó Chaves.

Bocarejo (2015) señaló que después de la Constitución de 1991, los resguardos se consolidaron como aquellos espacios físicos donde la diferencia indígena debía vivir y preservarse. Los resguardos fueron entonces la frontera que delimitó el ejercicio de los derechos multiculturales, pues el Estado limitó a ese espacio el goce efectivo de los derechos de las minorías etnizadas y a ese espacio ancló tanto su autonomía como su identidad. Así como Briones (2010) y Espinosa y Betancourt (2014) lo afirman, Bocarejo (2015) argumenta que en el multiculturalismo las negociaciones de los derechos multiculturales marcharon paralelas a la descentralización estatal.

Un ejemplo muy dicente del *boom* de los proyectos en el pueblo kankuamo fue la escuela de gobierno propio (EGP), creada en el territorio kankuamo en 2014. Resalto este ejemplo porque justamente tiene dos particularidades: por un lado, sigue el modelo de gestión impuesto por el Estado y, por el otro, muestra un espacio de negociación y contestación de las autoridades indígenas, pues en la escuela los temas escogidos y las metodologías respondían a intereses del pueblo.

Las escuelas de gobierno propio del pueblo kankuamo

Las EGP fueron pensadas por David¹³ como una estrategia para formar nuevos líderes y lideresas. Cualquiera que fuera kankuamo podía participar en ellas, incluyendo a aquellos que no vivían en el resguardo. En cada EGP se dictaron seis módulos: 1) Territorio y saberes tradicionales, 2) Autonomía y autodeterminación, 3) Justicia propia y jurisdicción indígena, 4) Consulta previa y derecho de los pueblos indígenas, 5) Autonomía alimentaria y 6) Modelos económicos propios. Los compromisos de los estudiantes giraron en torno a dos obligaciones: presentar como requisito de grado un proyecto que debía beneficiar a la comunidad y replicar lo aprendido en sus comunidades. El promedio de estudiantes que habían participado era de sesenta y lo habían hecho tanto jóvenes como adultos y mayores.

La EGP del 2014 fue financiada con recursos del Sistema General de Participación (SGP) y respondió a una decisión de los mayores del pueblo kankuamo de dar continuidad a las escuelas. La primera EGP fue apoyada

13 Todos los nombres han sido cambiados para proteger la identidad de los sujetos.

financieramente por el Consejo Superior de la Judicatura y, la segunda, una escuela exclusivamente para mujeres kankuamas, fue financiada por el Consejo Noruego para los Refugiados. Para la primera escuela, señaló David, trajeron profesores de afuera para que les enseñaran sobre todo lo relacionado con consulta previa y la jurisdicción especial indígena, pero la tercera escuela, la del 2014, contó con profesores de la misma comunidad. Para las próximas versiones de las EGP, David pensaba incluir un rubro para su financiación en el plan de salvaguarda, para lo que esperaba contar con el aval del Estado. David creía que esa era la alternativa que tenían como pueblo para transformarse y para des-aprender “todas esas ideas que nos han inculcado [...] y reconstruir desde los cimientos ese saber” (David, pronunciamiento público, 2014).

Un dato interesante sobre David es que, antes de ocupar un alto cargo, se había dedicado a enseñar. Fue rector del colegio de Chemesquemena, la comunidad en la que nació, y toda su trayectoria profesional estuvo comprometida en una visión de la enseñanza como herramienta transformadora. También ha sido profesor de la Universidad Indígena Intercultural, que comenzó a funcionar desde el 2007, cuyo objetivo es el de “contribuir a la formación de profesionales indígenas cualificados y con *capacidades de liderazgo* para asumir, desde una perspectiva intercultural, *tareas de articulación, participación y toma de decisiones que incidan en la política, la economía y la organización social de sus respectivas sociedades*” (Filac, comunicado público, 2016. El énfasis es mío). Objetivo que también hizo parte de las EGP.

Desde que David impulsó la propuesta de las EGP, también tuvo clara su función política. Para él, uno de los objetivos de la escuela era el de formar gobernantes, líderes que continuaran con su legado. Líderes que participaran en las discusiones en las comunidades, en las asambleas, en las kankurúas y menarikas, así como en las negociaciones con los funcionarios públicos locales, regionales y nacionales. De la primera escuela se graduó Chepe, quien fue el representante de la Organización Kankuama de Valledupar (OKV) ante la OIK en 2014 y ahora es concejal en Valledupar por el Movimiento Alternativo Indígena y Social (MAIS).

Otro de los objetivos era el de fortalecer los lazos comunitarios y las estructuras de gobierno comunitario, es decir a los cabildos locales, a través de la realización de proyectos que tuviesen algún impacto en la comunidad. El proyecto que presentaron tres comunidades del resguardo

–Rancho de la Goya, Ramalito y Mojao– buscaba el fortalecimiento del gobierno propio a través del fortalecimiento del sitio de asamblea ubicado en el lugar conocido como la hoya del pantano. Ese fortalecimiento no era otro que la realización de trabajos tradicionales en el sitio, por lo que muchos llevaron piedras para encerrar el sitio, otros prepararon la comida, otros documentaron las jornadas, otros sembraron árboles. Otra estrategia para fortalecer el gobierno local fue su participación en él, por lo que ocuparon sitios que estaban vacíos como la secretaría del consejo de mayores.

Lo que quiero mostrar con el anterior ejemplo es que esas escuelas, además de formar líderes, buscaron fortalecer el gobierno propio. En las EGP se invitó a los estudiantes a participar, así como a recuperar la realización de los trabajos tradicionales en los sitios hace mucho tiempo olvidados. Quizás a algunos solo les importó la parte política de la escuela, a otros la parte comunitaria y a otros los motivó la recuperación de la tradición, una tradición anclada en sus nuevas realidades.

Además de las EGP dirigidas a toda la comunidad, las mujeres lograron que hubiese una escuela solo para ellas. Fue en esa escuela que surgieron nuevos liderazgos femeninos y se fortaleció el proceso organizativo de la Organización de Mujeres Indígenas Kankuamas (OMIK). Muchas de las mujeres que participaron en la EGP para mujeres entraron a formar parte de la OMIK. En esa escuela y en otros procesos organizativos de las mujeres, como tenían pocos recursos económicos, recurrieron a los propios para poder reunirse. Entonces, de un pequeño fondo sacaron el dinero para apoyar a las mujeres con el transporte. Como no había dinero para las reuniones de mujeres, entonces escogieron la casa de una de ellas para reunirse. Margarita llevaba la carne, otras llevaban lo que se conoce en la Sierra como bastimento (plátano y yuca principalmente). Entre ellas cocinaban y mientras iban pelando los plátanos o la yuca realizaban la reunión. Algunas tejían mochilas de lana o fique mientras escuchaban atentamente lo que sus compañeras y los profesores decían; otras tejían y hablaban al tiempo.

La EGP no ha sido la única experiencia de escuela de formación indígena.¹⁴ La Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) ha tenido su propia escuela de formación indígena. Éstas nacieron en 2005 con el fin de fortalecer los procesos políticos y organizativos de la Onic y sus organizaciones filiales. Esas escuelas se han desarrollado a partir de una pedagogía respetuosa de las visiones indígenas y han configurado una visión crítica de los contextos en los que estos han estado inmersos, así como también han construido propuestas propias para transformar la realidad a partir de sus planes de vida (Arias, discurso de instalación Onic, 8 de octubre del 2016). Hasta ahora han participado más de 4000 indígenas en sus procesos de formación a nivel nacional con el fin de formar líderes y lideresas indígenas y no como me lo dijera un colega una vez: “enseñarles a los indios a ser indios”.

Margarita quería trabajar de forma articulada con Jazmín, lideresa wiwa, en el marco de las escuelas, mediante un proyecto que les permitiera financiar una escuela para capacitar a las mujeres wiwa en la formulación de proyectos y a las niñas kankuamas en el aprendizaje de conocimientos tradicionales enseñados por las sagas wiwas. Como todos los dineros que llegaban a la Sierra lo hacían a través de la formulación de proyectos, ellas decidieron formular un proyecto en común para intercambiar conocimientos. El objetivo de ese proyecto era el de fortalecer a las mujeres tanto wiwas como kankuamas a través de la formación en conocimientos tradicionales y del derecho occidental. Jazmín tenía a su disposición todo el conocimiento tradicional, pues el pueblo wiwa era el único pueblo de la Sierra que tenía sagas, a quienes todos iban a consultar –incluso Camilo, alto funcionario indígena–; y Margarita tenía a su disposición el conocimiento técnico de la presentación de proyectos y de la legislación nacional en temas de pueblos indígenas.

Aunque en un principio estuvo reticente, para Jazmín la cosa era clara. Primero, había que darle a conocer a las mujeres wiwas y kankuamas los derechos que tenían como mujeres indígenas en el marco de la

14 También hay escuelas de formación en Ecuador y Brasil. En Ecuador, la escuela de formación de mujeres líderes, Dolores Cacuango, es dirigida por la Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa. En Bolivia existe la escuela de formación de mujeres indígenas líderes en el departamento del Beni. En Colombia, la Universidad del Rosario tiene la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena. Esta escuela es coordinada por la profesora Ángela Santamaría y está enfocada en mujeres indígenas de Colombia de acuerdo a las necesidades e intereses de los pueblos indígenas con los que han trabajado, como el pueblo arhuaco.

Constitución política y otras disposiciones legales y, paralelamente, era necesario orientar a las niñas “mediante la formación de escuelas de saberes propios” (Jazmín, comunicación personal, 2014). Tanto para Margarita como para Jazmín, las relaciones con los funcionarios del Estado fueron complejas. Si bien, como ellas lo señalaron, para el 2014 había bastante intervención gubernamental en la Sierra, toda esa intervención estaba desarticulada. Razón por la cual, los pueblos indígenas demandaban que el Estado implementara políticas públicas de forma articulada y eficiente.

Para el 2014, tanto el Ministerio del Interior como muchas otras instituciones del Estado estaban apoyando la elaboración de los planes de salvaguarda. Así mismo, estaban empezando a implementarse los programas dirigidos a las víctimas del conflicto armado a través de la Unidad de Víctimas y la Unidad de Restitución de Tierras. También estaban el Departamento de la Prosperidad Social (DPS) y el Incoder, ahora Agencia Nacional de Tierras. Entonces, ellas no entendían cómo era posible que, por un lado, estuvieran diseñándose los planes de salvaguarda, que buscaban proteger a estos pueblos indígenas, y, por el otro, se estuvieran avalando tanto la explotación minera como la construcción de represas en los territorios indígenas o en la línea negra. Entonces, apoyar el fortalecimiento de las mujeres wiwas y kankuamas, por medio de capacitaciones que les dieran las herramientas necesarias desde el derecho occidental para defenderse, era también una forma de apoyar la lucha por la pervivencia de sus pueblos. Esa lucha no era solamente de los hombres, sino también de las mujeres.

María del Rosario Ferro (2012) también se ha referido a la toma de la Sierra por los proyectos. Ella planteó esta *relación* a partir del caso arhuaco, pues los proyectos gubernamentales y las ayudas externas aseguraban la participación de los mamos y la continuidad de la tradición indígena. Si bien, había unos requisitos con los cuales era necesario cumplir, el beneficiario de los proyectos debía hacer un trabajo tradicional para poder acceder a esa ayuda, más allá de si creía o no en lo que estaba haciendo.

Justamente, en la clausura de la EGP, David habló de dos decretos importantes para el futuro de los pueblos indígenas. Nos contó a quienes estábamos allí reunidos que él estaba luchando, junto con la dirigencia indígena a nivel nacional, por la concreción de dos decretos que

cambiarían la relación histórica entre los pueblos indígenas y el Estado colombiano. Uno tenía que ver con la disposición que reconocía la autonomía de los pueblos indígenas con relación al manejo de los recursos de transferencias y otro, mucho más complejo, tenía que ver con el cambio en la denominación de resguardo a territorio indígena. Si bien, aparece de nuevo el tema de las transferencias como mediador de la relación entre los funcionarios públicos y los pueblos indígenas, también está atado a la lucha por el reconocimiento de sus derechos diferenciales. Aquí hay un movimiento pendular entre cierto andamiaje burocrático y el uso que de ese andamiaje hace el pueblo kankuamo, que está vinculado a sus intereses por más autonomía y por la defensa de su proyecto de pueblo.

Dicho movimiento fue evidenciado por David¹⁵ cuando, en la clausura de la Escuela de Derecho Propio (EDP), habló del interés –y la lucha– de los pueblos indígenas por nombrar sus tierras como *territorio*, mientras los funcionarios públicos insistían en llamarlo *resguardo*. Este ejemplo refleja las tensiones que se generaron en torno a los intereses de indígenas y no indígenas en un constante proceso de negociación. Un proceso de negociación para nada trivial, dadas las implicaciones de nombrar la propiedad colectiva de tierras indígenas como territorio. Como lo señaló Kirsch, el territorio y el arraigo a la tierra seguían siendo temas de importancia para los pueblos indígenas en muchas partes del mundo (2001, p. 169). Dinámicas globales a las que no ha sido ajeno el pueblo kankuamo, pues el territorio sigue siendo fundamental en sus demandas ante los funcionarios del Estado colombiano.

Cuando escuché a David hablar sobre la posibilidad de cambiar la denominación de resguardo por la de territorio ante los participantes en la EDP, pensé que era imposible que lo lograran. Poco tiempo después, se publicó el Decreto-Ley 1953 de 2014, lo que me sorprendió gratamente. Sin embargo, como en varias ocasiones me lo dijeron varios expertos en el tema, ese decreto no fue ninguna apuesta por mejorar la situación de los pueblos indígenas, sino que, al contrario, buscaba fracturar sus

15 Para David, el territorio indígena kankuamo era aquel con el que los kankuamo mantenían todo tipo de relaciones, ya fueran productivas, culturales o sociales. No solo era donde se vivía, sino toda la geografía de la Sierra que abarcaba la línea negra. Para David, esa concepción de territorio tenía implicaciones en el derecho propio y en la autonomía del pueblo, pues pasar de llamar al resguardo como territorio generaba otro tipo de relaciones con los funcionarios del Estado, pues ellos, los indígenas, dejarían de ser contratistas del Estado y pasarían a administrar ellos mismos los recursos. Este cambio se dio con el Decreto 1953 de 2014.

procesos, pues iban a pelearse por los recursos –y su ejecución– ya no con el funcionario público sino entre ellos.

Recordemos que los territorios indígenas son colegiados, es decir, que funcionan en áreas donde hay dos o más pueblos indígenas que comparten tradiciones similares, como es el caso de la Sierra. Entonces, los cuatro pueblos de la Sierra, si quieren ser *territorio indígena*, deberán “asociarse para efectos de administrar y ejecutar los recursos de la asignación especial del SGP, siempre que acrediten los requisitos establecidos en el presente decreto para administrar dichos recursos” (Decreto-Ley 1953 de 2014). Entonces, ¿cómo decidir en qué se ejecutan los recursos? Si la relación entre los cuatro pueblos de la Sierra es bastante compleja, sentarlos a negociar qué se prioriza y para dónde van esos recursos generaría aún más tensiones y fracturas. La única opción sería continuar con las antiguas reglas del juego, es decir, funcionando bajo la Ley 1454 de 2011 de ordenamiento territorial y olvidarse de ser territorio indígena.

En esa misma reunión entre David y los estudiantes de la EGP, él señaló la importancia de ir cambiando muchas cosas en el territorio. El primer cambio, el más importante para él, consistía precisamente en modificar la forma en la que se nombran las cosas. En esta dirección, se tenían que acostumbrar a hablar de territorio en vez de resguardo. Así mismo, era importante dejar de hablar de cabildo, pues reconocía que era una figura que hundía sus raíces en la colonia y que tenía una carga histórica y semántica, lo que implicaba que tenían que buscar nuevos nombres más acordes a su realidad indígena. La analogía de la semilla, tan recurrente en los pueblos indígenas de la Sierra, fue la que usó para referirse a las dudas que habían quedado *sembradas* en el sitio de reunión con respecto a los alcances de hablar de territorio y no de resguardo. También habló de la importancia de socializar con las comunidades el documento oficial –el borrador del decreto– para ver qué alcances tenía y cómo podía ser apropiado por ellos. Para ello tenían que caminar el territorio.

En esa reunión, David también se refirió al tema de la educación, que ha sido tan importante para él. Con respecto a la educación, las transferencias y la autonomía, y en consonancia con lo que había dicho sobre el territorio, dijo que el Estado no les iba a entregar el manejo de este tema si no veía que tenían la capacidad política, técnica y administrativa para implementar una educación propia. De nuevo, emergió la capacidad técnica y administrativa como la mediadora de la relación entre

los funcionarios del Estado y los pueblos indígenas. De nuevo, el Estado se presentó, a través de sus funcionarios, con la voluntad para ceder el control de temas fundamentales para los pueblos indígenas, siempre que ellos probaran estar a su altura. Es decir, que tuviesen las capacidades tanto técnicas como administrativas para organizar sus propios territorios.

Mientras que muchas cosas en el territorio debían reacomodarse a esa nueva realidad, también era necesario tomar ese documento, el borrador del decreto, como una base. Para David también estaba claro que no podían simplemente adoptar todo lo que se les pedía, sino que era necesario reevaluar y replantear las exigencias del documento al contexto particular del territorio kankuamo. Tomar el documento como un punto de partida para crear un diálogo entre los funcionarios públicos y los pueblos indígenas, pero también entre las autoridades indígenas y las comunidades para ver cómo asumir o responder a ese documento. Porque, como lo dijo, “el Estado no es el que nos va a regalar, nos va a devolver algo. No es un favor que nos va hacer, nos va a devolver [...] ese territorio que nos quitó” (David, discurso público, 2014).

Es muy interesante ver cómo el discurso de David navegó entre la contestación y la negociación, pues, si bien el documento era un instrumento oficial de control, fue claro para ellos que tenían que negociar, aceptar y rechazar aquello que no sirviera a las realidades del pueblo kankuamo. Lo mismo ocurrió en diferentes escenarios tanto nacionales como internacionales. Un ejemplo de este último escenario fue la Primera Cumbre Internacional de Pueblos Indígenas, celebrada en septiembre del 2014, en la Organización de Naciones Unidas, Nueva York, de la que no podré hablar en este espacio.

Balance

Los kankuamo me han hecho repensar los imaginarios, estereotipos y construcciones sobre la indigeneidad. Ser indígena es más que usar manta: es una experiencia que se construye en la cotidianidad y que trasciende a diferentes escenarios, locales, nacionales e internacionales. Así mismo, los kankuamo han enriquecido las prácticas y los discursos de los funcionarios públicos que, al menos en el nivel nacional, han trabajado con *poblaciones políticamente etnizadas*. Me refiero a dos tipos de

funcionarios públicos en particular: 1) aquellos funcionarios que emitieron el certificado de etnicidad de esta población y 2) los funcionarios de la dirección de asuntos étnicos de la Unidad de Restitución de Tierras que trabajaron con la población indígena del departamento del Cesar. Sería necesario profundizar si su formación como antropólogos o sociólogos ha influido en esta apertura. Margarita Chaves (2011) señaló que justamente las poblaciones indígenas buscaron subvertir esas categorías al movilizar discursos identitarios que les permitieron acceder a los derechos diferenciales que el Estado proporcionó a aquellas *poblaciones políticamente etnizadas*, puesto que la *etnicidad* se decretó. La etnicidad fue, entonces, la politización de la identidad indígena. En su definición intervinieron académicos y funcionarios públicos, pero no siempre el sujeto en definición, aun cuando estos han negociado los términos de su inclusión en el escenario político nacional al recurrir a espacios de formación propios para aprender a negociar o a contestar a quien se presenta como antagonista en esa relación.

Referencias

- Arias, L. (8 octubre del 2016). Alocución de Luís Fernando Arias [discurso de instalación]. IX Congreso Nacional de Pueblos Indígenas (Onic), Colegio Claretiano (Bosa-Centro), Bogotá.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Bello, Á. (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ).
- Bocarejo, D. (2001). *Tradición milenaria: dinamismo y vigencia de la tradición indígena en la Sierra Nevada de Santa Marta*. Tesis de antropología inédita. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Bocarejo, D. (2011). “Dos paradojas del multiculturalismo colombiano: la espacialización de la diferencia indígena y su aislamiento político”. *Revista Colombiana de Antropología* 47 (2): 97-121. <http://www.icanh.gov.co/index.php?idcategoria=7636>

- Bocarejo, D. (2015). *Tipología y topologías indígenas en el multiculturalismo colombiano*. Bogotá: Editorial de la Universidad del Rosario, Editorial de la Universidad Javeriana e ICANH.
- Bolívar, I. (2006). *Identidades culturales y formación del Estado en Colombia. Colonización, naturaleza y cultura*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Briones, C. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones (comp.), *Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad* (pp. 9-36). Buenos Aires: Antropofagia.
- Briones, C. (2010). “Nuestra lucha recién comienza”: experiencias de pertenencia y de formaciones mapuches del *yo*. En M. de la Cadena y O. Starn (eds.), *Indigeneidades contemporáneas: Cultura, política y globalización* (pp. 115-137). Perú: Instituto Francés de Estudios Andinos e Instituto de Estudios Peruanos.
- Cadena, M de la. y Starn, O. (2010). *Indigeneidades contemporáneas: cultura, política y globalización*. Perú: Instituto Francés de Estudios Andinos e Instituto de Estudios Peruanos.
- Chaves, M. (Comp.). (2011). *La multiculturalidad estatalizada. Indígenas, afrodescendientes y configuraciones de estado*. Bogotá: ICANH.
- Chaves, M. y Hoyos, J. (2011). El estado en las márgenes y las márgenes como estado. Transferencias económicas y gobiernos indígenas en Putumayo. En M. Chaves (comp.), *La multiculturalidad estatalizada. Indígenas, afrodescendientes y configuraciones de estado* (pp. 115-134). Bogotá: ICANH.
- Congreso de la República de Colombia. (21 de diciembre de 2001). Ley 715 de 2001: por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. DO: 44654. Recuperado de <https://bit.ly/2J86zjv>
- Congreso de la República de Colombia. (28 de junio de 2011). Ley 1454 de 2011: Por la cual se dictan normas orgánicas sobre: ordenamiento

- territorial y se modifican otras disposiciones. DO: 48 115. Recuperado de <https://bit.ly/32Sqd9p>
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Edición. Editorial.
- Correa, F. (2006). Interpretaciones antropológicas sobre lo “indígena” en Colombia. *Colombia Universitas Humanística*, 62, 15-41.
- Corte Constitucional de la República de Colombia. (22 de enero de 2004). Sentencia T-025 de 2004: Agencia oficiosa en tutela. Condiciones para que las asociaciones de desplazados interpongan la acción. Recuperado de <https://bit.ly/119DSy1>
- Corte Constitucional de la República de Colombia. (26 de enero de 2009). Auto 004 de 2009: Protección de los derechos fundamentales de las personas y los pueblos indígenas desplazados por el conflicto armado o en riesgo de desplazamiento forzado, en el marco de la superación del estado de cosas inconstitucional declarado en la sentencia T-025 de 2004, después de la sesión pública de información técnica realizada el 21 de septiembre de 2007 ante la Sala Segunda de Revisión. Recuperado de <https://bit.ly/2K4pmK8>
- Espinosa, M. y Betancourt, A. (2014). *El poder en plural. Entre la antropología y la teoría política*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso* [1970]. Buenos Aires: Fábula.
- González, F. (2014). *Poder y violencia en Colombia*. Bogotá: Odecofi, Cinep y Colciencias.
- Gupta, A. y Ferguson, J. (2001). *Culture, Power, Place: Explorations in Critical Anthropology*. Durham: Duke University Press.
- Hale, Ch. (2004). Rethinking Indigenous Politics in the Era of “El Indio Permitido”. *Nacla Reports on The Americas*, 38, 16-21. Recuperado de <https://bit.ly/2sysC8j>
- Jaramillo, P. (2014). *Etnicidad y victimización. Genealogías de la violencia y la indigeneidad en el norte de Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Kirsch, S. (2001). Lost Worlds: Environment Disaster, ‘Culture Loss’ and the Law. *Current Anthropology*, 42(2), 167-198.

- Losonczy, A-M. (2006). *La trama interétnica: ritual, sociedad y figuras del intercambio entre los grupos negros y emberá del Chocó*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia; Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Morales, P. (2011). *Los idiomas de la reetnización. Corpus Christi y pagos entre los indígenas kankuamo de la Sierra Nevada de Santa Marta*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pellegrino, V. (2017). *Incumplir cumpliendo: una etnografía al papeleo del auto 004* [Tesis de grado sin publicar]. Universidad de los Andes, Bogotá.
- Presidencia de la República y Ministerio del Interior. (7 de octubre de 2014). Decreto-Ley 1953 de 2014: Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política. DO: 49297. Recuperado de <https://bit.ly/2AEe7UP>
- Ramos, A. (1992). The Hyperreal Indian. *Série Antropologia*, 135, 1-17. Recuperado de <https://bit.ly/2YIMQ6M>
- Santamaría, Á. (2010). *Conflictos y judicialización de la política en la Sierra Nevada de Santa Marta*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Taussig, M. (1997). *The Magic of the State*. New York: Routledge.
- Trouillot, M-R. (2001). The Anthropology of the State in the Age of Globalization Close Encounters of the Deceptive Kind. *Current Anthropology*, 42, 125-138.
- Uribe, C. (1993). La gran sociedad indígena de la Sierra Nevada de Santa Marta en los contextos regional y nacional. En L. Vasco y F. Correa (eds.), *Encrucijadas de la Colombia amerindia* (pp. 71-97). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología, Colcultura.
- Wade, P. (1997). *Race and Ethnicity in Latin America*. Sterling: Pluto Press.

Apuestas polifónicas desde la formación política y la memoria social: debates, aportes y rutas para pensar la enseñanza del pasado reciente en tiempos de posacuerdo

*Jorge Enrique Aponte Otálvaro** / *Byron Giovanni Ospina Florido*** /
*Wilson Armando Acosta Jiménez****

Resumen

Este capítulo presenta las rutas pedagógicas que han propuesto los estudiantes inscritos en la línea de proyecto pedagógico Formación Política y Memoria Social (FPMS) de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional para el desarrollo de sus proyectos en el aula. El capítulo da continuidad al análisis iniciado en el año 2012, en el marco de la sistematización de los trabajos de grado de los estudiantes de la licenciatura inscritos en esta línea. Para este estudio se retoman aquellos trabajos cuya práctica se realizó en el aula –instituciones educativas de Bogotá y otras regiones– entre los años 2004 y 2018, y se identifican posicionamientos ético-políticos frente a la escuela, la cultura institucional, la enseñanza y las ciencias sociales. Así mismo, comprende las polifonías y alternativas en la articulación de la formación política y la memoria social como factores transformadores de realidades, así como la potencialidad de estas prácticas en la construcción de otros escenarios educativos en el actual contexto social.

Palabras clave: ciencias sociales escolares, formación política, memoria social e historia reciente, prácticas pedagógicas

* Licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales y magíster en Estudios Sociales. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Contacto: japonte@pedagogica.edu.co

** Licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales y magíster en Ciencias Sociales. Doctorando en Antropología Social. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Contacto: bgospinaf@pedagogica.edu.co.

*** Licenciado en Ciencias Sociales y magíster en Sociología de la Educación. Doctor en Educación. Profesor asociado de la Universidad Pedagógica Nacional. Contacto: wacosta@pedagogica.edu.co

Introducción

Durante las últimas dos décadas, los trabajos acerca de la memoria social han tomado fuerza en los ámbitos investigativos del país. Un *deber de memoria* se ha instalado en el *ethos* académico y organizativo de las entidades educativas; en otras palabras, diríase, una suerte de imperativo a no olvidar y a hacer uso de la memoria social como herramienta para superar el conflicto. Este conocido proceso ha dado a comprender los esfuerzos investigativos y las iniciativas de memoria como salidas a la violencia política que ha golpeado al país en los últimos años. Entre las iniciativas que trabajan la memoria social, ubicamos la labor adelantada en la línea de proyecto pedagógico Formación Política y Memoria Social (FPMS), de la Licenciatura en Ciencias Sociales (LCS) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Esta línea se constituyó en el año 2004 como parte de una estrategia de formación de docentes al interior de la licenciatura y, desde entonces, ha definido como propósito aportar en la educación de docentes de ciencias sociales a partir de la memoria social y la formación política. Durante estos 16 años, se han logrado orientar 194 trabajos de grado que han concentrado su interés en las relaciones entre memoria y conflicto, análisis de movimientos sociales, actores y organizaciones, procesos conmemorativos y debates con la historia, procesos de identidad y subjetividad política, entre otros. Todo ello, adelantado en escenarios de práctica escolar (colegios oficiales y privados, distritales y nacionales) y en organizaciones sociales (comunitarias, distritales y nacionales).

Uno de los aspectos centrales, abordado en la formulación y posterior implementación de las propuestas pedagógicas de los estudiantes de esta línea, tiene que ver con la articulación entre la investigación disciplinar y las prácticas pedagógicas. De allí, que podemos dar cuenta de cómo este criterio formativo y pedagógico se ha ido desarrollando en los procesos de práctica que han sistematizado los estudiantes de la LCS. De esta manera, en análisis previos, fue posible realizar una indagación acerca de los trabajos de grado que fijaron su desarrollo en los ejes temáticos memoria y conflicto (Rodríguez, 2012) y organizaciones, movimientos sociales y acciones colectivas (Aponte, Mendoza y Rodríguez, 2014). En este capítulo, presentamos un análisis de los trabajos de grado que se concentra en los desarrollos pedagógicos de los estudiantes que han adelantado prácticas pedagógicas en escenarios escolares. Interesa observar en estos trabajos los siguientes elementos: los problemas sociales,

las metodologías y los propósitos formativos que contribuyeron a fundamentar experiencias en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales escolares.

Problemas sociales para repensar las ciencias sociales escolares

Uno de los principales desafíos que enfrentan los estudiantes a la hora de iniciar su práctica es formular una propuesta pedagógica y didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales que problematice la realidad social desde en diferentes escalas, a la vez que problematiza, y toma posición, frente a las relaciones entre el saber especializado y el saber escolar, las condiciones sociales y políticas que hacen posible la conformación de un cierto *código disciplinar* de las disciplinas escolares, los procesos de selección de los saberes que son enseñados y la relación de dichos saberes con la didáctica específica de las ciencias sociales (Rodríguez, 2012)

Desde el horizonte formativo de la línea FPMS, estas propuestas buscan que se den “planteamientos de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de la producción de saber pedagógico, mediante la construcción de propuestas que vinculan la memoria con la narrativa y que alimentan la didáctica de las ciencias sociales” (Mendoza y Rodríguez, 2007, p. 84).

Con estas consideraciones en mente, en este apartado presentamos la ruta que siguieron los estudiantes en su proceso de prácticas para construir, amparados en diferentes enfoques y apuestas pedagógicas, sus problemas sociales y, en general, sus propuestas pedagógicas. Nos interesa destacar el relacionamiento con la memoria y sus contribuciones a la enseñanza de las ciencias sociales escolares.

El recorrido

Los estudiantes formularon sus propuestas pedagógicas siguiendo la estructura de trabajo que línea FPMS diseñó para la formación de profesores en la LCS de la UPN. Su ruta ha pasado por dos momentos: En el primer momento, y a partir de los presupuestos conceptuales elaborados por la línea en torno a la formación política y sus ejes articuladores

(la investigación de segundo orden y la memoria social),¹ los estudiantes realizan sus trabajos de grado a partir de cuatro fases: “caracterización institucional, formulación de una propuesta pedagógica, desarrollo de la propuesta pedagógica y sistematización de la experiencia formativa del estudiante” (Aponte *et al.*, 2014, p. 169). Estas fases son abordadas desde tres ámbitos de formación: el acontecimiento educativo escolar, la práctica como experiencia pedagógica y las ciencias sociales escolares (tabla 1).

Tabla 1. Primer momento de la ruta de trabajo en la línea de FPMS (2005-2009)

Fases	Nivel	Descripción
1. Caracterización institucional	Nivel 1. (séptimo semestre)	<ul style="list-style-type: none"> • La caracterización institucional basada en las categorías propuestas por el modelo de escuela de la Sociedad Colombiana de Pedagogía (SOCOLPE) para abordar la complejidad histórica y contextual de la institución escolar
2. Formulación de una propuesta pedagógica	Nivel 2 y 3. (octavo y noveno semestre)	<ul style="list-style-type: none"> • Formulación desde los presupuestos de la didáctica y la pedagogía crítica y para abordar temáticas poco trabajadas o excluidas del currículo
3. Desarrollo de la propuesta pedagógica		<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de la propuesta
4. Sistematización de la experiencia formativa del estudiante	Nivel 4. (décimo semestre)	<ul style="list-style-type: none"> • La sistematización a partir del enfoque de la investigación social de segundo orden.

Acontecimiento educativo escolar Práctica como experiencia pedagógica Ciencias sociales escolares

Fuente: Elaboración propia, a partir de Aponte *et al.* (2014)

1 “La formación política se concibió como la capacidad para analizar los contextos de acción cotidiana con un sentido crítico, desde el cual fuera posible proyectar acciones de transformación de la realidad social” Por su parte, “la investigación social de segundo orden problematiza la interrelación que se construye entre quien realiza un proceso de investigación y el ‘objeto’ de conocimiento que se analiza” (Aponte, *et al.*, 2014, p. 168). En cuanto a la memoria social, y en consonancia con, entre otros, los aportes de Jelin (2002) y Burke (2000), “se incorporaron los debates contemporáneos acerca de la memoria y sus posibilidades de análisis como procesos subjetivos, como disputas por las interpretaciones del pasado y como historia social del recuerdo” (Aponte, *et al.*, 2014, p. 169).

Los problemas sociales estudiados en las propuestas pedagógicas consignadas en los trabajos que se inscribieron en esta primera fase (2005-2008) se enmarcaban en el ámbito ciencias sociales escolares, que comprende el campo disciplinar de las ciencias sociales, en la conceptualización de la didáctica específica y en el lugar de la narrativa y la memoria en la enseñanza, a la vez que eran resultado simultáneo del proceso de sistematización y de las reflexiones derivadas del trabajo que realizaban los estudiantes en práctica en los ámbitos acontecimiento educativo escolar² y la práctica como experiencia pedagógica³. Orientados por los principios de la investigación de segundo orden, los propósitos formativos e investigativos de las propuestas eran sintetizados en preguntas de primer y segundo orden. Por ejemplo:

Pregunta formativa de primer orden: ¿cuáles fueron los posicionamientos políticos de los estudiantes de 5.º de la ENSNSP sobre las organizaciones populares en Bogotá?

Pregunta investigativa de primer orden: ¿cómo el estudio sobre las organizaciones populares posibilita que los estudiantes comprendan los problemas sociales?

Pregunta de segundo orden: ¿cómo la formulación e implementación sobre un problema social, las organizaciones populares en América Latina, contribuye a la construcción de la memoria social de los estudiantes de la LEBECS? (Guarín, 2007)

Para los mismos estudiantes en práctica, estas preguntas

pretenden dar cuenta de la manera como el cuerpo teórico y metodológico de la propuesta se hizo evidente en la experiencia de la práctica pedagógica, y al mismo tiempo, de la forma en que el proceso de implementación, con sus giros y reelaboraciones, representó transformaciones en y para nuestro trabajo, y para nosotras en tanto practicantes. (Pérez y Vargas, 2006, p. 148)

- 2 Este ámbito implicaba dos momentos: 1) elaboraciones pedagógicas y educativas que se van acopiando en un proceso de formación profesional de docentes, y 2) abordaje reflexivo de la cotidianidad educativa que ha conformado la experiencia cultural de los estudiantes en práctica (Mendoza y Rodríguez, 2007).
- 3 Este ámbito implica la construcción de un proceso de reflexión sobre la experiencia pedagógica de los estudiantes en práctica.

De acuerdo con este esquema de trabajo, surgieron propuestas pedagógicas centradas en procesos de formación política y de reelaboración de la memoria social en contextos barriales, locales, institucionales, entre otros, en las que se conjugaban técnicas de investigación cualitativa –en particular, historias de vida, historia oral y entrevistas– para investigar sobre los siguientes campos temáticos: memoria y conflicto, organizaciones, movimientos sociales y acciones colectivas, subjetividad y memoria e historia (tabla 2).

Tabla 2. Temas y problemas abordados en las propuestas pedagógicas, línea de FPMS 2005-2008

Temática	Problemas sociales	
	Campos problema	Unidades analíticas
Memoria e historia	Pasados traumáticos	• El 9 de abril de 1948
	Historia de América Latina	• Configuración de bloques políticos
Memoria y conflicto	Conflicto armado	• Abordajes regionales • Experiencias de resistencia civil
	Violencia y conflicto en América Latina	• Políticas de seguridad hemisféricas en América Latina
Organizaciones, movimientos sociales y acciones colectivas	Sistematización de experiencias	• Memorias de Instituciones educativas • Procesos de urbanización
	Organizaciones populares y movimientos sociales	• Configuración de sujetos sociales • Configuración de identidades políticas
	Movimiento indígena	

Fuente: Elaboración propia, a partir de los trabajos de grado de la línea FPMS

Para el 2009, los ajustes implementados en la ruta de trabajo de la línea FPMS generaron un realineamiento de los ámbitos formativos que llevó a la conceptualización temática y la sistematización de la experiencia a ocupar lugares centrales tanto en la formulación como en el análisis de las prácticas pedagógicas. De esta manera, y a partir del 2010, los problemas sociales pasaron a ordenar y orientar las propuestas pedagógicas de los estudiantes en práctica, y, con ello, a caracterizar el segundo momento en la ruta de trabajo.

Con relación a las fases de este momento, se reemplazó la caracterización del escenario escolar por una problematización de la realidad social que incluía la formulación, documentación y análisis de un problema social; las otras tres fases se mantuvieron, con relación al desarrollo del problema social, bajo premisas pedagógicas y didácticas (tabla 3). La formación política y la memoria social siguieron siendo las categorías centrales a partir de las cuales se problematizaba la realidad; no obstante, emergieron otros referentes teóricos y metodológicos provenientes de diferentes campos de las ciencias sociales, la historia, los estudios culturales, los estudios campesinos, la sociología, etc., hecho que generó aperturas analíticas con relación a las categorías centrales. Se ampliarían, de igual manera, los campos temáticos señalados en el primer momento, acción que conllevó el surgimiento de propuestas formativas como la enseñanza de la historia reciente (tabla 4).

Tabla 3. Segundo momento de la ruta de trabajo en la línea de FPMS (2010-2018)

Fases	Nivel	Descripción
1. Problema social	Nivel 1. (séptimo semestre)	• Formulación, caracterización, documentación y análisis de un problema social
2. Formulación de una propuesta pedagógica	Nivel 2 y 3. (octavo y noveno semestre)	• Fundamentación teórica y pedagógica de la propuesta
3. Desarrollo de la propuesta pedagógica		(Dimensión pedagógica del problema social)
4. Sistematización de la experiencia formativa del estudiante	Nivel 4. (décimo semestre)	• Implementación de la propuesta
		• Sistematización de la práctica pedagógica. Aportes teóricos y metodológicos a la Línea FPMS y a la enseñanza de las ciencias sociales.

Formación política Memoria social Historia reciente Perspectivas emergentes

Fuente: Elaboración propia, a partir de los trabajos de grado de la línea FPMS

Tabla 4. Esquema de los campos temáticos y los problemas abordados FPMS 2009-2018

Temática	Problemas sociales	
	Campos problema	Unidades analíticas
Memoria y conflicto armado	Conflicto social, político y armado en Colombia	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogos y negociaciones de paz • Actores armados: narcotraficantes, paramilitares, guerrillas y fuerzas armadas • Efectos humanitarios y políticos del conflicto armado: desplazamiento forzado, masacres, genocidio político • Estado, gobiernos, planes de desarrollo, políticas de seguridad • Políticas de memoria y olvido: conmemoraciones, la ley de justicia y paz, la Ley 1448 de 2011 • Memorias de los presos políticos y los excombatientes
	Conflicto social, político y armado en otros países	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogos y negociaciones de paz casos internacionales
Relaciones entre memoria y olvido de procesos históricos y análisis de prácticas conmemorativas	Conflicto social, político y armado en Colombia	<ul style="list-style-type: none"> • Verdad, justicia y reparación • Crímenes de Estado y crímenes de lesa humanidad • Emergencia, desarrollo y consolidación del proyecto paramilitar • Represión contra líderes y partidos de izquierda • Memorias subalternas • Relaboraciones de pasados traumáticos
	Políticas de memoria	<ul style="list-style-type: none"> • Conmemoraciones del Bicentenario • Configuración de la memoria nacional • Configuración de la memoria de la Independencia • Usos públicos del pasado

Organizaciones, movimientos sociales y acciones colectivas	Organizaciones populares y movimientos sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Resistencia e iniciativas de paz desde la sociedad civil • Ciudadanos y ciudadanías
	Movimiento indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Configuración de identidades políticas
	Movimiento afrocolombiano	<ul style="list-style-type: none"> • Configuración de identidades étnicas • Reivindicación de derechos económicos, sociales, culturales y ambientales
	Movimiento campesino	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones colectivas • Hitos fundacionales
Memoria y subjetividades	Identities, subjetividad y subjetividades emergentes	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones entre humano y no humano • Representaciones sociales del otro-otros • Género y sexualidad • Producciones discursivas • Medios y mediaciones comunicativas
Subjetividad y escuela	Prácticas, actores y subjetividades escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivos y mecanismos de control y normalización • Cotidianidad y vivencias escolares • Subjetividad e identidad docente

Fuente: Elaboración propia, a partir de los trabajos de grado de la Línea FPMS

De los anteriores trabajos se identificó que los estudiantes juzgan urgente trabajar la cuestión de la memoria en la escuela. Esto, debido a que los licenciados en formación establecen un lugar de discusión con el ámbito escolar, que es visto como un escenario de reproducción y legitimación cultural en el que se disputan los sentidos del pasado y, por lo tanto, posibilita la formación de sujetos que contradigan o se contrapongan a los discursos establecidos del orden social. Así, los estudiantes consideran que la enseñanza de las ciencias sociales, al integrar la memoria social en su corpus epistémico, obtiene un potencial transformador. Con

esto en mente, instituyen un conjunto de rutas para lograr la articulación entre enseñanza y memoria que se pueden sintetizar en dos sentidos. El primero de ellos: un debate alrededor de los contenidos escolares de la enseñanza de las ciencias sociales a partir del que se generan aperturas curriculares. El segundo: la deconstrucción de los contenidos instituidos para resignificarlos a luz de la memoria y la formación política.

Criticar lo instituido

En cuanto a los contenidos, los estudiantes en práctica afirman que existen ausencias y vacíos temáticos en los programas y planes oficiales –se refieren, sobre todo, a los programas de las instituciones educativas–. Según ellos, estos programas carecen de discusiones acerca de los movimientos sociales, organizaciones sociales urbanas, movimientos campesinos, indígenas y afrocolombianos, los procesos sindicales, la protesta social y los actores armados y no armados involucrados en el conflicto social y político del país. Dichos vacíos están dados por la inexistencia de reflexiones acerca de los procesos sociales y culturales de la historia reciente del país. Temas como la explotación minera, las agroindustrias, los procesos de paz, la reactivación de grupos armados ilegales, entre otros, son aspectos poco trabajados en los programas escolares de ciencias sociales.

Trabajar sobre este tipo de contenidos es visto como una necesidad para el escenario colombiano, puesto que permiten el desarrollo de argumentos y análisis que superan la visión divulgada por los medios de comunicación o que son hegemónicamente compartidos acerca de los acontecimientos del pasado y su vínculo con los fenómenos del presente. Como ruta, los licenciados en formación proponen anteponer al discurso oficial o hegemónico que circula en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales las visiones de sectores subalternos en los que se rescatan sus reivindicaciones sociales y demandas políticas. En últimas, se tienen como referentes en la construcción de contenidos los sentidos del pasado que construyen los actores sociales excluidos y que han soportado la inequidad y desigualdad del país (víctimas, mujeres, afros, indígenas, obreros, campesinos, comunidades de base, movimientos sociales, partidos políticos de izquierda).

En este sentido, abordar las memorias sociales ha permitido a los estudiantes en práctica problematizar esas ausencias en un ejercicio reflexivo que orienta la construcción de contenidos curriculares:

La memoria se “enmarca desde lo social” [...], ya que esta se encuentra en una continua confrontación con los discursos oficiales de la historia que pretenden legitimar algunos supuestos dentro de la sociedad, en el relato histórico “oficial” no hay espacio para el pobre, para el negro, para el indígena, para la mujer; simplemente se cuenta desde los grandes héroes, desde los personajes que construyeron nuestra historia. Por ello la posibilidad de pensar desde el aula en aquellos que fueron desterrados del escenario de los grandes relatos, a los que se les negó un lugar en la historia, aquellos que podemos resultar ser nosotros mismos. Así, en la elaboración de los relatos de la otra versión de los hechos, nos encontramos como sujetos que somos potenciadores de la misma historia, que somos producto y productores del devenir histórico, el pasado en el presente no es más que la posibilidad de construir un futuro, desde lo que somos. (Pachón y Palacios, 2007, p. 163)

Acá destacamos la relación que establecen los estudiantes en práctica entre la construcción de contenidos y los principios ético-políticos que guían la formación de sus estudiantes escolares. De tal manera, hay una apuesta por construir colectivamente contenidos, ya que se parte por reconocer las amplias visiones y experiencias vitales de los estudiantes que confluyen en los escenarios escolares. Esto último es valioso, pues implica el reconocimiento de la experiencia subjetiva, los recorridos, afectos y sentires de quienes pueden aportar en la comprensión de los fenómenos sociales y, en definitiva, en hacer de los contenidos escolares una conjugación de varios contextos próximos a la vida y a las realidades escolares (Espitia y Plazas, 2013). Existe, entonces, una premisa pedagógica por reconocer a los otros y sus realidades sociales, y por recuperar al sujeto en la edificación de los contenidos curriculares:

Bajo estos propósitos se desarrolló la práctica docente en la escuela rural de la Venta, [...] no solo para constatar estas particularidades, sino para reivindicar el lugar que se le da a la enseñanza de las Ciencias Sociales, con el fin de promover en los estudiantes un pensamiento crítico y reflexivo sobre la realidad social en la cual están inmersos, por lo tanto se plantea una propuesta pedagógica que tiene como objetivo específico: evidenciar cómo a través de la [problematización] de [la] memoria y [el] territorio se puede fortalecer la identidad campesina, el arraigo, así como la pertenencia con el territorio. (Sierra, 2017, p. 86)

Al respecto, y de acuerdo a Zemelman (1995), se considera que “la recuperación del sujeto [...] significa recuperar el sentido de que la historia continúa siendo el grande e inevitable designio del hombre, el que le confiere su identidad como actor concreto, porque constituye el contenido de su propia vida” (p. 12). En este sentido, también afirma este autor que “la importancia del tema de los sujetos consiste en que constituyen un esfuerzo significativo para alcanzar una mejor captación de la realidad histórica, en cuanto moldea un horizonte que articula diferentes planos de lo social” (1996, p. 97). Se comprende así que los licenciados en formación reconocen que los saberes y conocimientos escolares deben estar articulados con el mundo que circunda a los estudiantes, sus experiencias y los objetivos que se proponen los maestros en formación para sus prácticas de aula.

Resignificar lo instituido

Así es como se toma distancia frente a los temas y ejes curriculares que circulan con mayor fuerza en los currículos y programas oficiales. Esto con el propósito de proponer nuevos temas. Al respecto, los estudiantes en práctica también retoman temáticas que están estipuladas en los programas oficiales, pero proponiendo un ejercicio de reflexión entre el presente y el pasado. En este punto, la ruta nuevamente parte de una crítica de los contenidos instituidos al destacar que en estos se abordan de forma sintética, irreflexiva y desconectada los problemas sociales del presente con los fenómenos sociales del pasado. Tampoco se amplían las problematizaciones de los hechos y se tiende a la configuración de un pensamiento único en cuyo seno la opción por reflexiones profundas no alcanza a desarrollarse.

Se propone entonces que, desde el abordaje de problemáticas recurrentes, se logren desnaturalizar los hechos sociales (la violencia política, la desigualdad, la pobreza, la economía, la protesta social) para comprender los procesos actuales. Estos ejercicios aportan no a la introducción de nuevos temas, sino al tratamiento de estos acontecimientos en clave de memoria:

En las instituciones educativas este hecho histórico (el Bogotazo) es mostrado a los estudiantes como un tema relevante en la conformación política de Colombia, pero, en ocasiones, quedan por fuera innumerables hechos que no son tenidos en cuenta como importantes, por esto es pertinente

ahora un estudio sobre sus consecuencias en un ámbito escolar luego de cincuenta y siete años, particularmente en un colegio situado en pleno centro de la capital como lo es el Manuel Elkin Patarroyo, en un barrio que tuvo gran resonancia, luego de este hecho, como lo fue y lo es la perseverancia. (Castañeda, 2006, p. 111)

De otro lado, atención especial merecen los trabajos que retoman algunos acontecimientos de la historia reciente que, tras ser silenciados en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, les permiten de igual manera referenciar los nexos existentes entre el pasado y el presente. Estos hechos generalmente están vinculados con fenómenos sociales traumáticos de la historia reciente –el surgimiento de los grupos insurgentes, toma y retoma del Palacio de Justicia, los estados de excepción, violencia paramilitar, crímenes de estado–, pero que son retomados, ampliados y trabajados desde la memoria social, acción que posiciona en el escenario escolar otros discursos, otras narrativas testimoniales, otras versiones del pasado que siempre buscan ligarse con fenómenos actuales:

En el campo práctico, la memoria debe ser el puente que nos permita articular lo particular con lo plural, para que los relatos individuales y colectivos puedan incidir recíprocamente en el sentir de la construcción preformativa de los recuerdos y las representaciones de los sujetos que están inmersos en la colectividad; lo anterior permite ver cómo la memoria está configurada de diversas maneras y que con ayuda de la historia pueden participar en la construcción, deconstrucción o corrección de datos del pasado para intentar desde este lugar, posicionar a la memoria como opositora de las “memorias oficiales. Ejemplo de ello es el holocausto del Palacio de Justicia, suceso que se configura como una herramienta de la memoria oficial que se encarga de desacreditar el proceso de paz llevado a cabo por el M-19 y el Estado colombiano [...]. (Morales y Cabezas, 2010, p. 111)

Estas comparaciones no se consideran anacrónicas, sino, antes bien, como referentes explicativos de los contextos actuales de los estudiantes escolares. Se retoman, entre otras, para analizar los proyectos políticos truncados, las reiteraciones y rupturas en las causas de los fenómenos del ayer y el hoy, y, sobre todo, para dar cuenta de márgenes más amplios que expliquen el mundo social. Se entiende, pues, que, en las prácticas pedagógicas realizadas por los estudiantes de la línea FPMS, los contenidos son producto de importantes e ingentes esfuerzos académicos por parte de los licenciados en formación, quienes adelantan el análisis de problemas sociales a partir de amplias revisiones bibliográficas y documentales. No solo se subraya aquí el tipo de contenidos construidos en

las propuestas pedagógicas, sino la reflexión acerca de los procesos de enseñanza que derivan de los análisis que realizan los estudiantes.

Metodologías en las prácticas de enseñanza

Los docentes en formación fundamentan, elaboran y sistematizan las metodologías que desarrollan en sus prácticas de enseñanza de las ciencias sociales. Este ejercicio implica un proceso en el que se han desnaturalizado las maneras cómo se ha instituido la enseñanza de estas disciplinas escolares. De allí que la tarea de los docentes en formación sea la de posicionar, en el ámbito escolar, metodologías que posibiliten la ruptura con las tensiones que históricamente han constituido a las ciencias sociales escolares, como, por ejemplo: el distanciamiento entre las disciplinas sociales y las escolares, las metodologías de investigación de la academia y la que acontece en las aulas escolares, los asuntos que preocupan de la vida cotidiana con los de las ciencias sociales escolares y, en últimas, cómo lo que se hace en el aula le dice algo a los estudiantes escolares. Estas metodologías tienen en cuenta las fuentes a las cuales se recurre para el abordaje de las problemáticas sociales, ya que se acude a testimonios, prensa escrita, documentales, audiovisuales, entre otros, que permiten precisamente posicionar la voz de los sectores subalternos, caracterizar los conflictos sociales y, a su vez, facilitar el diálogo polifónico de las experiencias vitales de los estudiantes y docentes en formación en el aula de clase.

En este sentido, se retoman las metodologías en las prácticas de enseñanza como rutas pedagógicas en las que se identifican elaboraciones conceptuales y metodológicas con las cuales los docentes en formación de la línea FPMS contribuyen a comprender el campo de estudios de la memoria social como un referente para pensar, diseñar y llevar a cabo las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales. Estos son precisamente los soportes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues abordar la historia reciente y, con ella, las interpretaciones del pasado cercano, permite tener como punto de partida la experiencia subjetiva, hecho que acerca el conocimiento histórico y los fenómenos sociales con procesos del pasado. Para dar cuenta de este proceso y de la caracterización de estas metodologías, se ha dividido este apartado en tres acápite: 1) criterios metodológicos, 2) fases o momentos de las rutas pedagógicas, y 3) reflexiones sobre las prácticas de enseñanza y los dispositivos didácticos.

Criterios metodológicos

En estos 15 años de la línea FPMS, los docentes en formación, de acuerdo con sus expectativas y las directrices que orienta el equipo de trabajo de docentes, construyen unos criterios metodológicos que dan cuenta del sentido de las prácticas de enseñanza. Estos criterios responden a los objetivos de la propuesta, a las elaboraciones teóricas de las didácticas de las ciencias sociales y a los fundamentos pedagógicos y disciplinares. En estos criterios se expresan las opciones que se toman a la hora de proponer y desarrollar las rutas y actividades de las propuestas pedagógicas.

Problematización de las fuentes

Un asunto recurrente como criterio para la formulación y desarrollo de una propuesta pedagógica es el que se relaciona con la posibilidad de trabajar fuentes que son objeto de cuestionamiento y extrañamiento analítico. Es decir, que

los testimonios, los registros de objetos del pasado, las entrevistas o charlas intergeneracionales ofrecen una riqueza invaluable que permite [...] retornar a un pasado que parecía lejano a los mundos vitales de los estudiantes pero que sin embargo fue posible hacer aproximaciones que dieron lugar a escenarios sincronizados que pudieron ser interpretados por los estudiantes. (Rojas, 2013, p. 77)

En las propuestas pedagógicas se busca que tanto los docentes en formación como los estudiantes escolares asuman las fuentes como constructos que es necesario abordar desde las disciplinas sociales y desde el ámbito cultural. El estudio de las fuentes primarias y secundarias se desarrolla a partir de ejes analíticos –grupos armados, narcotráfico, relaciones internacionales, derechos humanos y DIH, procesos de paz, procesos políticos regionales, entre otros– que logran vincular los problemas sociales que se abordarán de manera compleja y sistemática en las dinámicas de reconfiguración de las memorias sociales y los posicionamientos políticos.

Cuestionar los rasgos y valores instituidos de las ciencias sociales escolares

Este criterio se asumió como una posibilidad de comprender las complejidades del aparato escolar y de los análisis que implican las

configuraciones de las disciplinas escolares. En la línea de FPMS se tienen tres momentos que contribuyen a la elaboración de este criterio. Durante el primero, se analiza la escuela desde la rejilla de análisis que propone SOCOLPE, en donde se complejizan las relaciones y fuerzas que constituyen al aparato escolar en una perspectiva histórica y sociológica.⁴ El segundo, se relaciona con la posibilidad de incentivar indagaciones que den cuenta de problemáticas sociales con organizaciones sociales, lo que nos permite plantear la importancia de estas problemáticas y confrontarlas con lo que acontece en la escuela (Ávila, 2013; Cárdenas, Ospina, y Sastoque, 2009; Castillo y Silva, 2009; Parra, 2010; Pedraza, 2011; Rodríguez, 2013).

El tercer momento se relaciona con el análisis de las ciencias sociales escolares y las propuestas pedagógicas. Aunque este momento apenas se está constituyendo, es importante tener en cuenta que la investigación en didáctica de la historia y las ciencias sociales nos aportan referentes para profundizar y cuestionar las características de las ciencias sociales escolares:

Teniendo en cuenta lo planteado en el capítulo anterior y acercándonos un poco a nuestro escenario de intervención, nos han surgido una serie de preguntas frente a cómo se entiende y se estudia la naturaleza en la escuela. Para aclarar un poco estas dudas analizaremos los lineamientos curriculares publicados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de dos áreas que en nuestra experiencia acogen y definen la naturaleza en el currículo escolar, el área de ciencias naturales y el área de las ciencias sociales, que además están articuladas por el MEN a través de la noción de pensamiento científico. (Duran y Sainea, 2017, p. 47)

Así mismo, los licenciados en formación dan un alto valor al trabajo del tema de la memoria en la escuela, pues permite superar el tedio que suele acompañar los procesos de aprendizaje de la historia escolar y de las ciencias sociales al retomar, sobre todo, los intereses de los estudiantes. Así las cosas, trabajar la memoria permite transitar escenarios que trascienden las fronteras del aula escolar. Los licenciados en formación destacan una de las actividades adelantadas en su propuesta pedagógica, a

4 La propuesta que aquí presentamos no muestra a la escuela como una burbuja puesta en lo social; por el contrario, intenta dar elementos para describir la manera como ella está atravesada por otros factores, mucho más allá de los que señala la política educativa (y que se pregunta en los instrumentos de factores asociados) y, en consecuencia, de los insumos que allí se colocan (Sociedad Colombiana de Pedagogía, 2003, p. 1).

saber, una salida de campo a una cantera cercana a la institución educativa en la que desarrollaron su práctica (Melo y Valderrama, 2013).

Diálogo de saberes

Este es un criterio transversal a los procesos de formación que se desarrollan al interior de la línea FPMS. Se trata de un asunto que implica el ejercicio de las elaboraciones de las propuestas pedagógicas, así como el ejercicio de las prácticas de enseñanza por parte de los docentes en formación. También, es un criterio que se asume en cuanto nos da la posibilidad de proponer actividades que potencien la comunicación entre los actores del proceso pedagógico:

Dicho trabajo de reconstrucción con los estudiantes escolares permitió crear espacios de comunicación entre la escuela y la comunidad que la rodea. Tanto los niños y niñas como los habitantes de La Perseverancia y San Martín estuvieron implicados en esta propuesta generándose de esta manera un diálogo de saberes acompañado por el acto de hablar y escuchar [...]. Esta visión sobre la memoria social reivindica un lugar en el “sentido” del pasado, no obstante, la pregunta en este caso no responde a un pasado lejano, sino a la constitución de un pasado reciente en función de una problemática barrial. (Gutiérrez y Rodríguez, 2006, p. 86)

Se comprende, entonces, que la elaboración de trabajos de memoria en el escenario escolar permite romper con las fronteras establecidas entre la escuela y las comunidades que la circundan, en la medida en que las prácticas que orientan los trabajos de memoria se alimentan de las experiencias de los pobladores, de las historias del barrio, de los lugares de memoria, con los que los estudiantes pueden articular los pasados a unos referentes que cotidianamente transitaban, pero que eran ajenos a sus procesos de aprendizaje.

Afectar al sujeto a partir de las narrativas

Este criterio se relaciona con la manera como contamos lo que somos. Se trata de la preocupación por entender que, en la medida en que se afecten estos relatos posicionados en los estudiantes escolares y los docentes en formación, se llevan a cabo procesos en los que estos relatos afectan los supuestos y las explicaciones que se tienen de las problemáticas sociales:

Las pedagogías narrativas nos permitieron analizar los supuestos, argumentos, interpretaciones y transformaciones de los estudiantes alejándonos de los paradigmas psicológicos y de las lecturas estandarizadas de la infancia. Así pues, consideramos que una de las mejores maneras de mostrar dichas transformaciones a nivel investigativo y formativo consiste en exponer el proceso de reconstrucción de la memoria social con los estudiantes de quinto C. (Gutiérrez y Rodríguez, 2006, p. 88)

En la línea FPMS, desde su marco de fundamentación, se asumió que las narrativas se constituyen en un asunto central para la formulación de las propuestas y su articulación con asuntos de la argumentación.

Pensar y cuestionar el presente

Este criterio se ha configurado como una preocupación para pensar la enseñanza de las ciencias sociales, por supuesto, tras concebirlas como una manera particular de cuestionar y comprender las problemáticas sociales que nos afectan a diario. Esto implica que, como ejercicio de pensamiento y de cuestionamiento, se establecen asuntos que, desde la teoría crítica, permiten posicionar propuestas en el campo de la enseñanza que confrontan los supuestos y valores instituidos sobre la realidad social.

El proceso formativo se enfoca al desarrollo de habilidades y conocimientos para la crítica, que bajo el término de lo que aquí se ha planteado estaría referido al problema de los medios de comunicación, y, por otro lado, el cuestionamiento y duda de supuestos que estructuran formas de comprender el mundo, lo cual se vincularía con la puesta en discusión de las representaciones de los actores que a la vez generan formas de entender el conflicto y el proceso de paz. (Gambasica, 2017, p. 101)

Además, se evidencia como un ejercicio de formación en el que este criterio se apropia en clave de la construcción de significados:

Los lectores (maestro y estudiante) se conciben como productores de significado, ya que se entiende que, si bien los medios de comunicación producen representaciones, estas no son simplemente aprehendidas por los sujetos de forma pasiva y unidireccional, sino que existe un proceso de mediación en el que los sujetos ponen en relación lo que presentan los medios con otros elementos provenientes de los diferentes escenarios en los que se desenvuelven día a día. (Gambasica, 2017, p. 103)

De allí, la importancia de asumir, desde los planteamientos de la pedagogía crítica, referentes que contribuyan a fundamentar estos criterios que orientan los procesos y metodologías en las experiencias de enseñanza de las ciencias sociales.

Momentos y espacios de las rutas pedagógicas

En el proceso de formación de maestros es importante definir fases, pues estas se traducen en momentos y espacios formativos en los que los estudiantes en práctica proponen las actividades a desarrollar y los resultados que se esperan. En lo que tiene que ver con el desarrollo de las prácticas pedagógicas, estas fases dan lugar a elaboraciones y propuestas que invitan a relacionar asuntos de la fundamentación y el estudio del problema disciplinar con acciones que se posicionan como alternativas a las prácticas instituidas en el aparato escolar. Identificamos cuatro fases que predominan en el desarrollo de las rutas pedagógicas que se pueden dar de manera secuencial o que pueden depender de las condiciones institucionales en las que se realicen. En los ejercicios de sistematización de estas propuestas, se evidencia que las fases son ejercicios en los que se van configurando las relaciones entre los docentes en formación, los estudiantes escolares, las dinámicas institucionales y el acompañamiento de los docentes de la UPN.

Estos momentos y espacios hacen parte de una estrategia formativa que implica la oportunidad de afectar los cronoespacios de las ciencias sociales escolares. En esta medida, en cada una de las fases se ha pretendido romper con la rigidez de los tiempos y espacios en los que habitualmente se han establecido los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los conocimientos escolares.

Primera fase: sensibilización

La primera fase de las rutas pedagógicas consiste en un ejercicio que se ha caracterizado por generar las condiciones para que los docentes en formación se acerquen con una mirada y lectura crítica al aparato escolar, y, a la vez, se posibilite en los estudiantes escolares un acercamiento a la problemática social. De una parte, en este momento se busca rescatar uno de los principios fundamentales de los estudios de la memoria, a saber, la afectividad, el sentir, el comprender los fenómenos sociales en

calidad de salvaguardas de los vínculos significativos con la experiencia vital propia. Esto se ha logrado gracias a la sinergia entre las actividades propuestas y los temas abordados. Cada una de las estrategias pedagógicas pensadas en los escenarios escolares ha buscado enlazar las distancias entre el mundo social y los entornos cercanos de los estudiantes escolares. Dispuesto así, sensibilizar se asume como una tarea que implica al otro en las tareas formativas y en las asociadas a la comprensión de una problemática social:

Nuestro objetivo con esto es que sean los estudiantes quienes se vayan acercando a las temáticas y quienes propongan las preguntas investigativas, así como también puedan recolectar y procesar la información que les permita construir su propio punto de vista sobre la problemática, acción que consideramos el punto de partida para llevar a cabo el proceso de formación política del que se habló anteriormente. (Duran y Sainea, 2017, p. 79)

Como se podrá intuir, se trata de un ejercicio de provocación de los sujetos que intervienen y desarrollan la práctica pedagógica. Se asume que no es solamente una cuestión de incentivar el deseo por conocer la problemática en los estudiantes escolares, sino que va más allá, es decir, hacia la búsqueda de comprender relaciones, de afectar los supuestos sociales, las tradiciones instituidas y los valores culturales que predominan. En este punto vale la pena destacar un aspecto: la comprensión por parte de los practicantes de que solamente se aprende aquello que se ve como una necesidad, aquello que resuelve una inquietud o que alimenta las demandas personales. De este modo, la formación política es posible, ya que posibilita que los estudiantes en las escuelas encuentren que sus vidas cotidianas tienen relación con un pasado que parecía ajeno, pero que, a medida que avanzan las clases, logra tejer relaciones íntimas entre sus experiencias personales y los marcos sociales del pasado y el presente.

Segunda fase: fundamentación

En este cronoespacio los docentes en formación apuestan porque los estudiantes escolares se apropien de las elaboraciones disciplinares y se complejice la comprensión de las problemáticas sociales.

La propuesta de intervención se estructura en 9 sesiones, de las cuales las primeras dos se plantean, desde la estructura del ABP, para el proceso inicial de lluvia de ideas que permite identificar lo que se conoce y lo que falta investigar para la construcción del problema; las sesiones 3, 4, 5, 6 y 7 se

destinarán a la elaboración del mapa del problema, en el cual se trata de precisar temáticas que permiten la construcción y análisis del problema y finalmente, las sesiones 8 y 9, en las que se realizará tanto la recopilación como el balance final de las temáticas trabajadas a lo largo del curso, se conciben en el marco de lo que, desde el ABP se entiende como “Explicación del Problema”. (Gambasica, 2017, p. 113)

En el mismo sentido, la formación política es posible en la medida en que los estudiantes escolares logran nutrir sus posiciones acerca de los fenómenos sociales; asumen una posición con criterio acerca de los hechos que son objeto de trabajo en la clase. Ejemplo de ello son las críticas que hacen acerca de los medios de comunicación. Al respecto, uno de los trabajos de grado de la línea, que versa sobre el asalto armado y retoma del Palacio de Justicia y el papel de los medios de comunicación en ese hecho, incluye el siguiente fragmento de un trabajo de las estudiantes del colegio:

Nosotros sabemos que los noticieros de los canales como lo es RCN o Caracol manejan la información como ellos lo creen conveniente [sic], además porque los dueños de esta clase de noticieros no son nada más y nada menos que familias prestantes de la sociedad colombiana, de allí su relación con los altos funcionarios de las ramas políticas y su propaganda al gobierno de turno como al expresidente Álvaro Uribe Vélez o a Juan Manuel Santos, nuestro actual presidente de la República. (González, 2012, p. 140)

Tercera fase: indagación

La sensibilización y reflexión sobre el conflicto armado y la violación de derechos humanos se hizo explícita en casos donde los estudiantes trajeron a colación relatos de la memoria de sus familiares, quienes habían sido víctimas del conflicto, al igual que la presentación de casos concretos donde, por el hecho de expresar la libre opinión y denunciar ante el Gobierno irregularidades, fueron objeto de represión y muerte. Como ejemplo de lo anterior, encontramos trabajos de grado que causaron una particular impresión, dada la forma en que fueron expuestos y el espacio de reflexión que suscitó en el grupo. Particularmente, uno de ellos presentó registros fotográficos, dibujos y testimonios de la historia de la que fue víctima su familia, e hizo énfasis en el dolor que representó dejar una vida por satisfacer los intereses de unos violentos que, sin derecho alguno, decidieron sobre sus vidas (Ferro y Martínez, 2012, p. 96).

Cuarta fase: elaboración y divulgación

Dicho lo anterior, puede afirmarse que el imbricado tejido entre memoria social y formación política que logran los estudiantes de la línea, les permite desnaturalizar supuestos acerca de la vida cotidiana y el mundo social que los atraviesa, generar rupturas entre la espectacularización y las coyunturas mediáticas de los fenómenos sociales y hacer lecturas más complejas del pasado reciente que trabajan en sus clases. La experiencia pedagógica en la línea permite avizorar que es posible edificar nuevas apuestas para la enseñanza de las ciencias sociales, unas que permitan formar sujetos políticos, conscientes de su momento histórico y, sobre todo, con el deseo de actuar sobre él.

Reflexiones sobre las prácticas de enseñanza y los dispositivos didácticos

El trabajo en la escuela suele estar fundamentado en las perspectivas trazadas por las pedagogías críticas, la enseñanza para la comprensión, las pedagogías libertarias, la enseñanza problémica, la educación popular y la enseñanza de la historia reciente. Estos fundamentos permiten a los estudiantes pensar el lugar de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de varios elementos importantes. El primero, como se ha venido indicando líneas atrás, es la necesaria relación entre los contextos cercanos y los contenidos que se trabajan en la escuela. El segundo, la exigencia de que el conocimiento escolar sea significativo y responda a las necesidades de los estudiantes escolares, y, tercero, que los medios, contenidos y propósitos de las prácticas de enseñanza trasciendan el mundo escolar.

Lo anterior ha permitido que los estudiantes logren involucrar al escenario de práctica diversas modalidades de trabajo y dispositivos didácticos que permiten que los jóvenes dinamicen, actualicen y revivan la enseñanza de las ciencias sociales. Entre las actividades que se adelantan en las prácticas, se encuentran: diálogos intergeneracionales, lecturas del entorno inmediato –en las cuales se indaga por el nivel de conocimiento del contexto–, trabajo con fotografías –que incluye montajes–, lecturas biográficas de líderes campesinos –en particular, por medio del contraste de fuentes oficiales y no oficiales sobre la vida de los líderes campesinos–, cartografías sociales, elaboración de cartillas, recurso a técnicas de creación en artes plásticas –*decoupage*, *happening* y estencil–, visitas a

museos, proyección de videos y documentales, talleres literarios que incluyan fragmentos de ellas, realización de *collages* y murales, *performances* corporales, obras de teatro, elaboración de álbum diario o bitácoras de clase, invitación de actores sociales del barrio que tienen cercanía con movimientos y acciones colectivas –partidos políticos, movimientos sociales, organizaciones comunitarias–, dramatización, juegos de rol, cátedras transversales, salidas de campo, realización de cuentos, creación de árboles genealógicos que permitan el reconocimiento de las similitudes y diferencias en los procesos migratorios, creación de blogs que marquen el desarrollo de la clase –el cuales alimentado por los estudiantes del curso–, software y entrevistas o encuestas en las comunidades. Al interior de estos abordajes se puede identificar un eje discursivo que ata el desarrollo reflexivo de lo político y lo formativo en estos trabajos, a saber: la transformación social y la acción política por parte de estudiantes escolares y maestros en formación.

Bajo este horizonte, la formación política ha sido entendida como un proceso a través del que se va adquiriendo una “capacidad reflexiva que permite decidir entre opciones” (Mendoza y Rodríguez, 2007); en este sentido, la apuesta formativa se basa en que los estudiantes reflexionen sobre las acciones cotidianas y las prácticas sociales (Guarín, 2007). En últimas, se busca que desde el trabajo en aula se revise la realidad social y el contexto inmediato que circunscribe tanto a la institución escolar como a sus principales problemas (Manrique, Rojas, y Sánchez, 2005). Bajo este presupuesto, los barrios y sus historias, las historias de vida de sus pobladores, los movimientos sociales, las identidades juveniles, la explotación de recursos naturales o los hechos traumáticos generados por la violencia sociopolítica, entre otros, se convierten en las mediaciones que acercan a los estudiantes escolares al análisis de su propia experiencia, y, junto con ello, a la toma de posición y de acción. Así, los escenarios de formación política en la escuela buscan que los estudiantes construyan y asuman posicionamientos propios como parte de una “búsqueda de horizontes de porvenir y futuros deseables, los cuales no pueden realizarse sino en luchas y alianzas sociales (Bedoya Osorio, Betancourt Bernal, y Ñungo Hernández, 2007; Cogollo y Morales, 2007).

Acá, entender la historia –tal como se presenta en algunos trabajos de grado– no pasa solamente por dar cuenta de un hecho acaecido en el pasado, sino por la actividad de establecer relaciones entre ese pasado y la explicación del presente –contexto histórico de los sujetos–. Por tanto,

el posicionamiento, la acción y la transformación social –condiciones *sine que non* para la constitución de la formación política– transitan por la comprensión del lugar de los sujetos y sus comunidades en la historia (Agudelo y Caicedo, 2014). Este proceso necesariamente pasa por el reconocimiento de la tradición, asumida como la experiencia acumulada del pasado. Así, la experiencia instaaura una relación entre lo vivido y lo transmitido a través del relato, la narración y el aprendizaje del pasado:

La experiencia de sí está constituida, en gran parte, a partir de las narraciones. Lo que somos o, mejor aún, el sentido de quien somos depende de las historias que contamos y que nos contamos. [...] Esas historias están construidas en relación con las historias que escuchamos, que leemos y que, de alguna manera, nos conciernen en tanto que estamos compelidos a producir nuestra historia en relación a ellas. (Bermúdez, 2007, p. 185)

Bajo esta premisa, rescatar la experiencia instaaura la necesidad de trabajar la memoria. Así lo han entendido los estudiantes de la línea, quienes han elaborado diferentes acercamientos desde los estudios de la memoria para construir sus propuestas educativas. Para los maestros en formación, la memoria ha sido entendida como “un campo de batalla, donde se disputa el control de lo que somos, debido a la relación de esta con la identidad y la cultura” (Pachón y Palacios, 2007, p. 167), concepción que, a su vez, sugiere que la memoria lleva implícita una serie de intencionalidades ideológicas, sociales, políticas y culturales que condicionan las representaciones que nos hacemos del pasado. Con el fin de trabajar la memoria con los estudiantes escolares, los maestros en formación han diseñado una serie de rutas de trabajo que les han permitido construir posibles escenarios para la intervención en el aula. La memoria ha sido abordada de los siguientes modos en las prácticas pedagógicas:

- a) “Como procesos subjetivos anclados en experiencias y en marcas simbólicas” en donde los estudiantes escolares producen relatos articulados a procesos sociales (Pachón y Palacios, 2007, p. 63).
- b) A partir del reconocimiento de las “memorias como objeto de disputas, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmarcados en relaciones de poder” que instituyen políticas de la memoria y de olvido (Pachón y Palacios, 2007).

- c) Como parte de ejercicios donde se historizan las memorias por medio del reconocimiento de

que existen cambios históricos en el sentido del pasado, así como en el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas; esto a través de la confrontación con el tiempo, es decir, con la manera como ha sido narrado el tiempo desde la historia oficial, se trata entonces de darle un espacio y un tiempo dentro de una sociedad a la memoria que poseemos. (Ferro y Martínez, 2012; Prado, Gómez, y Pachón, 2013)

Transversalmente, la memoria –en el ámbito escolar– ha sido asumida en las prácticas de la línea desde tres dimensiones de trabajo:

- 1) Dimensión formativa. Contiene los factores que articulan y le dan sentido a la intervención escolar, en clave del pasado reciente y la enseñanza de las ciencias sociales.
- 2) Dimensión reflexiva. Lugar de reflexión para la interpretación del pasado que considera la experiencia individual y colectiva, las subjetividades y las intenciones de los actores que intervienen en el proceso de memoria.
- 3) Dimensión productiva. Re-elaboración (puede ser simbólica o material) de los sentidos del pasado, a partir de la toma de posicionamiento crítico entorno al marco hegemónico de la historia oficial.

En este sentido, la memoria ha sido una parte constitutiva de los sujetos sociales que ha sido elaborada en el marco de la experiencia histórica compartida y ha sido mediada por las estrategias de olvido y silencio que deforman las nociones acerca del pasado de las sociedades. De esta manera, la memoria y las elaboraciones alrededor de ella instituyen el proceso formativo escolar, sin el cual, la constitución del proyecto político carecería de posicionamiento en la definición de horizonte común y en la concreción de la formación histórico-política (Bermúdez, 2007).

Los horizontes de sentido: formación política en la escuela

En los últimos cuatro años, la línea FPMS ha venido aportando a la construcción y el debate académico en torno al enfoque de la enseñanza de la historia reciente. Este enfoque, que surgió en América Latina, ha partido

del debate acerca de cómo enseñar o incluir en los escenarios educativos los pasados recientes que aún tienen incidencia en el presente, que generan trauma o que son objeto de discusión en el marco de transiciones políticas. En la línea se ha precisado que:

En Colombia, situaciones como la avasalladora presencia de la guerra en el devenir nacional, los procesos políticos y jurídicos que no resuelven el conflicto armado (Ley 975 de 2005 de justicia y paz y ley de víctimas y restitución de tierras del 2011) sino que ahondan la confrontación, y los intereses educativos sujetos a las demandas del contexto educativo global, hacen del enfoque de la enseñanza de la historia reciente, más que una opción pedagógica y didáctica, una necesidad. (Rodríguez, 2012, p. 178)

Hoy, el país aún transita por la manifestación de la guerra y, a su vez, recorre dificultades en la implementación del acuerdo político firmado entre la insurgencia y el Estado colombiano. En este nuevo escenario, se abren otras preguntas y, sobre todo, se alimenta la exigencia de involucrar en los escenarios educativos los debates acerca de los derechos humanos, la memoria y la paz. Es decir, reiteramos como un imperativo trabajar el enfoque de la enseñanza de la historia reciente en las escuelas. Con esto en mente, partimos por considerar que el pacto logrado, si bien es necesario, no es la solución de los múltiples conflictos sociales que generan inequidad, desigualdad y violencias en Colombia.

Por ello, se toma distancia del término posconflicto y se asume mejor la idea de un momento de posacuerdo. Este último representa un escenario histórico en el que la tramitación de los conflictos sociales asociados a la falta del goce efectivo de los derechos fundamentales requerirá de agentes sociales más estructurados, de organizaciones sociales fuertes y más amplias, y de sujetos políticos que se interesen, quieran y puedan actuar en la exigibilidad de sus derechos. No es una tarea menor, por lo que será importante abrir el debate acerca de los propósitos de la educación, en general, y de la educación en ciencias sociales, en específico.

En lo que concierne a las propuestas de educación para la paz del Gobierno nacional (Ley 1732 de 2015 y el Decreto 1038 de 2015, por los cuales se reglamenta la cátedra de la paz), es de precisar que se trata de formulaciones planas y simplistas, pues parten de una visión negativa del conflicto que desconoce su relación estructural —el conflicto no solo es armado, pues también es social, cultural, político y económico— e intrínseca a la actividad humana. De este modo, aparte de sumar una

cátedra más a los escenarios escolares, se desconoce el potencial con el que cuentan áreas escolares como la de ciencias sociales, capaces de despolitizar el proceso formativo y, en sí mismo, las prácticas educativas. Se corre el riesgo de convertir la formación política de sujetos escolares, que piensen, sientan y actúen para una sociedad más equitativa, en una competencia más.

Las propuestas pedagógicas de los estudiantes exponen apuestas formativas y políticas coherentes con la propuesta de formación de la línea FPMS. Estas propuestas educativas, como se ha señalado, parten de elaboraciones acerca de los contenidos, las estrategias y los enfoques pedagógicos para la enseñanza de las ciencias sociales. Pero, sobre todo, parten de la lectura urgente del contexto social en el que se realizan las prácticas. Sumado a ello, los estudiantes parten por definir apuestas formativas en sus propuestas que se sintetizan en dos horizontes: de expectativa y de acción ético-política. El primero de ellos, se vincula a los propósitos de formación de los estudiantes de los escenarios educativos en los que adelantan su práctica. El segundo horizonte se vincula con su propio proceso de formación, que también es entendido como un proceso político en el que se asumen cuestionamientos, distanciamientos y lugares de decisión acerca del hecho de ser maestro de ciencias sociales en Colombia.

Con relación al primer grupo de horizontes formativos, los estudiantes han manifestado que sus propuestas pedagógicas han tenido por propósito la ampliación de los marcos de interpretación de las realidades sociales en las que están implicados los estudiantes. Esta iniciativa se sustenta en la comprensión de la realidad social y se orienta hacia la construcción de propuestas de alternativas de cambio en sus comunidades a partir de la reflexión acerca de sus mundos circundantes y el fortalecimiento del dialogo con las comunidades que les rodean.

El propósito formativo se enfoca a la problematización de dichas representaciones en el escenario escolar con el fin de llevar a cabo procesos donde estas se pongan en discusión y se reelaboren a partir de la ampliación de los marcos de interpretación de los estudiantes. Es necesario mencionar que el propósito formativo tiene como trasfondo la identificación de la necesidad de replanteamiento de las representaciones (en especial de las FARC), como parte de la reconciliación y construcción de la paz. (Gambasica, 2017, p. 99)

[...]

Se planteó en este trabajo la necesidad de reivindicar las ciencias sociales al interior de la escuela rural, en los grados de primaria, ya que son las encargadas de fomentar en los estudiantes campesinos la capacidad de analizar y comprender la realidad social y de esta manera puedan proponer posibles alternativas, a su situación. (Sierra, 2017, p. 6)

De igual modo, sus propuestas pedagógicas han estado dirigidas al fortalecimiento de la identidad y el arraigo territorial, a sensibilizar a los estudiantes escolares sobre los otros que han sufrido la guerra o las injusticias producidas por el establecimiento y a cuestionar el orden social capitalista. Lo anterior, a partir de la inclusión en la escuela de los testimonios de las víctimas del conflicto armado, las experiencias organizativas y acciones colectivas en defensa de los derechos humanos, así como la presencia activa e interlocución con los actores vivos de la movilización política:

Por lo tanto se plantea una propuesta pedagógica que tiene como objetivo específico: evidenciar como a través de la enseñanza del concepto de memoria y territorio se puede fortalecer la identidad campesina, el arraigo, así como la pertenencia con el territorio. (Sierra, 2017, p. 86)

[...]

En definitiva, la pedagogía de la memoria permitió tanto a los estudiantes como a mí una formación política que es sensible al otro, a través de una de las herramientas que para mí es de las más productivas a la hora de evocar el pasado, esta es la lectura de narrativas testimoniales. En ese sentido, mi propósito no era convencerlos de lo que había sucedido, sino sensibilizarlos, y creo que los estudiantes tuvieron gran interés en tomar la voz de los que han callado, para hacerla hablar. En efecto, se cumplieron dos objetivos de aprendizaje supremamente enriquecedores: por un lado, tensionar los principios epistémicos de verdad, de modo que intentamos aproximarnos a otra(s) historia(s); y, por el otro, rescatamos microhistorias a través de recuerdos y experiencias vividas por una persona. (Amórtegui, 2018, p. 128)

Los estudiantes, en su proceso de formación como maestros, han realizado lecturas comprensivas del nivel de alcance y cumplimiento de los propósitos formativos que han definido en sus propuestas. Lo anterior ha sido posible, sobre todo, mediante la lectura y el seguimiento de las narrativas de los estudiantes, y al evaluar la toma de posicionamiento por parte de ellos frente a los procesos sociales que están trabajando. Estos

posicionamientos se asocian con la manifestación de sentimientos de solidaridad y reconocimiento mutuo con los actores sociales subalternizados, la indignación ante injusticias sociales o políticas o el cuestionamiento de los procesos sociales que denotan barbarie y violencia. Este posicionamiento es involucrado en las propuestas de enseñanza, hecho que potencializa el que es considerado un aspecto innovador en el proceso de enseñanza y aprendizaje: el constante dialogo entre lo que los estudiantes van asumiendo y el lugar histórico y político que en él involucran los contenidos escolares que trabajan en sus clases. Todo lo anterior permite afirmar que, en el desarrollo de las prácticas de enseñanza, nuestros estudiantes asumen una comprensión del estudiante escolar, sin infantilizarlo, que les permite concebirlo como un sujeto social con su propia historicidad y con capacidad de agencia.

Durante el trabajo realizado en torno a huerta escolar, fue evidente también cómo los estudiantes poco a poco transformaban sus formas de definir los problemas ambientales, pues, si bien, al iniciar la experiencia se referían a estos únicamente como un tema de basuras que hace ver feo el espacio de la ciudad y que no parecía tener solución, ahora conciben que dichos problemas también afectan a las zonas rurales y que, si bien, el tema de las basuras es muy importante, existen otras acciones como las de quienes se encargan de la explotación minera y la construcción de viviendas, que terminan causando dificultad al bienestar humano, no solo en la ciudad sino también en el campo. (Duran y Sainea, 2017, p. 103)

Estas reflexiones sobre el proceso formativo e investigativo de los estudiantes evidencian la manera en que se van integrando al conocimiento escolar sus posturas sobre las posibles causas de los problemas que ellos observaron en su contexto y en las organizaciones populares, los cuales se derivan de la situación de pobreza en la cual vive la mayoría de la población en la sociedad:

Frente a esta situación, se comienza a perfilar un distanciamiento respecto a la diferencia de clases, de la indiferencia social respecto a la pobreza. De esta manera, en el conocimiento escolar se comienza[n] a articular sus puntos de vista sobre la sociedad, que yo lo llamaría “una mirada hacia fuera”, puesto que en las ciencias sociales escolares se tiende a privilegiar un conocimiento objetivo que se encierra en la historia oficial, sobre el estudio de los acontecimientos históricos, pero no se tiende a cuestionar la realidad social; entonces, al desarrollar un problema social con los estudiantes, se pretende involucrar los posicionamientos de los estudiantes sobre esa realidad en la cual ellos también se encuentran involucrados, dentro del sistema

capitalista, del orden social; así se incorpora también su mirada desde el cual se ve reflejada en su experiencia, que permite potenciar al estudiante como sujeto. (Guarín, 2007, p. 99)

[...]

Dentro de los escenarios educativos y la enseñanza de las ciencias sociales, la cotidianidad, la experiencia y los relatos de nosotros y los otros se constituyen en nuevas posibilidades de comprender y actuar sobre la realidad, es decir, la reflexión sobre nuestra propia experiencia en escenarios educativos la configuración y disputa de determinadas formas de asumir la realidad. (Triviño, Feo y Castiblanco, 2007, p. 176)

Un segundo orden de sentido de las propuestas pedagógicas de los estudiantes de la línea FPMS está caracterizado por sus apuestas ético-políticas como maestros. Estas se ven reflejadas en los propósitos formativos antes señalados y se traducen en la definición de los objetivos de su accionar como maestros de ciencias sociales. Ante ello, y como se señaló líneas atrás, los docentes en formación parten por cuestionar los papeles prestablecidos acerca de la profesión docente, por debatir los alcances de la labor de enseñanza que se ha asignado a la profesión y por tomar posición frente a lo que pretenden con su ejercicio profesional. Por una parte, asumen la necesidad de que los maestros definan una posición política, hecho que incluye asumir un compromiso que supera la realización de labores de enseñanza de contenidos escolares. De igual modo, su labor tiene como horizonte la comprensión de los mundos vitales de los estudiantes, no solo porque se requieren para ser articulados con los contenidos de enseñanza, sino, además, porque permiten que el docente pueda establecer un dialogo adecuado con los propósitos de sus clases.

Por tal motivo, luego de realizar esta reflexión, como docente en formación es mucho más que llegar a un salón y desarrollar un tema dispuesto para unos estudiantes de un colegio, dar la clase e irse sin antes asumir un compromiso con los estudiantes, y no es pretexto que el estudiante sea de un curso menor, la formación política que como docentes debemos brindar, debe llegar a todos los estudiantes y qué mejor que desde el comienzo en que su mente empieza a explorar las posibilidades que le brinda la vida, es tener en cuenta la historicidad de los sujetos implicados maestros y estudiantes, directivas y agentes externos a la institución. (Castañeda, 2006, p. 25)

De igual modo, las puestas éticas y políticas de los estudiantes de la línea FPMS involucran la comprensión de los maestros como *agentes de*

cambio que tienen un papel muy importante, debido a que consideran que su labor está también en cerrar las brechas entre el estado de opinión y brindar elementos de juicio acerca de las realidades sociales que viven sus estudiantes. Esto conlleva considerar la labor docente como una práctica propicia para orientar reconsideraciones acerca de la política, la participación y la democracia colombiana.

Esto significa tocar temas poco tratados en la escuela, como el conflicto armado, debido a su controversia, complejidad y los obstáculos que encierran. [...] El desarrollo de estos procesos de enseñanza cumple con el propósito de dotar a los estudiantes de herramientas que les permita[n] comprender su presente y el contexto en el cual se desenvuelven. A su vez, el poder comprender y analizar nuestro pasado reciente y su relación con el presente, atiende a una cuestión fundamental en el campo educativo y es la formación de ciudadanos éticos y democráticos. (Melo y Valderrama, 2013, p. 87)

Reflexiones como las anteriores demuestran cómo la formación política es asumida por los maestros en formación de la línea FPMS como un componente de alto valor y necesario para su ejercicio docente. De allí que consideremos que, en el proceso de formación de maestros, la formulación de horizontes de sentido es un aspecto ineludible. La reflexión acerca de su propia práctica, así como sobre los objetivos que se plantean en sus apuestas pedagógicas, debe ser constante (Sierra, 2017).

Conclusiones

Como se ha mostrado, la formación política es un componente fundamental para la construcción de propuestas pedagógicas. Si se consideran los debates recientes, que se retoman en diferentes coyunturas acerca de la politización o no de la educación, la propuesta desarrollada por la línea FPMS brinda elementos de juicio para abordar este debate. De una parte, se considera que tratar temáticas que estén relacionadas con la historia reciente o con procesos sociales abiertos —que han generado traumas políticos y que mantienen su presencia e impacto— es una manifestación de la ideologización de los estudiantes escolares o de la politización de escenarios educativos. Sin duda, la línea FPMS ha tomado distancia respecto de estas consideraciones planas acerca de la relación entre política y educación, y, por el contrario, ha logrado, como se ha mostrado hasta ahora, que el ejercicio docente y, en particular, la enseñanza de las

ciencias sociales requiere de lecturas políticas de los objetivos de la enseñanza. Para nosotros, esto ha significado potenciar los sujetos y actores sociales, tomar distancia de las funciones asignadas hegemónicamente a la educación y sus actores, y potenciar la acción sobre la transformación de las realidades sociales de los estudiantes escolares del país.

El análisis presentado en este documento da cuenta de una importante experiencia en la formación de licenciados de ciencias sociales que, contrario a lo propuesto por el Gobierno nacional, no simplifica las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales a los indicadores de calidad y a las evaluaciones masivas por competencias. Aún más, en la perspectiva de las próximas reformas a los programas de licenciatura, la experiencia del Departamento de Ciencias Sociales y puntualmente de la línea de proyecto pedagógico FPMS permite afirmar que la educación en ciencias sociales es mucho más compleja que el conocimiento de una o dos disciplinas que podrían convertirse en los énfasis de la formación de licenciados. Lo visto en este documento y en la experiencia de la línea ha permitido observar que trabajar la memoria, el pasado reciente, los derechos humanos y pensar la paz en un momento de posacuerdo no se puede reducir al conocimiento histórico, pues esto exige ineludiblemente un tratamiento interdisciplinar, porque la vida cotidiana de los estudiantes escolares no se fracciona en disciplinas y aún menos sus experiencias subjetivas.

Referencias

- Agudelo, L. y Caicedo, A. (2014). *Historia del territorio de Usme: propuesta pedagógica para la reflexión y la constitución del sujeto histórico* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Amórtegui, C. (2018). La memoria histórica en la enseñanza de la historia del tiempo presente: una experiencia de aula en el IED Leonardo Posada Pedraza [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Aponte, J., Mendoza, C. y Rodríguez, S. (2014). Movimientos, organizaciones sociales y acciones colectivas en la formación de profesores. *Revista Nómadas*, 41, 167-183.

- Ávila, G. (2013). Sujeta política y autonomía en la Casa de la Mujer. Una experiencia reflexiva [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Bedoya, J., Betancourt, J. y Ñungo, C. (2007). Formación política a través de la movilización de referentes sobre la cultura popular con relación a las dinámicas latinoamericanas en la IED. “Los Tejares” sistematización de experiencias [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Bermúdez, C. (2007). Identidad cultura y construcción de la memoria social en América Latina: una propuesta para desarrollar procesos de formación histórico-política desde la enseñanza de las ciencias sociales escolares [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Burke, P. (2000). *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cárdenas, F., Ospina, B. y Sastoque, V. (2009). Una experiencia con fuertes raíces en la tierra. Construyendo una memoria histórica del terrorismo de Estado desde las comunidades de Sumapaz y Tequendama. Grupo Sumapaz [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Castañeda, J. (2006). El nueve de abril de 1948: un hecho histórico para pensar el pasado y entender el presente [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Castillo, C. y Silva, C. (2009). Reparación integral a mujeres víctimas de crímenes de estado. (Movice, capítulo Bogotá) [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Cogollo, F. y Morales, C. (2007). Reconstrucción de la memoria social de los procesos de urbanización de ciudad Bolívar: una propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales escolares [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia. (1 de septiembre de 2014). Ley 1732 de 2014: Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. *DO*: 49261.
- Duran, L. y Sainea, M. (2017). El enfoque ambiental en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela: una experiencia educativa y de

- formación política con jóvenes de la IED Eduardo Umaña Mendoza [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Espitia, J. y Plazas, L. (2013). Propuesta de formación histórico-política: conflicto colombiano desde el Catatumbo una experiencia para la formación política desde la educación problematizadora con estudiantes del 901 de la IED Gerardo Molina [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Ferro, J. y Martínez, V. (2012). Las disputas por la memoria y la lucha contra el olvido. Propuesta pedagógica en el IED Gimnasio Sabio Caldas desde las memorias del genocidio político contra la Unión Patriótica [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Gambasica, C. (2017). Representaciones de los Actores del Conflicto Armado en los noticieros de los canales RCN y Caracol en el marco del Proceso de Paz con las FARC-EP: del análisis de medios a la problematización en el escenario escolar [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- González, D. (2012). Políticas de la memoria, conmemoraciones y medios de comunicación en el asalto y acción armada del Estado colombiano en el Palacio de Justicia [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Guarín, J. (2007). Sistematización de la práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz. Posicionamientos políticos de los estudiantes de quinto grado de primaria sobre las organizaciones populares [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Gutiérrez, Á. y Rodríguez, C. (2006). Sistematización de experiencias en la IED Manuel Elkin Patarroyo. Una propuesta pedagógica a partir de la reconstrucción de la memoria social del plan zonal del centro de Bogotá [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Manrique, A., Rojas, C. y Sánchez, J. (2005). Conflicto armado, narrativas y memoria social. Una propuesta para generar procesos de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

- Melo, W. y Valderrama, A. (2013). Territorio y memoria, proyecto Comunidad de Paz y resistencia civil campesina: propuesta para la enseñanza desde la historia reciente [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Mendoza, C. y Rodríguez, S. (2007). Subjetividad, formación política y construcción de memorias. *Pedagogía y Saberes*, 27, 77-85. Recuperado de <https://bit.ly/2KTopXX>
- Morales, M. y Cabezas, F. (2010). Proceso de paz entre el m-19, los sectores sociales y el Gobierno nacional durante 1980 y 1990 [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Pachón, D. y Palacios, J. (2007). Memoria social de América Latina y Movimientos Indígenas. Una propuesta para la formación política y la producción de pensamiento crítico en el aula [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Parra, C. (2010). Masacre en el suroriente de Bogotá, un crimen de estado. Documentación de caso [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Pedraza, C. (2011). Proyecto investigativo-pedagógico reconstrucción de la memoria de los crímenes de Lesa Humanidad contra el Movimiento Político ¡A luchar! Por una unidad revolucionaria. Una historia para aprender... una memoria para hacer [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Pérez, N. y Vargas, L. (2006). Reconstruyendo la historia de la IED Manuel Elkin Patarroyo: una experiencia pedagógica. [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Prado, E., Gómez, A. y Pachón, D. (2013). Campesinado y protesta social en Colombia 1980-2010: Una experiencia de formación política desde la pedagogía crítica en los estudiantes del 903 del IED Gerardo Molina [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Presidencia de la República de Colombia. (25 de mayo de 2014). Decreto 1038 de 2015: Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. DO: 49522.

- Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 287-314. Recuperado de <https://bit.ly/2XMBKaz>
- Rodríguez, E. (2013). El movimiento feminista de la segunda ola en Colombia y la reivindicación de derechos para las mujeres [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Rojas, I. (2013). Reggae y Reggaetón: Expresiones musicales que posibilitan la enseñanza de la historia del tiempo presente [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Sierra, Y. (2017). La Venta: un lugar de praxis y reflexión sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela rural [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Sociedad Colombiana de Pedagogía. (2003). *Hacia una concepción de escuela*. Recuperado de www.socolpe.org
- Triviño, K., Feo, A. y Castiblanco, J. (2007). La práctica pedagógica como práctica política: un aporte a la construcción de sujetos críticos y configuración de memoria social en escenarios escolares de Ciudad Bolívar [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Zemelman, H. (Ed.). (1995). *Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América Latina*. Caracas: Universidad Nacional Autónoma de México, Nueva Sociedad.
- Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: El Colegio de México.
- Zemelman, H. (2001). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México: Siglo XXI.

Didácticas electorales: desarrollo, política y lenguaje

David Andrés Jiménez*

Resumen

Este capítulo presenta una reflexión sobre cómo podemos pensar las dinámicas electorales desde diversos ámbitos y a partir del marco legal que ha impuesto el desarrollo –y cómo este mismo se evidencia en lo político y lo comunicativo–. Tal reflexión toma como base la búsqueda documental de la investigación “Alfabetización político electoral para la paz y el desarrollo territorial”, iniciativa en pos de la construcción de principios didácticos que deberían tener en cuenta los procesos educativos llevados adelante que tienen como meta la construcción de un desarrollo territorial y una paz duradera. Como se verá, retoma algunas temáticas cardinales para pensar el sistema educativo en pro de formar sujetos políticos que aborden de manera alternativa la cultura violenta del país. La formación de ciudadanos dialogantes conlleva poner en tensión las diferentes visiones de la sociedad que se evidencian en los imaginarios y representaciones que se producen y circulan en la estructura comunicativa. En últimas, pretende explorar reflexiones que las instituciones y, por lo tanto, los maestros pueden utilizar en procesos de enseñanza-aprendizaje para impulsar el desarrollo territorial y generar una cultura de paz que se refleje en los ámbitos electorales de un país que entra en un posacuerdo y que busca transformar la cultura violenta enquistada gracias a la historia de guerra.

Palabras clave: comunicación, desarrollo, elecciones, política

* Antropólogo, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Doctorando en Estudios Sociales de América Latina, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Actualmente, es docente investigador de tiempo completo en la Especialización en Desarrollo territorial y Paz de la CUN (Colombia). Contacto: dajimenez1@gmail.com

Introducción

Aristóteles planteó en su *Política* que “toda ciudad es una cierta compañía, y [...] toda compañía se ajusta por causa de algún bien –porque todos hacen las cosas por parecerles buenas–” (Aristóteles, s. f., p. 11). Este bien es precisamente el que se pretende enunciar en todo acto político y la idea que se transmite se convierte en la motivación que genera adhesiones o distancias con uno u otro candidato. Para el filósofo griego, el Estado, la ciudad o cualquier asociación política debería ser el entorno más congruente con la naturaleza del ser humano a quien él bautizó como *zoon politikon*. Este capítulo quiere retomar esta naturaleza política del ser humano y pensar cómo es que se transmiten esas ideas y cómo estas últimas van determinando las decisiones de las personas cuando ejercen su derecho al voto. Estas, sin lugar a dudas, y en primera instancia, responden a estructuras que están relacionadas con lo comunicativo, pero también podrían responder a lógicas económicas, así como a expresiones de las visiones del desarrollo económico, social y político. Estos andamiajes serán el centro de las reflexiones que realizaremos en este capítulo, que, como resultado de una investigación sobre alfabetización política, permiten alimentar hallazgos sobre cómo podemos pensar procesos formativos alternativos a este respecto; de los jóvenes, en particular, y de la sociedad, en general.

Sobre el dónde y el cómo

Emprender un camino reflexivo nos impone un primer reto: ubicar desde dónde hablamos y establecer cómo lo hacemos. La investigación “Alfabetización político electoral para la paz y el desarrollo territorial” estableció, en principio, un marco espacial y, en segunda instancia, uno metodológico que esperaba contar con un equipo de docentes y estudiantes bastante amplio; sin embargo, el cambio de las dinámicas laborales en la institución que avaló el proyecto terminó reduciendo el equipo y delimitando el horizonte metodológico. Por fortuna, el panorama analítico que imponía hablar de región no se aminoró; podemos decir que incluso las dinámicas electorales del continente en el último año permitieron ampliar el análisis solo en el sentido sincrónico, ya que el diacrónico, por capacidad del investigador principal, fue descartado. Por ello, fue necesario empezar a pensar la región, o al menos Suramérica, como un posible reflejo de un sistema que influía directamente en los procesos

de formación política electoral en Colombia. Esto fue confirmándose con el papel que desempeñó en las elecciones colombianas la imagen de la izquierda del continente, que, recordemos, se encontraba inmersa en escándalos de corrupción (Brasil y Ecuador), así como en crisis económica y política (Venezuela y El Salvador).

Por esta razón, se articularon espacios formativos como una herramienta idónea para la realización de la investigación; en especial, dos grupos de sociohumanística en pregrado y dos grupos de investigación en la Especialización en Paz y Desarrollo Territorial de la CUN. La metodología de la investigación podemos definirla como de orden cualitativo con una perspectiva epistemológica fenomenológica que ve la realidad como es vivida por el ser humano (Martínez-Miguel, 2008, 247). La interpretación aplicada no solo buscó explicar sino comprender lo ocurrido en las elecciones y en los procesos de formación política que logran ámbitos como el enfoque de desarrollo o los sistemas de comunicación masiva (televisión, internet). En vista de lo anterior, el método fue documental con elementos de orden etnográfico virtual para permitir una descripción rica en diversos aspectos y que buscara las relaciones de sentido entre los diferentes signos que se observaban en los documentos y en las realidades que describieron los medios de comunicación.

El método buscó ser sistemático y riguroso mediante el tratamiento de fuentes documentales que pasaron por diversos filtros, entre los que destaca la búsqueda según las categorías preestablecidas por el proyecto: alfabetización político electoral, democracia, etc. Lo anterior, para preparar la posterior clasificación y ordenamiento en al menos dos tipos de fuentes: documentos institucionales y documentos periodísticos. A estos se les realizó un análisis crítico de discurso (ACD) que permitiera superar la visión pragmática del lenguaje desde el paradigma de Teun van Dijk (2006) y su propuesta del Análisis Crítico del Discurso el cual pretende estudiar la presencia, reproducción, legitimación y resistencia ante el abuso de poder y la desigualdad social en el habla y en los contextos sociales y políticos. Como su énfasis está en la perspectiva social, política y crítica, el mismo se enfocó en la manera en que el discurso fue utilizado en las fuentes analizadas. Su preocupación fue establecer cómo se usa y se abusa de él para legitimar o ejercer el poder y la dominación. La investigación incluyó las estrategias de resistencia ante este poder y trató de no verlo en solo un sentido. En esa medida, identificamos cómo fue utilizado por los movimientos políticos para ganar adeptos

y establecer hegemonías a partir de los referentes que utilizan. Como es conocido, el ACD no se casa con un método en especial, sino que entrecruza estrategias de análisis de los problemas. Desde el enfoque ya mencionado, el análisis se concentró en las formas de hablar y el propósito evidente o solapado que tenían los discursos que circulaban en las campañas electorales.

Los instrumentos fueron las matrices de análisis y el diario de campo, los cuales surtieron el análisis y validación de expertos ajenos a la investigación y pruebas piloto sobre ellos que permitieron su ajuste en el proceso. El primero, para registrar la búsqueda de documentos y, el segundo, para registrar las actividades propuestas en los diferentes seminarios donde se discutieron temas asociados. El trabajo de campo, entonces, se trató del seguimiento de noticias de prensa entre 2018 y 2019, así como de la realización de talleres en cuatro espacios de clase: dos de pregrado –1) Ética y formación ciudadana y Ética y cultura política, y 2) Pensamiento latinoamericano– durante el primer semestre del 2018 con estudiantes de los programas de Contaduría Pública, Negocios Internacionales y Administración de Empresas, así como los Seminarios de Investigación para el desarrollo de territorios de paz I y II en la especialización en Desarrollo Territorial y Paz, en el final del 2018 e inicios del 2019. Por último, el tratamiento de la información demandó un análisis de los datos que pasó por la organización de la información en matrices, el establecimiento de códigos, la construcción de categorías representativas de primer nivel y categorías relacionales de segundo nivel. En algunos casos, se construyeron mapas relacionales explicativos que permitieron una comprensión y explicación de los fenómenos encontrados y facilitaron una escritura más ágil.

Volvamos, pues, al ámbito de comprensión del contexto enunciado en nuestro abrebocas para poder ir identificando tanto elementos de análisis como metodologías seleccionadas por ellos. Tal como se dijo, América del Sur en los últimos años ha estado marcada por *giros* políticos bastante contradictorios. Por un lado, hubo una elección de gobiernos nacionales surgidos de partidos que podríamos catalogar como no tradicionales y que incluso podrían llamarse *progresistas*, en la medida en que defendieron ideas que fueron en contra de lo generado por las ideologías y gestiones de partidos derechistas-neoliberales que fueron la constante desde los años ochenta hasta los noventa. Incluso se dio el caso de académicos que señalaron que hubo un proceso “pos-neoliberal” (Grimson,

2008). Sin embargo, el fracaso del neoliberalismo en las últimas décadas del siglo pasado fue seguido por casi otras dos décadas en las que estos gobiernos alternativos estuvieron enfrentando desde crisis económicas hasta fuertes presiones internacionales, en especial, de Estados Unidos, por no permitir que se salieran de la influencia de este país tal, como lo menciona Borón (2012).

La anterior realidad fue reconocida en la información recabada, lo que llevó a tomar decisiones y establecer en la metodología la necesidad de establecer relaciones entre lo ocurrido en el marco latinoamericano y lo acaecido en nuestro país. No podemos dejar de lado las condiciones sociales y políticas de nuestros vecinos en la comprensión de las dinámicas electorales que ha tenido nuestro país. Por ello, el análisis y referencia de los hallazgos de la investigación empiezan por una recopilación de los modelos de desarrollo y cómo estos han tenido una influencia en la construcción de nuestro continente. Para, por último, establecer los elementos que más han influido en la toma de decisiones en las elecciones.

Latinoamérica: desarrollo y elecciones

Hablar de Latinoamérica y sus apuestas por el desarrollo es bastante complicado. Sin embargo, se trata de una tarea ineludible porque han sido los paradigmas de desarrollo los que han influido en los principios sociales y políticos que nos rigen en la actualidad (Delich, 2004). En especial, preguntarnos sobre cómo han influido debería ser parte de una discusión cotidiana, pero, como sabemos, es algo que casi no ocurre. ¿Por qué se da ese fenómeno? Primero, hagamos un recorrido a través de estos paradigmas y veamos su influencia, por supuesto, tras aclarar que los paradigmas que han marcado la historia de América latina son variados y, como todo paradigma, tal como los define Kuhn (1992), muestran unos límites en el conocimiento, unos instrumentos y una suerte de consenso. Por ello, es claro que este documento no hace una revisión exhaustiva, más sí realiza un recorrido necesario para la comprensión.

En América Latina podemos ver varios tipos de paradigmas. Pero, para el caso que nos importa, privilegiamos los modelos de desarrollo que están relacionados con las órbitas económicas, estatales, nacionales, sociales y políticas. En principio, podemos evidenciar el modelo positivista decimonónico que se incrustó en nuestra cultura y fue desarrollando su

propia dinámica en nuestras naciones como lo muestran textos de política profundamente positivistas. Posteriormente, nuestro pensamiento entró, a partir de la segunda guerra mundial y finales de los setenta, en una suerte de autonomía que facilitó el florecimiento de diferentes corrientes de pensamiento (Herrera, 2010). Posteriormente, nuestro pensamiento se ha caracterizado por un cuestionamiento constante frente a la autonomía del pensamiento propiciado por las dinámicas del mundo globalizado y neoliberal (Sotelo, 2005). Esto va unido a un impacto que podemos observar en los modelos de desarrollo implementados –crecimiento hacia afuera, sustitución de importaciones y modelo de ajuste neoliberal–. Los anteriores son aspectos que se dan en paralelo, pero no son iguales; aunque no podemos negar que en cada país de la región se han implementado políticas similares que han llevado a la generación de dinámicas sociales y económicas muy parecidas. Ejemplo de ello es la tendencia que se dio a finales del siglo pasado de elegir gobiernos alternativos –Venezuela, Bolivia, Ecuador, Uruguay, Brasil e incluso, aunque muy matizado, Chile y Argentina– en contraposición a los partidos derechistas-neoliberales que dominaron la región durante los ochenta y noventa; así como la tendencia, a finales de la primera década del siglo XXI, de elegir gobiernos de derecha –Colombia, Argentina, Brasil, Chile, Perú, Paraguay, Honduras y Guatemala–, en evidente contravía de los gobiernos alternativos que en algún momento estuvieron o que algunos de sus vecinos han sostenido.

Los modelos o paradigmas que le apostaron a la transformación de Latinoamérica en el siglo XX, en cierta manera, lo lograron, aunque no consiguieron completamente sus objetivos. Por ejemplo, la transformación generada por la sustitución de importaciones, nuestra supuesta revolución industrial, no fue suficientemente fuerte para llevarnos a los niveles de desarrollo prometidos. Lo que nos lleva a pensar que conceptos como *sociedad* y *Estado*¹ entran en crisis regularmente, lo que lleva a que las claridades políticas de la sociedad dependan de su articulación y por lo que es más que necesario, como investigadores, no dejar de pensar esta

1 Conceptos que caracterizan a lo que llamamos Modernidad, pues son fundamentales para comprender la forma capitalista de organización de la producción y del intercambio (Portantiero e Ipola, 1987), así como la organización política. En esa lógica, ayudan a ver la división de órdenes estamentales de la sociedad y la supuesta institución de la igualdad jurídica entre personas; con la que nace la noción moderna de individuo como unidad elemental de la sociedad –que sigue siendo fundamental en América Latina–. Así, las nociones de sociedad y Estado como creaciones racionales del individuo se oponen a la noción de naturaleza.

relación de manera constante. El hacerlo no solo nos separa de nociones como la funcional-marxista, que ubica a las clases populares como meros objetos de dominación, sino que nos permite comprender que la hegemonía en una sociedad se logra porque hay “una relación específica entre masa e instituciones” (Portantiero, 1985, p. 291). Así, las crisis de los Estados no son externas a las clases sociales populares, pues estas últimas están envueltas por las crisis, hecho que las vuelve sujetos de acción colectiva que toman decisiones y se ven reflejadas en las urnas.

Reflexiones como la anterior permiten fundamentar ideas como las que desarrolla Portantiero en lo concerniente, por ejemplo, a los golpes militares que sucedieron y el Cono Sur² y su apuesta por construir un tipo de sociedad específica. Esto no está alejado de lo que ha ocurrido en nuestro continente y los giros electorales que han terminado mostrando tendencias contradictorias que pugnan por la hegemonía política y despliegan toda una serie de mecanismos y argumentos para lograr que las masas estén a favor de sus propuestas.

Otro elemento sustancial en los fenómenos políticos de la región, y que deberíamos tener en cuenta, es la reflexión sobre la tierra. La historia del continente ha estado atravesada por procesos de reforma y contrarreforma de la posesión de la tierra (Ansaldi y Giordano, 2012). Podemos ver que la urbanización también es muestra y resultado de la forma en que se ha distribuido la tierra en nuestros países. Incluso, es posible ver cómo el modelo de industrialización por sustitución de importaciones (M/ISI), predominante durante el siglo xx en Latinoamérica, tuvo como consecuencia el fomento de modelos de tenencia de la tierra de manera específica en cada país. Así, la región estableció sus particularidades y perfiles propios en la organización social que se vieron también en la reflexión ideológica, académica y política (Delich, 2004). Un ejemplo de ello es la preponderancia de las ciudades: la urbanización ayudó a

- 2 Portantiero resalta que “la característica fundamental que agrupa a golpes militares que desde mediados de los sesenta (Brasil, 1964) hasta mediados de los setenta (Argentina, 1976) estallaron en los países de Cono Sur es que ellos revelaban la intención de operar una reorganización, profunda y sin puntos de retorno, de la economía y la sociedad capitalista tal como estaba comenzando a desarrollarse entre mediados de la década de los treinta y finales de los cincuenta. [Lo cual] articula un modelo de desarrollo (relación estado-economía) con un modelo de hegemonía (relación estado-masas)” (1985, p. 281). Este elemento es fundamental para entender el apoyo que las poblaciones les dieron a este tipo de fenómenos políticos y que podríamos enlazar con los fenómenos electorales actuales.

fomentar una apuesta por las clases medias en detrimento del campesino, que ya no era tan importante para las apuestas de desarrollo. Este reordenamiento espacial también intervino en el ámbito educativo; la educación urbana se estableció como modelo y dejó de lado la formación rural, lo que acrecentó el desdén por lo rural y generó que en la formación política cobraría mayor importancia lo urbano, hecho que dejó en el olvido las discusiones por la tenencia de la tierra.

En Colombia, lo anterior ha tenido consecuencias nefastas porque propició que en las agendas electorales se ocultara la discusión sobre la tierra, lo que consecuentemente llevó a que el campesino fuera llamado a ser un sujeto que políticamente es correcto enunciar, pero que en realidad sigue estando subordinado, olvidado y, en el mejor de los casos, explotado. Sin embargo, no podemos olvidar que al campesino se le solicita que se cualifique y que, así mismo, tecnifique sus procesos productivos para que lleve a cabo su función bajo un paradigma agroindustrial que muy pocas veces puede cumplir. Por ello, el campesino queda en medio de una dinámica que lo va relegando y distanciando de los procesos productivos que han sido privilegiados por las políticas que establecen los países. Así, podemos encontrar que lo político termina convirtiéndose en un ordenador que genera discursos que entran a tensionar en diferentes ámbitos, además del político; entre ellos, podemos ver el educativo y el cultural.

Para el caso que convoca al proyecto, por su fin último –la reflexión en torno a una propuesta formativa–, la educación se convierte en un elemento cardinal. Tal como lo muestra Delich (2004), la educación urbana sigue siendo fortalecida, aunque esta sigue sin garantizar un mejor acceso al mercado laboral o a la movilidad social. En términos de Delich (2004), la misma educación se ha decantado por legitimar los sistemas de distribución de tierras en el continente y ha generado una aceptación, al menos tácita, de la desigual concentración de estas. Así mismo, sigue despreciando el modelo campesino de producción y fomenta procesos industriales urbanos o, en el mejor de los casos, modelos agroindustriales de gran escala en los que el minifundio no tiene mucho futuro. Estos paradigmas instaurados también siguen privilegiando la construcción de países de élites que controlan todo el proceso de producción y la distribución de bienes mediante su continuidad en los sistemas políticos; control que, por supuesto, sigue privilegiando la acumulación y no la distribución.

El libro *Sociedades invisibles* (Delich, 2007) nos muestra la necesidad de pensar y estudiar el impacto de los modelos económicos y sociales que se han instaurado porque la existencia de gobiernos que adolecen de un Estado consolidado impide la cohesión en aspectos como la democracia; asunto que debemos investigar y profundizar. La relación entre las nociones de Estado, nación, sociedad civil y mercados, según Delich, es fundamental, ya que plantea que la construcción de sentido de las acciones sociales a partir de un entrecruce son cardinales en cualquier estudio social. Lo anterior se convierte en un elemento fundamental para tener en cuenta por los científicos sociales y, a partir de las sociedades invisibles pero organizadas³, desafiar los modelos actuales de construcción social en América Latina, pues a través de tales ejercicios podríamos vislumbrar qué posibles nuevas propuestas de sociedad existen.

Fredric Jameson (1984) usó el término *hiperespacio posmoderno* para desafiar las nociones de que las culturas se hallan situadas en lugares específicos y con agrupaciones humanas definidas. Este elemento es cardinal para pensar los nuevos modelos capitalistas de Occidente que se han movido de la apuesta planteada por la acumulación fordista. Aunque esta última fue planteada en instalaciones de producción de tamaño descomunal –que buscaban la conjunción de la fuerza de trabajo, lo que dio lugar a las *comunidades* urbanas organizadas alrededor de procesos productivos (Harvey 1989; Davis, 1986; Mandel 1975)–, hoy este modelo ha ido transformándose y está siendo modificado. Esta transformación está bajo la tutela de corporaciones multinacionales de países mega-desarrollados como Estados Unidos, que siguen explotando países para la obtención de la materia prima, los bienes primarios y la mano de obra por su bajo costo. Por ello, lo que han llamado *tercer mundo* sufrió un establecimiento de *leyes* del mercado que aseguraron la no existencia de un flujo libre de mano de obra y permitieron salarios bajos y una rentabilidad elevada para las corporaciones. Esta realidad se ha apoyado en

- 3 En especial, los marginados, quienes tienen procesos de organización, así sean clientelares. Ellos se autorganizan y esto les permite acceder a ciertas reivindicaciones de sus derechos, entre los que está el de la educación. Esto, además, posibilitaría comprender las dificultades en la formación de ciudadanos. En especial, porque la forma de ciudadanía privilegiada en América Latina tiene que ver con un ejercicio clientelar que está amarrado a los pactos corporativistas. Por ello, en nuestros Estados el acceso a los derechos está mediado por nuestra relación de clientes de partidos o relaciones con políticos. Lo que, en últimas, es un sistema que se basa en la desigualdad y que la sigue propiciando (Delich, 2004).

regímenes donde la acumulación y el trabajo flexible empezaron a producir a menor escala, lo que cambió rápidamente las líneas de producción. Mientras que, a la par, surgieron movimientos ágiles del capital que buscaban la ventaja en los diferenciales del costo laboral y las materias primas en diferentes naciones.

Tal como lo muestran Khil Gupta y James Ferguson (2008, p. 238), este modelo usó una red sofisticada de comunicaciones que no solo transporta mercancías y personas, sino que modifica la producción de la cultura, el entretenimiento y el ocio hacia una perspectiva industrial. El nivel global logrado durante la era fordista estableció nuevas formas de diferencia cultural y de imaginar la comunidad y las metas de estas, incluso en estos países que fueron y siguen siendo el soporte de la producción. Por ello, no podemos negar que hoy existe, para el caso latinoamericano, una esfera pública transnacional donde los viejos sentidos de comunidad o localidad ya no son lo mismo, han sido desprovistos de significado e incluso pueden parecer obsoletos. Vemos, además, que son los mismos políticos que defienden estas estructuras económicas. Pero, lo interesante fue que en los datos recabados observamos que los mismos políticos y los medios poco discuten sobre ello.

Los discursos sobre esos elementos se dejan para paneles técnicos o académicos, o para videos críticos que pudimos encontrar en la web, en especial, en Facebook, generados por personas o colectivos que intentan fomentar los debates. Sin embargo, estos no generan el impacto de los medios masivos de comunicación y su reproducción queda concentrada en pequeños grupos, por lo general, más académicos que populares. Los discursos que se han difundido y masificado son más aquellos que han apostado por el nacionalismo, el miedo y la venganza. Este tipo de discursos genera emociones fuertes, cohesión poco reflexiva y una visión hegemónica en la población. Los ejercicios electorales a los que hemos asistido en los últimos años así lo demuestran.

América Latina, como continente, ha estado signada por la pobreza que han generado sus múltiples conflictos internos (Ansaldi y Giordano, 2012). Al tratarse de un conjunto de países en los que el narcotráfico, el crimen organizado y la explotación inadecuada de sus recursos se han convertido en una situación cotidiana, hablamos de una región cuyos problemas se han acrecentado con el tiempo. A la par, nuestro continente ha entrado en una competencia mercantilista que ha llevado a

los países a reducir el costo de la mano de obra y fomentar la extracción de los bienes primarios como mecanismos para insertarse en el mercado global; lo anterior ha ido de la mano de conflictos por la tierra y de luchas intestinas por el poder que, en consecuencia, han fomentado diferentes tipos de organizaciones armadas que pugnan por esos dos componentes (Ansaldi y Giordano, 2012). Incluso estos mismos han impulsado fenómenos políticos como las dictaduras del Cono Sur o los regímenes de clara tendencia totalitaria que controlan los recursos y reprimen la lucha por democratizar los recursos del país. Las élites, que históricamente han controlado los diferentes contextos sociopolíticos de nuestras naciones, han generado discursos que poco a poco han suscitado polarizaciones sobre las que se apalancan las preferencias políticas que se expresan en las diferentes elecciones.

Fenómenos como el de Venezuela son claros ejemplos de escenarios en donde la disputa por el recurso del petróleo ha sido su fuente de riqueza y pobreza a la vez. El conflicto externo por los recursos del petróleo ha alimentado las disputas internas por el control, lo que ha llevado a que diferentes grupos políticos busquen legitimar sus intereses a través de múltiples medios tanto internos como externos. Por ello, estos países han pasado por fuertes tensiones durante los últimos gobiernos. Otro ejemplo del poder y su manejo es el fenómeno de la corrupción; el caso Odebrecht ha sido emblemático en nuestro continente porque ha develado la asociación entre corporaciones multinacionales y las dinámicas para controlar las élites de cada país por medio de coimas y arreglos económicos que benefician a unos pocos. Los casos de Brasil, Argentina, Colombia, además de otros tantos, hacen pensar que la corrupción ha consumido y tocado la mayoría de las instituciones gubernamentales. Sin embargo, esta realidad ha sido soportada por todos los ciudadanos en la medida en que validan las acciones en las cuales hay una clara falta de ética, pues promueven la elección de personas condenadas por corrupción; como lo muestran las elecciones de 2015 en donde el alcalde de Yopal ganó las elecciones desde la cárcel.

La polarización de la que hablamos antes, como se puede deducir, es impulsada tanto por realidades conflictivas como por sentimientos que están relacionados. La realidad generada por la violencia de los grupos armados o la violencia del crimen organizado ha impulsado diversos sentimientos como el miedo, el agradecimiento, etc. Los ciclos electorales responden, entonces, a estos dos impulsos y movilizan al

ciudadano cuando vota. Tal estructura ha consolidado otras que justifican las decisiones de los ciudadanos. No podemos dejar de reconocer que la democracia en América Latina es un elemento novedoso, “ya que durante generaciones, la región fue considerada como territorio de tiranos militares; los reformadores civiles saltaban a la palestra, solo para ver sus mandatos interrumpidos por generales provenientes de los cuarteles” (Smith, 2004, p. 189). En el caso de México, el siglo xx inició con una dictadura al mando de Porfirio Díaz, quien controló el país desde 1876 hasta 1911, y aunque hubo elecciones, estas fueron relativamente libres —no obstante, es de precisar que tuvieron sospechas de manipulación basada en el miedo, ya que las personas creyeron que el cambio sería negativo—. Esta realidad devino en un golpe militar en 1913 y las subsiguientes luchas revolucionarias llevaron al país a proponer un sistema *semidemocrático*. Este sistema, en principio, fue antidemocrático según muchos analistas, quienes creen que solo inicia un sistema democrático en las elecciones del año 2000, ya que antes no hubo elecciones regulares, libres y justas. En Colombia es de resaltar el Frente Nacional que, como acuerdo político, estuvo vigente entre 1958 a 1974. Durante 16 años generó un gobierno de coalición entre liberales y conservadores, instituyó la distribución equitativa de ministerios y de la burocracia en las tres ramas del poder público (ejecutiva, legislativa y judicial), presentó candidatos presidenciales que eran elegidos por acuerdo bipartidista y generó la distribución igualitaria de las curules parlamentarias hasta 1968. Estos ejemplos son dicentes de cómo en Latinoamérica las élites han hecho acuerdos, han establecido consensos, han impulsado guerras y, en algunos casos, han hecho uso del miedo para controlar a la población y sustentar su política con la intención de mantener el poder.

Las votaciones, entonces, son un mecanismo fundamental que consolida el poder de determinado grupo y, en esa medida, los grupos armados han establecido mecanismos para influir a su favor en ellas. Sin duda, los grupos armados utilizan el miedo como un elemento fundamental en la población para lograr que voten por asociaciones políticas específicas. Entre los casos que se evidencian, están los grupos armados en Colombia, que, como se sabe, atemorizaron a diversos grupos humanos durante los noventa y finales del siglo pasado; aún en algunas zonas del país siguen atemorizando a la población para instaurar uno u otro político afín

a sus intereses⁴. Aunque menos agresivas pero igual de violentas, encontramos denuncias de coerción al elector mediante puestos de control en algunas de las elecciones realizadas en Venezuela, Honduras, Nicaragua y en otros países.

También son recurrentes las denuncias asociadas a la manipulación generada por los medios de comunicación por parte de organizaciones no gubernamentales y de los grupos de oposición. Entre las denuncias más recurrentes está la manipulación mediática que genera y en cierto modo asegura el monopolio del poder a los grandes magnates que apoyan a candidatos específicos, quienes incluso tienen la potestad de difundir noticias que pueden inducir al error al votante; como lo mostró al campaña en contra del referendo a la paz en Colombia. Esta práctica es una forma de coaccionar al elector, pues le lleva a tomar decisiones bajo supuestos erróneos que, por lo general, favorecen únicamente a quienes financiaron las campañas electorales de los candidatos al poder. El ejemplo más difundido, aunque no el único, es el caso de Odebrecht, que ha salpicado a varios expresidentes de diferentes países en el continente no solo por sobornos, sino por pago a campañas electorales, como lo investigan en Perú y en Colombia. Este fenómeno pone de relieve un elemento que debemos tener presente: el accionar poco ético de los políticos, porque, además de tener intereses propios, no los manifiestan e incluso incurren en incumplimiento de sus promesas de campaña.

Las ideas políticas generadas de manera colectiva están relacionadas con los discursos que difunden los grandes medios, cuyo común denominador es un pensamiento vinculado a los gobiernos de turno y a los intereses económicos de sus dueños. Esta agenda se da mientras la competencia mediática⁵ de los ciudadanos sigue siendo baja, condición que

- 4 En el caso colombiano una buena investigación la podemos encontrar en el libro *A las puertas del Ubérrimo* el cual relata cómo existió una asociación entre organizaciones al margen de la ley para capturar el Estado colombiano en la costa Caribe.
- 5 Según Ferrés Prats, Aguaded-Gómez, y García-Matilla (2012) la competencia mediática de la ciudadanía española tiene deficiencias en la comprensión de los lenguajes, las ideologías y los valores que se transmiten en los medios. Lo que va de la mano de dificultades en los procesos de recepción e interacción así como en la dimensión estética de los componentes políticos. Estas carencias generadas en la interacción con las pantallas se relacionan con los mecanismos emocionales e inconscientes que aunque impulsan la participación, la misma es muy débil en cantidad y en calidad por lo que plantean que es un reto en pro de garantizar una formación ciudadana que potencie la competencia mediática de la ciudadanía.

les lleva a interpretar los acontecimientos políticos desde nociones o datos sin verificar que esgrimen conceptos y posiciones políticas que caen en lugares comunes y que son replicadas por la mayoría. Este fenómeno se da tanto en las posiciones de *izquierda* o de *derecha*, como en la noción *castrochavismo*, entre otras tantas. Conceptos como los anteriores tienen un impacto ostensible en los pensamientos económicos y políticos de la población, en la medida en que replican lugares comunes y están llenas de sentidos que defienden o atacan principios como el de la propiedad privada y la democracia. Afectar las condiciones de los ciudadanos a un nivel individual es más efectivo que a nivel colectivo, en la medida en que el bienestar individual tiene primacía sobre el comunitario. Por ello, los medios de comunicación usan sus publicaciones para instaurar un estado de opinión cuyas reflexiones se dirigen al individuo de manera básica y poco crítica.

Otro elemento identificado en el proceso investigativo tiene que ver con la pobreza como una realidad constante y generalizada que se encuentra vinculada a un sentimiento de minusvalía y de temor. El cambio es percibido como una posible pérdida y como un empeoramiento de las condiciones actuales; en esa medida, aunque los ciudadanos sean conscientes de que su estado no es el mejor, siguen manifestando temor de perder lo que tienen. Estos sentimientos son aprovechados por los grupos políticos para fomentar discursos populistas que apelan a fórmulas prefabricadas como: la construcción de un enemigo común en el que recae la responsabilidad de las situaciones conflictivas generadas por los sistemas, pero atribuidas a fenómenos coyunturales como la migración, el enemigo interno (las guerrillas, el crimen organizado, etc.), la intervención extranjera, etc. El resultado de esta estrategia es que los ciudadanos ejercen su derecho a la elección desde principios como: “votar por aquel que le produce más confianza o menos miedo”. Este accionar basado en sentimientos genera fenómenos tan dispares como la elección de López Obrador en México o Jair Bolsonaro en Brasil.

La tendencia a que el ejercicio del voto esté más asociado a elementos emotivos que a elementos racionales hace que las discusiones y los acuerdos no sean el centro de las campañas políticas, sino la producción de ideas positivas o negativas en torno a los candidatos, sin, por supuesto, presentar reflexiones críticas sobre sus propuestas. Como el centro de ellas se concentró en generar emociones, una de las necesidades más imperiosas es precisamente que se permita formar en lecturas críticas de

los discursos para que no se repitan de manera irresponsable nociones o elementos poco fiables que no son muy constructivos, que tienden a polarizar aún más y que terminan legitimando la violencia del Estado.

Didáctica: leyes, política y lenguaje

El concepto de didáctica tiene múltiples referentes y después de un análisis de más de veinte fuentes, encontramos que el saber asociado a este tiene un recorrido que va desde Comenio hasta Díaz Barriga. Los referentes de estos múltiples teóricos denotan comprensiones teóricas y metodológicas que, aunque asociadas a la pedagogía como marco filosófico, proponen principios contextuales. En esa medida, podemos comprenderla como una disciplina que genera teoría y práctica en torno a la enseñanza y el aprendizaje con el fin de: producir técnicas y tecnologías, mejorar la formación intelectual, optimizar el aprendizaje, integrar la cultura al proceso formativo, estudiar el desarrollo personal de los estudiantes y cualificar la enseñanza⁶ de los profesores. Al privilegiar el proceso de enseñanza y aprendizaje no puede dejar de pensar la formación, así como los contenidos, la normativa, la comunicación y la metodología usada tanto por el alumnado como por el profesorado.

La anterior definición facilitó organizar los resultados que se deseaban en términos conceptuales y metodológicos: permitió visualizar que los resultados deberían ser principios para pensar e integrar en la construcción curricular diferentes propuestas formativas en torno a lo político y su relación con lo electoral. Como lo que plantea la didáctica es intervenir los procesos, las actividades, las acciones, las técnicas, los recursos de enseñanza, desde una perspectiva o desde un conjunto de principios, los elementos que debe debemos discutir como academia son aquellos axiomas que ordenan nuestra programación y definen el paso a paso que normalmente realiza el maestro. Será la lógica y la secuencia la que busca conseguir los objetivos y, por ello, debe ser el centro del debate.

Estamos de acuerdo con Díaz Barriga (2009) cuando plantea que la investigación en didáctica se puede dividir en las teorías para enseñar técnicas en la enseñanza y las teorías para desarrollar procesos de

6 Entendida como lo define el diccionario pedagógico como un proceso dialógico enseñanza-aprendizaje del cual se encarga el docente y elemento clave del cual se encarga la didáctica que es la teoría de la enseñanza (Picardo, 2005, p. 78).

enseñanza. Dentro de estos últimos, podríamos reconocer todas aquellas perspectivas que se basan en el enfoque experiencial, que se basa en tres elementos fundamentales: la experiencia, la autoeducación y el verbalismo. En nuestro recorrido encontramos que este enfoque debería estar entrecruzado con el análisis crítico y una perspectiva estructural, esto es, horizontes que permitan solventar el enfoque muy específico que la perspectiva permite, tal como puede analizarse en los resultados del mapeo de estas perspectivas realizado en anteriores publicaciones del investigador principal (Jiménez, 2017).

Entonces, *experiencia*, *autoeducación*, *verbalismo*, *análisis crítico* y una *perspectiva estructural* permitirán ir delimitando elementos interesantes para construir una propuesta didáctica y, por qué no, pedagógica, que sea sostenible en cualquier propuesta formativa. Para nuestro caso, cualquier ejercicio de alfabetización electoral demandaría, en primera instancia, la *experiencia*, en la medida en que permite volver sobre lo vivido, es decir, es histórica, pues, mediante la narrativa, abre la posibilidad de ver los elementos que son importantes para quien la narra, así como una oportunidad de diálogo y autocomprensión enorme. Segundo, la conciencia que da el haber revisado la historia permitiría construir rutas alternativas de aprendizaje en donde la *autonomía* permitirá corregir elementos que la autoridad ejercida por la guía no permitió observar. El *verbalismo* será la instancia que no permitirá que se convirtiera en un ejercicio solipsista, ya que demanda el diálogo constante, la puesta en común de las reflexiones y la construcción de sentidos compartidos en un nivel horizontal. El *análisis crítico* buscará un conocimiento profundo de la temática al examinar no solo la tesis sino la antítesis de los argumentos que se trabajan en el proceso formativo e, incluso, permitirá construir visiones alternativas y mejoradas de las nociones. Por último, la *perspectiva estructural* nos ayudará a revisar de manera holística tanto el panorama político, que será el objeto de análisis y aprendizaje, como también el proceso formativo, lo que conllevará un orden en la indagación y fomentará así un recorrido más claro, agradable y procesual en la aprehensión del saber.

Muchas teorías de enseñanza hablan del aprendizaje por descubrimiento. Por ejemplo, Jerome Bruner (1915-2016) es un teórico que sustenta sus postulados sobre esta premisa al plantear que el estudiante debe descubrir esos vínculos entre la escuela y la vida; existen mucho más, pero todos nos permiten reconocer que, mediante la actividad de indagación y descubrimiento, el aprendizaje se hace significativo para el sujeto y logra

una transformación. Esta significación sobre lo que está aprendiendo para su vida es, tal vez, el elemento más importante para pensar la alfabetización electoral. La historia de Latinoamérica y la historia colombiana, como ya lo vimos, han ido generando un significado alejado y repulsivo sobre la política en los ciudadanos. Un ejercicio formativo demandaría modificar este sentido, lo que nos presenta un elemento que en la investigación ha sido bastante importante: el papel de la enseñanza. No solo basta la necesidad de que las personas quieran aprender; requerimos que tengan disposición para ello; requerimos que la enseñanza misma permita ver y construir sentidos políticos ágiles y lo más plurales posibles. Si la propia práctica docente evidencia y consolida en las personas la idea de que no hay posibilidades de construir sentidos diferentes a los que se ven en la política ordinaria –autoritarismo, beneficio privado y no colectivo, falta de ética, etc.–, será muy difícil que las personas emprendan propuestas, seleccionen a consciencia candidatos o simplemente se interesen por un ámbito que sienten corrompido desde un principio.

Muchas de las estrategias didácticas frente a las leyes y lo político han estado vinculadas a procesos comunicativos poco significativos, tremendamente repetitivos, complicados y fundamentalmente autoritarios, lo que hace que los sujetos se aparten o generen interpretaciones negativas del componente político del ser humano hasta el punto de negarlo. Pero, como sabemos por estudios de Freire sobre Amílcar Cabral, no podemos dejar de lado la sustantividad democrática, que no es lo mismo que la socialdemocracia, pero que demanda rigor sobre la formación necesaria de quienes quieren ejercer una pedagogía crítica. Esto implica vislumbrar las necesidades de formación que tiene el grupo social y exigir que se prepare para el futuro dentro de un diálogo constante. Pero un diálogo no jerárquico, sino un *diálogo con*, un diálogo que exprese la desjerarquización de las ideologías dominantes. La idea del *con* no es un mero artilugio gramatical, ya que está relacionado con la transformación que señalaba Hegel: “en ‘conciencia para otro’⁷ la verdadera solidaridad con ellos está en luchar con ellos para la transformación de la realidad objetiva que los hace ‘ser para otro’” (Freire, 2005, p. 48).

7 “una es la conciencia independiente que tiene por excelencia el ser para sí, otra la conciencia dependiente cuya esencia es la vida o el ser para otro. La primera es el señor, la segunda el siervo” (Hegel, op. Cit, p. 122). (Cita en el texto original de Freire).

Cuestionarnos por aspectos tales como: ¿qué tipo de pedagogo soy yo? y ¿cómo estar aquí, pero ubicarme en un nivel más allá de lo que hoy estoy buscando liberarme de las ataduras que hoy tengo?, requiere que enfrentemos el colonialismo sin caer en nuevos colonialismos. Por ello, aborda el tema de la lengua y la comunicación, aspecto, que como hemos visto, es trascendental en todo el texto *Pedagogía de la tolerancia*, pero que para nuestra investigación permite enlazar el verbalismo, el análisis crítico y la perspectiva estructural en la medida en que, como muchos investigadores (Freire, 2005; 2007; Castells, Flecha, Giroux, Macedo y Willis, 1997; Giroux, 1992; McLaren, 1995), plantea la necesidad de estudiar y reflexionar sobre la lengua en cualquier proceso de transformación pedagógica, y más si es de orden político. Ellos, al igual que nosotros, recalcamos que el lenguaje, o la lengua, están al interior de la cultura y son muestra de ella. El aceptar o no una interpretación de mundo es parte de construir el mundo. No solo porque ahí se expresa con mayor vehemencia la diferencia, sino porque es en la lengua donde emerge con mayor fuerza la concepción lógica que entraña nuestra visión de mundo.

Requerimos, pues, que los diferentes lenguajes, como el legal y el político, planten procesos comunicativos ponderados, comparativos, y provean visiones contrapuestas, mas no solo estados de opinión que, por lo general, se convierten en cajas de resonancia de un bando o del otro. Si quien aprende no tiene claro su proceso de aprendizaje y las opciones que entraña, los problemas empiezan surgir. Por ello, resulta interesante tener en cuenta apuestas como las de México, donde el modelo de educación para la participación democrática (MEPD) fue diseñado para desarrollar un proceso educativo mediante la formación en taller de manera lógica y articulada, y donde los contenidos permiten que los ciudadanos analicen la realidad en que viven y articulen los fundamentos y las prácticas democráticas que los constituyen. Solo de esta manera, estos lineamientos permitirán identificar maneras para transformar las situaciones donde su dignidad y sus derechos son vulnerados. Los pasos que proponen para trabajar este MEPD pasan por la exploración de un sistema interactivo. En él se busca que se lean con atención los contenidos y se organicen según el mapa de los cuatro módulos que componen el taller. Después de una decisión sobre las sesiones que le interesan y una lectura de los contenidos, se propone desarrollar el método en sus tres momentos, para, por último, revisar los recursos didácticos o materiales empleados en la sesión. Un elemento interesante es que tiene orientaciones para la

adaptación a diversos contextos. Por último, propone una evaluación que sigue siendo adaptable. Como podemos ver, existen posibilidades de generar nuevos diálogos, nuevos lenguajes y, por lo tanto, nuevos ejercicios comunicativos que, en el marco de las grandes dificultades comunicativas planteadas por la masificación de medios como Youtube, Twitter y las demás redes, en vez de apartarse de ellas, pueden ser una manera para acercarse de manera creativa a la formación política. Un ejemplo en Colombia podría ser el canal de Youtube *#HolaSoyDanny*, el cual, aunque nace como un ejercicio de protesta y parodia de los *youtubers*, permite no solamente la sátira política, sino la información de manera concreta en un formato más accesible para las nuevas generaciones y como una estrategia didáctica para formar políticamente. Para el día 8 de mayo del 2019, el canal ya contaba con 625.132 suscriptores y más de 140 vídeos que van de los 3,6 millones de visualizaciones a los menos populares, que cuentan con cerca de 17 700 visualizaciones. Sin lugar a dudas, esta cantidad de reproducciones muestran que estos medios pueden y serán un medio idóneo para realizar procesos de reflexión tanto por docentes como por los interesados en generar procesos formativos en el ámbito político.

A manera de conclusión

Una primera conclusión es, sin duda, la relación existente entre los modelos de desarrollo y la construcción de lo que Ansaldi y Giordano (2012) llaman el orden que ha sido instaurado en nuestros países.⁸ Este orden

no es algo dado, natural, sino una construcción social e histórica. Resultante de conflictos desplegados en tiempos y espacios precisos. [...] Se realiza mediante la confrontación de diferentes propuestas de orden cada una con sus valores, sus formas, sus fundamentos y sus sujetos sociales. Organización, pues, de un bloque histórico. (Ansaldi y Giordano, 2012, p. 29)

8 Entre las diferentes propuestas teóricas que permiten estudiar nuestra historia, está la propuesta interdisciplinaria de la sociología histórica. Esta propuesta, planteada por Ansaldi y Giordano en su texto *América Latina: La construcción del orden*, permite articular la propuesta teórica de la larga duración de Fernand Braudel –que no es larga porque se extiende durante muchos años, sino porque busca continuidades, permanencias, persistencias y recurrencias durante los procesos históricos, además de hilos conductores para entender el pasado y las cristalizaciones presentes en nuestra sociedad–. Esta propuesta es pertinente porque nos lleva a develar cómo se han construido los órdenes que rigen nuestros países.

Son, pues, los modelos de desarrollo los que han permitido y continúan permitiendo la existencia de ese orden.

Así, pensar en las relaciones políticas nos lleva a reconocer que el *poder* constituido desde los modelos de desarrollo se debe pensar como una categoría que expresa las relaciones de las partes en referencia a un contexto (Ansaldi y Giordano, 2012, p. 31). Por ello, nos permite establecer las formas del uso de la fuerza y de la violencia en diferentes grupos sociales. Para nuestro estudio, y para la alfabetización político electoral, no deja de ser sustantivo porque, como lo mencionan autores como Norberto Bobbio, la distribución del poder nos posibilita definir qué tan democrática es una sociedad. Aspecto cardinal al hablar de educación y elecciones

Otro elemento que nos permite reflexionar sobre el hablar de los órdenes sociales, políticos y culturales es encontrar la relación de estos con el orden que los esquemas clásicos económicos productivistas han establecido en nuestra conciencia colectiva. Esta lógica ha generado un impulso de la formación matemática y productiva que deja de lado los ámbitos humanos. De este modo nos lo recuerda Martha Nussbaum en *Sin fines de lucro* (2010), texto en el que lanza un reclamo a las sociedades que se concentran en la generación de lucro y dejan de lado lo humano. En este libro, la autora sigue mostrando la relevancia del desarrollo económico para India, Estados Unidos y Latinoamérica, pero bajo la premisa de que tal generación de riqueza, aquella que logra bienestar, así como una sociedad democrática y plural, no debe sacrificar la formación en humanidades que permitan ahorrar gastos, porque esto conllevaría el menoscabo de la democracia. Así mismo, generaría sujetos con formación técnica que no critican la autoridad, lo que, en consecuencia, llevaría a convertirnos en generadores de renta sin imaginación ni criterio. No podemos caer en el desprecio de las humanidades por los modelos educativos instrumentales que se imponen hoy en día, ya que estos modelos ven la educación como un negocio y asumen que la mayoría debe ser formada para producir y obedecer sin comprender el mundo en el que habita. Por ello, en las elecciones no nos importa y no tiene arraigo la formación humanística, y sí una formación para el trabajo y lo productivo. En nuestro contexto hemos dejado de considerar importante hablar sobre derechos humanos, paz, dignidad preservación; incluso hemos llegado a considerar este ejercicio como una repetición vacía, generada por

un hastío o vaciado de sentido por su uso, que no se compadece de la realidad que viven las personas.

Esta claridad en el ámbito didáctico implica que en la formación y en nuestra práctica debemos pensar sobre lo humano e integrarlo a todas nuestras áreas. La didáctica debe ser transversal y no dejar de abordar elementos políticos porque, en sí, somos animales políticos, como lo diría Aristóteles. La enseñanza no puede dejar de lado el ámbito político, así como lo plantearon Freire y otros tantos educadores de la corriente crítica. Tanto la didáctica general como las didácticas específicas deberían reflexionar desde perspectivas transdisciplinarias en pro de la democracia, los derechos humanos, la ciudadanía, los valores y la paz. A su vez, habrían de hacerlo desde reflexiones contextuales que no permitan dejar de lado los siguientes cuatro elementos: convivencia, democracia, paz y desarrollo. Allende su disciplina y su saber, los maestros deberían pensar cómo, desde su práctica, propiciar ejercicios que favorezcan principios como: la *experiencia*, la *autoeducación*, el *verbalismo*, el *análisis crítico* y la *perspectiva estructural*. Gimeno Sacristán (1991) ha planteado que enseñamos valores desde los mismos actos que ejecutamos, por lo tanto, cualquier ejercicio parte de nosotros y, por ende, debemos analizar nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje. Las prácticas que realizamos en el aula tienen un papel en la reproducción de ideas, creencias y prácticas sobre lo social. Dejar de lado eso o buscar una supuesta imparcialidad es negar nuestra naturaleza política y buscar espacios de abstracción donde los contenidos parecen desligados de las prácticas; pero esto es algo que no debemos dejar de pensar.

Otro elemento importante para una posible didáctica electoral es pensar la confrontación dialéctica que propone Karl Marx con el orden simbólico, iniciativa también sugerida por Max Weber, pues nos resulta útil en la medida en que es reunida en la teoría de la acción social planteada por Bourdieu y que nos lleva a pensar en una matriz que determina lo que para la sociedad es válido o no. Esta matriz, que organizan las relaciones sociales, depende y muestra cómo se ejerce la dominación en las relaciones, dentro de las que las elecciones son muestra de ello, en la medida en que modifican elementos y generan tensiones. En el caso colombiano, esa tensión generada por la búsqueda de armonía desde diferentes posturas permite ver los campos de concentración de poder en las relaciones sociales. El consenso en nuestro país ha estado dominado por visiones de derecha que se han arraigado por la captura del Estado y de

los elementos simbólicos de la sociedad, por parte de grupos económicos y políticos afines a la extrema derecha. Por ello, podemos comprender cómo se ha generado un consenso, una hegemonía o una legitimidad en partidos como Centro Democrático, La U, Cambio Radical, Conservador, Liberal, etc. Pero, a la vez, podemos ver cómo hay tensiones con las posturas de movimientos como el Polo, la Colombia Humana y el Partido Comunista. También es factible ver partidos que buscan ubicarse en un centro, como el Partido Verde.

La dialéctica de lo simbólico también permite entender los procesos históricos de construcción de órdenes sociales económicos y políticos porque, sin secuencias ininterrumpidas de acontecimientos, nos muestra el marco de disputa que han tenido, para el caso colombiano, los partidos más significativos en el país, tal como fue visible en las últimas elecciones. Allí se pueden ver los conflictos, las crisis y las transiciones que han tenido las diversas posturas políticas al ganar o perder adeptos. Muchos de estos conflictos han terminado teniendo un componente mediático muy alto que llega incluso a tergiversar los contenidos de lo expresado e impulsar visiones extremistas, tal como se evidenció en las campañas electorales del 2018.

Por todo lo anterior, invitamos a los docentes a tomar decisiones sopesadas, calculadas en clave histórica y humana, ya que cada aspecto que ponemos en juego en nuestra práctica docente está enseñando. Debemos ser estratégicos para que el lenguaje permita generar procesos didácticos que propicien procesos formativos en los que los sujetos no estén alejados de la realidad y puedan superar las trabas comprensivas que los *slogans* o las ideas populistas y demagógicas han instaurado en la dinámica electoral de nuestro país y de nuestro continente. Debemos valorar la posibilidad de elegir y cuidarla. Para ello, se hace preciso emprender procesos críticos que desmonten las falacias construidas por los órdenes sociales, políticos y económicos que desean seguir imponiendo viejos modelos de desarrollo que reencauchan lógicas de dominación, exclusión y dominación, vengan del bando que vengan.

Referencias

- Ansaldi, W. y Giordano, V. (2012). *América Latina: la construcción del orden: de las sociedades de masas a las sociedades en proceso de reestructuración*. Buenos Aires: Ariel.
- Aristóteles. (s.i.). *Política*. Madrid: Ediciones Nuestra Raza. Recuperado de <https://bit.ly/25cBvne>
- Borón, A. (2012). *América Latina en la geopolítica del imperialismo*. Buenos Aires: Ediciones Luxemburg.
- Castells, M., Flecha, R., Giroux, H., Macedo, D. y Willis, P. (1997). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Davis, M. (1986). *Prisoners of the American Dream: Politics and Economy in the History of The US Working Class*. Nueva York: Verso.
- Delich, F. (2004). *Repensar América Latina*. Buenos Aires: Gedisa.
- Delich, F. (2007). *Sociedades invisibles*. Argentina: Gedisa.
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferrés, J., Aguaded-Gómez, I. y García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono. Revista Científica De Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 10(3), 23-42. Recuperado de <https://bit.ly/2KWlzkY>
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica, Centro Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Creal).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1992). *Resistencia en la educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Grimson, A. (2008). Prefacio. En A. Portes, B. Roberts y A. Grimson (eds.), *Ciudades latinoamericanas: Un análisis comparativo en el umbral del nuevo siglo* (pp. 5-11). Buenos Aires: Universidad Autónoma de Zacatecas.

- Gupta, K. y Ferguson, J. (2008). Más allá de la “cultura”: Espacio, identidad y la política de las diferencias. *Antípoda*, 7, 233-256.
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Nueva York: Blackwell.
- Hegel, G. (2017). *Fenomenología del espíritu*. México: FCE.
- Herrera, J. (2010) *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Antropos. (ISBN 978-958-9307-97-7) Colombia.
- Jameson, F. (1984). Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism. *New Left Review*, 146, 53-92.
- Jiménez, D. (2017). *Estructura, coherencia, rigurosidad, análisis y escritura propuesta didáctica* [Documento de trabajo]. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Recuperado de <https://bit.ly/2Xk33Vz>
- Kuhn, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Mandel, E. (1975). *Late Capitalism*. Nueva York: Verso.
- Martínez-Miguel, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Picardo, O. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. San Salvador, El Salvador, C.A.: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.
- Portantiero, J. (1985). Notas sobre crisis y producción de acción hegemónica. En J. Labastida (ed.), *Hegemonía y alternativas políticas en América Latina* (pp. 279-299). Mexico: Siglo XXI.
- Portantiero, J. e Ipola, E. (1987). *Estado y sociedad en el pensamiento clásico*”. Buenos Aires : Cántaro.

- Smith, P. (2004). Los ciclos de democracia electoral en América Latina, 1900-2000. *Política y Gobierno*, 11(2), 189-228. Recuperado de <https://bit.ly/308e6T1>
- Sotelo, A. (2005). *América Latina: De crisis y paradigmas*. México: Plaza y Valdés.
- Van Dijk, T. (2006). Análisis Crítico del Discurso. En: *Revista Austral de Ciencias Sociales* 30: 203-222, 2016 DOI: 10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10

Los autores

Nadia **Rojas Muñoz**

Comunicadora social, especialista en Gerencia Social y en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Docente de la Especialización en Paz y Desarrollo Territorial. Experta en comunicación-educación desde la radio educativa, los entornos virtuales y los programas de formación con enfoque diferencial.

Gerardo **Machuca**

Doctor en Educación con experiencia en diseño, aplicación y seguimiento de procesos de formación en las áreas de educación y humanidades, así como en el diseño e implementación de instrumentos curriculares y didácticos. Con conocimientos en las áreas de gestión educativa e investigativa y con gran interés por el desarrollo educativo y territorial. Líder de investigaciones del Área Transversal Sociohumanística y director del Observatorio Colombiano de Innovación Educativa y Construcción de Paz (Incompaz), ambos de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN.

Yeimy

Cárdenas Palermo

Doctora en Educación, Programa Interinstitucional en Educación de las Universidades del Valle, Distrital y Pedagógica Nacional. Profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Directora del grupo de investigación Educación y Cultura Política y coordinadora de la línea de investigación “Infancia, cultura y educación”. Entre sus últimas publicaciones se encuentra el libro *Experiencias de infancia. Niños, memorias y subjetividades (Colombia, 1930-1950)* (2018), y el artículo “La infancia y los niños en tiempos de Guerra: el caso de Nicaragua, El Salvador y Guatemala”(2018).

Laura Carolina

Bayona Becerra

Licenciada en Psicología y Pedagogía. En su formación, fue parte del eje Educación, Cultura y Sociedad, adscrito al Departamento de Psicopedagogía, perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Se ha desempeñado en el campo de la educación superior, marco en el que participó en el Noveno Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES 2019), como ponente del proyecto: “Conocimiento, interpretación y uso del reglamento como forma de disminuir la deserción. Fase I” de la Fundación Universitaria San Mateo.

Yesica

Espitia Albarracín

Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Durante su licenciatura hizo parte del eje Educación, Cultura y Sociedad, adscrito al Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación de esta universidad. Actualmente, se desempeña en el campo de la educación como docente de ética en una institución privada de la sabana de Bogotá.

Yudi Astrid Munar Moreno

Doctora en Educación de la Universidad de la Salle en Costa Rica. Magíster en Educación y licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Especialista en Dirección, Coordinación y Gestión de Instituciones y Programas de Alfabetización de Personas Jóvenes y Adultas de la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente, es docente catedrática asociada a la Universidad Pedagógica Nacional en el programa de la Maestría en Educación y docente en propiedad de la Secretaria de Educación de Bogotá, en el área de pedagogía, de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

Jorge Jairo Posada Escobar

Doctor en Filosofía y Ciencias de la UNED-España. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesional en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Se desempeña actualmente como profesor asociado de la Universidad Pedagógica Nacional en los programas: Doctorado Interinstitucional en Educación y Maestría en Educación. Ha sido consultor nacional e Internacional en programas de alfabetización y educación de adultos.

William Ricardo Zambrano Ayala

Posdoctorado en Dispositivos Digitales de la Universidad de Oviedo-España. Doctor en la Sociedad de la Información y del Conocimiento de la Universidad Pontificia de Salamanca, España. Magíster en Comunicación Social. Especialista en Televisión de la Universidad Javeriana. Especialista en Gerencia de Recursos Humanos. Comunicador Social y Periodista de la Universidad de la Sabana. Administrador de empresas, publicista y mercadólogo. Autor de cinco libros de investigación. Investigador asociado. Par académico de Conaces, del Ministerio de Educación Nacional, del cna y de Colciencias. Asesor y revisor de Pruebas Saber Pro: procesos comunicativos. Cuarenta y cuatro años en el sector de las industrias culturales y en la educación. Ganador de cuatro Premios Nacionales de Periodismo.

Holman Giovanni

Zamora Muñoz

Candidato a doctor en Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Información en la Universidad Complutense de Madrid. Magíster en Estudios Avanzados de Comunicación Política de la Universidad Complutense de Madrid. Comunicador Social y Periodista. Docente investigador enfocado en estudios de la opinión pública desde el análisis de los medios de comunicación y la agenda política.

Alexander

Torres Sanmiguel

Doctor en Lenguaje y Cultura de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Magíster en Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana. Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Gestor y director de la Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social de la Universidad Santo Tomás (2012-2015). Con más de quince años de experiencia docente en comunicación social, educación y lenguaje. Docente-investigador de temáticas como la comunicación, los medios de comunicación, el discurso y la cultura, y áreas afines, tales como: las tecnologías de la comunicación en la construcción de lo público, la resolución de conflictos y el papel de los movimientos y actores sociales en la transformación y el cambio social a través del lenguaje, el uso de los medios y la comunicación dialógica.

Wilson

Díaz Gamba

Director del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (Ipazud) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de la Revista Científica *Ciudad Pazando* del mismo instituto. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, especialista en Desarrollo Humano, y licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Psicólogo de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Docente de del área de humanidades de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Distrital.

Jairo Andrés Hernández Cubides

Magister (c) en Derechos Humanos y Derecho Internacional de los Conflictos Armados de la Escuela Superior de Guerra General Rafael Reyes Prieto. Especialista en Derechos Humanos y Administrador Público de la Escuela Superior de Administración Pública. Se desempeña como coordinador de la línea de investigación “Memoria y conflicto” del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (Ipazud) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y como editor de la Revista Científica *Ciudad Pazando* del mismo instituto. Es coordinador de investigación de la Maestría en DD. HH y DICA de la Escuela Superior de Guerra General Rafael Reyes Prieto. Ha sido consultor para el Centro Nacional de Memoria Histórica y para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Colombia (PNUD)

Oscar Escobar

Ingeniero agrónomo egresado de la Universidad Nacional de Colombia. Magister en Geomática de la misma universidad, con amplia experiencia en el trabajo con comunidades rurales. Ha realizado múltiples actividades enfocadas al desarrollo rural con productores agrícolas de la provincia del Sumapaz y del Tequendama en más de quince municipios, entre ellas, la asesoría de cultivos de clima frío, templado y cálido por más de seis años. Esta experiencia en campo le ha permitido trascender las temáticas exclusivamente técnicas y diseñar estrategias de desarrollo territorial a través del liderazgo rural, trabajo en equipo y asociatividad construyendo y, en algunos casos, reconstruyendo tejido social en zonas afectadas por el conflicto, con la intención de mejorar la calidad de vida de las comunidades rurales.

Luisa Mendoza

Zootecnista. Magister en Producción Animal, línea de profundización en “Genética y Mejoramiento Animal” de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Becaria doctoral CONICET en Biología Molecular y Biotecnología de la Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires (Argentina). Con experiencia en el trabajo con comunidades rurales de los departamentos de Cundinamarca, Boyacá, Santander, Córdoba y Tolima, y grupos indígenas wayuu, arhuacos, sikuni, nasa y misak, en el desarrollo de proyectos de extensión desarrollados con pequeños productores de gallinas criollas. Asistente docente de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Nacional y actualmente docente investigadora de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, líder del Grupo de Investigación en Ruralidad, Agroempresa y Sostenibilidad GIRAS-CUN (Categoría C, Colciencias).

Fabián Tovar

Ingeniero Agrónomo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Especialista en Gerencia de Proyectos de la Universidad del Tolima. Experiencia en la ejecución de proyectos: participó en la reactivación del CONSEA del departamento de Boyacá en el año 2011 como representante de Finagro en Boyacá. Coordinador técnico de ocho memorandos de acuerdo firmados con la UNODC, cuyo objetivo principal era la restitución de cultivos ilícitos mediante proyectos productivos agropecuarios en los departamentos de Putumayo, Guaviare y Vaupés. Profesional de seguimiento de proyectos productivos con beneficiarios de la Unidad de Restitución de Tierras en los departamentos de Sucre y Córdoba. Coordinador técnico nacional en el 2013 para el desarrollo del proyecto Red de Seguridad Alimentaria (RESA), en sus tres líneas de intervención: rural, urbano y culinaria nativa, atendiendo al menos a 8250 familias beneficiarias, ubicadas en las zonas urbanas y rurales de los departamentos de Choco, Caldas, Risaralda, Quindío, Tolima, Huila, Caquetá, Valle del Cauca, Cauca, Nariño y Putumayo. Profesional de apoyo agrícola para el desarrollo del proyecto “Territorios Saludables” de la alcaldía de Bogotá, en la localidad de Sumapaz. Docente universitario en la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior y actualmente instructor de agricultura en el Sena, regional Boyacá (Cedeagro).

Pauline Ochoa León

Internacionalista de la Universidad del Rosario. Magíster y doctora en Antropología Social de la Universidad de Los Andes. Cuenta con más de diez años de experiencia en investigación y cuatro años de experiencia docente.

Jorge Enrique Aponte Otálvaro

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires UBA (Argentina). Actualmente es profesor de tiempo completo ocasional del Departamento de Ciencias Sociales de la UPN, coordinador de la línea de investigación y práctica pedagógica “Formación Política y Memoria Social FPMS” de la misma institución. Integrante del grupo de investigación Sujetos y Nuevas Narrativas en Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales.

Byron Giovanni Ospina Florido

Es licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Magíster en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) y doctorando en Antropología Social de la Universidad Federal de Río de Janeiro (Brasil). Becario del Programa de Estudiantes-Convênio de Pós-Graduação PEC-GP, Capes. Actualmente, es profesor ocasional del Departamento de Ciencias Sociales. Hace parte de la línea de investigación y práctica pedagógica “Formación Política y Memoria Social FPMS” y coordina el grupo de Estudios Campesinos y Territorialidades Rurales. Integrante del grupo de investigación Sujetos y Nuevas Narrativas en Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales.

Wilson Armando

Acosta Jiménez

Es licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Sociología de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y doctor en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación de la UPN, UDFJC y Univalle. Es docente de planta del Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades, en donde dicta seminarios como: “Historia y epistemología de la pedagogía”, “Didáctica de la historia: Memorias, territorios e identidades”, “Sociedades originarias del mundo”, “Problemas actuales de América Latina”. Integrante de la línea de investigación y práctica pedagógica “Formación Política y Memoria Social FMMS” del Departamento de Ciencias Sociales de la UPN. Integrante del grupo de investigación Sujetos y Nuevas Narrativas en Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales.

David Andrés

Jiménez

Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctorando en Estudios Sociales de América Latina en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Docente de la Universidad de la Salle. Ha sido docente de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, en la Especialización en Paz y Desarrollo Territorial en la Universidad Santo Tomás (Colombia) y en otras más trabajando la línea en derechos humanos. Ha adelantado investigaciones sobre experiencias educativas de los maestros del Distrito Capital, la formación integral y la sistematización de experiencias. Su interés por la epistemología de la ciencia y la formación integral lo ha llevado como catedrático en la Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones. También ha sido conferencista en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y profesor invitado en la USP (Brasil). Coautor de los libros *Identidades, modernidad y escuela*, *Chamanismo. El otro hombre, la otra selva, el otro mundo*, *Seminario Epistemología de la Investigación* y *Perspectivas de la formación integral*, además de diversas publicaciones en revistas.



APUESTAS Y EXPERIENCIAS **INVESTIGATIVAS** para la **CONSTRUCCIÓN** de **PAZ** desde la **EDUCACIÓN**

El libro que presentamos a continuación es el resultado de un esfuerzo conjunto entre diferentes instituciones por visibilizar el amplio y complejo panorama de la educación para la paz en Colombia.

Este trabajo colectivo se sustenta en diversos abordajes investigativos orientados, de manera general, al tratamiento de temas como la construcción de paz desde la educación, la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la investigación educativa. Lo anterior se consolida gracias a las iniciativas de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN) y, en especial, al Grupo de Investigación Paz, Desarrollo Territorial e Innovación Educativa, cuyo centro de interés gira alrededor de inquietudes como la descripción, comparación y análisis de referentes y experiencias de formación e investigación que apuntan a la innovación de procesos educativos en la construcción de culturas de paz.

Las reflexiones hechas en esta línea han llevado a dilucidar la importancia que adquieren temas y conceptos como la construcción de paz y la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en diversos espacios educativos, entre ellos, el ámbito de la educación superior.



Corporación Unificada Nacional
de Educación Superior

VIGILADA MINEDUCACIÓN



COORDINACIÓN DE
PUBLICACIONES



DIRECCIÓN NACIONAL
DE INVESTIGACIÓN
Y EXTENSIÓN