

Ponencias Presentadas al II Congreso Internacional Edificar
la Paz en el Siglo XXI

23, 24, 25 de septiembre de 2014

CONTENIDO

1. Eje Temático 1: Memoria Histórica Reconciliación y Posconflicto

Colombia: Violencia y constitución de subjetividades: algunas sugerencias para lineamientos en educación ciudadana.

Ismael Granados.

Conflicto y violencia ¿cómo educarnos para la paz?.

Rosmery Cifuentes Bonett, Daniel Turriago, Luis Ernesto Vásquez Alape

Educación para la Paz. Didácticas desde la Historia. Robert Ojeda Pérez

El Perdón Y La Reconciliación Perspectiva De Construir La Paz.

Luis Fernando Niño Lopez

Implicaciones Socio Ambientales Del Posconflicto Sobre Los Recursos Naturales Para El Caso Colombiano – Avance De Investigación

Diego Mauricio Rojas Cachope

La historia y la memoria en educación superior: una experiencia de formación para la paz
Javier Polanía González, Juan Carlos Rivera Venegas

Modelo de formación de formadores para la paz. La educación desde la paz como posibilidad de vida y conocimiento.

Ramírez, O.; Pinzón C.; Estrada, Montero, L.

2. Eje Temático 2: Cultura de la Paz

El problema de lo religioso en la configuración de la paz. Aproximaciones desde el pensamiento de Raimon Panikkar

Fabio Orlando Neira Sánchez, Juan Manuel Torres Serrano, Jorge Alexander Ravagli Cardona.

Programa Alternativas A La Violencia - Pav Colombia

Alba Luz Arrieta Cabrales.

La contribución a la paz desde el mundo de la empresa.

Josep Roca

La emergencia del perdón desde la escuela
Rodrigo Arias Vargas

Prácticas, tiempos, actores y procesos para construir una paz afirmativa desde la familia, la escuela y la sociedad.
Sara Victoria Alvarado Salgado

Página | 3

Educación popular y nuevas formas de socialización desde la acción política alternativa de las jóvenes y los jóvenes.
Julián Andrés Loaiza de la Pava, Camilo Ramírez López, Héctor Ospina Serna, Mónica Salazar Castilla, María León Castaño.

Violencia, música Y fiesta en el Tolima, Colombia.
Héctor Galeano Arbeláez.

3. Eje Temático 3: Nueva Ruralidad como escenario para la Paz.

Educación En Y Para El Campo: Una Vía Para Edificar La Paz
Por: Carlos Alfonso Espinosa Duarte, Foro de la Nueva Ruralidad

El impacto de enseñar en el campo: historia de un profesor ciudadano
John Cristian Fernández Lizarazo, Ludwig Mauricio Rojas Delgado & Juan Felipe Rivera Hernández. Universidad de La Salle

Procesos sociales campesinos en la defensa de la tierra y el territorio. Un camino hacia las soluciones duraderas en escenarios de transición.
Autora: Sandra Lucía Poveda G.

Red de educación superior rural para la paz y el posconflicto
Milton Molano Camargo, Camila Herrera Umaña

Los colegiados de desarrollo territorial como instrumentos de promoción de la paz en el mundo rural brasileño. Una experiencia de Democracia Participativa
Ana María Alves de Avelar, José Zarzuela Serrat.

4. Eje Temático 4: Mujeres y Paz

Los lugares de enunciación de las mujeres en la paz.
Natalia Sánchez Corrales, Hernando Estévez Cuervo

Mujer: constructora de paz. ¿Bajo qué condiciones?
Liliana B. Irizar, Tamara Saeteros

5. Eje Temático 5: Repensando Democracias

Aportes psicosociales de la ciudadanía para la Reconciliación de un país en conflicto
Autora y autor: Mónica Alzate y José Manuel Sabucedo.

Construir una nueva sociedad, el reto de los colombianos
Ingrid Rivas Buitrago

La paz y la reconciliación en la agenda pedagógica de los programas de licenciatura en la
universidad colombiana.

Javier Ricardo Salcedo Casallas, Miriam Monroy

Eje 1:

Memoria Histórica, Reconciliación y Posconflicto

Colombia: Violencia y constitución de subjetividades: algunas sugerencias para lineamientos en educación ciudadana

Ismael Granados¹

Página | 6

La historia de Colombia desde siempre ha sido signada por el conflicto. Desde la época del descubrimiento con los españoles y su período de colonización, pasando a la etapa de la independencia, luego entre otras, la guerra de los mil días y conflictos regionales en el inicio del siglo XX, continuándose con la violencia liberal conservadora de los años cuarentas y cincuentas, transformándose en un conflicto crónico, el cual surgió de los rezagos de la guerrilla liberal y de la confluencia de proyectos revolucionarios de izquierda victoriosos; tanto a nivel armado (Cuba) como a nivel civil (Chile) en ese ajedrez impuesto por la guerra fría bipolar, las fuerzas otrora campesinas FARC, ELN, EPL y, a mediados de los años setentas con un grupo inicialmente urbano, M19, el cual se fue transformando en rural. Estos proyectos fueron combatidos, así como sus similares en América Latina, no solo por los ejércitos nacionales, sino por fuerzas del poder hegemónico mundial con sus agencias.

Por supuesto, que se daba una lucha ideológica y política en otros escenarios, planteados como democráticos, dentro de un frente nacional en el cual los partidos dominantes: liberal y conservador se alternaban el poder, ante lo cual, las organizaciones que no hacían parte de dicho pacto, se expresaban minoritariamente a nivel electoral, con lo cual se daban visos de

¹ Profesor Asociado D.E. Universidad Nacional de Colombia. Estudiante de Doctorado en Educación Universidad Santo Tomás.

una democracia durante algunos mandatos, en los cuales estuvo vigente el estado de excepción o estado de sitio.

Ya desde los años ochenta, encontramos una profundización de la irregularización del conflicto armado en Colombia, cuando surgen ejércitos privados, en algunos casos autorizados por el estado, como en el caso de las convivir y 108 grupos más identificados en su momento por el gobierno de turno, los cuales apelaban a los más aterradores planes de exterminio de cualquier voz disidente. Unido todo lo anterior a una coyuntura en la cual se enseñoreaba el reino de inicialmente bandas marimberas, esto es, “exportadoras” de marihuana y una vez los consumidores, pudieron surtirse a sí mismos, se hizo tránsito a la coca, inicialmente distribuyéndola, para posteriormente producirla y distribuirla.

Por supuesto, la lucha se amplió, más allá del cubrimiento, por sí, de territorios con la lógica del dominio de las armas en los mismos. Y por esto, cumpliendo con las lógicas del capitalismo, de la reproducción y ampliación del capital, no solo rentístico del negocio ilícito, sino de la renta y propiedad sobre la tierra, donde lo simbólico y las prácticas discursivas, de esas nuevas formas de enriquecimientos fueron imponiéndose y en algún momento, considerándose paradigmáticas como ejemplo a seguir.

Parte fundamental, en términos de cambios políticos es la que se da con la promulgación de la constitución de 1.991, haciendo la consideración de Colombia como un Estado Social de Derecho con las connotaciones que esto implica. Al respecto, Herrera anota:

A finales del siglo XX la carta constitucional de 1991 es, sin duda ninguna, la expresión de un nuevo momento histórico, en la cual se consagran, al mismo tiempo y de manera paradójica, los principios de un estado social de derecho y los postulados

del neoliberalismo que conducen a un achicamiento del Estado, especialmente con respecto a lo social. Elaborada a partir de una Asamblea Nacional Constituyente, la constitución del 91 pretendió poner en marcha un proyecto político que rompiese, finalmente, con el consagrado por la constitución del 86, en donde quedasen incluidas las minorías políticas, étnicas, religiosas, de género, desde una perspectiva que entiende la nación colombiana como multicultural y multiétnica. (Herrera, s.f., Pág. 9)

Por supuesto, dentro del proceso histórico y las convulsiones de América Latina, de la intervención de los bloques de poder del escenario internacional y de los propios actores internacionales, se dieron cambios en dicha superestructura, convertidos en una contrarreforma de la misma, con un retroceso de lo social en beneficio de los capitales transnacionales.

De todo este contexto general, se puede inferir que, de los modos históricos de objetivación de los seres humanos en subjetivación hay unos elementos fundamentales que van constituyendo realidades temporales, dentro de los cuales podemos encontrar las prácticas discursivas- una descripción de las cosas dichas, en tanto precisamente que han sido dichas- (Foucault, 1968, Pág. 184) y las relaciones de poder y objetivación del gobierno de unos sobre los otros, la manera en que el ser humano se hace sujeto de sí mismo, es decir las prácticas de conocimiento, de formación y de sí mismo; la influencia del contexto en el proceso de subjetivación, en los planos sociales, culturales, educativos, de formación, etc.

Por tanto, se puede afirmar que en cada momento histórico se da una construcción de subjetividad por los individuos. Y que en esta construcción, son determinantes las relaciones entre los hombres, algunas de ellas de conocimiento, reconocimiento, autoreconocimiento,

de saber; en esa configuración propia del capitalismo y de la configuración del mismo como forma de vida.

Ante esto, plantea Herrera:

Las últimas décadas del siglo XX y las primeras del XXI han visto florecer las preocupaciones en torno a la ciudadanía, sus diferentes aristas y espacios de actuación, así como los sujetos y actores que intervienen en ella. En este contexto, las discusiones sobre los escenarios en los cuales esta formación tiene lugar y las instituciones que deben estar a su cargo, han oscilado de acuerdo a cada contexto histórico, a las coyunturas políticas y a las distintas teorías desde las cuales se han comprendido estas categorías. (Herrera, s.f., Pág. 1)

En el caso sometido a análisis, recuperando propósitos como los enunciados en diferentes leyes que buscan la recuperación de la memoria y que en algún momento se consideran como un mandato para construir la paz, dentro de tres grandes conceptos: Memoria, Identidad y Narrativa ; haciendo énfasis en dos elementos centrales: el desplazamiento y el conflicto rural (armado). Se retoman como ejes de discusión: la identificación de los problemas sociales contemporáneos (genealogía sociohistórica), las implicaciones en la formación de los sujetos y las subjetividades (sociedad y cultura) y, posibles lineamientos en educación y pedagogía (políticas públicas – memoria e historia). Para este efecto se toma como referente documental el Informe General de Memoria Histórica: ¡Basta Ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad del Centro Nacional de Memoria Histórica - CNMH. (2013)

LA IDENTIFICACION DE LOS PROBLEMAS SOCIALES CONTEMPORANEOS (Genealogía sociohistórica).

Ante este análisis en perspectiva es importante anotar la contribución específica de Herrera:

Los tiempos recientes son percibidos como de gran celeridad, movidos por los avances científicos y tecnológicos a escala global, una mayor interdependencia planetaria en los planos económico y político, así como por la emergencia de nuevos sujetos y actores sociales, lo cual ha sido acompañado por profundas mutaciones culturales incidiendo en el plano de la educación y la formación de los sujetos. De manera especial algunos de estos problemas están relacionados con contextos de violencia social y política con consecuencias en la constitución de las subjetividades en las sociedades actuales. La identificación y análisis de los problemas sociales contemporáneos debe ser abordada con perspectiva histórica al permitir el análisis del presente teniendo en cuenta su genealogía socio- histórica y sus alcances en el tiempo presente. (Herrera, 2013, Pág.1)

Se reconoce que el conflicto crónico colombiano ha tenido un alto costo en vidas y violencia, los daños psicológicos, morales, culturales, así como, efectos físicos y simbólicos, indiferentes respecto a de género, edad, vulnerabilidad, como, estigmatización, y humillaciones que llevaron a degradar el conflicto, con graves violaciones a los derechos humanos, mutando sujetos y construyendo nuevos elementos de identidad. Adicionándose, otros elementos a reconocer: la culturización inducida y consentida del conflicto, en algunos casos institucionalmente así como las realidades y desarrollos del narcotráfico, la afectación de propiedades de tierras, las pérdidas económicas, así como la precaria participación política, derivada de la realidad del territorio y su tenencia.

El uso y el abuso del poder ha llevado al estado de espiral de violencia que ha sufrido y sufre el territorio Colombiano y, por supuesto en términos metodológicos la genealogía nos ubica

en el análisis de objeto de estudio y la constitución de subjetividades, como lo enuncia Vásquez:

A partir del método crítico de la genealogía, cada acontecimiento se examina a partir de las irrupciones que ponen en jaque las regularidades o usos, las dependencias, el azar, entre otras formas que intenta articular una lógica más compleja. Es precisamente el análisis genealógico el que introduce la problemática del poder... (Vásquez, 2012, Pág. 5)

...Así la genealogía puede ser entendida como acontecimiento contra toda estabilidad posible. Aquí el sujeto pierde su identidad esencial y el sentido del yo...

...El sujeto en Foucault, pertenece a lo que llamó la trama histórica, pero no se trata de un sujeto constituyente de la realidad si no que es un sujeto constituido por las relaciones de la estructura, de la sociedad... (Vásquez, 2012, Pág. 7)

Por supuesto, no se podría abstraer del análisis, el problema subyacente, postergado desde los años treinta del siglo XX y aun no resuelto: El problema agrario: Despojo de tierras, exilio, abandono de tierras, aplicación de estrategias de terror para que los campesinos no regresen, lucro cesante, pobreza de la población rural, desigualdad en la distribución de la tierra.

Todos estos problemas sociales obedecen a situaciones no deseables, a desregulaciones sociales, cuando no hay garantías para el ejercicio de derechos y el ejercicio de subjetividades. Debe anotarse también, la desterritorialización constante por efecto de la

expansión de la guerrilla y del paramilitarismo, además de otros grupos irregulares de delincuencia común.

También hay otras problemáticas derivadas de las anteriores. Expresiones de la violación a los derechos humanos, como el incumplimiento en el logro de los ideales planteados por modernidad, según lo señalado por Boaventura de Sousa Santos (2008), en la medida en que lo evidente es la desigualdad, la pobreza, la violencia en sus múltiples manifestaciones, el hambre, el individualismo, el egoísmo.

Se han documentado altas cifras de asesinatos selectivos; acciones bélicas; minas antipersona; atentados terroristas víctimas de desaparición forzada; niños, niñas y adolescentes víctimas de reclutamiento forzado, víctimas de violencia sexual; víctimas de secuestro; víctimas de desplazamiento forzado.

Ante estas realidades Herrera enfatiza:

Estas situaciones dejan, además, en claro, la importancia de la experiencia vivida en el transcurrir cotidiano de los sujetos y la incidencia de situaciones límites para el cambio en los patrones de socialización o, por el contrario, para el aferramiento a ellos como lo único que queda para garantizar los últimos vestigios de dignidad humana con que pueden contar, por ejemplo, los secuestrados. Mensajes e imágenes son lanzados de manera profusa, no sólo a los directamente involucrados o cercanos al conflicto, grupos de combatientes, todo tipo de víctimas, secuestrados, desaparecidos, presos políticos, familiares de unos y de otros, movimientos sociales, sino también a la opinión pública en general. En esta dirección podría evocar, de manera selectiva, algunas de estas manifestaciones, en una especie de panorama

impresionista, sobre los diferentes escenarios y prácticas de socialización, los cuales deberían ser objeto de reflexión por parte de los programas de formación ciudadana.

(Herrera, s.f., Pág. 10)

IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DE LOS SUJETOS Y LAS SUBJETIVIDADES (Sociedad y cultura).

Inicialmente debemos hacer una referenciación en torno a Foucault (1982) y la definición de los modos de subjetivación como modos de objetivación del sujeto, es decir, modos en que el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de poder y conocimiento. Por supuesto, teniendo en cuenta las prácticas discursivas, las relaciones de poder- el gobierno de unos sobre otros, la manera en que el ser humano se hace sujeto de sí mismo y sus prácticas de conocimiento y de sí mismo; la influencia del contexto en el proceso de subjetivación (social, cultural y educativo) y recuperando los momentos históricos en los cuales se da la construcción de subjetividad de los individuos.

Vásquez al respecto enuncia:

Foucault apunta así a desarrollar las herramientas metodológicas que permitan comprender la historia de los discursos y cómo éstos conforman subjetividades, es decir, de cómo a partir de los discursos es posible imponer ciertas verdades que se asumen como las válidas que deben ser repetidas en búsqueda de la sumisión de otros seres humanos. (Vásquez, 2012.Pág. 3)

Claramente se deben tener en cuenta tres elementos capitales: memoria, espacio y territorio, enfatizando en la desterritorialización, la dessubjetivación y la deshumanización, en los cuales se enfatizó en la eliminación física y el terror para anular los territorios, se Identifica la guerra como constructora de subjetividad.

La violencia (cotidiana) se reproduce en todos los ámbitos. Los niños y jóvenes que han crecido viviendo el conflicto armado, como parte de su cotidianidad próxima, no como televidentes pasivos de ciudad, que no se percatan de que lo que sucede, se constituyen en sujetos violentos, reproduciéndose este comportamiento en el ámbito familiar y también en el ámbito social; sin desconocer otras problemáticas psicológicas a las cuales se ven abocados quienes crecen en estos contextos: el desconocimiento, el desarraigo, la falta de pertenencia, la descalificación, el sentimiento de vulnerabilidad, la discriminación, el señalamiento, el irrespeto, el temor, la autoagresión. Otras subjetividades disímiles se constituyen en los sujetos que sustentan el poder así como en los que están al margen de la situación de violencia. Se sigue formando para la guerra y no para la paz. El conflicto acaba con la cohesión social. Hay desarraigo. Perdida del derecho al ejercicio de la estancia en su territorio. Se puede afirmar, que en términos de los sujetos y la constitución de subjetividades, se han constituido como sujetos precarios, sin historia, sin cultura, desarticulados, generando desconfianza, acabando con la solidaridad y valores y tradiciones de cultura colectiva, privilegiándose la individualización y las individualidades de éxito en los referentes culturales y simbólicos, respecto a esos valores generados por el contexto de violencia.

A este nivel se puede ver claramente la correspondencia con lo planteado por Herrera cuando anota:

La preocupación por los seres humanos, sus características, así como el lugar que éstos ocupan en las elaboraciones conceptuales en torno a la sociedad y a la cultura, ha conducido a búsquedas relacionales en distintas tradiciones del pensamiento social

aunque se le aborde desde diferentes enfoques y denominaciones. En este sentido el abordaje de problemas y de categorías referentes al sujeto, los procesos de subjetivación y la constitución de subjetividades, requiere tener como referente el que éstas no son categorías sustantivas ni hacen parte de procesos que se dan en el vacío sino que tienen como marcos referenciales las sociedades y las culturas en las cuales están ancladas. (Herrera, 2013, Pág. 5)

POSIBLES LINEAMIENTOS EN EDUCACION Y PEDAGOGIA (Políticas públicas – Memoria e historia)

En orden de importancia algunas sugerencias para definición de políticas públicas son:

Educar en Democracia y Ciudadanía, propugnando por la alfabetización política.

Buscar espacios de discusión, diálogo y reencuentro cultural, Evitando que las instituciones educativas sean escenarios de guerra, Teniendo en cuenta que los individuos en etapa escolar son sujetos y en algún momento, objeto de derechos, donde haya reconocimiento de sí mismos y de los otros.

Recuperar las experiencias del pasado estudiando la historia mediante el lenguaje, la narrativa y en términos de las subjetividades el cambio del discurso respecto de las apreciaciones individualistas.

Se hace indispensable la formación en el reconocimiento del otro, de sus particularidades, de su historia personal, social y cultural, reconocimiento que se da a través del lenguaje, del

discurso y de la narrativa, así como de la simbología como constructora de realidades, con el propósito de re-significar la propia historia.

Agenciar el autoreconocimiento, el conocimiento de sí como constitución de la subjetividad, que permita la configuración de los individuos, como sujetos de derechos, reconfigurando su identidad individual y colectiva.

Promover la reflexión, como estrategia de reconocimiento de sí mismo y de la realidad circundante así, como de su influencia en la configuración de la subjetividad.

Recuperar la Memoria y la enseñanza de la historia reciente, como estrategias de denuncia, pero también como posibilidad de recomponer las historias socioculturales con miras a que los hechos que lesionan no se vuelvan a repetir. No dejar que el olvido se instale en las colectividades.

Koselleck citado por Herrera anota:

Sólo prácticas de justicia en el marco de un estado social de derecho posibilitan la reconstrucción de situaciones políticas y sociales de aguda conflictividad y permiten la formulación de políticas públicas alrededor de la memoria del conflicto, constituyendo espacios en los cuales estos temas se debatan y se pueda construir horizontes de futuro (Koselleck, 1993, Pág. 338) En este último sentido, el de construir horizontes de futuro, es bueno concluir insistiendo en el deber, la deuda, que tiene la educación en general, así como la formación política en particular, de ayudar a la consolidación de una esfera de lo público, o tal vez de muchas esferas de lo público,

en el horizonte de una sociedad democrática, insistiendo en el lugar que ocupamos cada uno de nosotros en la construcción de ese futuro.(Herrera, s.f., Pág. 15)

Respecto al documento o capítulo final del documento referente (INMH, 2013) en el aparte denominado recomendaciones de política pública, ante la pregunta ¿Que institucionalidad necesitamos para la transición hacia la paz? Se enuncia una dicotomía y paradoja respecto a la realidad institucional contemporánea, así como a la coyuntura política en torno a las recomendaciones declaradas en el documento “recomendaciones para la paz, del Grupo de Memoria Histórica”, Considerando que la aplicación de la constitución de 1991, daría para el cumplimiento de estos ideales , ya que el numeral 25 dice:

25. Se recomienda al Gobierno Nacional y al Congreso de la República, en un escenario de construcción de paz, revisar y hacer las reformas necesarias normativas e institucionales en concordancia con los propósitos de paz, democracia, inclusión social y la vigencia del Estado Social de Derecho, atendiendo de manera especial el enfoque diferencial que se impone en temas de género, etnia, edad, discapacidad, etc.

Entre los temas a revisar, se recomiendan:

- a. La promoción y el fortalecimiento de la participación ciudadana.
- b. La planeación y el presupuesto nacional con miras a establecer prioridades de inclusión social, fortalecimiento institucional territorial, medidas hacia las víctimas, medidas para la reintegración efectiva de desmovilizados, medidas específicas para poblaciones de especial protección, entre otras.
- c. Garantías para el ejercicio de la participación política, en particular en lo relacionado con la seguridad.

d. La adecuación de las normas a los retos de la transición.

e. El funcionamiento de la Fuerza Pública, con el fin de reorientar esfuerzos hacia la paz y ajustar su estructura a situaciones de posconflicto. Al efecto, se propone, por ejemplo, la conformación de un comité de expertos civiles independientes que durante un año haga seguimiento a los resultados obtenidos con recientes reformas como la del fuero militar, con el objetivo de emitir un concepto sobre su pertinencia y efectividad.

f. El fortalecimiento de la protección y garantía de los Derechos Humanos, en particular de los grupos vulnerables. De otro lado, la intolerancia frente a la diversidad y la discriminación por razones de género, diversidad sexual, etnia, edad, etc., han arraigado prácticas sociales de exclusión y graves violaciones a los Derechos Humanos y al Derecho Internacional Humanitario que deben ser erradicadas. Por tanto, se hace necesario implementar por vía normativa acciones afirmativas y disposiciones especiales para la protección de las poblaciones que han sido víctimas de estas modalidades de exclusión. Esto implicará fortalecer y hacer sostenibles para el inmediato posconflicto, durante mínimo diez años, los esfuerzos estatales actuales en el marco de la Ley 1448 de 2011 por transformar la situación de las víctimas objeto de violaciones y restituirles su condición de sujetos de derecho.

A MANERA DE EPILOGO

Como el sujeto es el resultado de sus vivencias, así como de sus experiencias y dentro de estas el contexto y la cultura, es por esto, que La historia de vida es fundamental para indagar ¿cómo se forma una subjetividad, sobre la base de los entornos en que se encuentre? ¿Cuáles

son las tensiones en las que se ve envuelto el sujeto? en un entorno de violencia como el que, se ha caracterizado: ¿Qué tipo de sujeto se está reconfigurando? ¿Cuáles son los elementos axiológicos que lo nutren en ésta realidad? ¿Cuáles los elementos ontológicos?

Anota Vásquez al respecto:

Uno de los mayores desafíos – aún cuando también puede ser su mayor riqueza– que presenta la filosofía, es dicha relación con dar cuenta de la noción de la subjetividad con todos los compromisos epistemológicos que ella implica. Los hombres no cesan de constituirse a sí mismos, de modificar permanentemente el plan de su subjetividad, de constituirse como diferentes subjetividades que no consiguen dar con el núcleo duro del hombre como tal, si es que tal cosa sea posible o -incluso- deseable. (Vásquez, 2012, Pág. 24)

Hay muchas perspectivas para dilucidar dichas indagaciones. Veamos algunas de éstas. Dentro de ellas las sociales y para ahondar, valdría la pena preguntar respecto al individuo: ¿cuál es la estructura social en la que se encuentra? Dentro de una perspectiva sociológica: ¿A qué grupos pertenece o ha pertenecido? Dentro de la perspectiva política: ¿se identifica con alguna organización o línea política? ¿Dentro de la perspectiva económica: Cual es su actividad laboral? ¿En qué nivel de ingresos se encuentra? Dentro de la perspectiva educativa: ¿Cuál es su formación académica? ¿En qué sitios ha estudiado? ¿Qué oportunidades ha tenido? Dentro de la Perspectiva antropológica y cultural: ¿cuál es su cotidianeidad? ¿Cuáles son sus referentes simbólicos y de representación? ¿Cómo reacciona ante estos? Dentro de la Perspectiva comunicativa: ¿cómo accede a la información cotidiana y cómo genera la misma? Dentro de la Perspectiva familiar: ¿Qué lugar le da, a ésta dentro de su perspectiva individual? Dentro de la Perspectiva psicológica: ¿cómo reacciona respecto

de las contingencias que se le presentan? ¿Cómo atiende los desafíos en que se ve envuelto, cuáles son sus reacciones y porque están mediadas? Y consolidando e integrando perspectivas: ¿de qué es consciente y de que es inconsciente en esa conformación de sujeto, como tal? ¿Qué ideología lo domina y a que ideología ha adherido? ¿Es usuario y beneficiario del poder o víctima del abuso del mismo? Por supuesto, habría muchas indagaciones en esa construcción hipotética.

Referencias Bibliográficas

Herrera, M. (s.f.) *Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios*. En Cultura política, ciudad y ciberciudadanías. Colciencias -UPN- Fundación presencia recuperado el 20 de septiembre 2013 de: http://www.fundacionpresencia.com.co/media/ponencia_%20Martha.pdf

Foucault, M. (1968) *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) *Informe General de Memoria Histórica: ¡Basta Ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad*. Primera Edición. Bogotá: Imprenta Nacional

Fajardo, L. (2013). Documento presentado en el seminario *Derechos Humanos y Educación: una relación compleja*. Línea de Investigación: Derecho y Sociedad. Fecha: Enero 25 y 26 del 2013. Bogotá. Universidad Santo tomas-USTA.

Herrera, M. (2013) Documento presentado en el Seminario *Educación, constitución de subjetividades y problemas sociales contemporáneos*. Línea de Investigación: Educación y Sociedad. Fecha: Septiembre 13 y 14 de 2013. Bogotá. Universidad Santo tomas-USTA.

Vásquez. (2012) Foucault: Microfísica del Poder y Constitución de la Subjetividad; Discurso-Acontecimiento y Poder- Producción *Revista Observaciones Filosóficas*. Universidad Andrés Bello- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso , recuperado el 20 de Septiembre de 2013 de <http://www.observacionesfilosoficas.net/foucault-microfiscadelpoder.htm>

Boaventura de Sousa Santos (2008). *Conocer Desde el Sur. Para una Cultura Política Emancipatoria* Santiago: Editorial Universidad Bolivariana.

Foucault, M. (1982) *Le sujet et le pouvoir*. En *Michel Foucault, un parcours philosophique: au-delà de l'objectivité et de la subjectivité*, eds. Hubert Dreyfus y Paul Rabinov, 297-321. París: Gallimard.

Koselleck, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Madrid: Ediciones Paidós

Conflicto y violencia ¿cómo educarnos para la paz?

Rosmery Cifuentes Bonett

Daniel Turriago

Luis Ernesto Vásquez Alape

Profesores Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de La Salle

Página | 22

Un nuevo reto enfrenta el país, después de muchos intentos fallido en la construcción de la paz. Este proceso que ha estado acompañado en el mundo por dos fases: la primera en la que se firma la paz, en la que normalmente se invierte tiempo, esfuerzo, paciencia, acompañamiento y la segunda, que es la construcción, momento que requiere de mayor tiempo y apoyo, y que implica un proceso de cohesión social. Es por tanto necesario que Colombia requiera de un proceso global donde además de establecer acuerdos a través de las firmas, se construya la paz. Un proceso de esta magnitud requiere de la participación ciudadana, y para ello es necesario educarnos para construir una cultura de paz. De ahí que partiremos en exponer quienes nos antecedieron en los diversos empeños por apuestas de paz. Se hace necesario develar nuestra historia a través del bagaje de los variados matices, énfasis, concepciones y prácticas necesarias desde las políticas educativas y mirar los actuales lineamientos de la educación para encontrar así, las maneras sobre cómo educarnos para edificar culturas menos violentas.

Palabras Clave: Educación, Paz, Colonización, Violencia y Cultura

PRELUDIO

Son múltiples las acciones de violencia que en el devenir cotidiano se suceden en nuestro país: económicas, políticas, sociales, culturales, educativas y religiosas que se manifiestan en los diferentes espacios en donde nos desenvolvemos, a través de lenguajes, tanto verbales como no verbales y de mediaciones semióticas que invitan y conducen constantemente a la

deshumanización. El mundo de la globalización economicista, nos sumerge en un campo de fuerzas de mercado/consumo centrado en la racionalidad del dinero cuyo centro no es la persona sino el capital meramente económico; las desigualdades sociales se acrecientan a través de procesos de naturalización de las injusticias sociales que en nuestro país tienen que ver con permanentes despojos: el del territorio físico y simbólico a los campesinos e indígenas, el de la educación a las clases menos favorecidas, el del empleo a quienes lo necesitan, el del tiempo para construir familia, el del amor de los padres a sus hijos, el de la conversación y el diálogo entre los ciudadanos, el de la real participación de la ciudadanía en la construcción de las políticas públicas. En medio de esta compleja realidad ¿Cuál es el compromiso que se forja desde los procesos formativos propuestos por el sistema educativo? ¿Los criterios y los lineamientos que fungen como horizonte de sentido educativo apuntan a generar espacios en donde se reconozca la naturaleza de los conflictos como parte de la realidad humana contextualizada en necesidades, intereses, conocimientos mediados por relaciones de poder-saber y verdades?

En medio del anterior contexto y de las problematizaciones que de este devienen, el reto que enfrentamos en la actual coyuntura, es el de la construcción de la paz, en donde se involucren todas las fuerzas vivas del país, desde lo local, pasando por lo regional hasta cobijar lo nacional. Se debe garantizar la participación deliberativa: del niño, el joven, el adulto, el adulto mayor; el artesano, el obrero, la multinacional, el gran empresario, la clase política, los militares, los gobernantes, el desempleado, el desplazado por la violencia, el reincorporado..., es en el entrecruzamiento de las múltiples tensiones y campos de fuerzas que se movilizan en nuestro territorio (ámbito de lo geográfico, lo climático, lo simbólico), en donde se ha de posicionar un espíritu educativo de reflexión crítica ética, estética y política constante de las prácticas cotidianas y de las racionalidades globales que las direccionan, para su resignificación y transformación en pro de la dignificación humana y la reivindicación de sus capacidades.²

² Aquí vale la pena alimentar el argumento en pro de una educación para la paz desde la teoría de las capacidades expuesta por Martha Nussbaum: **1) Vida:** toda persona debería ser capaz de llevar una vida de una duración normal. **2) Salud corporal:** Tener adecuadas condiciones de **salud**, alimentación y vivienda. **3) Integridad corporal:** Gozar de libertad de movimientos y seguridad. **4) Sentidos, imaginación y pensamiento:** Recibir una educación que permita desarrollar estas capacidades y un ambiente de libertad para manifestar gustos y creencias. **5) Emociones:** Capacidad de amar, de estar agradecido en las diversas formas de asociación humana... **6) Razón práctica:** Ser capaz de formular una concepción del bien y un plan de vida. **7) Afiliación:** Capacidad de vivir con otros, de establecer relaciones sociales, de ser respetado y **no discriminado**.

De esta manera podremos vivenciar una cultura y una sociedad de y en paz, en la medida en que, en relación con el primer concepto, cada uno desde su historia personal e individualidad se mire como humano, despojado de imaginarios efímeros y vacíos de poder generados por castas, lastres históricos, frases de marca empresarial o ideológica, de esta manera se podrá confrontar, al tiempo que mirar al otro desde su existencia, como espejo, devenir humano en una trama y significación de lenguajes que permitan el reconocimiento como seres históricos e historizantes³ en potencia y acto que pueden crecer y proyectarse de acuerdo con las condiciones de posibilidad axiológicas y existenciales⁴; éticas y políticas; económicas y sociales; culturales y educativas que se construyan corresponsablemente.

De igual manera, se ha de comprender, desde la constitución de lo social, que las instituciones, tales como las familiares, gubernamentales, religiosas, educativas, financieras, militares... deben generar y favorecer un nuevo tipo de relaciones de “saber-poder y verdad” en donde se tengan en cuenta intereses, necesidades y conocimientos de quienes las constituyen, a la vez que procesos dialogales, de tal manera que en las mismas estén presentes, mediante el debate y la deliberación, todas las voces en donde se sintetizan historias a través de cartografías humanas configuradas por multiplicidad de regiones existenciales que, a la vez, son oníricas, políticas, éticas, económicas,.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

Colombia, país que desde la conquista española vive el desconocimiento de los Derechos Humanos, ha heredado todo un legado violento. Nuestra historia que ha estado permeada por culturas agredidas, como un legado de la conquista y la colonia ha dado origen a innumerables experiencias educativas de naturaleza violenta. Este lastre ha imposibilitado la construcción de una filosofía educativa propia.

8) Otras especies: Ser capaz de respetar a los animales, las plantas y demás especies del mundo natural. **9) Juego:** Ser capaz de jugar y reír; **10) Control sobre el propio ambiente:** Gozar de oportunidades de participación política, derechos de propiedad y del trabajo (Nussbaum, M 2002)

³ La acepción “historizante”, implica desde Zemelman, en línea marxista, compromiso con la transformación histórica para crear mejores condiciones de justicia e igualdad. En línea foucaultiana, lo historizante implica prácticas discursivas como prácticas históricas que generen nuevas “otras” condiciones de posibilidad, condiciones de-sujetadoras.

⁴ Recordemos aquí la propuesta de Manfred Max Neef, sobre necesidades y satisfactores expresados en categorías existenciales y categorías axiológicas, argumentadas en su publicación “Desarrollo a escala humana” (Max Neef, M 1994)

Desde la mirada y la cosmovisión de Cristóbal Colón, el gran descubridor,

“(…) no hacía falta conocer a los indígenas; era suficiente con inventarlos desde la perspectiva de sus preconcepciones religiosas o novelísticas, como nobles salvajes, como los mejores seres en el mundo, o como los más crueles, hostiles y cobardes, cuya esclavitud se justificaba por sus criminales prácticas caníbales. Por eso había que transformarlos, que asimilarlos. De hecho, como para Colón lo diferente era sinónimo de ausencia, en el Nuevo Mundo no existía nada, sino que todo estaba por fundar: nuevos nombres, nuevas creencias religiosas, nuevas costumbres. Y ésta es precisamente la misión que Colón descubre para sí: la asimilación de los indígenas (después de todo el intercambio de oro por religión era justo desde su perspectiva) y la edificación del otro sobre los cimientos de sus preconcepciones” (Garduño, E., 2007, p. 42)

Sobre la realidad propuesta por Todorov (2007), en su “Conquista del otro”, se tejen los imaginarios de educación como práctica evangelizadora de compasión y salvación en donde el “otro” conquistado, solo tiene la posibilidad de ser reconocido en el momento que use el lenguaje del conquistador, es decir, estructure sus maneras de sentir, pensar y actuar, a imagen y semejanza.

Alberto Martínez Boom, Orlando Castro y Carlos Noguera en su “Crónica del desarraigo” (1995), nos muestran los comienzos de la educación occidentalizada en nuestro territorio a cargo de los clérigos, tanto para el campo de lo popular, como el de la élite, planteada desde un horizonte de sentido pastoral, bajo la égida de una moral cristiana que garantiza el cumplimiento de los preceptos de Dios a través de la obediencia a los mandatos del Rey que es su representante en la tierra. Se enseña, entonces a los dueños de estas tierras, las primeras letras y la religión católica, factores que garantizarán la civilización y la cualificación del alma.

Esta educación, de características pastorales tiene como misión evangelizar el nuevo mundo y no cuenta dentro de sus pilares didácticos el diálogo como posibilidad de interlocución ni

el reconocimiento del “otro” desde su propia historia. Paralelamente en los claustros conventuales se imparte educación, de privilegio para los españoles y los hijos de los españoles. “En el contexto del Estado absolutista, la función de la educación se centraba en la formación de ciudadanos cristianos virtuosos que contribuyeran a la prosperidad del reino y a la obediencia y mantenimiento del poder monárquico. El objetivo de la educación colonial, se centró en mantener la fidelidad de los pueblos a la corona española privilegiando la enseñanza de la fe religiosa y moral y propagación de las buenas costumbres.”(García, B., 2005, p. 1).

Hacia finales del S. XIX, a la educación y por ende al maestro se le endosa la responsabilidad de lo social atravesado por una matriz que cruza lo moral católico pastoral con la preocupación de lo social, a partir de una filosofía liberal. Desde allí se pretende dar respuesta a las nuevas exigencias de un país que debe entrar en procesos de modernización de acuerdo con los movimientos de los países desarrollados, más que de los ciudadanos y de la diversidad de regiones y poblaciones del país.

“El asunto empieza con el notable incremento de la actividad comercial, tecnológica e intelectual en el Atlántico Norte en la segunda mitad del Siglo XIX, especialmente después de 1870. El dinamismo de la revolución capitalista puso a las clases dirigentes colombianas ante lo que vieron como una disyuntiva inexorable: integrarse al mundo industrial avanzado o perecer en medio de la barbarie insular. Para incorporar al país al sistema mundial era indispensable, una vez más, copiar lo modelos políticos, institucionales y económicos de Europa y los Estados Unidos. Pero no existía consenso alguno sobre cuál era el contenido real de dichos modelos, además de que estos cambiaban aceleradamente después de 1880.”(Palacio, M., 2008, p.14)

Las prácticas educativas impartidas

Una política y práctica educativa de “paz” es por ende esencial para contrarrestar nuestra heredad bélica. El que las partes en un conflicto –sea éste de naturaleza política, cultural, económica, social o interpersonal- permitan establecer diálogos frente a frente, requiere de las relaciones de confianza y procesos de mediación, consenso y reconciliación. Estos

procesos parten de la premisa de que la manera más eficaz para resolver los conflictos, es promover la cooperación para el logro de metas mutuas. También se fundamenta en el propiciar las posibilidades de poder que radican en la sociedad civil y en las organizaciones no-gubernamentales (Ortega, 1996; UNESCO, 1994, 1995a).

Algunos teóricos hacen distinciones entre “establecer”, “mantener” y “consolidar” la paz y “prevenir” el conflicto. La ONU, por ejemplo, considera el establecimiento de la paz necesario para poner término a los conflictos. Una vez lograda la paz, considera que se deben orientar los esfuerzos para el mantenimiento. Por tanto, mediante la consolidación de la paz, se propone fortalecer y afianzar con miras a evitar que se reanuden los conflictos. (UNESCO, 1994)

Es importante reconocer que debemos acercarnos al conflicto como parte natural de nuestra vida. Como algo inevitable a la cotidianidad. Es necesario pues re-crear las controversias – asumiendo la paz y el conflicto- no como opuesto, sino complementarios. Se hace necesario además, no enmarcar los conflictos en esquema polarizado, sino en una problemática solucionable.

Estas tensiones entre conflicto y paz abren perspectivas de formación, el educar para la paz hace necesario comprender el entretejido que acompaña los conceptos de violencia, conflicto y paz. Es en esta determinación que podemos pensar en la “educación para la paz”.

La educación para la paz nace a finales del siglo XIX y principios del siglo XX en Europa con la Escuela Nueva como cuna. Las concepciones que surgieron de este movimiento de renovación pedagógica, fue un claro contraste con lo que se vivía en la época. Su mayor crítica a la educación tradicional fue la militarización y la sumisión de los estudiantes. Paralelo a este movimiento europeo, en América Latina se llevaba a cabo encuentros académicos en los cuales se configuraba otra visión del educando, se vislumbraba la necesidad de educar al niño y al joven en la democracia, la justicia y la paz (Aguilera, 1990).

Esta nueva corriente pedagógica, promovió una “ética de paz”, rechazó la educación centrada en lo individual y en la competencia social. La Escuela Nueva en América Latina, promovió la transformación política, social y económica para los sectores populares. En el contexto

escolar se direccionó una cultura centrada en la resolución de los conflictos, originando así la Educación para la Paz. Estas nuevas ideas estaban centradas en los aportes de Celestin Freinet:

“Nosotros formamos a unos hombres [y mujeres] que sabrán decir no a la autoridad brutal, al oscurantismo, a la explotación, a la opresión. Hombres [y mujeres] que sabrán defender su personalidad, sus ideales, para garantizar el éxito definitivo de la democracia y de la paz.” (Alfieri, 1975, p. 72).

La educación para la paz ha recibido históricamente diversas denominaciones, tales como: Educación para la No violencia, Educación para el Desarmen, Educación para la Comprensión Internacional, Educación en Derechos Humanos, Educación para la Paz y el Orden Mundial, Educación Pro Paz y Justicia, Educación Liberadora, Educación Ecológica, Educación Multicultural y Educación Mundialista (Calleja, 1995; Klare, 1994; Reardon, 1996). En el fondo de estos conceptos, como bien afirma Paulo Freire, revela la opresión y las injusticias que se han llevado a cabo en el mundo.

“No creo en ningún esfuerzo llamado de educación para la paz que, en lugar de revelar el mundo de las injusticias lo vuelva opaco y tienda a cegar a sus víctimas.” (Freire, 1986, p. 46).

Pareciera complejo, más no imposible, pensar y construir pedagogías que aporten a la configuración de una pedagogía nacional que encare y supere este “conflicto colonial”. Esta pedagogía está acompañada de múltiples desafíos reflexivos (Freire, 1983). Sobre todo, aquello que como nación dependiente a una mayor soberanía; buscara resignificar nuestros propios rasgos e identidad como colombianos. Una pedagogía nacional, requiere “ubicar en nuestra realidad aquellos cuestionamientos emergentes destacados de la pedagogía crítica desde una perspectiva poscolonial y de las subjetividades humanas” (Nassif, 1985, p. 122).

Educación para la paz implica un cierto utopismo pedagógico, en la que pretendamos hacer de nuestros estudiantes, adultos conscientes y responsables; seres respetuosos de las diferencias y de los Derechos Humanos; que comprendan que las acciones violentas no resuelven los conflictos sino que los agravan. Requerimos de una pedagogía no-excluyente y multivocal,

esto implica centrarse tanto en el potencial del estudiante, como en la sabiduría colectiva expresada a través de variadas perspectivas. Igualmente, implica promover el desarrollo en espacios que además de lo académico se potencialice el gusto por la literatura, el arte, la música, el teatro, las emociones, la cultura, el disfrute por lo natural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfieri, F. (1975) El oficio de maestro. Editorial Avance. Barcelona

Aguilera, B., et al. (1990) Educar para la paz: una propuesta posible. Seminario Permanente de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos. Universidad Madrid. Madrid

Calleja, J. (1995) International education and the University. UNESCO Publication. London

Freire, P. (1983) Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Madrid

_____ (1986) Acción cultural para la libertad. Tierra Nueva. Buenos Aires.

Garduño, E (2007) Reseña crítica: La conquista del otro. Mexico D.F: Siglo XXI

Klare, M. (1994) Peace and world security studies: A curriculum guide. Lynne Rienner Publishers. London

Martínez Boom, Castro, O, Noguera, Carlos (1995). Crónica del desarraigo. Bogotá: Magisterio.

Max Neef, M (1994). Desarrollo a escala humana. Barcelona: Icaria Editorial.

Nassif, R. (1985) Teoría de la educación: problemática pedagógica contemporánea. Editorial Cincel. Bogotá, Colombia.

Nussbaum, M (2012). Las mujeres y el desarrollo humano. Barcelona: Herder

Ortega, P., et al (1996) La teoría del conflicto y la resolución de conflictos. Serie de Textos Básicos. Programa Cultura de paz y Democracia en América Central. Universidad para la Paz: Ciudad Colón, Costa Rica

Palacio, M (2008) Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875-1994. Bogotá: Norma-Vitral.

Reardon, B. (1996) Educating for human dignity: Learning about rights and responsibilities. Teachers College Press. New York

UNESCO (1995a) La Unesco y una cultura de paz: Promoción de un movimiento mundial. UNESCO. Paris

UNESCO (1994) Documentos de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. Paris

UNESCO (1995) Hacia una cultura de paz. Documento de trabajo preparado por el Programa de Paz. Presentado en el Segundo Foro Internacional sobre la cultura de paz, Manila, Las Filipinas, noviembre de 1995. Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO

CIBERGRAFÍA

García, B (2005). la educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. Recuperado de <http://scienti.colciencias.gov.co:8084/publindex/docs/articulos/0122-7238/1/17.pdf> el 2 de Septiembre de 2014

Educación para la Paz. Didácticas desde la Historia⁵.

Robert Ojeda Pérez⁶

Resumen

Página | 31

Al revisar la historiografía se pueden apreciar los distintos enfoques con los que se ha divulgado y enseñado la historia en este país. Tanto la investigación como la enseñanza de la historia requieren de una ética en la que se presente la intención discursiva del emisor y del investigador. En este artículo se hace énfasis en la intención política de la historia al querer promulgar la memoria de una sociedad. Se busca que a la hora de investigar y de enseñar la historia se tengan en cuenta a los distintos participantes de una comunidad con el objetivo de poder construir nuevas dinámicas de ciudadanía participativa desde un lugar común de convivencia.

Palabras clave.

Educación, enseñanza de la historia, diversidad, comprensión.

summary

In reviewing the historiography can appreciate the different approaches that have been disclosed and taught history in this country. Both research and teaching of history require an ethics in which this discursive intent of the issuer and the researcher. This article emphasizes the political intention of the story wanting to enact the memory of a society. It is intended that when researching and teaching history to take into account the different participants in a community in order to build new dynamics of participatory citizenship from a common place of coexistence.

Keywords.

Education, teaching history, diversity, understanding.

Introducción

El modelo historiográfico heredado del siglo XIX concebía la historia como una serie de acontecimientos que estaban plasmados en los documentos escritos (manuscritos o impresos). Sin embargo con la aparición de distintas Escuelas de pensamiento histórico como por ejemplo la Escuela de los Annales en Francia y las discusiones hermenéuticas de mediados de siglo XX sobre fuentes y escritura de la historia, permitieron la apertura a

⁵ Esta investigación hace parte de la reflexión sobre el papel de la Educación en la sociedad Colombiana. Del Doctorado de Educación y Sociedad de La Universidad de La Salle. Grupo de investigación Educación y Sociedad. Estudiante de Doctorado en Educación y Sociedad Universidad de La Salle.

⁶ Estudiante del Doctorado Educación y Sociedad. Profesor tiempo completo Universidad de La Salle, Facultad de Filosofía y Humanidades, Coordinador del Área de Historia. Correspondencia para el autor robert.rojeda@gmail.com

nuevos enfoques metodológicos y nuevos elementos para tener en cuenta en el estudio y recuperación de la información que no solo es de tipo documental.

La realización de proyectos de investigación en la recuperación e interpretación del pasado, requiere de unos pasos previos que se deben tener en cuenta: me centraré aquí en la discusión de la metodología y teoría para pensar otra forma de construir la historia más allá de las fuentes, en la búsqueda de una formación ciudadana.

Para poder hablar del problema de las fuentes en el desarrollo de la historia me permitiré tener en cuenta los siguientes puntos: primero el uso de las fuentes primarias, segundo el papel de la historia como herramienta política, y, Por último hablaré sobre un nuevo enfoque para enseñar la historia y dejar atrás la crisis de un país en guerra.

El objetivo que persigo con este escrito es hacer una reflexión tanto de la investigación histórica como de la enseñanza de la historia. Para ello quiero recalcar la importancia de la formación de ciudadanos críticos en la reconstrucción de la memoria y de la identidad Nacional, a partir de la comprensión del pasado. Haré, por consiguiente, un recorrido que comienza desde las experiencias que he tenido en los dos campos a saber el de la investigación y el de la enseñanza.

Hecho histórico y construcción de memoria

Uno de los historiadores más representativos del siglo XX se refiere al hecho Histórico como una construcción realizada por el historiador, “inventado y fabricado mediante hipótesis y conjeturas, a través de un trabajo delicado y apasionante (...) Elaborar un hecho significa construirlo. Si se quiere, proporcionar la respuesta a un problema (Febvre, 1982: 38-39). En esta medida los nuevos enfoques de la historia no son enumerar las causas y las consecuencias de los hechos, ni estar centrados en la objetividad como se los hago saber a los estudiantes.

“Tras entender el hecho histórico como una construcción desde una “historia problema” y redimensionar las nociones propias de objetividad y verdad, la ciencia histórica otorga un nuevo lugar a la noción de interpretación” (Herrera. José. 2009: 57). Después de esto los llevo a reflexionar sobre ¿Cuáles deben ser considerados como acontecimientos históricos, si la historia es un discurso no acabado? Los sujetos reflexionan sobre el presente y el futuro que alimentan nuevas lecturas sobre el pasado y cómo ellos pueden ser partícipes, pero entonces

La memoria es producto de una relación dialéctica entre el recuerdo y el olvido. Es una supresión de elementos para poder conservar otros en la medida en que nos es imposible recordarlo todo. Por lo tanto la memoria resulta de una selección. Forzosamente unos elementos son conservados para que otros sean progresivamente marginados, hasta que se olviden del todo. (Todorov, 2000: 15-16)

En ese proceso de selección de lo que se quiere recordar juega un papel fundamental el presente. (Ricoeur, 2003 : 526). Ya que la acción de seleccionar está condicionada por el

presente, en la medida en que se le da un uso en la actualidad a lo seleccionado. Igualmente pasa con lo olvidado, a lo que no se le reconoce utilidad en el presente.(Barbosa, 2001:104-112).

En este sentido la memoria es una operación simbólica, ya que la narración en la que se constituye la memoria al rescatarla desde el presente, no son relatos factuales de hechos escuetos, sino son relatos de construcción de identidad: “las memorias documentan una manera de pensar propia de un grupo en un momento determinado”(Barbosa, 2001:108).

Las preguntas que un historiador se hace en su presente y las transfiere al pasado son distintas en cada momento y dependen de muchos enfoques, intereses y problemas que quieren resolver en la comprensión de la sociedad en la actualidad. De esta manera hay que tener en cuenta que las dinámicas sociales y humanas son distintas y cambiantes en el término de los tiempos. En esa medida la sociedad y los historiadores pueden permitirse olvidar en algunos momentos algunos pasajes de la reconstrucción del pasado.

A propósito de la comprensión, Siguiendo a Hanna Arendt, señala que para comprender una sociedad múltiple se necesita una comprensión que sea capaz de ver sus diferentes rasgos, que sea diversa y mutable, para poder sentirnos en armonía con el mundo, sin embargo, para Arendt entender al mundo no es algo activo, que contenga dentro de sí algún tipo de movimiento pero si es la que puede producir por medio de la reflexión, que llegue a generar algún movimiento “la comprensión no tiene fin y por lo tanto no puede producir resultados definitivos” (Arendt, 1995: 30)

Por ejemplo, a propósito del Bicentenario las reflexiones que se estuvieron haciendo en el caso particular de la historia de la Independencia los historiadores siempre manifestaron en el último congreso de Historia de Colombia que se debían abordar otros personajes y otras miradas sobre el proceso de la Independencia, pero muy pocos historiadores pudieron presentar novedades historiográficas, en cuanto a consulta de archivo se refiere. Bien lo señala José Darío Herrera al hacer una lectura juiciosa de Le goff “que la intervención del futuro en las reinterpretaciones de la historia se relaciona directamente con los métodos y técnicas de trabajo del historiador. El reto que enfrentan los historiadores para construir problemas y hechos históricos pasa por la permanente vigilancia a los conceptos y esquemas con los que regularmente operan. (Herrera, 2009: 59)

Lo que quiero enfatizar aquí es que a medida que ha pasado el tiempo los intereses de consulta y las preguntas a los documentos han cambiado, no siempre se utilizan los mismos documentos, o en ocasiones si se usan los mismos, pero se les realizan otras preguntas y se establecen otros problemas, los cuales hacen que los historiadores acudamos algunas veces a la misma fuente pero con otras preocupaciones de investigación, o por el contrario se consulten otras fuentes bajo otros marcos de interpretación.

En esa medida el papel del docente que busca que sus estudiantes profundicen la historia desde el uso de las fuentes primarias, debe contemplar los distintos enfoques, corrientes y

escuelas historiográficas, para poder orientar el trabajo de la búsqueda, ya lo decía Le Goff “la historia es la ciencia del pasado, con la condición de saber que este se convierte en objeto de la historia a través de una reconstrucción que se pone en cuestión continuamente” (Le Goff, 1991: 39).

Hay que tener en cuenta que los registros pasan por otras manos que ciernen y alejan a los lectores de la comprensión e interpretación del pasado. Que el pasado no puede ser universal ni totalizante, que no puede haber una única versión del mismo, sino más bien interpretaciones en las que caben distintos argumentos desde la hermenéutica. Por eso el papel fundamental de esta última en cuanto a metodología y teoría se refiere.

Papel de la historia como herramienta política.

En cuanto a la Historia, como disciplina perteneciente al ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales, tiene como objetivo primordial comprender el devenir de los seres humanos en el tiempo; esto quiere decir que, en vez de juzgar el decurso histórico de la humanidad (premisa que durante décadas se consideró esencial para poder adelantar estudios en la materia), lo que en esencia pretende es interpretar de manera adecuada y coherente la realidad pasada, presente y futura de un determinado conglomerado social (bien sea entendido como pueblo, comunidad, o sociedad).

En Colombia, desde principios del siglo XX, la práctica de la Historia había estado a cargo de amateurs, de “*caballeros andantes de patriotismo*” (Archila, 1997:173-205) quienes asumían el papel de guardianes de la memoria oficial, además de impulsar una conciencia nacionalista tan cara a nuestros proyectos de construcción del Estado-nación, su interés no cobijaba una preocupación por los métodos y teorías de la disciplina, siendo así una historia de aficionados para aficionados, una “historia homogeneizadora” bajo el amparo de la Academia Colombiana de Historia creada en 1902. (Bonilla, 1997:7-15)

Para la difusión de este tipo de historia centrada en la historia militar y política, los manuales escolares jugaron un papel importante en la transmisión de un tipo de memoria histórica, que ha sido caracterizada como, “*irreflexiva, conservadora, elitista y nacionalista* (Lewis, 2003:48) por el tipo de nación blanca, hispánica y católica que pregonaban.⁷ Este modelo de nación fue defendido por la Constitución de 1886, carta donde adquieren, “*forma institucional los pilares más importantes de una invención nacional homogeneizante*”. (Wills Obregón, 2000:385 – 415)

Así como se miraba la bruja malvada, en el cuento de “blanca nieves”, sólo a ella sin querer aceptar las otras imágenes, Colombia se ha estado mirando al espejo desde una sola perspectiva. “el adoctrinamiento puede ser peligroso porque tiene su origen en una perversión, no del conocimiento, sino de la comprensión” (Arendt, 1995.p 30) Por eso es importante que al enseñar la historia se relacione claramente quién es el agente de enunciación, para que no se caiga en vicios de subjetividades, ni pretensiones de objetividad.

⁷ Ejemplos de ello son los manuales de José Ma. Henao y Gerardo Arrubla, Historia de Colombia (1910), y los de Julio César García y el de los hermanos maristas, Rafael Granados y Justo Ramón (1942)

Se debe relacionar al sujeto cultural como agente de un discurso capaz de generar acciones. *“Si el sentido de la política es la libertad, es en este espacio donde tenemos el derecho a esperar milagros. No porque creamos en ellos sino porque los hombres, en la medida en que pueden actuar, son capaces de llevar a cabo lo improbable y lo imprevisible y de llevarlo a cabo continuamente, lo sepan o no”*. Arendt: 66

Enseñanza de la Historia como herramienta política

En palabras de Arendt, en el libro, *La condición humana* señala que: “ser visto y oído por otros deriva su significado del hecho de que todos ven y oyen desde una posición diferente. Este es el significado de la vida pública, comparada con la cual incluso la más rica y satisfactoria vida familiar solo puede ofrecer la prolongación o multiplicación de la posición de uno con sus acompañantes aspectos y perspectivas. Solo donde las cosas pueden verse por muchos en una variedad de aspectos y sin cambiar su identidad, de manera que quienes se agrupan a su alrededor sepan que ven lo mismo en total diversidad, solo allí aparece auténtica y verdaderamente la realidad mundana. (Arendt, 1958, p.66)

De esta manera podemos señalar que la pluralidad no es simplemente el reconocimiento de la alteridad, sino que es el reconocimiento de la diversidad, pero más allá de esto es el reconocimiento de un espacio de deliberación, por eso seguiremos el concepto de ámbito público a partir de Arendt, quien contempla la participación ciudadana en un espacio de apariencias, de visibilidad, en el que tanto hombres y mujeres pueden ser vistos y oídos y revelar mediante la palabra y la acción cuáles son sus experiencias políticas y su participación ciudadana. (Arendt, 2002, p 232) “solo la acción política, en el sentido de compartir y de una puesta en memoria de las proezas de los héroes, gracias a la capacidad de dar forma a un relato, a una historia, les permite a los hombres (sic) perdurar, no como especie, sino como pluralidad.”(Kristeva, 1999, p 175)

Para el caso Colombiano, la historia se ha contado desde algunos grupos sociales y familiares que pretendían justificar el poder dado desde la tradición. Es así que la historia se ha contado con exclusión de los otros, no se han tenido en cuenta a los mestizos, los negros, las mujeres, el campesino y muchos otros actores que han protagonizado igualmente los procesos históricos y los hechos más relevantes de la historia del país.

En esa lucha de protagonismos políticos se ha mostrado a los otros con conceptos despectivos como la plebe, la masa, la chusma, el indio, la negrimenta y otros. Esto nos lleva a pensar que la historia ha tendido a ser hegemónica, e intencionada. En algún momento se le llamó la historia de charreteras, la historia oficial, la historia de los bronces.

Estos conceptos han venido cambiando desde la profesionalización de la historia en los años ochentas y sobre todo en los noventas cuando se dio la conmemoración de los 500 años del encuentro de dos mundos.

Nuevo enfoque para enseñar la historia y dejar atrás la crisis del país.

¿Qué pasaría si ya no concebimos la historia de la nación desde la elite o desde unos pocos? Se tendrá que hablar sólo de la historia de la lucha armada o de la lucha de clases, como se ha pensado hasta ahora? Se tendrá que hablar sólo de la historia de la abnegación o habrá posibilidad para hablar de la riqueza cultural de los otros, de un nosotros.

Qué bueno promover en el aula de clase una crítica a los hitos históricos, y proponer otros momentos en la historia, otras miradas y otros actores. Promover la enseñanza de la historia que emancipa que perdona el pasado. Una historia que promueva el Perdón como posibilidad política.

Aun si admitimos que cada generación tiene derecho a escribir su propia historia, sólo le reconocemos el derecho de acomodar los acontecimientos según su propia perspectiva, pero no el de alterar la materia objetiva misma (Arendt, 1996:251).

Finalmente, nuestro objeto de estudio reconoce la interdisciplinariedad con áreas como la política, la economía, la sociedad y la cultura, entendidas como puntos de referencia que permiten profundizar en el estudio de la historia. Sin embargo, “entendemos que la historia tiene como objeto principal el estudio del hombre en el pasado y no simplemente la búsqueda y organización de hechos” (Ricoeur, 2004:222 -223.) Dios creo al ser humano, hombre y mujer los creó, allí se contempló una relación política de deliberación, es decir se generó un espacio de reflexión en los seres humanos, de comprensión y de reconstrucción, pero al mismo tiempo de la acción en la construcción de un nosotros.

Lo más importante de este objeto de estudio, es la humanidad interpretada desde dos variables imprescindibles: el tiempo y el espacio. Pues sin éstas, no se podrán ubicar las acciones pasadas de los seres humanos y estudiar su legado para las sociedades presentes y futuras, por tal motivo es bueno que el historiador establezca un diálogo con sus pares de otras disciplinas, en estos aspectos, para contribuir mejor al desarrollo de la investigación.

Por tal motivo me gustaría proponer aquí otra mirada a nuestro pasado, no solo desde la Violencia en Colombia o la imposición de una identidad Nacional como historia oficial, sino tomando como en el cuento de Blanca Nieves la versión de la Bruja malvada, la de los enanos, el príncipe azul y sobre todo la versión que posibilita más que la totalidad, la inclusión de los actores, un enfoque constructivo de las identidades, de un nosotros que tanto necesita este país.

Bibliografía.

ARENDT, H. (1993) *La condición humana*, trad. de Ramón Gil Novales, Barcelona, Paidós. Primera edición 1958.

ARENDT, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, trad. de Ana Poljak. Barcelona, Península. Primera edición 1961.

ARENDT, H.(1998) *De la historia a la acción*, trad. de Fina Birulés, Barcelona, Paidós. Primera edición 1953.

Archila, Mauricio. (1997) “La disciplina histórica en la Universidad Nacional, sede Bogotá”, en Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de la nación”, Varios editores, UNAL, Facultad de Ciencias Humanas.

Barbosa, Marialva. (2001). *Medios de Comunicación y Conmemoraciones. Estrategias de reactualización y construcción de la memoria. P. 104-112.En: Signo y Pensamiento #39. Vol. XX Año 2001.*

Benjamin, Walter. (2001) *Iluminaciones II. Poesía y capitalismo*. Madrid. Editorial, Taurus,.

Salvador Bernabeud, (1987). *1892: El IV centenario del descubrimiento de América*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas,

Bonilla, Heraclio. (1997), “Diseño curricular de una Licenciatura en Historia con énfasis en la Historia de la América Latina”, en Revista “Universidad del Atlántico”, No. 2, julio-diciembre 1997, Departamento de Historia, pp.7-15.

Collingwood, Robin George. (2004) *Idea de la Historia*. Fondo de Cultura Mexicano.

Rafael Díaz, “De la intolerancia a la necesidad de la convivencia entre las culturas, A propósito de los 500 años del “descubrimiento de América”, En: Boletín de Historia (Vol, 9 # 17-18, 1992) Universidad Javeriana, p. 13-15.

Febvre, L. (1959); *El problema de la incredulidad en el siglo XVI. La religión de Rabelais*; UTEHA; México.

------(1982); *Combates por la historia*; Ariel, Barcelona,; España.

Foucault, Michel. (1969).*Arqueología del Saber*.

Herrera. José. (2009) *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. CINDE. Pag 57

José Ma. Henao y Gerardo Arrubla, (1910). Historia de Colombia. Biblioteca de Historia Nacional. Academia de Historia de Colombia.

Le Goff, Jacques. Pensar la Historia. Barcelona: Paidós, 1991.

Lewis Pinzón, Juan Esteban, La inmovilidad de los textos. La nación en los manuales de Historia de Colombia, 1911-1957”, CESO, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Historia, UNIANDES, Documento No.112, p.48

Página | 38

Maya Adriana y Diana Bonnett. (comps.). (2003) Bogotá: Uniandes,. La servidumbre de las fuentes en: Balance y desafío de la historia de Colombia al inicio del siglo XXI. Homenaje a Jaime Jaramillo Uribe.

Melo, Jorge Orlando, Medio siglo de Historia colombiana: notas para un relato inicial. Revista de Estudios Sociales. Agosto de 1999, Página 9-22 p.20. Universidad de los Andes.

N´dongo Ondo Andeme Pedro, “¿Encuentro de dos mundos? Reflexiones acerca de la conmemoración del V Centenario del “descubrimiento” de América”, En: Boletín de Historia (Vol, 9 # 17-18, 1992) Universidad Javeriana, p. 37-45.

Ojeda Pérez, Robert. La paleografía como herramienta que posibilita la comprensión de la historia colonial. Revista El Astrolabio. Vol. 6 No 1. Enero – Julio 2007. Pág 25 – 38.

http://astrolabio.phipages.com/storage/.instance_6863/ASTROLABIO_BG_6-1_ART_3.pdf

Ojeda Pérez, Robert. Fuentes documentales para el estudio de las Haciendas en Ubaté: La hacienda el Hato de Subia. Gimnasio Campestre. 2005. 183 pág.

Pereña, Luciano. (1990). *Descubrimiento y conquista, ¿Genocidio?* Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca.

Proust, Marcel. *En busca del tiempo perdido*. Editorial Alianza. 2000.

Ricoeur, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid. Editorial Trotta. 2003

Rodríguez, Miguel. (1982) “El 12 de octubre: entre el IV y el V centenario,” En: Blancarte, Roberto, (Comp,) *Cultura e identidad nacional*, México, Fondo de cultura Económica.

Siciliani, José María. “Una mirada interrogativa al Doctorado en Educación y Sociedad desde el recorrido de la hermenéutica contemporánea” Documento de trabajo presentado En la sesión del 20 de Febrero en el seminario de Fundamentación Teórica. Doctorado en Educación y Sociedad. Tema la Hermenútica. 2013.

Todorov, Tzvetan, *Los abusos de la memoria*. Barcelona. Ed. Paidos. 2000

Wills Obregón, María Emma. “De la nación católica a la nación multicultural: rupturas y desafíos” Museo, Memoria y Nación. En: Colombia Unknown Binding in Spanish , v. , p.385 - 415 1 ,2000

Zapata, María Isabel. (2004) Walter Benjamin, historia cultural y fotografía. En: Revista Memoria y Sociedad Vol 8, No 16 (2004)

Zorraquín, Ricardo. *Dos continentes y una sola cultura*, Buenos Aires, Academia Nacional de Historia, 1992, y Foro de la juventud positiva, Universidad Hispanidad y Mexicanidad, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1992.

El Perdón y la Reconciliación Perspectiva de Construir La Paz

Luis Fernando Niño Lopez⁸

Los seres humanos somos animales racionales, este principio nos debe llevar a profundizar las diferentes áreas del Ser, en cuanto su quehacer ontológico, su relación con otros seres de su misma especie y las capacidades que utiliza en su razonamiento y concepción de lo que le rodea. Cuando observamos hacia atrás podemos denotar diferentes situaciones del conflicto, de las diferentes formas que nuestra razón lleva a autodestruirnos, la creación cada vez mas de formas, aparatos, medios y mediaciones que utilizamos para acabar al otro son trascendentes en lo que hemos podido llegar a imaginar, nuestro ingenio ha sido único y hemos sobrepasado los límites. Pero qué factores son los que nos conllevan a poder hacer armas y no vacunas que curen? , cuales son los tópicos internos de la psiquis y de los modos colectivos de construir cultura que debemos revisar para poder determinar algunos elementos que nos permitan comenzar este debate de los porque y de las maneras. En primer lugar podemos observar los sentimientos, incluso desde su etapa de evolución temprana, estas estimulaciones que el animal racional recibe para así poder generar relaciones sociales, nuestras primeras estimulaciones actuales nos dicen que el espermatozoide debe competir, que el primero en llegar al ovulo materno a fecundar gana, a como dé lugar, luego nacemos en medio de los preceptos de padres que luchan por decir que mis hijos no sufran lo que yo sufrí sembrando en nuestro parecer el egoísmo, el que yo soy tan especial que soy el que valgo, lo demás esta por fuera del sistema, nos infunde el egoísmo y un desbordado egocentrismo, el inicio de la vida escolar en un hogar promedio de nuestras regiones latino

⁸ DOCENTE UNIVERSIDAD LIBRE SECCIONAL CUCUTA

americanas nos dice que no muchos pueden llegar a ser y que pueden existir caminos diversos también para llegar a hacer entonces los valores fundamentales y la escala de valores se transforman en los valores que la sociedad impone, nuestras normas morales se rigen por el que dirán y el fuerte es mejor que el débil sin importar como lo logre. Cuando se llega al mundo adulto las cosas cambian los que aprendieron a compartir se dan cuenta de que los utilizan, los que saben que es mejor dar que recibir las organizaciones o jornadas laborales nos juzgan por regalarnos o nos despiden por falta de compromiso institucional, y el amor verdadero no existe pues ser fiel no es moda y lo mejor es intercambiar sentimientos a granel para darse oportunidad de conocer más y crear más sin importar que la humanidad se sub utilice solo en el Eros, olvidando el ágape y el filium bases antropológicas del ser societas.

A la pregunta esto tiene que ver con la paz? No es solo el conflicto armado interno? Pues antes de abordar estos tópicos tan profundos como complejos debemos mirar hacia adentro, hacia esas perspectivas que es ser humano, pues los combatientes del bando que sea y los no combatientes en ultimas en esencia son humanos, sin lugar a dudas es preciso revisar las áreas del contexto, lo político, lo social, la injusticia, la corrupción etc., pero los que conformamos estas problemáticas son los seres humanos, es decir el guerrillero que chupa dedo y extraña su hogar, el soldado que le escribe poemas a su amada y el paramilitar que le teme a la oscuridad, eso es construcción de sociedad redescubrir que somos hechos del mismo material, por lo que esa visión nos ayuda a tener herramientas claras para saber porque el perdón es esquivo y la reconciliación solo palabras bonitas.

Del Perdón:.....

Muchos son los teóricos que hablan del perdón, muchas son las teorías que inician desde lo espiritual pasando por lo psiquiátrico, psicológico, incluso lo axiológico, pero que es

realmente perdonar? Algunos proponen recetas mágicas que como las dietas de reducir peso si carecen de voluntad e intencionalidad son simplemente eso ilusiones no valederas ni siquiera suficientes para poder al menos entender el concepto, algunos afirman que perdonar es recordar sin dolor, pero ante hechos atroces y barbaros el perdón parece efímero y un poco imaginario, entonces como iniciar este proceso? 1. La aceptación: del hecho, del momento, de la situación, del evento y poder tomar conciencia plena en primera instancia racional de que no hay cambio y que lo pasado esta allá que debemos retomar la oportunidad de seguir y finalmente iniciar el proceso. 2. Introspección: revisar hacia el yo interno lo que causa recordar el evento hecho o problema, mirar cuales son nuestras defensas internas para contratacar el virus del rencor y la rabia principales enemigos del perdón, aplicar el conócete a ti mismo de Sócrates. 3. Darle al cosmos lo contrario: es decir poder sanar y devolver amor en ves de odio, una sonrisa en ves del insulto. Cuando estas tres comienzan de manera sincronizada funcionan el espíritu llega a sosegar y comienza a darse pasos de perdonar de verdad incluso hechos traumáticos. No dejarse afectar por esos recuerdos es un primer paso.

De la reconciliación:.....

Hablar de reconciliar es desde su etimología volver a empezar, encaminarse nuevamente, dejar atrás aquellas razones, motivos, formas y darnos una nueva oportunidad, es cuando en el futbol nos hacen un gol y el balón vuelve al medio del campo y las condiciones para ambas partes son iguales, excepto que el tiempo es reducido y como es poco debe provecharse para pasarla bien empatar o remontar el marcador, no podemos caer en provocaciones o peor aún entregarnos a la derrota, la reconciliación debe ir vista como esa oportunidad que nos da la existencia para mejorar aquellas cosas que podemos hacer mejor y sobre todo el no cometer los mismos errores. Pero este no es fácil porque va de la mano del perdón, sin un perdón

verdadero la reconciliación tampoco es completa, porque cada vez que el consciente recuerda el hecho la reconciliación corre el riesgo de eliminarse o peor aún de hacerse más daño. Reconciliar es una oportunidad, es reconstruir, es la ventaja de poder empezar y de buena forma, no se debe desaprovechar.

Construir la paz:.....

La paz es un proceso de nunca acabar sobre todo en países como el nuestro en donde existen diversas variables, pero quiero terminar mi intervención con tres elementos, la paz interior: esa que solo puedo construir yo, en la tranquilidad de mi espíritu y en la aceptación y el perdón conmigo mismo, cuando me reconcilio con mi ser y mi tranquilidad regresa puedo dar hacia fuera eso que tengo dentro.

La paz social: cuando los elementos de justicia, igualdad y libertad son entendidos por el colectivo y como venimos del proceso de paz interior podemos construir sociedad, labor que todos debemos hacer a diario, finalmente la paz de la guerra cuando dejamos atrás todas las maneras de hacernos daño, las barbaries y los actos deshumanizantes y la sociedad vuelve a empezar.

Cuando concluimos que los elementos del perdón y la reconciliación son esenciales para esa labor de poder construir la paz lo hacemos basado no solo en las negociaciones políticas, o firmas de acuerdo sino en las células fundamentales de la sociedad, la familia y el yo que construye desde la alteridad de reconocer que somos iguales pero diferentes en nuestros actuares, acompañamos estos dones con bondad, transparencia, honestidad y capacidad de

reconocer que somos falibles y que estamos en constante crecimiento interno y social, la misericordia debe ser para nosotros mismos y con los otros. Nuestro país podrá hablar de paz cuando las causas del conflicto se superen pero ante todo que podamos perdonarnos, perdonar a otros y reconciliarnos porque estamos convencidos de que podemos volver a empezar... si existen otros caminos pueden ser complementarios. Pero debemos perdonar.

Implicaciones Socio Ambientales Del Posconflicto Sobre Los Recursos Naturales Para El Caso Colombiano – Avance De Investigación

Primer Autor (Diego Mauricio Rojas Cachope)¹

Docente investigador – Escuela Colombiana de Carreras Industriales – ECCI

Página | 45

Administrador Ambiental, Magister Desarrollo Sostenible y Gestión Ambiental, Estudiante Doctorado en ciencias sociales con énfasis en población, ambiente y territorio.

Dirección: Kra 17 # 50-09 Apto 301.

diegomauricio Rojas@gmail.com

RESUMEN

En la actualidad, cuando la Paz emerge como una alternativa políticamente viable para la solución, distensión o terminación del Conflicto armado que padece Colombia desde hace más de 60 años, se lo propone (al conflicto armado) como causa de graves, continuos y progresivos impactos sobre el ambiente y la degradación de los recursos naturales; sin embargo, determinar a simple vista su nocividad, sería un ejercicio algo mas que irresponsable sin hacer una revisión desapasionada de la realidad y el contexto nacional, puesto que como se verá para algunos casos el conflicto ha prevenido y evitado la degradación ambiental, pero ¿a qué costo?

Conviene entonces analizar y es el objeto de este escrito, como la institucionalidad debe prepararse para suplir los vacíos del estado con el fin de proteger la infraestructura ecológica de las zonas controladas por los movimientos insurgentes y atender las demandas de los cerca de 10.000 hombres según (Agencia EFE, 2010) dedicados a los oficios de la guerra por parte de los grupos irregulares que podrían apartarse de las armas y reintegrarse a la sociedad en lo que se denomina el posconflicto.

PALABRAS CLAVES: Conservación, conflicto armado, ecosistemas, narcotráfico, recolonización.

SOCIAL AND ENVIRONMENTAL IMPLICATIONS OF POST-CONFLICT OVER NATURAL RESOURCES FOR THE COLOMBIAN CASE - RESEARCH PROGRESS

ABSTRACT

Today, when Peace emerges as a politically viable alternative to the solution, distension or termination of the armed conflict that Colombia suffers from over 60 years ago, proposed (armed conflict) as a cause of severe, continuous and progressive impacts on the environment and degradation of natural resources, however, determine their harmfulness a glance, it would be an exercise more than just irresponsible without not dispassionate review reality and national context, since as discussed for some cases conflict has prevented and avoided environmental degradation, but at what cost?

It should then be analyzed and is the subject of this paper, as the institutions must be prepared to fill the gaps in the state in order to protect the ecological infrastructure of the areas controlled by insurgencies and meeting the demands of about 10,000 men according to (Reuters, 2010) dedicated to works of war by the rebel groups diverging from weapons and reintegrate into society in what is called the post-conflict.

KEY WORDS: Conservation, armed conflict, ecosystems, drugtrafficking, recolonization

1. INTRODUCCION

El presente trabajo pretende desarrollar una apreciación crítica respecto de diferentes consideraciones en relación con los efectos e implicaciones del conflicto armado sobre el medio ambiente y más aún, aquellas resultadas del posconflicto sobre los recursos naturales y las zonas que tradicionalmente estuvieron bajo el control de movimientos armados para el caso Colombiano. Procura el análisis, determinar la calidad y dimensión de los impactos generados, así como prever escenarios futuros que permitan la adecuada gestión para la protección de los recursos naturales, proveer de herramientas conceptuales al lector que le permitan generar sus propias conclusiones y se considere el abordaje de disciplinas hasta ahora no exploradas que permitan articular esfuerzos para la protección ambiental.

Aparte de las acciones propias de la confrontación como los hostigamientos e intercambios permanentes de material de guerra, el narcotráfico y las actividades conexas al conflicto (atentados, tomas, bloqueos), deben también considerarse los efectos resultados de los sabotajes a la infraestructura económica nacional como oleoductos, gasoductos, torres de energía, redes de acueducto, etc., respecto de la transformación, degradación y fragmentación del paisaje y la modificación de hábitats. Igualmente, otro de los factores determinantes en la transformación del paisaje como se planteó anteriormente es la pobreza junto con sus condiciones estructurales, resultadas del desplazamiento poblacional, toda vez que según (Reyes, 2008):

“una de las consecuencias más serias de la violencia y el conflicto armado es el agravamiento de una pauta irracional de distribución de la población en el territorio, que suma dos problemas: el conflicto originado en la distribución de la propiedad de la tierra y el conflicto de usos del suelo, que consiste en la discrepancia entre la vocación natural y los usos efectivos que los poseedores dan a los recursos”.

Con esto, el conflicto determina nuevas formas de tenencia de la tierra, terratenientes y latifundios ejerciendo presión sobre los recursos desplazando pequeños propietarios quienes se convierten en nuevos colonos en bosques nativos o zonas de protección fragmentando el paisaje, además de aquellos que encuentran en las zonas naturales su único medio de subsistencia.

En las últimas décadas con la aparición de grupos paramilitares y autodefensas de extrema derecha y las ahora conocidas como BACRIM'S que junto con los alzados en armas de la izquierda radical financian el conflicto con recursos provenientes del narcotráfico, se ha expandido la influencia armada sobre el territorio nacional generando fenómenos conexos como el desplazamiento forzado y condiciones de pobreza estructural que sumados a los efectos propios de la confrontación armada y las dinámicas del fenómeno del narcotráfico finalmente se reflejan en la transformación del paisaje y la degradación de la estructura ecológica. Con este antecedente, es probable que la fragmentación del paisaje tenga una relación directamente proporcional con el fortalecimiento de los grupos alzados en armas y el recrudescimiento de los fenómenos conexos a la confrontación, la violencia y el narcotráfico.

El surgimiento del conflicto armado en Colombia se remonta al establecimiento de las guerrillas liberales (aunque con raíces mucho más profundas) resultadas de la persecución política en la violencia partidista (1946-1953), que posteriormente daría paso a la consolidación del frente nacional que permitió la alternancia en el poder durante 16 años del partido liberal y el conservador, excluyendo de la contienda a otras fuerzas políticas; la agudización de la persecución a los movimientos campesinos y el descontento por el monopolio del poder, sirven de base para que en 1964 se consoliden oficialmente las FARC como alternativa de defensa a la organización campesina que buscaba la reivindicación de su condición disminuida por las reformas agrarias formuladas desde la administración nacional. Al respecto el (Equipo Nizkor, 2006) propone sobre el surgimiento del ELN que: “La UC-ELN surgió en 1965 en el departamento de Santander, como un proceso de radicalización de algunos sectores del Movimiento Revolucionario Liberal -MRL- que lideró Alfonso López Michelsen a finales de la década de los cincuentas, planteándose la toma del poder por las armas”. Igualmente, respecto del génesis del EPL el (Equipo Nizkor, 2006) plantea que: “El EPL tuvo origen en 1968, localizado en la región occidental de la Costa Atlántica, expandiendo luego su acción hacia otras regiones, teniendo particular incidencia en la zona bananera de Urabá, donde el auge de las exportaciones de la fruta creó un fuerte conflicto social”. Diferentes grupos guerrilleros se consolidaron y firmaron acuerdos de paz en otros gobiernos como el caso del M-19, el partido revolucionario de los trabajadores y el Quintín Lame, sin embargo estos no son considerados al interior de este documento toda vez que su influencia respecto del territorio y su aporte a la degradación ambiental que se pretende analizar no fue significativa.

De forma paralela a la consolidación de los grupos alzados en armas de extrema izquierda, el estado acoge las recomendaciones militares de los Estados Unidos de Norteamérica, según lo cual se promueve la conformación de organizaciones de "tipo antiterrorista" y para la "lucha anticomunista"; sobre este fundamento las fuerzas armadas del estado promocionaron, entrenaron, dotaron, armaron y asesoraron habitantes de las zonas de conflicto con el fin de generar la autoprotección contra los alzados en armas de la extrema izquierda; resultado de ello, se consolidan los ahora conocidos

como grupos paramilitares o autodefensas, evolucionadas a las actualmente llamadas BACRIM'S después de su desmovilización. De acuerdo con (ACNUR, 2005), “Los primeros grupos de autodefensa se conformaron en el Magdalena Medio a finales de la década de los setenta y principios de 1980, bajo el amparo del extinto narcotraficante Rodríguez Gacha (alias “el Mexicano”)” posteriormente resalta (ACNUR, 2005) como “en 1997 se conformó una confederación de grupos paramilitares llamada Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) y se consolidó la comandancia de Carlos Castaño”. Tanto las guerrillas como los grupos paramilitares han aprovechado las diferentes bonanzas económicas nacionales ubicándose en los territorios estratégicos que garantizan el control de recursos y facilitan la obtención de ingresos para el financiamiento del conflicto, sin embargo, a partir de la década de los 80 han encontrado financiación proveniente del lucrativo negocio del narcotráfico.

El auge del narcotráfico en la nación Colombiana se remonta a los finales de la década de los Sesenta y comienzo de la del Setenta del siglo XX, inicialmente con el cultivo y tráfico de mariguana en la costa atlántica y la alta Guajira Colombiana; en los años 80, estalla la demanda de Cocaína y las estructuras delincuenciales se encargan de desarrollar técnicas para el procesamiento, distribución y exportación de pasta de coca y cocaína, la alta demanda de los mercados internacionales requiere de mayor oferta y se dispara el cultivo ilícito. Finalmente el corolario del narcotráfico es rematado por la amapola, base para la fabricación de heroína y otras drogas que a partir de la década de los 90 y hasta nuestros días, comparten el lugar de mayor demanda con el comercio y cultivo de cocaína.

Materiales y métodos

El trabajo parte de las reflexiones de clase en el espacio académico Política Ambiental; este, se dividió en 2 grandes etapas, la primera: revisión documental y establecimiento de estado de arte o línea base, a partir de allí se desarrolla una investigación exploratoria de carácter cualitativo de base referencial secundaria. La segunda etapa, consta del trabajo de campo y certificación de las condiciones identificadas y supuestos en el territorio.

Discusión

Es comúnmente aceptado el hecho según el cual las actividades relacionadas con el narcotráfico (desde el cultivo de ilícitos hasta el procesamiento y comercialización de estupefacientes y sustancias psicotrópicas) y aquellas derivadas del conflicto entre Grupos Guerrilleros, Paramilitares y Fuerzas Armadas del Estado, deterioran en gran medida el ambiente y los recursos naturales; sin embargo, generalmente se obvia, que el control territorial ejercido por los grupos armados y los ejércitos de narcotraficantes, han impedido el acceso a zonas que potencialmente podrían ser objeto de colonización y/o explotación desahogada, por nuevos colonos, individuos en busca de oportunidades, latifundistas, desplazados, inversionistas e inclusive el mismo estado entre otros, como propone Alfredo Rangel (El Tiempo, 2004), director de la fundación Seguridad y Democracia:

"En una guerra irregular los grupos en contienda tienen el territorio como uno de sus objetivos principales. El control lo buscan para sustraer recursos económicos. Pero hay más. Está el narcotráfico, que alimenta a 'paras' y FARC, ocasiona deforestación, golpea el ecosistema y envenena aguas con desechos químicos" como el paraquat o las dinitroanilinas."

En concordancia con lo propuesto por Rangel, el análisis respecto de los impactos producidos por las actividades resultadas del conflicto y el narcotráfico, se debe considerar el escenario en el cual estos territorios podrían ser invadidos, colonizados y exterminados al no existir restricción alguna para su ocupación, bien sea legal o ilegal como propone (Alvarez, 2001): “el fin del conflicto armado plantea por sí mismo tremendos cambios para la conservación de las fronteras de bosque que pueden convertirse en accesibles para intereses económicos legales, tales como la tala transnacional que ha venido expandiéndose en los últimos años en las regiones a tropicales.” Cabe anotar que la mayoría de estos territorios están compuestos por espesas y densas vegetaciones en el marco de importantes ecosistemas estratégicos, con el fin de proveer refugio y evitar visibilidad entre los actores, por ello, los territorios en mayor riesgo son las zonas boscosas poco intervenidas alejadas de los centros urbanos, zonas selváticas, parques naturales, zonas de reserva y conservación etc.

Sobre la ocupación no legal pero permitida, señala (Fajardo, 2002) que “gran parte de los parques naturales se ha convertido en escenario de la expansión de las colonizaciones, de ampliación de praderas y barbechos, plantaciones de distinta magnitud de cultivos proscritos y, en general, conflictos por su control”, y en el mismo sentido (Alvarez, 2001) plantea que “La extensión de los cultivos ilícitos en las selvas colombianas fue estimada en 109.300 hectáreas en 1998; una gran proporción (85%) de los cultivos ilícitos se ubica en nuevas tierras deforestadas, con la presión adicional generada por las pistas de aterrizaje, los cultivos de comida y nuevos cultivos ilícitos estimados en 2.5 y 3.0 veces el área de los cultivos ilícitos.”

Para (Suarez Ostos, 2006) “La proliferación de los conflictos armados ha obligado a analizar no sólo efectos que los mismos generan respecto a la población y al medio ambiente sino a la posible consideración de los deterioros ambientales como

causas de los mismos”; según la Red andina de organizaciones trabajando en desarme, seguridad humana, salvación de vidas y cultura de paz (El Tiempo, 2004) en el 2000:

“la maquinaria de la guerrilla se abrió paso en medio de la vegetación tupida de la Serranía de la Macarena y abrió 220 kilómetros de carretera en el área selvática del cañón del Duda, en Caño Cristales, y otras corrientes de agua como caño Indio, Yarumales y Canoas. Ahora, las 629 mil hectáreas de la reserva forestal tienen caminos abiertos”

Enfatiza el informe de la Red (El Tiempo, 2004) en como:

”En la ciénaga de Betansí (Córdoba), los paramilitares hicieron un puente para transporte militar que partió este recurso hídrico en dos, y en los páramos del Macizo Colombiano, en el nacimiento de sus ríos, proliferan los cultivos de amapola y coca, y la situación de la zona es tan crítica, que la Corporación Regional del Cauca pidió al gobierno declarar el Estado de Emergencia”.

En el mismo sentido y de acuerdo con el documento de trabajo presentado en el marco de la Conferencia Internacional de Bosques (Conferencia Internacional de Bosques, 2003), se logra establecer que:

“La principal causa de la deforestación de los bosques de la Amazonia, el Pacífico y la región alto andina, es hoy en día sin lugar a duda el establecimiento de cultivos ilícitos de coca y de amapola. Se estima que a la fecha se han deforestado aproximadamente 1.200.000 has, el establecimiento de los cultivos de coca y amapola -fuente fundamental de financiación de la guerrilla y los paramilitares-, ha sido el detonante de la destrucción de extensas áreas de bosque natural.”

En el marco de la conferencia se establece como en muchas de las áreas en donde el conflicto ha sido más intenso, parecen registrarse graves procesos de pérdida de fauna como consecuencia de la caza y pesca intensiva dirigida a abastecer a los grupos armados ilegales; en el marco de la conferencia citando a Andrade (2003), se considera que “Estos procesos generan el declive de la biodiversidad y, con ella, la degradación de los bosques”. De la misma forma se propone que la imposibilidad de apropiación de los territorios colonizados por los actores armados por parte del estado ha “imposibilitado o dificultado la acción de la autoridad ambiental (por ejemplo, en algunos parques nacionales ha sido expulsada) lo que, muchas veces facilita, en el caso de las zonas selváticas, el tráfico ilegal de especies de flora y fauna, o explotaciones del oro de alto impacto.” Al respecto, (Escobar, Ramirez, 2004) señala como principales efectos del narcotráfico y el conflicto armado Colombiano, los fenómenos de:

“potrerización y reducción de cobertura vegetal que llevan consigo la disminución y pérdida de biodiversidad, destrucción de la vegetación natural, fragmentación de hábitats, erosión, simplificación de los ecosistemas y agotamiento de los suelos; deterioro de las fuentes hídricas por el aporte de químicos, excretas y sedimentos, la modificación del régimen hidrológico resultado del sobrepastoreo y la simplificación de la cobertura vegetal, el desmonte de zonas selváticas y la tala indiscriminada.”

En concordancia con lo anterior y citando a (Bernal, 2002) “la producción de la cocaína ha significado el desmonte de 600.000 hectáreas de selva y bosques, además el 80% de las especies de flora que se destruyen sólo existen en algunas áreas de la Amazonia”.

Pero, ¿qué pasa con las estrategias del estado para contrarlar el fenómeno?, al respecto de la erradicación de cultivos (Tokatlian, 1992) expone como en la fumigación se utiliza glifosato [N fosfometil glicina], que es un herbicida sistémico, no selectivo de amplio espectro, utilizado para anular malezas. La fumigación en la década de los 90 efectuada en Perú y Bolivia, hizo trasladar los cultivos a Colombia. El primer Departamento fumigado fue Guaviare y de acuerdo con (Diario El Tiempo, edición Domingo 13 de Octubre 2002) entre 1998 y 2001, la coca aumentó el área cultivada de 7.000 a 25.553 hectáreas; respecto de la erradicación manual, se considera que esta actividad modifica la estructura del suelo y lo hace vulnerable a la erosión, toda vez que deja expuestas sus capas superficiales al arrastre generado por la escorrentía.

Ahora bien, debe enfatizarse en el hecho según el cual la presencia de confrontaciones armadas de los diferentes actores del conflicto, impiden el desarrollo de proyectos ambientales, en las regiones dominadas por los grupos alzados en armas; aparte, sus militantes explotan los recursos de las selvas y bosques, comen sus animales y talan bosques para construir carreteras y caminos y campamentos; la confrontación directa, los bombardeos, la concentración de desplazados y refugiados del conflicto ejercen presiones desmesuradas sobre el ambiente, los atentados a las estructuras de las multinacionales explotadoras de petróleo o generadoras de energía destruyen y fragmentan hábitats, deterioran y destruyen la biodiversidad además de alterar el paisaje. Sin embargo, (Alvarez, 2001) considera que las zonas en conflicto gozan de cierta condición de conservación de acuerdo con lo que la autora denomina “Conservación a punta de pistola” (Gunpoint conservation), en razón a que la presencia de los alzados en armas impide la colonización de nuevos pobladores en busca de oportunidades y la explotación desmedida de los recursos, (Alvarez, 2001) resalta como: “el fin del conflicto armado plantea por sí mismo tremendos cambios para la conservación de las fronteras de bosque que pueden convertirse en

accesibles para intereses económicos legales, tales como la tala transnacional que ha venido expandiéndose en los últimos años en las regiones tropicales”.

Desde esta perspectiva, vale la pena analizar un posible escenario de paz en el territorio nacional colombiano, según el cual esta restricción (Gunpoint conservation) no existiese, en el marco de una apertura total a los mercados internacionales y al impulso desmedido de las denominadas locomotoras del desarrollo para la extracción de los recursos, territorios virtualmente abandonados por el estado que servirían de fuente para el establecimiento de proyectos agrícolas, forestales y de ganadería, mineros extensivos a gran escala e inclusive, proyectos de colonización urbanizables para el establecimiento de comunidades, que definitivamente sin la adecuada reglamentación y supervisión en algo menos de una década arrasaría con las zonas conservadas.

Escenario probable

Es importante considerar los escenarios factibles cuando se hace referencia a las implicaciones del conflicto armado y el narcotráfico sobre el ambiente en el marco del posconflicto, en razón a que no es posible determinar las implicaciones futuras en un escenario de paz cuando las áreas que actualmente se encuentran bajo el control de grupos armados o ejércitos de narcotraficantes pasen al control del estado o a engrosar los monopolios privados; si bien es cierto que el conflicto armado y el narcotráfico generan importantes impactos sobre el ambiente, la colonización por nuevos pobladores independientemente de su carácter o actividad económica principal, podría afectar de manera mucho más agresiva las zonas que hasta el momento han sido conservadas por la denominada “conservación a punta de pistola”.

Los grupos armados de izquierda radical se aproximan en mayor medida a consideraciones ideológicas en acuerdo con políticas “ambientales”, las FARC implementan vedas y proponen estrategias para minimizar los impactos ambientales generados por su actividad que no son y difícilmente podrían ser consideradas por los grupos de Autodefensa de extrema derecha y los ejércitos de narcotraficantes, posiblemente por las condiciones ideológicas en que se consolidaron y desarrollaron; esta cercanía propone puntos de acuerdo en posibles negociaciones con el estado que redundaran en beneficios ambientales. En este sentido cabe considerar la posibilidad de que parte de este ejército de más de 10.000 hombres pase a proteger como forma de una nueva estrategia de gobernanza ambiental o desarrollo sostenible o sostenibilidad territorial, las zonas que actualmente hacen parte del dominio de las guerrillas.

El control territorial ejercido por los grupos armados irregulares sobre las tierras bajo su dominio, impidió durante más de 50 años el ingreso de inversionistas y colonos que procuraban la explotación de los recursos o el establecimiento de actividades productivas diferentes a las de subsistencia, comprendiendo además como propone (Andrade, 2004) al rescatar la afirmación de Rementería (2000): “La tierra no es el único recurso que está en disputa, sino el uso de los recursos naturales”

Así pues, a partir de la información secundaria analizada es posible inferir como otro escenario probable en la implementación de los acuerdos de paz y el establecimiento del posconflicto, el cual hace referencia a una total desmovilización de los actores de las FARC y por ende su desconcentración, esta desconcentración implica el abandono de las zonas bajo el control territorial de las FARC y supondría una recolonización de parte del estado, sus instituciones y el ejercicio pleno de la soberanía. En este escenario entonces, las condiciones estarían dadas para abrir la puerta a la explotación de los recursos naturales, así como el desarrollo y promoción de actividades socioeconómicas de orden primario y la colonización de estos territorios.

De llegar a implementarse los acuerdos tal cual como se ha manifestado en el marco de las conversaciones, el posconflicto supondría una distribución equitativa de las tierras entregadas por parte de los movimientos al margen de la Ley en el marco del proceso de resarcimiento a víctimas; otras tierras, pasarían a manos de nuevos colonos en busca de terrenos productivos no desgastados y otras aun en manos de la concentración de monopolios, pasarían a la explotación bien sea, agrícola, ganadera, forestal, minera o de hidrocarburos (enfaticando en que garantizar la seguridad alimentaria es uno de los puntos de acuerdo), todas las anteriores requiriendo una fuerte inversión en desarrollo de infraestructura para interconexión.

El desarrollo de infraestructura promoverá la migración e incentivará la movilidad hacia estas zonas, para el aprovechamiento de canales secundarios y del sector servicios, concentrando población en las cabeceras municipales, incrementando la demanda de servicios ambientales y sociales. Al respecto de lo anterior considera (Andrade, 2004) como: “las migraciones y ocupación de nuevas tierras conllevan a la pérdida de lo que hoy llamamos “capital natural”, pero es un proceso que ha sido históricamente aceptado en la medida en que se trata de construcción de riqueza”

Partiendo de esta situación ideal en el mejor de los casos el ambiente y en ese sentido las zonas conservadas a “punta de pistola” y aquellas que les colindan incluidas las zonas de protección aledañas, sufrirán fuertes presiones, disturbios y fragmentaciones (aceptadas socialmente), entre otras por las siguientes:

- Desarrollo de infraestructura (Construcción civil, desarrollo vial, transporte, dotación de servicios públicos, hospitalarios, institucionales, sociales, etc.)
- Establecimiento de proyectos de explotación primaria de amplio espectro (mega proyectos agrícolas, ganaderos, forestales, mineros, pesca, etc.)
- Colonización y densificación urbana (migración y concentración urbana, incremento de la demanda de servicios ambientales, invasión y urbanización de zonas de importancia ambiental, etc.)
- Comercio y tráfico ilegal de flora y fauna (antes no disponible por accesibilidad)

Otro de los probables escenarios, considera pese a la desmovilización de los grupos al margen de la ley, que facciones de ellos continúan como delincuencia común y se apropian del negocio del narcotráfico, el cultivo ilegal de coca, amapola y marihuana entre otras y los conflictos sociales conexos a este flagelo, añadirían un factor de presión importante en razón a los insumos químicos utilizados y la confrontación permanente entre estado y delincuencia. En la anterior situación preocupa la permanencia de los cultivos ilícitos desde la ilegalidad dado que su mayor impacto está generado por la intinerancia y la necesidad de adecuación de nuevos terrenos para la siembra, lo que conlleva fenómenos de deforestación y el control estatal de los mismos por la vía de la fumigación.

Una de las formas para apropiarse de este negocio, es adueñarse de territorios fachada expulsado los pobladores y desarrollando cultivos alternos que oculten los ilícitos, como enfatiza al respecto la revista Dinero en su publicación del 13 de Septiembre de 2012, la cual lleva por título: “El precio de la Paz”: “Las FARC funcionan como un conjunto de frentes que no siempre está articulado. Cabe esperar que en un proceso de desmovilización habría un número importante de guerrilleros que optarían por mantenerse en la ilegalidad y el narcotráfico en lugar de ir a la vida civil”.

Resalta (Rodríguez, Becerra, 2008) como a partir del estudio de casos similares de posconflicto, el Centro Internacional de Investigaciones Forestales (Cifor) ha concluido que:

“las situaciones de postguerra pueden llegar a ser particularmente devastadoras de los bosques naturales. Cuando los conflictos terminan, los gobiernos, con frecuencia, incorporan a los insurgentes y proveen patronazgo a las fuerzas estatales desmovilizadas, permitiéndoles la extracción de madera y la transformación de áreas de bosques en tierras para la agricultura. Además, después del conflicto, los refugiados y los desplazados regresan a los bosques abandonados durante la guerra, y las gentes armadas desmovilizadas, con pocas fuentes de empleo, se dedican a actividades forestales ilegales”

Sentado lo anterior, el reto que se impone a la institucionalidad del estado no puede ser de mayor importancia, en la medida en que aparte del andamiaje que debe garantizar la restitución de derechos y la recolonización de los territorios dominados y gobernados por los grupos armados no estatales, también debe impedir que se arrase con los mismos territorios, nichos concentradores de ecosistemas estratégicos, recursos naturales escasos y exóticos, no explotados anteriormente por la existencia del conflicto en el marco de la revolución generada por la Paz y las Locomotoras que jalonan el desarrollo nacional.

Las conversaciones de Paz

Sergio Jaramillo, alto comisionado para la paz del gobierno Santos, expuso en su conferencia magistral el 13 de marzo de 2014 en la universidad de Harvard, como en el: “centro de la visión de la paz del gobierno hay una preocupación por el territorio y una preocupación por los derechos”, en ese sentido rescatamos el interés por el territorio entendido como la articulación del espacio geográfico con las relaciones sociales y culturales de sus pobladores.

La dimensión económica del desarrollo no concibe el territorio como esa articulación de significaciones, simplemente como factor de producción, desde las más escuetas apuestas de los economistas clásicos a saber, tierra, trabajo y capital o como parte fundamental en la construcción de los cuatro capitales en los más estrictos postulados del neoliberalismo actual, o por lo menos en aquellas que distingue y promueve el Banco Mundial, a saber: capitales natural, construido, humano y social. Ese territorio es factor de disputa por sus implicaciones políticas, económicas, sociales, ambientales e inclusive culturales, así mismo es el depósito del capital natural y a la vez escenario de materialización del conflicto, razón por la cual causalmente aquellas regiones y zonas con menor intervención antrópica y por ende menor alteración ecosistémica y mayor abundancia natural, permite el establecimiento y consolidación de grupos alzados en armas y su subsistencia depende del control de ese espacio territorial y viceversa.

En el marco de los diálogos se proponen acuerdos generales que tienen como objeto de la acción precisamente al territorio, su conformación, uso, distribución, aprovechamiento, entre otras, conviene analizar brevemente algunos de esos aspectos, para posteriormente ubicar espacialmente la reflexión en procura de concluir respecto de la posición del estado y aquellas cuestiones que debe considerar con el fin de proteger estas zonas identificadas como de importancia ambiental que de alguna forma y mediante la “gunpoint conservation”, han sido preservadas de la acción humana.

En el marco del punto 1 de las conversaciones. “Política de Desarrollo Agrario Integral”, se establecen como puntos de negociación y acuerdo: el acceso y uso de la tierra que contempla la activación de tierras improductivas, la formalización de la propiedad, delimitación de la frontera agrícola y protección de zonas de reserva. En los cuales el territorio y sus recursos se consolidan como factor de negociación y por ende su tenencia en un medio para el ejercicio del poder. Por otra parte en el mismo punto se abordan los temas de programas de desarrollo con enfoque territorial, desarrollo de infraestructura y adecuación de tierra, desarrollo social, estímulo a la producción agropecuaria y a la economía solidaria y cooperativa y el establecimiento y consolidación del sistema de seguridad alimentaria.

La perspectiva territorial del primer punto de conversaciones articulada al fin del conflicto, la solución al problema de las drogas ilícitas, la participación política de los alzados en armas, la restitución y el resarcimiento de las víctimas, propone una nueva forma de interpretación y apropiación del territorio de la mano de la apertura a nuevos territorios para la consolidación de procesos socioeconómicos, los cuales antes eran territorios gobernados por los alzados en armas o bien monopolizados por actividades socioeconómicas controladas por los mismos actores. Esto es, un terreno libre del control territorial de los grupos alzados en armas abierto a actividades diferentes al narcotráfico en las zonas cultivadas o bien los bosques y zonas de vegetación espesa que les servían de resguardo libres para la explotación económica.

Amenaza territorial potencial o potencial territorial

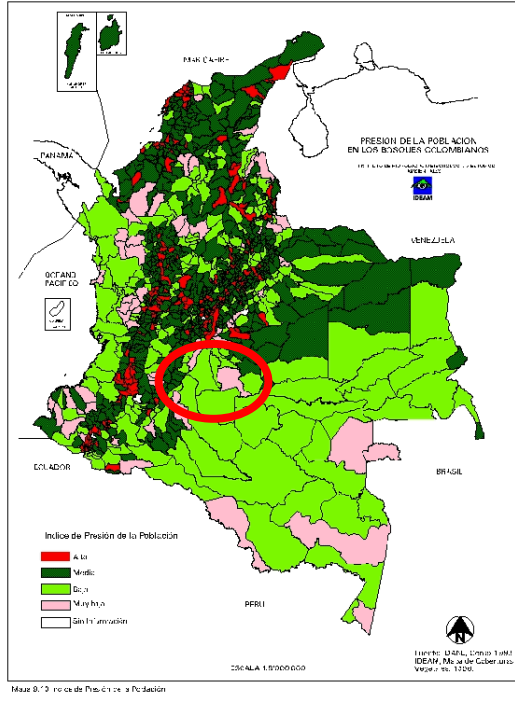
El estudio avanza en la determinación de las zonas de importancia ambiental nacional, su trasposición con las zonas de control territorial por parte de los grupos alzados en armas y las zonas de interés económico nacional, en ese marco la identificación de zonas protegidas y aquellas con menor grado de intervención antrópica y mayor riqueza natural, se determinan variables de análisis y se validan instrumentos, que a la postre permitirán determinar mediante el cruce de escenarios, zonas y variables, establecer zonas críticas que pudieren verse en peligro inminente de colonización y alteración, para las cuales se propondrían estrategias de manejo y uso sostenible de los recursos y propuesta de sostenibilidad territorial.

Es posible determinar en una revisión inicial como los grupos al margen de la ley tal y como expone (Rangel, Suarez, 2004) se ubican estratégicamente en “terrenos distantes, selváticos y de difícil acceso”, las cuales según el mismo autor suelen ser esas zonas “apartadas, montañosas y selváticas” que inicialmente no se caracterizaban ni por la presencia de población ni la abundancia de “recursos económicos significativos”. Sin embargo, con la transformación socioeconómica del país, algunas de estas zonas se convirtieron en zonas de interés económico de la mano de los proyectos mineros y de hidrocarburos, y en los últimos años de la mano de la consolidación de grandes proyectos agroindustriales, las cuales sirvieron de recursos para el financiamiento de los grupos al margen de la ley. Otras de las zonas colonizadas por la guerrilla por su valor militar estratégico mantuvieron sus características naturales gracias a sus condiciones topográficas de difícil acceso que a la vez permitían el guarecimiento de los grupos al margen de la ley.

Esta suma de condiciones permite la configuración de dinámicas especiales del territorio, por ejemplo que en zonas aptas para el desarrollo de proyectos agroalimentarios estén destinadas al engorde o abandonadas y beneficien el tránsito de grupos armados, pero conserven un potencial natural importante y a su vez sean zonas de potencial minero energético, como resultaría de la superposición de los mapas, como se presenta a continuación como referencia.

Figura 1

Figura 2



1 Mapa 8: Índice de Presión de Población

Figura 3

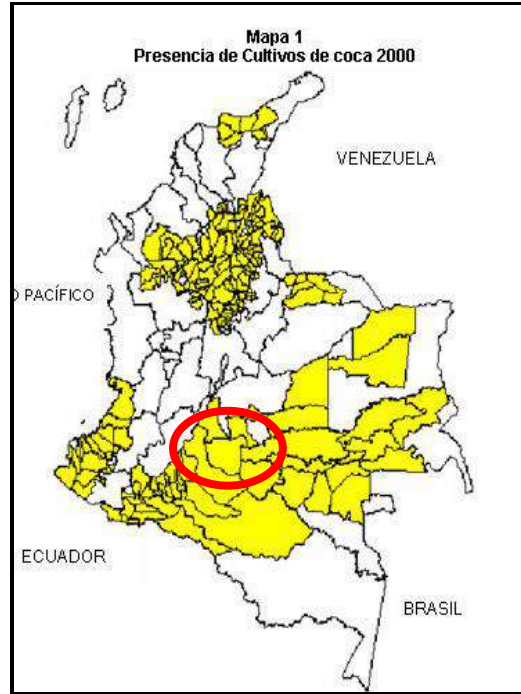
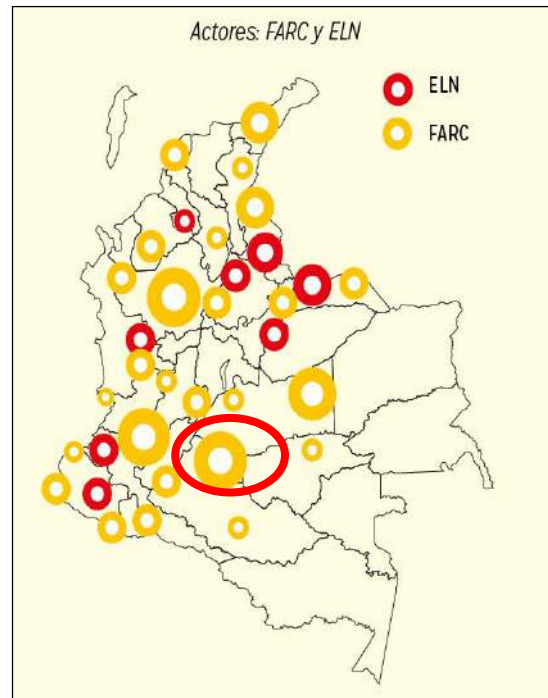
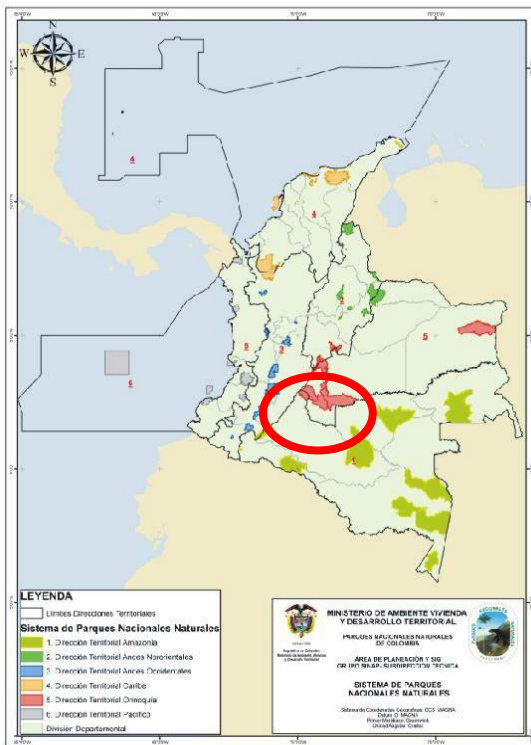


Figura 4



Para ello se aborda inicialmente el análisis de información secundaria, por ejemplo el estado actual de la información sobre recursos forestales y cambio en el uso de la tierra (Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales - (IDEAM), el cual determina el grado de presión de la población en bosques colombianos (Figura 1⁹), en el cual es posible resaltar cuales zonas del país presentan menor presión y por ende menor intervención antrópica a partir de lo cual se puede considerar que son zonas con menores impactos y mayor potencial natural, estas zonas se contrastan con el mapa de distribución de cultivos de coca a nivel nacional (Figura 2¹⁰), así como con el mapa nacional de zonas protegidas y de interés ambiental (Figura 3¹¹), para finalmente superponer el mapa de distribución de actores armados FARC y ELN (Figura 4¹²) y con el mapa de actividades económicas actuales y a futuro donde deberían identificarse los grandes proyectos o iniciativas extractivas y productivas.

Resultado de lo anterior se identifican zonas con más de uno de los atributos, por ejemplo la zona de la Macarena Meta (entre otras) cumple con 5 de las 5 condiciones, se identifican los actores, se determinan criterios de evaluación y las principales actividades socioeconómicas y su potencial en desarrollo de infraestructura y servicios institucionales, presencia del estado y demás servicios, se priorizan y jerarquizan y a partir de esa clasificación se determina su grado de vulnerabilidad. Determinadas las zonas de interés se levanta la cartografía digital y se realiza el trabajo de campo que permite determinar los supuestos. El avance actual del estudio está dado en la identificación y ubicación espacial de atributos, la determinación de zonas de interés ambiental y económico, y la referenciación en estas de grupos armados, esta identificación para cada caso permite levantar la información socioeconómica de referencia secundaria, para cada una de las zonas identificadas.

Conclusiones iniciales

Como resultado de la aproximación inicial que está en curso, podría aseverarse que en el marco de una eventual desmovilización, de las FARC como producto de las conversaciones de paz avanzadas en La Habana -Cuba, el Estado Colombiano deberá generar estrategias de apropiación soberana del territorio ocupado previamente por los grupos alzados en armas, entendida no solamente como el control militar de la jurisdicción nacional, sino como proceso integral de dotación institucional en los servicios provistos por el estado, a saber, educación, salud, transporte e intercomunicación regional, servicios jurídicos y legales, entre otros y sobre todo la representación territorial de las autoridades e institutos ambientales que promuevan si no es posible la protección de los recursos preservados en estas zonas, si su correcto y adecuado uso y distribución.

El proceso de paz en curso enmarca su acción sobre el territorio y enuncia como elementos de análisis secundario la protección de zonas de reserva en el marco del análisis al tema de acceso y uso de la tierra por una parte y la protección de áreas de interés ambiental dentro del análisis del tema programas de desarrollo con enfoque territorial por la otra, todas en el contexto de la política de desarrollo agrario integral. Bajar de tono la importancia de la dimensión ambiental en el marco de una política de restructuración territorial, atándola únicamente al marco agrario o exclusivamente a las zonas protegidas

⁹ Tomado de: VIII. Estado actual de la información sobre recursos forestales y cambio en el uso de la tierra (instituto de hidrología, meteorología y estudios ambientales - (IDEAM), consultores FAO), únicamente como base referencial para ejemplo, no para el desarrollo del estudio. Fuente: <http://www.fao.org/docrep/006/ad392s/ad392s10.htm>

¹⁰ Tomado de: Aproximaciones a los efectos ambientales, sociales y económicos de la erradicación de cultivos ilícitos por aspersión aérea en Colombia. únicamente como base referencial para ejemplo, no para el desarrollo del estudio Fuente: http://www.scielo.org/ve/scielo.php?pid=S1316-03542003000200005&script=sci_arttext

¹¹ Tomado de: Parques nacionales naturales de Colombia. únicamente como base referencial para ejemplo, no para el desarrollo del estudio. Fuente: <http://www.parquesnacionales.gov.co/portal/sistema-nacional-de-areas-protegidas-sinap/representatividad-y-prioridades-de-conservacion/>

¹² Tomado de: <http://www.kienyke.com/wp-content/uploads/2013/07/Mapa-conflicto-02.jpg> . únicamente como base referencial para ejemplo, no para el desarrollo del estudio. Fuente: Centro de recursos para el análisis de conflictos (Cerac) 2012 - 2013

o de interés ambiental, abre una inmensa ventana a la explotación de zonas de alta importancia ambiental que no están catalogadas en estas categorías y la mayoría de los territorios que se encuentran en control actual de movimientos insurgentes, o bien, que no tienen acceso a los mismos por el control territorial de sus corredores o zonas de influencia no se encuentran en esta clasificación; por lo cual, es probable que vastas zonas con amplia riqueza natural representada bien sea en biodiversidad o recursos no renovables como la minería e hidrocarburos, tengan carta abierta para su explotación con la fragmentación y deterioro ambiental que ello conllevaría.

Otro de los aspectos a tener en cuenta en una probable reorganización territorial, hace referencia a los nuevos colonos representados tanto por las comunidades vulnerables en busca de mejor fortuna, aquellos desplazados o víctimas de acciones y procesos violentos que procuran el reasentamiento en nuevos o sus antiguos territorios, empresarios y multinacionales en procura de explotación de alternativas y oportunidades económicas y la migración natural ocasionada hacia núcleos urbanos mediante la venta y establecimiento del sector servicios para los nuevos pobladores, representarían un incremento en la demanda de servicios ambientales, como aprovisionamiento de alimentos, saneamiento básico, recreación, etc., los cuales deteriorarían la base del capital natural en zonas hasta el momento preservadas.

Es bien sabido que el posconflicto se comprende como un proceso de largo plazo en el marco del cual las transformaciones propuestas requieren amplio periodos transicionales y la adecuación normativa y jurisdiccional progresiva, es necesario prever los futuros escenarios posibles para que desde la institucionalidad se procure la protección del territorio y los recursos que de alguna forma fueron custodiados y protegidos por los actores armados y su dominio territorial; y es en ese sentido precisamente que se propone el desarrollo de la presente investigación como insumo para la planeación y la formulación de programas de sostenibilidad territorial que garanticen la equidad y justicia social tanto como la protección de la base natural nacional en el marco de la tan anhelada paz, evitando que el remedio sea peor que la enfermedad.

Bibliografía

1. ACNUR. (2005). Consideraciones sobre la protección internacional de los solicitantes de asilo y los refugiados colombianos. Ginebra, Suiza: ACNUR.
2. Agencia EFE. (24 de Julio de 2010). Gobierno afirma que las Farc y el Eln tienen menos de 10.000 integrantes. El Tiempo, págs. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7823241>.
3. Alvarez, M. (2001). Could peace be worse than war for Colombia's forest. *The environmentalist*, 305-315.
4. Andrade, G. I. (2004). Selvas sin Ley. En M. Cardenas, & M. Rodriguez, Becerra, Guerra, sociedad y Medio Ambiente (pág. 545). Bogotá: Foro Nacional Ambiental.
5. Bernal, C. (2002). Impacto ambiental ocasionado por las sustancias químicas, los cultivos ilícitos y las actividades conexas. En D. N. Investigaciones, Memorias del seminario sobre la problemática de las drogas en Colombia (págs. 1-43). Bogotá D.C.
6. Castaño, G. J. (2005). Áreas protegidas, criterios para su selección y problemáticas en su conservación. *Boletín Científico, centro de museos, museo de historia natural*, 10, 79-101.
7. Conferencia Internacional de Bosques. (2003). Bases conceptuales para el debate. Conferencia Internacional de Bosques - Presente y futuro de los bosques en Colombia: Bases conceptuales para el debate. Presente y futuro de los bosques en Colombia, (pág. 17). Santa Marta.
8. El Tiempo. (17 de Mayo de 2004). GUERRA: BOSQUES ESTÁN EN JAQUE. El Tiempo, págs. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1585097>.
9. Equipo Nizkor. (2006). Conflicto armado y paramilitarismo en Colombia. Madrid, España: ASFADDES - CINEP.
10. Escobar, Ramirez, J. (2004). Síndromes de sostenibilidad ambiental del desarrollo en Colombia. En CEPAL, Evaluación de la sostenibilidad en América Latina y el Caribe (págs. 41 - 120). Santiago de Chile: CEPAL.
11. Fajardo, D. (2002). Situación y perspectivas del desarrollo rural en el contexto del Conflicto Colombiano. Situación y perspectivas del desarrollo rural en el contexto del Conflicto Colombiano - FAO (pág. 25). Santiago de Chile: FAO.
12. Peterson, S. (2002). Casualties of the drug war: People and ecosystem in Colombia. *The independent review*, IV (3), 427 - 440.
13. Rangel, Suarez, A. (2004). Naturaleza y dinámica de la guerra en Colombia. En M. Cardenas, & M. Rodriguez, Becerra, Guerra, sociedad y medio ambiente (pág. 545). Bogotá: Foro Nacional Ambiental.
14. Red andina de organizaciones trabajando en desarme, seguridad humana, salvación de vidas y cultura de paz. (16 de Mayo de 2004). Arinsa. Recuperado el 27 de Mayo de 2010, de HYPERLINK "<http://www.ariansa.net/noticiacol16-05-04eltiempo.htm>" <http://www.ariansa.net/noticiacol16-05-04eltiempo.htm>
15. Reyes, A. (2008). El Conflicto por el territorio. En F. GTZ, En GTZ-FESCOL, Reconstrucción del estado de derecho en las regiones, demografía y doblamiento del territorio. Bogotá: GTZ, FESCOL.

16. Rodriguez, Becerra, M. (16 de Junio de 2008). Manuel Rodriguez Becerra, por la defensa del medio ambiente en Colombia. Recuperado el 16 de Febrero de 2014, de www.manuelrodriguezbecerra.org: <http://www.manuelrodriguezbecerra.org/>
17. Suarez Ostos, M. (2006). Proteccion del medio ambiente en Caso de conflictos armados. Recuperado el 14 de Septiembre de 2012, de Ventana Legal: http://www.ventanalegal.com/revista_ventanalegal/proteccion_medio_ambiente.htm
18. Tokatlian, J. G. (1992). La narcocracia no le teme al glifosato. *ECOLÓGICA*, III (11-12), 14 - 17.

La historia y la memoria en educación superior: una experiencia de Formación para la paz¹³

Javier Polanía González¹⁴
Juan Carlos Rivera Venegas¹⁵

Resumen:

Se presenta una experiencia formativa en educación superior que contribuye a la construcción de la paz; se trata del espacio académico denominado Historia, memoria y palabra.

Se desarrolla en tres partes; en la primera se contextualiza y describe el proceso de creación y consolidación de esta asignatura que hace parte de un conjunto más amplio de espacios que propenden por la formación integral de la comunidad universitaria a partir de la profundización, transmisión y generación de conocimientos que cuestionan, dialogan, y proponen soluciones a las actuales problemáticas de la sociedad.

En segundo lugar, se detallan los propósitos, metodología, ejes temáticos, recursos y demás elementos que lo integran, entre ellos, la implementación de una visión crítica de la historia que no se aferre al pasado y se centre en la memoria de las víctimas, entre ellos un acercamiento crítico al informe *Basta ya. Colombia: memorias de guerra y dignidad*, libro que hace parte de un proyecto institucional de fomento de la lectura.

Por último, se enuncian logros, dificultades y retos de esta experiencia que ha contribuido a desarrollar procesos de sensibilización en los jóvenes frente a la realidad nacional de cara al

¹³ Esta ponencia surge del rediseño curricular al interior del Departamento de Formación Lasallista y de las discusiones teóricas en torno al diálogo ética, política y educación en el marco de la investigación “Prácticas de enseñanza y saber pedagógico de docentes universitarios” que adelanta el Grupo de Investigación Intersubjetividad en la Educación Superior.

¹⁴ Profesor de la Universidad de La Salle. Magíster en Estudios Políticos. Licenciado en Ciencias de la Educación, especialidad Estudios Religiosos. Integrante del Grupo de Investigación de Intersubjetividad en Educación Superior. Coordinador del área de cultura religiosa. jpolania@unisalle.edu.co

¹⁵ Profesor de la Universidad de La Salle. Magíster en Educación. Especialista en Desarrollo Personal y Familiar. Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialidad Estudios Religiosos. Integrante del Grupo de Investigación de Intersubjetividad en Educación Superior. Coordinador del área de lasallismo. jrivera@unisalle.edu.co

postconflicto; además puede ser replicada en otros contextos en donde se pueda constituir en un aporte.

Palabras clave: formación para la paz, historia, memoria, sensibilización, conflicto armado, víctimas.

Introducción

Propender por una visión crítica de la historia y de la realidad, que para el caso colombiano ha estado permeada por un conflicto armado interno que ha dejado más de doscientas mil víctimas, incita a no evadir esta realidad en los distintos escenarios de la sociedad, y en especial en la educación superior.

Lo anterior, y dentro de un proceso de permanente revisión curricular, ha llevado al departamento de formación lasallista de la Universidad de La Salle de Bogotá a construir un espacio en donde los estudiantes profundicen sobre la historia reciente del conflicto, sus causas, actores y demás elementos, haciendo especial énfasis en la memoria histórica, las víctimas en la historia y el papel de la sociedad de cara al postconflicto entre otros. Creemos que un espacio con estas características para estudiantes universitarios contribuye a la toma de una postura más realista y comprometida frente a la realidad que le aporta a la construcción de la paz.

1. CONTEXTO

La Universidad de La Salle de Bogotá, desde su creación, en 1964, y en especial a partir del 2007 cuando reformula su proyecto educativo, se ha proyectado socialmente con el objetivo de promover la dignidad y el desarrollo integral de la persona, la transformación de la sociedad, el fomento de la cultura y la búsqueda del sentido de la verdad. En la misión, establece como componentes fundamentales la educación integral y la generación de conocimiento que aporte a la transformación social y productiva del país; de esta forma,

participa activamente en la construcción de una sociedad justa y en paz mediante la formación de profesionales que por su conocimiento, sus valores, su capacidad de trabajo colegiado, su sensibilidad social y su sentido de pertenencia al país inmerso en un mundo globalizado, contribuyan a la búsqueda de la equidad, la defensa de la vida, la construcción de la nacionalidad y el compromiso con el desarrollo humano integral y sustentable¹⁶.

La praxis universitaria es orientada por horizontes que dan sentido a su acción. Entre ellos, y para el fin que nos ocupa, se resalta la consideración del ser humano como protagonista responsable de su propia formación, ser sensible ante los contextos de exclusión, las realidades de los jóvenes y las urgencias educativas del momento. Asume la convicción de que donde hay esperanza hay razones para vivir y luchar, y para creer que otro mundo es posible, necesario y urgente, confiando en las potencialidades del ser humano uniéndonos a todos los que trabajan por una sociedad más justa.

La Universidad considera fundamental el énfasis en la ética y el humanismo en un entorno global donde la fuerza de lo relativo se abre espacio entre utopías, integristas, totalitarismos y otras expresiones sociopolíticas y culturales que deterioran los componentes éticos del tejido social; por lo tanto entiende la necesidad de generar procesos que permitan la formación y el fortalecimiento del carácter de sus estudiantes mediante conocimientos sustentadores, ambientes propiciadores y situaciones generadoras de comportamientos éticos y compromisos políticos. En consecuencia, la Universidad ofrece espacios *donde la ética problematiza la ciencia, la política y la cultura, a la vez que se deja interpelar por éstas*.

La visión cristiana de persona que inspira la opción ética de la institución es la centralidad de su dignidad como referente, lo que implica la continua reflexión sobre lo humano, la historia y la sociedad, y la recuperación del rico acervo del saber que ha hecho posible el avance y la consolidación de nuestra civilización.

Si bien este proyecto se ha venido consolidando con el aporte de toda la comunidad educativa, la Universidad cuenta con un Departamento de formación lasallista que contribuye

¹⁶ PEUL, n. 1 y 2.

a la realización del proyecto educativo, y tiene como misión dinamizar la dimensión institucional lasallista de la formación - entendida como un modo particular de relación del hombre consigo mismo, con los otros, con el mundo, con el conocimiento y con Dios – mediante programas y espacios académicos en pregrado y posgrado, investigación, extensión y compromiso con el desarrollo de la función ética y política de la Universidad¹⁷. El Departamento entiende su actividad como una praxis que busca la constitución de sujetos gestores de la transformación social, política, económica y cultural de Colombia, y desarrolla procesos de docencia transversales valorados por su aporte a la formación de la conciencia crítica, el despertar de la sensibilidad y el compromiso social.

Estos procesos de docencia se han organizado en cuatro áreas para pregrado: Cátedra Lasallista, Humanidades, Cultura Religiosa y Ética, y un área en los postgrados: Ciencia y Pensamiento Cristiano. Sus asignaturas corresponden a la formación complementaria para todos los estudiantes de los diferentes programas que se ofrecen.

Para el desarrollo de sus espacios académicos o asignaturas (Polanía, 2009) el Departamento se ha formulado el siguiente interrogante en torno a grandes cuestiones que el sujeto de hoy se plantea con respecto a sí mismo, al otro, al mundo y a lo trascendente: *desde el enfoque lasallista, ¿cómo dinamizar la formación humanística-cristiana de la comunidad universitaria para propiciar la constitución de sujetos que reflexionan sobre sí mismos y sobre el entorno y agencian su transformación social, política, económica, cultural y ecológica?*

De manera específica, el área de Cultura Religiosa ha tratado de responder tal pregunta a través de tres asignaturas que desde el 2007 y hasta el 2010 fueron: 1) Fe y Cultura, 2) Palabra y Vida, y 3) Cristianismo y Política, las cuales fruto de un proceso de revisión curricular y reflexión académica en conexión con la realidad social, religiosa, política y cultural fueron modificadas respectivamente por 1) Sociedad, cultura y religión, 2) Historia, memoria y palabra, y 3) Praxis política y fe.

¹⁷ Proyecto Educativo del DFL.

Se exponen a continuación los propósitos, metodología, ejes temáticos, recursos y demás elementos del espacio académico Historia, memoria y palabra.

2. PROPÓSITOS, METODOLOGÍA, EJES TEMÁTICOS

Como parte del ejercicio permanente de toda unidad académica, en el año 2010 el DFL adelantó una Redimensión Curricular que se plasma en su Documento Orientador de las Áreas DOA que recoge las líneas orientadoras para el desarrollo de las asignaturas que componen la oferta académica para los programas de pregrado de la Universidad y expresa la discusión y reflexión, tanto del equipo de coordinadores, como de todo el cuerpo docente. Se trata de lineamientos de orden general a través de los cuales se busca precisar los horizontes epistemológicos, formativos y didácticos que consoliden la calidad del Proyecto Educativo del Departamento.

En la revisión del 2010 se encontraron elementos de desarrollo de sus asignaturas, en consonancia con la realidad nacional y el proyecto universitario, los cuales fueron expresados en una pregunta orientadora para el área, referentes y tres espacios académicos.

La pregunta orientadora se formuló en los siguientes términos: *En la pluralidad de construcciones sociales, políticas, religiosas y espirituales, ¿cómo potenciar las búsquedas de sentido que posibilitan un reconocimiento de sí mismo y de los otros, para la transformación de las condiciones actuales?*

Y COMO REFERENTES , ADEMÁS DE LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD, HORIZONTES Y RASGOS DEL DEPARTAMENTO SE FORMULARON LOS SIGUIENTES:

- La praxis del DFL que busca la constitución de sujetos gestores de transformación social, política, económica y cultural de Colombia;
- la profundización, transmisión y generación de conocimientos que cuestionen, iluminen, dialoguen y aporten soluciones para los actuales problemas del mundo;

- el desarrollo de la conciencia crítica, el despertar de la sensibilidad y el compromiso social;
- la identidad católica abierta al diálogo con creyentes y no creyentes, y la formación de cara a la construcción de sociedades democráticas y participativas.
- el fenómeno religioso desde su multiplicidad de expresiones culturales, cada una con su especificidad cultural, abiertas y en comunicación -diálogo interreligioso- (Tamayo, 2004), 1
- la interculturalidad como alternativa a la violencia generada por las grandes religiones (Bosch, 2004).
- La atenuación de la religión y la individualización de la creencia, la desaparición de una visión del mundo estructurada por la religión, la permanencia de la religión como aspiración a lo absoluto y a la búsqueda de sentido. La decadencia de las religiones y la permanencia de lo religioso, van a la par (Perry y Gauchet, 2007).
- El auge de la religiosidad individualista, experiencial, ecléctica, de escasa incidencia política e incremento de una religiosidad “consumista” de satisfacción inmanente (Mardones, 2005).
- la pregunta por el compromiso político de los cristianos en los procesos de transformación que requieren de su aporte, no sólo en el plano de la asistencia social o lo sacramental, sino también en lo político, lo social, lo económico, lo cultural, etc. (Mardones, 2004).
- los cambios en las configuraciones sobre lo juvenil y sus formas de participación social, su desconfianza respecto de la oferta política, y al mismo tiempo su mayor disposición a participar en acciones o programas relacionados con el tipo de problemas y aspiraciones que tienen jóvenes del siglo XXI, lo que plantea desafíos a programas públicos que buscan promover la participación juvenil (Hopenhayn, 2004).
- *la historia y la memoria, como formas de reconstrucción de la realidad a la luz de la nueva teología política* (Metz, 2007).

A partir de lo anterior, se encontró que el espacio “Palabra y Vida” podría transformarse en uno que responda a la necesidad de construir nuevas formas de ver, estudiar y construir la historia en medio de una realidad llena de incógnitas y de discursos diversos entre llamadas asfixiantes al consumismo, al tener por encima del ser, al descuido del yo profundo y del otro

porque prima el hedonismo, proponiendo confrontar esta realidad cultural con la fe y la ciencia, esperanzados en que de este diálogo surjan sentidos de vida que permitan la realización personal y profesional. Se concluyó que el espacio debía denominarse *Historia, Memoria y Palabra*, ratificándose su propósito inicial y propendiendo por el logro de unas competencias y unos mínimos esperados a través de ejes temáticos por desarrollar:

Propósito de “Historia, memoria y palabra”: Se propone una búsqueda de sentido dando valor a la memoria, pasando a la Revelación como encuentro y como historia, y sugiriendo la Sagrada Escritura como iluminadora del proyecto personal de vida. Es claro que se considera una interrelación entre las ciencias humanas y ciencias Bíblico-Teológicas, para establecer una confrontación generadora de transformaciones y constituciones del sujeto.

Competencias que se proponen: Capaz de hacer un discernimiento que se expresa en una mirada de fe sobre los acontecimientos de su vida y del acontecer social; identifica la historia y la memoria como maneras de reconsiderar y hallar nuevos sentidos al acontecer; hace uso de la narrativa para realizar, un acercamiento a diversos textos religiosos de tal forma que contribuyan a la búsqueda de sentido y a la consolidación de una actitud profética de defensa de los empobrecidos.

Mínimos esperados: Identificar elementos comunes de diversos relatos de experiencias humanas en distintos contextos religiosos; elaborar relatos de su experiencia personal y los relaciona con textos religiosos varios; distinguir elementos básicos del sentido y utilidad de los textos religiosos en la sociedad actual.

Como ejes temáticos a desarrollar y a manera de pretexto para profundizar en la memoria se propuso y se propusieron los siguientes:

- Historia y memoria – Fenomenología de la Memoria.
- La palabra como elemento constitutivo de sentidos.
- Teología Política: comprensión del sufrimiento humano y sentido de vida.

3. Logros y dificultades

Iniciándose el 2010 se socializó el nuevo enfoque de *Historia, memoria y palabra*, que suscitó, en conjunto con las demás asignaturas, un aire de renovación y el consecuente sentido de novedad y apoyo decidido a la nueva forma de comprender los espacios del Departamento.

A manera de logros, en lo recorrido del 2011 al 2014, se encuentran entre otros, la socialización de experiencias, textos y sentidos que sirvieran para el trabajo en aula:

- a) *De una visión de la historia oficial a una visión crítica de la historia*. El Manual del mal historiador, o cómo hacer hoy una buena historia crítica, texto de Carlos Aguirre, ha permitido acercarnos a una nueva mirada de la historia que no ancla en el pasado sino que nos permite una mejor comprensión del momento presente y nos llama a ejercer una ciudadanía más comprometida con la realidad para construir el futuro.

En consonancia con lo anterior, una experiencia interesante frente a este aspecto ha sido la participación en las visitas temáticas con que cuenta el Museo Nacional de Colombia. Particularmente “La mujer en la historia de Colombia”, y “Arte y Nación” han sido las de mayor aceptación y las que ha permitido un abordaje desde la visión crítica. Para varios estudiantes la visita también ha resultado significativa por ser la primera visita que realizan a un Museo en su vida.

- b) *La historia vista desde las víctimas*. La historia reciente de Colombia, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX se trabaja desde el conflicto y la mirada de las víctimas, para lo cual ha resultado de gran utilidad la postura de Manuel Reyes Mate en torno al cambio de época y el nuevo lugar que las víctimas ocupan en la sociedad.
- c) *El conflicto desde la voz de las víctimas*. El informe Basta ya, del grupo de memoria histórica, que fue presentado a la sociedad en agosto de 2013 se ha venido

consolidando en una valiosa herramienta para nuestro espacio académico, en particular los testimonios de las víctimas del conflicto. Al punto que en la reflexión del departamento alrededor de los libros del canon, proyecto institucional que promueve la lectura en los estudiantes, resultó como uno de los textos de apoyo en esta asignatura. Por su carácter nos ha obligado a generar estrategias pedagógicas para su abordaje, pues algunos aspectos son demasiado técnicos lo que dificulta el acercamiento de los estudiantes a él. Resulta interesante constatar que el informe también se utiliza en otros espacios académicos de la universidad que propician un acercamiento a la realidad del conflicto por la que atraviesa el país. El acercamiento a estas experiencias ha generado una mayor sensibilidad no solo hacia el sufrimiento humano, sino que ha contribuido a un cambio en la percepción en torno al conflicto y sus víctimas

- d) *Los informes de la Comisión Nacional de Reparación y reconciliación* sobre la verdad de las masacres de finales del siglo pasado y comienzos del presente, han sido reconocidos por los estudiantes como una ventana estremecedora ante la realidad; constatan que la historia de nuestra sociedad no ha sido contada desde la verdad y el sufrimiento de las víctimas.
- e) *Experiencias de posconflicto*. Algunas experiencias de postconflicto de finales del siglo XX, especialmente las que se dieron en las denominadas transiciones democráticas del sur del continente, las centroamericanas y la de Sudáfrica que se encuentran documentadas en el texto *Búsqueda de verdad y justicia. Seis experiencias de postconflicto*, de Javier Giraldo.
- f) Reflexiones. Las reflexiones éticas desde las víctimas sugeridas por Mardones y Reyes Mate; la iniciación al análisis narrativo desde las miradas de Marguerat y Bourquin; la reflexión teológica de Jean Baptiste Metz en torno a la memoria y la de Jon Sobrino sobre la resurrección de Jesús desde las víctimas se constituye en el puente que une y halla sentido a la relación de la memoria con la palabra: *El tema de las víctimas coincide, en el fondo, con el tema de los «pobres»*. *La referencia esencial*

de Jesús al mundo de los pobres constituye también el punto de referencia insustituible para toda cristología. Así nos lo decía Jon Sobrino en un artículo anterior (ST 150,1999, 160-168) en el que, a propósito de las víctimas afirmaba: «Hace medio siglo Auschwitz fue la vergüenza de la humanidad. Pero desde entonces ¿cuántos Auschwitz ha habido? (...). Auschwitz no es cosa sólo del pasado. Seguimos en Auschwitz». El tema de las víctimas sigue vivo en teología y por la resurrección de Jesús queda todo él transido de esperanza, libertad y gozo”¹⁸

A manera de conclusión, las oportunidades de este espacio cuyos destinatarios son jóvenes universitarios, son muy amplias. Se ha ganado no solo en el conocimiento, sino especialmente en la sensibilidad hacia la historia social del país y las víctimas logrando un cambio, o mejor, una nueva concepción de la historia desde el otro lado, el lado de las víctimas que por siglos han querido hacer invisibles llegándose a plantear inclusive, que como latinoamericanos tuvimos un “antes” de Auschwitz que se dio a partir de 1492; desde ese entonces el ejercicio de olvido sobre nuestras culturas precolombinas ha sido permanente, y con esta reflexión se han hecho esfuerzos por la recuperación de nuestra identidad coincidiendo con uno de los pretextos de este foro que hoy nos convoca: La memoria ya no mira al pasado: es un modo de plantarse en la realidad para elegir horizontes posibles.

Esta experiencia, consideramos puede ser replicada en otros contextos de la educación superior con sus correspondientes adaptaciones a las distintas realidades locales en donde se ofrezca seguros de que es una porte más a la construcción de la paz en esta segunda década del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

Grupo de Memoria Histórica, (2013). ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional.

¹⁸ <http://es.scribd.com/doc/55686488/Jon-Sobrino-La-resurreccion-de-Jesus-desde-las-victimas>

Congreso de la República de Colombia (2011). *Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto interno armado interno y se dictan otras disposiciones*

Departamento de Formación Lasallista. *Proyecto Educativo*. Bogotá, 2010.

Página | 66

_____. Documento orientador de las Áreas – DOA- Bogotá, Universidad de La Salle, 2011.

Pizarro. E. (2004). *Una democracia asediada. Balance y perspectivas del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Norma

Springer, N. (2005) *Desactivar la Guerra. Alternativas audaces para consolidar la paz*. Bogotá: Aguilar, 2005

Universidad de La Salle (2007) *Proyecto Educativo Universitario Lasallista – Peul*, Bogotá.

Waldmann, P. (2007) *Guerra civil, terrorismo y anomia social. El caso colombiano en un contexto globalizado*, Bogotá: Norma.

MODELO DE FORMACIÓN DE FORMADORES PARA LA PAZ. La educación desde la paz como posibilidad de vida y conocimiento

Ramírez, O.;¹⁹ Pinzón C.; Estrada²⁰, Montero, L.²¹

Página | 67

“[...] al lado del conflicto y toda su cultura, necesitamos reflexionar, también, sobre lo que somos como seres humanos para no perder el horizonte de nuestra existencia, reconociendo que los problemas de conflicto son contingentes y no pueden convertirse en esencia o naturaleza de lo que somos o queremos ser. Queremos afirmar, entonces, que no podemos permitir que el conflicto nos defina como personas y como pueblo. Colombia no es un campo de guerra y los colombianos no somos sólo actores armados”.

Pablo Oliveros Marmolejo

Aunque muy bien abonado en doctrina y jurisprudencia, el Estado Social de Derecho en Colombia se muestra en teoría como garante de una sociedad justa y equitativa en donde por principios sociales el Estado colombiano debe favorecer estándares mínimos de salarios, alimentación, salud, habitación, educación, para todos los ciudadanos, aun así la realidad pronto revela su inoperancia y su falacia de existir como concepto, al confrontar que como Estado Social de Derecho el colombiano tiene un abigarrado prontuario de

¹⁹ (C) Doctorado en Educación y Cultura Latinoamericana en la Universidad ARCIS de Chile. Decana Facultad de Educación, Fundación Universitaria del Área Andina Bogotá - Colombia oramirez@areandina.edu.co (57) (1) 7423931 ext. 1272 móvil 3002868453

²⁰ Magister en Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia. Docente Investigador, Facultad Ciencias Jurídicas Sociales y Humanísticas de la Fundación Universitaria del Área Andina Bogotá - Colombia spinzon@areandina.edu.co (57) (1) 7423931 ext. 1272 móvil 3156767562

²¹ Magister en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán México. Docente Investigador, Facultad de Educación, Fundación Universitaria del Área Andina Bogotá - Colombia lmontero6@areandina.edu.co (57) (1) 7423931 ext. 1272 móvil 3212710694

desplazamientos forzosos, analfabetismo, muertes, desnutrición, pobreza, miseria, desempleo.

Son múltiples las voces que desde la academia, los medios de comunicación, los líderes políticos y comunitarios vienen adelantando la denuncia, y trazando caminos de inclusión. El concepto de “educación inclusiva” supone una manera determinada de asumir la educación, pues se parte de la idea, e inclusive el ideal, de que todos los seres humanos, independiente de cualquier característica que nos singularice y que nos haga parte de un mundo diverso, somos dignos y tenemos derecho a ser educados, lo que implica tener acceso al sistema educativo.

En el artículo 76 de la Ley 115 de 1994 como el “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (MEN, 2013, p. 28).

Ahora bien, a la luz de la normatividad vigente, la inclusión social se hace una realidad posible en la medida en que ya se la trata como materia protagónica de la vida nacional, pero también anticipa vacíos jurídicos que habrán de solucionarse cuando seamos visibilizadores de esas realidades. Va de la mano esta normatividad con los preceptos fijados para la responsabilidad social.

La inclusión es un concepto que puede ser definido como un proceso multidimensional como:

1. Un concepto plural que está relacionado con la implementación de la filosofía de la inclusión en materia de procesos educativos.
2. Una herramienta que permite potenciar y valorar la diversidad (entendiéndola y protegiéndola), promover el respeto a ser diferente y facilitar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural.

De manera general, la educación inclusiva está basada en la implementación de los principios de inclusión social en materia de procesos educativos.

Pese a que la inclusión es un concepto dialéctico que se define a la luz del concepto de exclusión, el enfoque inclusivo va más allá de la dicotomía tradicional que existe entre

exclusión e inclusión, haciendo referencia a un espacio donde “todos y todas” participan, no por ser considerados como excluidos, sino por ser valorados gracias a su diversidad.

A diferencia de una “inclusión educativa” que alude a las dificultades propias de los estudiantes, la educación inclusiva busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema educativo. La educación inclusiva es entonces una estrategia central para la inclusión social que, saliendo de lo estrictamente académico y curricular para enfocarse en la constitución misma de lo social, se define como un proceso educativo que busca potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las identidades y particularidades de los estudiantes), promover el respeto a ser diferente y facilitar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural.

A partir de estos parámetros de educación inclusiva, la Fundación Universitaria del Área Andina, implementa el Proyecto Pacicultor más allá de lo discursivo y conceptual, apropiándose de cada una de las directrices expuestas en el documento lineamientos políticas de educación superior inclusiva e implementando políticas institucionales que permitan realmente ejecutar planes administrativos y curriculares que den vida en las aulas y en todo el ambiente universitario a la educación inclusiva.

Desde ésta perspectiva como Institución de Educación Superior la Fundación Universitaria del Área Andina debe contribuir a formar ciudadanos capaces de desarrollar procesos de pensamientos críticos y rigurosos, capaces de “aprender a aprender”, “el desarrollo de una concepción humanista del hombre” (la visión de la Fundación Universitaria del Área Andina debe necesariamente contener principios en los cuales la consideración del sujeto sea dimensional, razón por la cual es necesario explicitar al “ser como sujeto biopsicosocial”) (Tobón, 2008, p. 57) expresión que connota una transformación radical del modo de hacer cotidianamente en las aulas, tanto del docente como del estudiante y que exige la búsqueda de nuevas formas de acceso al conocimiento.

En consecuencia, los propósitos de la Fundación Universitaria del Área Andina son explícitos en el documento de modelo pedagógico y dentro de los cuales es necesario concretar cómo desde la proyección social se aporta a la formación a través de diferentes estrategias y elementos que desde la comunidad y los proyectos sociales se concretan en relaciones, dentro de las cuales se encuentran aquellas que construyen al individuo como un

sujeto histórico, político y, por supuesto, socialmente responsable (Modelo Pedagógico, Fundación Universitaria del Área Andina, p. 11)

Modelo de formación de formadores para la Paz

Sin pretender “fragmentar” más al individuo, la Institución genera acciones de responsabilidad social y humana para la visibilización de los diferentes grupos e individuos mencionados con proyectos de impacto social y de intervención comunitaria, que no sólo han transformado imaginarios y acciones, sino que han generado reconocimiento de diferentes grupos académicos y organizaciones de tipo gubernamental y privado, lo cual no sólo engrandece la función de la proyección social y a la Fundación misma, sino la responsabilidad por el ejercicio del desarrollo humano.

Es importante, entonces, reconocer que esta estrategia institucional en red con los programas se dinamiza bajo las sinergias externas e internas y se constituye como forma de concreción de los proyectos de inclusión social, las cuales dan como resultados unos programas que se integran e intervienen, unas entidades privadas y de gobierno que coayudan y una Fundación Universitaria que propone, genera impacto y construye curricularmente propuestas para y por los estudiantes.

Para contribuir con este propósito, el Observatorio para la Paz Por como un centro de posibilidades que busca desarrollar de manera responsable y sostenible el diálogo pedagógico desde la paz como cultura de transformación, a través de la investigación, la generación de conocimiento, la acción formativa, la difusión y creación de opinión, aporta el “modelo pacicultor” como una construcción de más de catorce años, que hace de la paz una pedagogía de transformación cultural y de la pedagogía un instrumento para la paz.

Esta unión de voluntades se concreta en el convenio establecido entre la Fundación Universitaria del Área Andina, la Corporación Observatorio para la Paz y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el 13 de noviembre de 2013, en el marco del cual se desarrolla un proceso formativo y de diálogo, el cual se recoge en estas memorias, tituladas *Pacicultura para una educación superior inclusiva*, para compartir la experiencia de

estudiantes, docentes y administrativos, resultado de los talleres formativos pacicultores, como un germinar de estrategias pedagógicas significativas.

Ambas instituciones se encuentran en este proyecto para darle sentido, desde la paz como cultura, a una educación inclusiva que prepare a la Universidad para la transición hacia una paz como política pública, que sólo será real y duradera, si de ella nos hacemos cargo todos: instituciones, organizaciones sociales, sociedad y Estado.

El Observatorio aporta a esta alianza su propuesta de paz como pedagogía, que le da sentido a la educación inclusiva. Esa propuesta se llama “pacicultura”. Es el nombre dado a la propuesta de cambio y transformación sociocultural creada y desarrollada por el Observatorio para la Paz desde el año 2000. “La paz como paradigma” significa hacer de la paz una pedagogía y de la pedagogía un arte de paz, construida y hecha visible en permanente diálogo con la comunidad. Es una propuesta innovadora de reconocimiento y construcción de vida, desarticulando violencias culturales y potenciando la paz cotidiana.

La pedagogía que orienta este proceso está fundamentada en la desarticulación de violencias culturales y el fortalecimiento de prácticas y valores de paz en la cotidianidad. En este mismo escenario podemos escoger entre la paz y la violencia porque, así como reconocemos que son notorios los hechos de violencia en la sociedad, también reconocemos que la paz existe cuando estamos abiertos a reconocerla en nuestras prácticas, en nuestras relaciones y nuestras creencias.

Se trata de fortalecer las potencialidades para vivir en comunidad, las cuales se expresan en prácticas, hábitos, costumbres y lenguajes comunes, así como en una memoria compartida frente a distintos hechos de la vida, pero también en el manejo argumentado de las diferencias y en el respeto al otro en cualquier circunstancia y lugar.

Teniendo en cuenta que la paz no tiene que ser un objetivo lejano e incierto, puede ser algo posible hoy y siempre. La paz existe y desde ella también vivimos, pensamos, construimos, nos educamos y mejoramos la sociedad. No es simplemente un anhelo grande de la humanidad, también es camino, meta y proceso. Es una forma de vida e incluso es una mirada sobre la violencia, porque desde la paz la violencia tiene remedio y sabemos que no estamos condenados a ella. Depende de nosotros el desaprender la violencia y

desarticularla, así como fortalecer la paz que existe aún en medio de la violencia. Al lado de las agresiones existen prácticas de convivencia pacíficas en las personas, en las familias y en las comunidades. (Observatorio para la Paz 2014)

El propósito del Proyecto Modelo de Formación de Formadores para la Paz desde una educación superior inclusiva, es aunar esfuerzos entre la Fundación Universitaria del Área Andina en alianza con la Corporación Observatorio para la Paz y el Ministerio de Educación Nacional para implementar el Modelo de Formación para la Paz (MODELO PACICULTOR) en la Fundación Universitaria del Área Andina, como estrategia cultural que contribuye a generar condiciones favorables de inserción para la población víctima, desmovilizada y desvinculada del conflicto armado; y de convivencia para la comunidad académica receptora.

Metodología

Para compartir el conocimiento experiencial de estudiantes, docentes y administrativos, se realizaron 4 seminarios de formación, con un diseño cualitativo de acción participativa en como una semilla de estrategias pedagógicas significativas que surgen de implementar el modelo de formación para la paz fundamentado en referentes conceptuales, curriculares y prácticos, que puedan ser tomados en cuenta por otras instituciones interesadas en construir espacios que anuden vínculos de reconocimiento y establezcan condiciones favorables para la convivencia y la paz en las comunidades académicas, especialmente con la población víctima, desmovilizada y desvinculada del conflicto armado.

Los participantes en este proyecto fueron 140 estudiantes, 19 docentes y 12 Administrativos que de forma voluntaria se vincularon como comunidad educativa a las dos fases del proyecto para aprender juntas, independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso de cualquier problema de aprendizaje o discapacidad que se requiere hacer un ejercicio educativo para mostrar que la identidad propia no excluye otras identidades y que inclusive en el caso de los sujetos y culturas colombianas, por nuestras características culturales, se tiene que hablar no de una identidad, sino de múltiples identidades, que dialogan entre sí, desde un visión democrática

y con el deseo de encontrarnos en el ideal de la construcción de un país que reconoce a toda la diversidad cultural.

En consecuencia, la institución en sus sedes, Bogotá, Pereira y Valledupar, se caracteriza por acoger estudiantes de amplia diversidad cultural, étnica y racial, que provienen de distintas regiones de Colombia, creando espacios de encuentros socioculturales, académicos y simbólicos, con el fin de enriquecer su mirada global del mundo y contribuir a la formación de los estudiantes como sujetos políticos.

Resultados

Seminarios Formación de Formadores en conceptualización y profundización Bogotá y Valledupar.

Con el objetivo de participar en el proyecto de Formación para la Paz, una perspectiva educativa inclusiva, y teniendo en cuenta la multiplicidad de visiones, el propósito de los Seminarios de formación fue el de construir y reconocer un concepto de paz, para no quedarse en el discurso u opinión que se construye todos los días que desde ahora, pueda ser algo posible ya que desde ella vivimos, pensamos, nos educamos y mejoramos la sociedad desde la visión de la paz como cultura, incentiva y recupera la democracia participativa, la construcción de ciudadanos autónomos, empoderados para actuar en sociedad con pleno conocimiento de sus derechos fundamentales e interactuar con la comunidad.

Modificación de contenidos de syllabus del Departamento de humanidades

Con el propósito de adecuación de asignaturas a través de estrategias pedagógicas, metodológicas y actividades académicas y de acuerdo con el reto de “**Procesos académicos inclusivos**” adscrito a la política de educación superior inclusiva en Colombia, en el que se asocia a la integralidad del currículo, definido en el artículo 76 de la Ley 115 de 1994 como el “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (MEN, 2013, p. 28).

Este reto implica, una interdisciplinaridad y el reconocimiento de saberes culturales que tengan la diversidad del estudiantado, esto quiere decir que el currículo se construye desde la comprensión de la realidad social del entorno donde este localizado la institución de educación superior.

La construcción de nuevos contenidos para los Syllabus de Historia y Problemas Colombianos, Ética profesional, Socio-antropología y Constitución y Democracia adscritos al Departamento de Humanidades de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y Humanísticas de la Fundación Universitaria del Área Andina busca fortalecer en la comunidad académica el desarrollo de aptitudes, actitudes y valores para que la comunidad académica sea constructora de ambientes de inclusión educativa y una cultura de paz, basada en el diálogo, la transformación de conflictos, el reconocimiento de sí mismo y del otro.

En los microcurrículos (*syllabus*) se incorporan las herramientas y temáticas del modelo pacicultor, ajustadas al Proyecto Educativo Institucional que desde un enfoque interdisciplinario permite hacer una análisis más profundo de la realidad política y social de Colombia marcada por el conflicto armado con el propósito de formar en el estudiante la conciencia de que la paz inicia a partir de un proceso individual, autónomo, para llegar a ser colectivo.

Así mismo, partir de un reconocimiento de los saberes diversos que son manifestaciones de nuestra diversidad étnica, cultural y lingüística hace que se pueda hacer inclusión de los grupos étnicos priorizados, y en realidad a otros que no forman parte de este grupo priorizado.

Propuestas investigativas

Con el objetivo de favorecer espacios para el desarrollo de procesos de investigación y de acuerdo con el reto de “Espacios de investigación, innovación y creación” adscrito a la política de educación superior inclusiva en Colombia

La alianza académica se convirtió en una estrategia cultural para contribuir a la generación de condiciones favorables de inserción y de convivencia en temas relacionados con la educación inclusiva, la diversidad y la interculturalidad. Además de la creación de semilleros de investigación en los niveles de pregrado para desaprender la concepción tradicional de educación y plantear escenarios flexibles de formación, con incidencia y proyección social desde el contexto real que expone el país, el cual supone un tránsito hacia el posconflicto.

Página | 75

Este reto de la política de educación superior inclusiva puede ser visto como la oportunidad para crear comunidad académica con todos los estudiantes desde su cultura diversa, su saber diverso y sus vidas diversas y para darles la palabra a los estudiantes que sean parte de los cinco grupos priorizados, es también una manera de generar investigación y producción académica que partan de la intersubjetividad, la interculturalidad, los saberes locales, cruzándolos de manera inteligente con los contenidos universales de los contenidos de las materias, todo ello con miras a entender que la academia, más en el espacio de educación superior, es ante todo un hacer que busca mejorar el mundo que habitamos todos. (MEN, 2013, p. 30).

Teniendo en cuenta lo anterior, se construyeron cinco iniciativas investigativas desde las que despliegan líneas comunes de reflexión y de acción para dinamizar la investigación formativa y la investigación propiamente dicha, en torno a las diversas problemáticas sociales que han sido causadas por el recorrido histórico de Colombia en cuanto a las violencias, además de la coyuntura del proceso de paz que propone el actual gobierno nacional.

Las iniciativas investigativas favorecerán a la transformación y reconocimiento cultural de las personas, asumiendo un camino en constante movimiento, un proceso, y una visión crítica pero a su vez constructiva del entorno, la educación y la escuela de hoy desde diversos espacios de encuentro y socialización de nuevas formas de pensar y estar en sociedad.

Propuesta 1. Cine-foro para solventar los vacíos en la formación en asuntos políticos, históricos y sociales básicos de miembros voluntarios de la Fundación Universitaria del Área Andina para incentivar la sensibilidad y la conmiseración para promover la paz como cultura.

Propuesta 2. Reconocimiento de las representaciones sociales de la paz en el lenguaje de los jóvenes de 16 a 21 años en el casco urbano de Valledupar durante el 2014.

Propuesta 3. Recuperar las memorias colectivas e individuales de las violencias, una apuesta para construir presentes y futuros de paz en los estudiantes de la Fundación Universitaria del Área Andina.

Propuesta 4. Diferentes formas de relación que establecen los estudiantes, generadoras de una cultura de paz.

Propuesta 5. Transformación cognitiva a partir del lenguaje afirmativo para la paz.

Conclusiones

Socioantropológicamente, se reconoce a la diversidad como una riqueza y posibilidad de crear nuevos constructos que abran el corazón y la mente a otros estilos de relación y comunicación, con el fin de despejar caminos de vida, lenguajes, sentimientos y prácticas sociales para que los educandos se apropien de sus saberes disciplinares. Y, por lo tanto, se proyecten como individuos más humanos y dispuestos a compartir con el otro u otra, sea cual fuere su percepción particular del cosmos. Todo esto con el sentido de potenciar una verdadera comunidad académica.

Teniendo en cuenta los anteriores postulados, este proyecto busca ser un modelo pedagógico-guía, que se fundamente en referentes conceptuales, curriculares y prácticos, que puedan ser tomados en cuenta por otras instituciones interesadas en construir espacios que anuden vínculos de reconocimiento y establezcan condiciones favorables para la convivencia y la paz en las comunidades académicas, especialmente con la población víctima, desmovilizada y desvinculada del conflicto armado.

De esta manera, para generar acciones de responsabilidad social y humana para la visibilización de los diferentes grupos e individuos mencionados con proyectos de impacto social y de intervención comunitaria, la alianza presento una publicación a la comunidad educativa como fruto del esfuerzo misional de la docencia, la proyección social, la extensión y la investigación, con el fin de posibilitar y comprender la importancia de realizar un viraje de la concepción clásica de enseñanza y aprendizaje, en la que se motiven contextos de discusión que fortalezcan el camino de la paz como alternativa de vida.

Capítulo I. Contextualización de la política de educación inclusiva en la educación superior. Concibe los lineamientos de la política de educación superior inclusiva, formulada por el Ministerio de Educación Superior en el año 2013, con el objetivo de propiciar un cambio en los paradigmas educativos tradicionales.

Capítulo II. Elementos conceptuales del modelo pacicultor. Argumenta los conceptos básicos que profundizan la propuesta de cultura de paz como pedagogía, revistiendo de sentido a la educación inclusiva, para fortalecer la equidad en la sociedad.

Capítulo III. Herramientas pedagógicas del modelo pacicultor. Presenta las estrategias y dinámicas diseñadas por el Observatorio para la Paz, que tienen como propósito llevar a la práctica la conceptualización del modelo.

Capítulo IV. Educación inclusiva. Una mirada institucional de la Fundación Universitaria del Área Andina y desde el currículo del Departamento de Humanidades. Acentúa la necesidad que plantea el mundo contemporáneo de hacer efectiva la práctica de los derechos constitucionales de una educación inclusiva, que no discrimine a ningún ser humano por sus condiciones o singularidades.

Capítulo V. Los microcurrículos: una propuesta educativa de inclusión. Destaca el proceso académico y pedagógico, a partir del reconocimiento de las complejidades vividas por el país, buscando introyectar en las asignaturas de Historia y Problemas Colombianos, Ética, Socioantropología y Constitución y Democracia, los aspectos teóricos y prácticos del modelo pacicultor.

Capítulo VI. Iniciativas investigativas. Como consecuencia de la puesta en marcha de los talleres formativos, los equipos de estudio del Departamento de Humanidades formulan propuestas investigativas, con el fin de recrear escenarios de discusión como cineforos e investigaciones con diferentes temáticas alrededor de problemáticas sociales, centradas en las representaciones sociales, la recuperación de memorias colectivas e individuales, la cultura de paz, la inclusión, la percepción y la cognición.

Capítulo VII. La voz de la comunidad educativa. Testimonios de los participantes. Los asistentes a los talleres de formación para la paz y la cultura dan cuenta de su experiencia a partir de tres preguntas guías de valoración: ¿qué aprendí para mi vida?, ¿qué aprendí para el ejercicio de mi profesión?, ¿cómo me imagino la paciultura en mi semestre y ámbito de estudio?

Capitulo VIII. Lecciones aprendidas y retos futuros. Se pondera la importancia de que todos los conocimientos registrados en estas memorias trasciendan el papel y tengan un impacto real y tangible en las aulas de la Universidad y fuera de ellas. Para este proceso se cuenta con un semillero de cien personas en las sedes de Bogotá, Pereira y Valledupar, esencialmente estudiantes, quienes serán dinamizadores de la cultura de paz.

Referencias bibliográficas:

- Corporación Observatorio para la Paz. Módulos conceptuales. La paciultura y sus fundamentos: paz, violencia y conflicto. Colombia, 2000.
- Fuentes, H. (2008). La formación de los profesionales en la contemporaneidad. Santiago de Cuba: CeeS Manuel .F. Gran.
- Martínez, M. (2001). El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela. Bilbao: Desclée de Brouwer. 46.
- Messina, G. (1999). Investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. Revista Iberoamericana de Educación, (19). Disponible: <http://www.oei.org/revista/rie19f.htm>
- Tünnerman, C. (2003). La Universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. México.

Eje 2.
Cultura de La Paz

El problema de lo religioso en la configuración de la paz Aproximaciones desde el pensamiento de Raimon Panikkar

Autores:

Fabio Orlando Neira Sánchez fneira@unisalle.edu.co
Profesor de la Universidad de La Salle
Grupo Intersubjetividad en la Educación Superior

Juan Manuel Torres Serrano jmtoros@unisalle.edu.co
Profesor de la Universidad de La Salle
Grupo Intersubjetividad en la Educación Superior

Jorge Alexander Ravagli Cardona jaravagli@unisalle.edu.co
Profesor de la Universidad de La Salle
Grupo Intersubjetividad en la Educación Superior

Institución:

Universidad de La Salle - Bogotá, D.C.- Colombia

Resumen:

Vale la pena partir del sentido de lo religioso en la vida del ser humano ya que muchas veces no están claro sus límites con otros hechos culturales, posibilitando con ello las tensiones, las confusiones, las distancias, los desconocimientos y por qué no decirlo, los enfrentamientos.

Si reconocemos que el hecho religioso tiene implicaciones internas y externas en el ser humano; es decir es una vivencia o experiencia interior que se ha tenido o se tiene y que sólo indirectamente es asequible a los otros siendo lo externo expresión de esa experiencia interna, es quizás el terreno entonces donde surgen las mayores complicaciones, pero se convierte a la vez en el foco desde el cual lo religioso aborda el hecho de la paz.

Pero también, es quizás el escenario desde el cual Raimon Panikkar desea descifrar la complejidad que rodea la vivencia de la paz; no entendido este escenario como que desde la religión solo es posible alcanzarla sino en términos de que la paz tiene una dimensión religiosa como el mismo lo expresa.

En culturas como la nuestra donde el hecho religioso tiene consideraciones significativas (positivas y negativas) y de cara a construcción de una cultura de Paz es necesario abordar crítica pero propositivamente el papel que desde un sentido trascendente de lo religioso se puede asumir para abordar una cultura de paz que se salga de los discursos y se entronice en la vida de los sujetos no como un estado final sino como una constante condición para enfrentar todas las dimensiones de la existencia

Palabras Claves: Cultura, Paz, Interculturalidad, Religión

EL PROBLEMA DE LO RELIGIOSO EN LA CONFIGURACIÓN DE LA PAZ

Aproximaciones desde el pensamiento de Raimon Panikkar

*“El tema de la paz es demasiado serio
para dejarlo en mano de los políticos;
y es demasiado complejo
para confiarlo a los hombres religiosos.
Es un tema que incumbe al hombre en cuanto tal.
Por eso es un problema tanto político como religioso”*

Raimon Panikkar

Vale la pena partir del sentido de lo religioso en la vida del ser humano ya que muchas veces no están claros sus límites con otros hechos culturales, posibilitando con ello las tensiones, las confusiones, las distancias, los desconocimientos y por qué no decirlo, los enfrentamientos.

Si reconocemos que el hecho religioso tiene implicaciones internas y externas en el ser humano; es decir es una vivencia o experiencia interior que se ha tenido o se tiene y que sólo indirectamente es asequible a los otros siendo lo externo expresión de esa experiencia interna, es quizás el terreno entonces donde surgen las mayores complicaciones, pero se convierte a la vez en el foco desde el cual lo religioso aborda el hecho de la paz.

Pero también, es quizás el escenario desde el cual Raimon Panikkar desea descifrar la complejidad que rodea la vivencia de la paz; no entendido este escenario como que desde la religión solo es posible alcanzarla sino en términos de que la paz tiene una dimensión religiosa como el mismo lo expresa.

Presenta nueve *sûtras*; entendido estos como “los hilos de un mismo collar; el uno conduce al otro y todos dependen los unos de los otros; sólo entrelazados constituyen esa joya que llamamos paz” (Panikkar, Paz y desarme cultural, 1993, pág. 32) y a través de los cuales es posible andar el camino de la paz:

1. *La paz es la participación en la armonía del ritmo del ser:* La paz no es sinónimo de no acción o de pasividad como a veces la entendemos cuando la imaginamos como la no violencia. Significa la “veneración de la dignidad de cada ser”; la participación en el ritmo que constituye la existencia que es a la vez una contradicción entre lo estático y la dinámico.

La paz significa una emancipación frente a un Status quo preestablecido por los intereses de las sociedades de control; es una búsqueda de construcción de un nuevo ritmo, de una nueva armonía que involucre la realidad del hombre no sueños de estados ilusorios que por su propia existencia jamás dejarán de ser eso “sueños” pues precisamente así han sido colocados para situarnos en un letargo anhelo de un futuro al que no caminamos.

2. *Es difícil vivir sin paz exterior; es imposible vivir sin paz interior:* La realidad que nos rodea es compleja en todos los campos donde se evidencia la injusticia, el despojo, etc.; pero si hay paz interior aún hay posibilidades de superar esas condiciones. Muchas de ellas se derivan de esa ausencia de armonía interior, pero a su vez se constituyen en las causas para que esta no exista, pero no son dependientes entre sí: vivimos condiciones de serenidad en medio de injusticias y profundas depresiones en situaciones externas inmejorables.

3. *La paz no se deja conquistar para uno mismo ni imponer a los demás. La paz se recibe, a la vez que se descubre, y se crea. Es un fruto (del Espíritu).*

No se puede luchar por la paz. Se lucha por el recate de nuestros derechos pero no por la paz pues terminamos sometiendo a otros con la que nosotros imponemos. Se requiere otra actitud hacia la paz, más de receptividad “para que al recibir sepamos transformar lo que aceptamos”. Se nos presenta un ejemplo: “Cristo quiso que

recibiéramos su paz, no que la impusiéramos a otros o que nosotros mismos nos forzásemos a ella” (Panikkar, Paz y desarme cultural, 1993, pág. 36).

4. La victoria jamás conduce a la paz. La historia no miente, de los miles de tratados que conservamos ninguna de estas victorias ha traído una paz verdadera; “los arquetipos de los vencidos, cuando no de sus hijos se manifestaran tarde o temprano, exigiendo lo que les había sido negado... la paz no es el re-establecimiento de un orden quebrantado. Es un orden nuevo” (Panikkar, Paz y desarme cultural, 1993, pág. 37). La paz no es oposición a la guerra, el establecimiento de una no suprime la otra.
5. El desarme militar requiere el desarme cultural. Es una mirada crítica al éthos que hemos construido. “el paso de la agricultura como medio de vida a la agroindustria como medio de obtener ganancias financieras” (Panikkar, Paz y desarme cultural, 1993, pág. 39) desvela nuestros horizontes de acción donde terminamos usando la razón para ganar y convencer. Ambos desarmes casi que deben darse en paralelo aunque esto nos haga vulnerables. Tenemos que abandonar esa trinchera de la cultura moderna en la que nos hemos encasillado.
6. Ninguna cultura, religión o tradición puede aisladamente resolver los problemas del mundo. Ansiamos respuestas universales pero se nos olvida que precisamente lo natural es la diferencia; es necesario plantearse interculturalmente esos problemas del mundo; este es el verdadero sentido del pluralismo: “todos necesitamos los unos de los otros y todos somos interdependientes en todos los ámbitos” (Panikkar, Paz y desarme cultural, 1993, pág. 40).
7. La paz pertenece esencialmente al orden del “mythos” y no al del “logos”. No existe un concepto único de paz; tiene diferentes sentidos, tiene muchas interpretaciones; pero no es una ideología. “la paz no es un simple concepto. Es el mito sobresaliente de nuestros días. Dios, fue una vez un mito universal, las guerras se hacían en su nombre... también la paz se firmaba en nombre de Dios. Ahora la paz parece ser el mito unificador de nuestro tiempo” (Panikkar, Paz y desarme cultural, 1993, pág. 41).

No olvidemos sin embargo que el mito está más allá de toda definición por eso la imposición de un concepto de paz no trae la paz.

8. La religión es un camino hacia la paz. Ella como “camino de salvación” inspiraba la acción de los hombres incluso las guerras. Hay que resignificarla pues finalmente, aunque las religiones no son iguales si “admitirían que su cometido es traer la paz al hombre e incluso a todo el cosmos... y entienden la paz como un símbolo lo suficientemente polisémico y pluralista como para poder hacer uso de él” (Panikkar, Paz y desarme cultural, 1993, pág. 42). Sin embargo, puede que no sea fácil, tal vez solo hagamos un simple cambio de vigilante.

9. Sólo el perdón, la reconciliación y el diálogo continuo conducen a la paz y rompen la ley del “karma”. “Ningún tipo de compensación podrá deshacer lo que ya está hecho. La paz no es la restauración... el único camino hacia la paz es un camino hacia adelante y no hacia atrás. Pero para andar hacia delante hace falta a veces deshacer el camino andado sin volver atrás. Esto es el perdón... Para poder perdonar se necesita una fuerza que está más allá” (Panikkar, Paz y desarme cultural, 1993, pág. 43). La paz no se obtiene por decreto, hay en ella algo que no obedece a ningún orden.

Definitivamente es un camino complejo que exige la razón, el corazón, el espíritu, toda la vida misma; la paz no es un medio, “no es para ser usada... Nos ha sido dada –por eso es un don- para que la gocemos y nos deleitemos en ella... Yo no tengo paz para luego hacer otra cosa, sino que soy paz y siéndolo vivo la plenitud de la vida” (Panikkar, Paz y desarme cultural, 1993, pág. 45).

Qué acartonada y postiza hemos hecho a la paz; la distancia con ella es proporcional a la distancia que tenemos hacia nosotros mismos; tiene también implicaciones internas y externas; es crítica, revolucionaria; pero posible, solo nos falta voluntad.

Paz e Interculturalidad.

"La paz humana depende de la paz entre las culturas" (Panikkar, 2006, pág. 19)

Página | 85

Planteando estos nueve sūtras Panikkar reconoce que en el tema de la paz no es suficiente la voluntad, sino que se hace necesario valorar el punto de vista del otro. Esto no se desarrolla sin el conocimiento de su cultura, y no se puede valorar ésta si se le considera como inferior, si se le cosifica desde una sola mirada. La comprensión del otro es indispensable para la paz, y esta comprensión no es posible sin trascender el propio punto de vista, sin interculturalidad.

En esta perspectiva Panikkar considera que la paz de la humanidad depende de la paz de las culturas. Paz e interculturalidad no solamente hace referencia a cuestiones morales, sino también metafísicas, antropológicas, religiosas. Es por ello que Panikkar reconoce que uno de los aspectos fecundos para el tema de la paz, es el “diálogo-dialogal”: escuchar y comprender, preguntar y no imponer, trascendencia del propio yo que ofrece un terreno común para el diálogo.

El dialogo-dialogal es diferente al diálogo dialéctico, y esta diferenciación tiene unas implicaciones profundas para el tema de la paz. El diálogo más común y al que estamos acostumbrados en occidente es el diálogo-dialéctico. Implica la racionalidad de una lógica aceptada recíprocamente como juez del diálogo y que se encuentra por encima de las partes implicadas en el diálogo. La razón tiene función de juez, y así el diálogo se comprende como confrontación de razones, de los *logoi*. El dialogo-dialogal no se caracteriza por la confrontación, a través de razones, sino por el *legein*, de dialogantes que se escuchan recíprocamente y lo hacen en procura de entender, comprender lo que dice el otro.

Es por ello que para Panikkar, la genuina interculturalidad no puede ser más que sinónimo de paz. Más allá de todos los problemas que ésta pueda ofrecer (monismo religioso, falsa condescendencia, eclecticismo cultural), el encuentro intercultural basado en el completo reconocimiento del punto de vista ajeno, de su lógica y sus comprensiones del mundo, necesariamente pone en juego escenarios de inquietud que relativizan las convicciones enraizadas que, radicalizadas, pueden y suelen conducir al ejercicio de la violencia.

Y precisamente en este sentido de enfatizar en la importancia del entendimiento inter-cultural como condición para la paz genuina, Panikkar nos invita a la precaución de evadir hipostasiar éste como “la guerra que eliminará todas las guerras”. Bien por el contrario, debemos según Panikkar deshacernos de la visión del diálogo – y más del interreligioso- como una batalla racional, de aquella comprensión de éste como un medio para convencer o para triunfar sobre el Otro -ya que esto no es más que una prolongación de la violencia en el plano de las actitudes-, y adoptar una profunda curiosidad hacia la Alteridad como habitada por una particular y lógica comprensión del mundo.

En este sentido, el encuentro entre diferentes dimensiones a la vez tan abarcadoras e íntimas como las de la religión, plantea como expresamos inicialmente unos retos tan grandes que precisamente en ellos pueden residir sus contribuciones. Y es que es precisamente el valor que tal encuentro le otorga, en la perspectiva de Panikkar, al plano representacional, más que al lógico-argumentativo, lo que nos permite apreciar el valor de la inter-religiosidad significa para el alcance de la paz.

Debido a que el universo de lo religioso está plagado también de sentimientos, alusiones, relatos y narrativas alimentadas por paradojas, inconsistencias y contrasentidos, limitar el encuentro inter-espiritual a su faceta argumentativa y racionalista, inevitablemente constituiría un empobrecimiento que de hecho multiplicaría las barreras en detrimento de los tan necesarios puentes. Incluso, adoptar esta vía que privilegiaría la lógica occidental, abstraída de sus contextos de significación, por sobre la fuerza del *mythos*, nos podría poner ante nuevas dificultades en lo que a entendimiento intercultural se refiere, ya que la profunda significación psíquica de lo religioso podría terminar por enclaustrarnos en la introspección como su único ámbito de validez. Frente a ello, Panikkar sugiere:

“Si consiguen entenderse mutuamente [los interlocutores], se descubre la verosimilitud de las dos concepciones dentro de sus respectivos contextos. Esta comprensión no es conceptual (los conceptos pueden ser incompatibles), sino simbólica –lo que implica una cierta empatía

y participación en un universo simbólico que no es exclusivamente epistemológico” (Panikkar, 2006: 46).

Podría entonces pensarse en la empatía como territorio privilegiado de este proceso de entendimiento que no se agota en lo lógico, sino que logra acoger toda la fuerza del *mythos* a través especialmente de trascender la superficialidad del relato o del credo, y de sumergirse en un universo de sentido –configurado por unas particulares coordenadas de espacio y de tiempo- en el cual las verdades de la fe hallan sentido. Este involucramiento con la perspectiva ajena, con toda la densidad de sus enigmas y ambigüedades, claramente comporta no sólo una “benévola” concesión frente al Otro –actitud que no esconde su etnocentrismo- sino fundamentalmente una re-escritura de sí mismo en la cual el enriquecimiento es necesariamente multilateral.

Pero también está lejos de la posición de Panikkar el pensar en una fusión eclecticista de los puntos de vista, ya que ello conduciría sin duda a abandonar la búsqueda y perderse sin rumbo en el mar de la espiritualidad, sin orilla desde la cual aportar a su incesante flujo. Frente a ello, nuestro autor apuesta por una actitud ecléctica abierta a la genuina apropiación del aprendizaje ajeno y la cesión del propio, actitud que no pierda de vista su propia pesquisa, misma que es a la vez propia y universal, y que nos permite pensar en la existencia de un impulso humano por lo espiritual.

Por ello mismo el diálogo intercultural no presenta de antemano un sistema de reglas que le permita realizarse, ya que ello implicaría imponer una preconcepción que, presentada como imprescindible condición de posibilidad del encuentro, falsearía su propia armonía. Bien por el contrario, Panikkar asume frontalmente las consecuencias de comprender el diálogo intercultural como un círculo, no vicioso sino vital, ya que es en la curiosidad –posibilitada en la asunción del Otro como interlocutor- la que puede engendrar una conciencia sobre las posibilidades y riesgos del intercambio. Por ello es que debemos comprender este diálogo como desenvuelto no en una arena, campo de batalla racionalista orientado al espectáculo morboso de una audiencia insaciable, sino en un ágora como encuentro racional multi-

participativo que se distancia de la pretensión de triunfo de alguno de los puntos de vista y que se propone el reconocimiento de los múltiples escenarios posibles de la verdad.

Y es que precisamente para Panikkar, el descentrar la verdad de alguna de sus posiciones, el abandonar el dogmatismo, no conduce necesariamente a contemplarla como plural, ya que allí podríamos estar incurriendo en un abandono tácito o explícito del suelo firme a la que toda exploración espiritual aspira. Frente a ello, nuestro autor nos invita a apreciar esa verdad más bien como pluralista, nutrida por exploraciones y concepciones ajenas que pueden ayudarnos a prescindir de los accesorios que, invisibilizando la perspectiva, operan como obstáculos en el camino.

Pero también debe ser entonces la particular relación que entablamos con esa verdad la que debe ser revaluada, ya que es el cúmulo de actitudes implícitas frente a lo que lo real es lo que determina en amplia medida el destino del diálogo. Es entonces claramente aquí donde nos topamos con tal vez los más pronunciados impedimentos para la interculturalidad, ya que el carácter de verdad o falsedad amenaza con el fácil descrédito de la Alteridad. Basta por ejemplo acercarse, nos recuerda Panikkar, a la cosmovisión oriental, en la cual lo sensorial es comúnmente considerado irreal, residiendo lo real exclusivamente en lo abstracto, en el plano mental-espiritual donde la revelación toma forma, postura ontológica ésta diametralmente opuesta a la occidental, donde el empirismo ha monopolizado la veracidad de los postulados. Aquí, sugiere Panikkar, es donde debe ponerse en juego aquella comprensión simbólica que, allende la incompatibilidad de los presupuestos sobre el mundo y la vida, permita apreciar la verosimilitud –y con ella el valor heurístico y formativo- de las racionalidades y los saberes, de validez a la vez circunscrita y universal.

"Toda la concordia del mundo es resultado de la discordia", escribió Séneca mientras estudiaba los cometas. La naturaleza es un todo armónico constituido también por sus propias disonancias" (Panikkar, 2006: 54)

Y para alcanzar este grado de intercomprensión densa, desafiadora y así mismo preñada de futuro, un estadio imprescindible –especialmente para nosotros occidentales- es reevaluar

nuestra jerarquía entre pensamiento y ser, arquetipo éste constitutivo de nuestro desprecio sistemático por otras culturas. De hecho, éste es uno de los puntos cruciales según Panikkar para que el diálogo intercultural sea genuino y contribuya a la paz, ya que conlleva una radical inversión de los postulados culturalmente compartidos sobre la realidad, ayudándonos a comprender así que el logos, por ejemplo, no agota la totalidad de las posibilidades de existencia, y que se debe, en palabras de Confucio, dejar existir lo que no se conoce.

“Un policía encuentra a un borracho que, en plena noche, busca a gatas algo al lado de una farola.

“¿Qué haces?”, le pregunta.

“Busco la llave de casa”, contesta él.

“¿La has perdido aquí?”

“No, pero es el único sitio donde hay luz”, dice el borracho.

Buscamos el misterio del Ser sólo bajo la “luz” del Pensar” (Panikkar, 2006: 51).

BIBLIOGRAFÍA

Panikkar, R. (1993). Paz y desarme cultural. Bilbao: Sal Terrae.

Panikkar, R. (1994). Ecosofía: para una espiritualidad de la tierra. Madrid: San Pablo.

Panikkar, R. (2003). El diálogo indispensable: paz entre las religiones. Barcelona: Península.

Panikkar, R. (2006). Paz e Interculturalidad. Una reflexión filosófica. Barcelona: Herder.

PROGRAMA ALTERNATIVAS A LA VIOLENCIA- PAV COLOMBIA

Reconocido como Buenas prácticas para la paz por el PNUD²²

Por: Alba Luz Arrieta Cabrales-

Coordinadora Regional Central PAV-Colombia

Página | 90

Introducción.

El Programa Alternativas a la Violencia (PAV-Colombia) se inició en Colombia de una forma activa desde el año 2006 cuando un equipo colombiano²³ formado por mentores cuáqueros del Programa Alternativas a la Violencia de los Estados Unidos²⁴, optó por darle continuidad al mismo multiplicando los talleres en espacios convenidos con la Red Euménica Nacional de Mujeres por la Paz, (REMPAZ)²⁵ la cual tenía un trabajo popular con familias en desplazamiento ubicadas en albergues en Sincelejo, y además con líderes comunitarios que también trabajaban con esta población, quienes fueron los primeros beneficiarios del Programa.

Dichas familias solicitaron a REMPAZ formación en el área de transformación del conflicto, puesto que había muchas problemáticas internas en las comunidades, resultado de la violencia sufrida por el conflicto social armado que no sólo les había traído desesperanza, desconfianza, aislamiento, dolor, deseos de venganza, impotencia, pesimismo, resentimientos, otras consecuencias, a nivel personal, familiar y comunitario sino que aun cuando- especialmente en las mujeres- se había generado un deseo de lucha por el cumplimiento de sus necesidades básicas, ellas consideraban que necesitaban una orientación para no repetir esa ola de violencia en sus familias y en medio de esas nuevas comunidades en desplazamiento.

²² En octubre del 2006 el programa Alternativas a la Violencia fue aceptado como Buenas Prácticas por la Paz, por el PNUD.

²³ El primer equipo colombiano formado por los mentores cuáqueros estuvo conformado por Alba L. Arrieta, Edith Guasca, Alejandro Parra y Wilfredo Benítez, todos allegados como empleados y/o voluntarios de las Oficinas de Justapaz y del Colectivo de Objetores de Conciencia.

²⁴ El PAV es un programa cuáquero (Sociedad Religiosa de los Amigos) iniciado en Green Haven Prison, en New York, Estados Unidos (1975), para disminuir la violencia en las cárceles. Hoy se halla extendido a nivel mundial y en Colombia se ha ampliado a espacios diferentes al ámbito carcelario.

²⁵ REMPAZ es una organización creada por la Socióloga Ana Mercedes Pereira cuyo objetivo ha sido empoderar a las mujeres y familias en desplazamiento instaladas en Sucre, en cuya Junta Directiva pude colaborar como Presidenta y facilitadora de talleres en áreas como Género y Alternativas a la Violencia.

El PAV vino a llenar esa necesidad desde una metodología popular al estilo de Pablo Freire, donde todos aprenden juntos, comparten el saber, descubren sus potenciales y deciden voluntaria pero conscientemente transformar sus vidas, mediante un proceso de auto-reflexión. En un ambiente de mutuo respeto, de apertura al otro/a, de consensos y de participación activa, las personas beneficiarias de este programa se convirtieron en hacedores de paz desde su propia experiencia de vida, y a partir de su experiencia como sobrevivientes de la violencia sufrida a nivel físico, moral, cultural, religioso, familiar, material...

Afirmamos que se convirtieron en hacedores/as de paz porque dentro de la metodología del PAV, son los mismos beneficiarios quienes viven ese proceso de transformación luego de la autoreflexión y el descubrimiento de su capacidad humana para ser un agente de paz. Si bien todas estas personas no llegan a ser multiplicadores del programa, una cosa segura es que su entorno sufre significativos cambios, en la medida en que logran rescatar ese poder de transformar sus vidas., haciendo extensivo el cambio a quienes les rodean.

En qué consiste el Programa Alternativas a la Violencia.-

El PAV se basa en 4 ejes formativos, a través de ejercicios que en su mayoría son procesados por el grupo no sólo a nivel colectivo sino a nivel personal. Se trabaja (1) la autoestima y afirmación que fortalecen el *sentido de comunidad y pertenencia*; (2) *la comunicación activa*, que anima el diálogo y la asertividad para exigir de forma no violenta los derechos; (3) *la solución creativa y no violenta del conflicto*, que permite mirar alternativas ante el conflicto e incentiva el respeto mutuo, mirándolo como una oportunidad y no como un problema; y (4) *el trabajo cooperativo*, que tiene en cuenta al otro, fomenta la solidaridad y el consenso. Todos ellos unidos por esa fuerza interna o *poder transformador* en cada ser humano que permite la convivencia y un estilo de vida donde todos/as son valiosos y tienen un rol que compartir porque son parte de la especie humana. Este *Poder Transformador*, es la base del PAV, basado en la convicción de que en cada ser humano hay una luz o semilla de lo trascendente que permite a la persona transformar situaciones o conductas destructivas en situaciones o conductas liberadoras y constructivas.

Dentro de esos 4 ejes, se trabajan temas que los mismos grupos solicitan como el perdón, la reconciliación, el liderazgo, las relaciones hombre-mujer, la asertividad, los DDHH... Cada grupo es actor de una experiencia diferente, lo cual enriquece la vida no solamente de las personas participantes sino del equipo facilitador. Y en ese camino de construcción de la paz, cada persona es retada a revisar sus actitudes, su lenguaje, sus relaciones personales, de pareja, comunitarias, su liderazgo, su historia personal y colectiva, y otros aspectos más que al transformarlos ya son un avance en la construcción de la paz.

El programa se ha ampliado hoy a comunidades eclesiales, religiosas, a ONGs, a jueces de paz y abogados, a madres comunitarias, estudiantes, líderes comunitarios, desmovilizados, particulares, indígenas, afrocolombianos, a algunos internos de una cárcel en Montería, sectores de población sobre los cuales hay testimonios significativos de cambios que hicieron posible un estilo diferente de relacionarse o de liderar.

En el proceso de formación bajo el PAV se pudo descubrir un nuevo terreno sobre el cual debe trabajarse hoy con urgencia y tiene que ver con los traumas que deja la violencia no sólo entre las familias en desplazamiento sino en la población en general: violencia doméstica, laboral, familiar, cultural, estructural. Por ello se añadieron dos nuevos talleres sobre Sanidad del Trauma, basados en un modelo de África Central (Ruanda y Burundi) donde se ha desarrollado también el PAV y mediante los cuales se busca sanar y reconstruir la comunidad.

En Colombia, el panorama nos muestra que el camino de la paz hay que trabajarlo desde diferentes perspectivas. Es pertinente la realización de un trabajo interdisciplinario donde todas las dimensiones del ser humano se puedan tratar y proyectar para crear una sociedad diferente, alternativa, donde el bien común sea recuperado.

Es decir, la paz exige la acción de un trabajo amplio, constructor de una cultura y de una pedagogía que permita vislumbrar un futuro cierto para la convivencia humana, un trabajo en equipo, integrado, interinstitucional, donde toda persona o entidad hacedora de paz sume sus capacidades para un trabajo firme, cuyo impacto sorprenda por la misma eficacia en sus

diferentes dimensiones, mediante una acción conjunta libre de egoísmos, celos, temores o protagonismos.

Algunos testimonios, fruto de los talleres PAV.-

A continuación se mencionan algunos ejemplos de esas transformaciones a nivel personal y comunitario, recreadas a través de la experiencia del PAV, con base en los ejes temáticos desarrollados en el programa:

1. Solución creativa y noviolenta del conflicto.- A) En uno de los barrios albergues de familias en desplazamiento, en Sincelejo, Altos del Rosario, una mujer, María²⁶, alta y delgada, fue llamada un día a intervenir porque los habitantes del barrio estaban a punto de una pelea entre vecinos ya que la empresa que les proveía el servicio de energía eléctrica, lo iba a cortar. El conflicto afloró porque un grupo estaba al día con el módico pago del servicio y el otro no. El primer grupo por supuesto no aceptaba que se cortara la energía pero era imposible que se salvaran de ello por la misma forma como estaba conformado el servicio. María se presentó y empezó por hablar primeramente con el empleado de la empresa de energía pidiéndole que esperara un día más para evitar una tragedia. Llamó a todos a la razón y a la necesidad de mantenerse unidos para beneficio de toda la comunidad, al entendimiento de la demora del pago por parte de algunos y al esfuerzo de todos dando algo de prioridad a este servicio. Comprometió a los deudores a conseguir el dinero a mediodía del día siguiente. María logró ser escuchada. La gente se dispersó pacíficamente.

B) En otra ocasión, una mujer de la vecindad estaba siendo fuertemente amenazada con un cuchillo por su esposo, quien estaba dispuesto a matarla. El hombre representaba además un peligro pues estaba completamente borracho, de modo que no atendía los ruegos de su mujer. La gente gritaba: llamen a la “pelionera” para que ayude! Una vecina corrió a casa de María a buscarla. María contó que ella no supo de dónde sacó valentía y fue directo a la casa del problema, abrazó al hombre con fuerza, diciéndole: Vecino, lo necesitamos aquí en la comunidad, no lo queremos en la cárcel. Si Ud. mata a su mujer dónde cree que va a estar mañana? Y qué de Ud.? De sus hijos? Vecino, déme acá ese cuchillo, cálmese, siéntese.

²⁶ Testimonio verbal en Taller Avanzado del PAV, Sincelejo, 2006.

Mientras hacía esto, le indicaba a la mujer que se fuera de la casa. El hombre recuperó la razón. Al día siguiente golpeó en la humilde casa de María y ella al verlo por la rendija, tuvo temor y preguntó qué se le ofrecía. El hombre le dijo: Vengo a darle las gracias por lo que hizo por mí anoche y por mi familia. Hubiera sido una tragedia muy grande si Ud., no hubiera estado ahí. Gracias! Y se fue.

Luego de oír su testimonio, le dijimos a María: No permitas que te llamen “la pelionera”, ¡eres una mediadora! María, aunque nunca pudo multiplicar los talleres, *asumió su capacidad como hacedora de paz en un ambiente afectado por la violencia.*

2. Sentido de comunidad y pertenencia.- Al terminar un taller, se dio la oportunidad de leer un solo mensaje de los que cada persona había recibido por parte de los demás, luego de un ejercicio colectivo llamado Escudos afirmativos. Mónica²⁷, una mujer alta y gruesa, también en desplazamiento, pidió que se los dejaran leer todos. El tiempo apremiaba pero ella empezó a leer un mensaje tras otro con lágrimas en los ojos y la voz entrecortada, lo cual sensibilizó a todo el grupo cuando terminó diciendo: “Nunca en mi vida nadie vio tantas cosas bellas en mí como las que Uds. han escrito. Toda mi vida, desde antes del desplazamiento, desde muy pequeña, mi vida ha estado llena de violencia. Gracias!”

La pertenencia es uno de los aspectos de los cuales carecen muchas personas, pequeñas y adultas. Y cuán importante es en todos los espacios donde se mueve el ser humano. Cuando se carece de ella muchas veces se busca en grupos que alejan al ser humano de una convivencia pacífica.

3. Trabajo cooperativo.- Dos ejemplos cortos para ilustrar este eje. A) Bertha²⁸, una líder comunitaria, luego de discutir con otro compañero en un trabajo en grupo cuya tarea era elaborar un proyecto para resolver una necesidad de una comunidad X, se enojaba porque ella quería hacerlo ignorando las buenas propuestas de su colega y del resto del grupo. Con la guía de un facilitador del equipo, Bertha pudo entender el objetivo del trabajo colectivo y

²⁷ Testimonio verbal en Taller de Aprendices, Sincelejo, 2006

²⁸ Testimonio verbal en Taller de Aprendices, Montería, 2006

al final del día, confesó: “Nunca pude imaginar que hubiera otra manera de ser líder. En mi trabajo diario me gusta organizar todo, planear, revisar, ejecutar y evaluar. Ahora me doy cuenta que el trabajo sería más fácil y descansado para mí si tuviera en cuenta el aporte y ayuda de los demás”.

B) En un grupo mixto donde participaban estudiantes, docentes, padres y madres de familia, un docente invidente Fernando²⁹ reclamó muy enojado al grupo, incluido el equipo facilitador, porque en un ejercicio donde había que organizar una especie de rompecabezas, uno de los participantes le entregaba todas las fichas y se las colocaba como debía ser. No lo dejaba participar. Su reprimenda fue la siguiente: “Nunca me había sentido tan irrespetado como en este ejercicio: Soy discapacitado pero he desarrollado mis otros sentidos de una manera que ninguno de Uds. lo ha hecho. Puedo venir a este taller a diario yo solo, sin ninguno que me ayude. Oigo muy bien y puedo usar mis manos sin problema para tocar y sentir las figuras que debía unir. Uds., todos, me han insultado y nadie hizo nada para evitarlo, ni Uds., el equipo facilitador”. No aceptó disculpas, se había sentido violentado. Una experiencia rica y desafiante pues era la primera vez que teníamos una persona invidente en un grupo y quien pretendía ayudarlo jamás pensó que le estaba ofendiendo tanto.

Estos casos particulares permiten reflexionar por un lado que el trabajo colectivo no consiste en hacer el trabajo del otro, se trata de que cada persona aporte desde su talento, de que haya inclusividad y no discriminación, de motivar para que en colectividad el objetivo a cumplir sea más enriquecedor porque cada persona se hace partícipe del logro. Un aspecto más a considerar en la construcción de la paz.

4. Comunicación activa.- Uno de los retos más difíciles de manejar es la comunicación, especialmente cuando algo nos ha ofendido o afectado. ¿Cómo hacer un reclamo sin violentar a la otra persona? Se puede ser proactivo en vez de reactivo ante una situación así? Como todo, *estas estrategias son un proceso que cada persona va haciendo suyo hasta convertirlo en un estilo de vida.* Recuerdo el ejemplo de un líder eclesial³⁰ ante una situación imaginaria

²⁹ Testimonio verbal, Taller Básico, La Ceja, Antioquia, 2008

³⁰ Taller Avanzado, Bogotá, 2009

dada, como ejercicio en parejas: Estás en un restaurante y en la mesa de enfrente, alguien fuma de modo que el humo llega hasta tu mesa y alimentos, produciéndote molestia. Envíale un mensaje de reclamo en forma no violenta.

Este líder comentó: “Eso me pasó en un restaurante donde quería disfrutar un plato típico. Miré el plato y dije en voz alta: Tengo unas ganas de sentir el delicioso sabor de esta comida pero algo me produce náuseas y no lo puedo disfrutar. El hombre sonriendo y apenado, enseguida apagó el cigarrillo y pidió disculpas. Disfrute su comida, dijo” Y se cambió de sitio para disfrutar de un nuevo cigarrillo.

Impactos generales del PAV en la vida de las personas.-

Dentro de la diversidad de personas participantes en los talleres PAV, sus evaluaciones y percepciones se refieren en gran parte a beneficios personales que a partir del cambio en ellas mismas, necesariamente benefician a su familia o a su comunidad. Entre los diferentes aspectos compartidos se encuentran:

1. Superación de relaciones interpersonales problemáticas entre parejas, madre-padre-hijos, docente-estudiante, directivo-subalterno, colegas líderes.
2. Transformación de las relaciones de género, especialmente en regiones donde la cultura machista ha afectado la condición de la mujer.
3. Apertura a la escucha activa para entablar un diálogo real.
4. Incremento de la autoestima y en consecuencia de la asertividad, lo cual les permite parte activa en la solución de un conflicto.
5. Acercamiento al perdón y a la reconciliación. Más apertura para entender la violencia en el otro u otra, actitud que va más hacia el encuentro en vez del enjuiciamiento.
6. Sentido de pertenencia y de comunidad, especialmente entre familias, hombres y mujeres en desplazamiento o en comunidades eclesiales o religiosas.
7. Descubrimiento de capacidades que han permitido procesos de resiliencia para afrontar con energía positiva las dificultades producto de la situación de desplazamiento.
8. Compromiso voluntario y firme de vivir de una forma alternativa ante la violencia social y cotidiana.

9. Identificación y alternativa de cambio inmediata ante conductas o lenguajes violentos, de los cuales ya son concientes.
10. En algunos, incremento de su reflexión sobre aspectos de la política, claridad para la defensa de los DDHH, situaciones personales o sociales de injusticia.
11. Apertura hacia y práctica de nuevos liderazgos, transformación de liderazgos verticales a liderazgos horizontales, teniendo en cuenta la participación.
12. Involucramiento en eventos, campañas virtuales y protestas pacíficas en defensa de los derechos humanos.
13. Practica cotidiana de lenguajes y comportamientos noviolentos como un proceso que les lleva a un nuevo estilo de relacionarse y de convivir, dirigido a construir una cultura de paz.
14. Mayor disposición para resolver conflictos a través de modos no violentos.
15. Mayor comprensión y tolerancia ante situaciones o personas conflictivas, intención de “ponerse los zapatos del otro”.

Las distintas experiencias y ejercicios realizados en los talleres PAV producen auto-cuestionamientos sobre actitudes, lenguaje, modos de afrontar el conflicto, de escuchar, de llegar a acuerdos, de liderar, de relacionarse, todo ello en un ambiente de confianza, seguridad y alegría, lo cual permite tomar conciencia de aspectos que deben cambiarse para hacer de la convivencia armónica un reto diario en cualquier espacio donde se encuentre la persona, lo cual reafirma la capacidad humana para construir la paz y obtener los logros mencionados anteriormente.

Un ejemplo de cómo es posible asumir cambios en la cotidianidad lo demostró Sandra,³¹ una madre comunitaria en Nueva Colonia, quien contó cómo maltrataba a su hijo de unos 9 años al llamarlo en las mañanas para ir a la escuela. Al asumir la noviolencia como una capacidad en ella, al día siguiente del primer día del taller, le habló suavemente, lo acarició y le animó a que se levantara porque ella quería que él fuera mejor que ella, que tuviera estudios y fuera alguien en la vida. El niño asombrado le preguntó: ¿mamá, qué te pasó? Todos reímos, pero ella seria continuó: Mi modo de levantarlo cada día era darle “cocotazos” en la cabeza, gritarle pronunciando palabras hirientes y sacarlo violentamente de la cama.

³¹ Taller Básico, Nueva Colonia, Turbo, 2011

Nos sorprendió esta madre, aún más, cuando al llegar al comedor donde además del grupo de talleristas almorzarían niños y ancianos de la comunidad, (obra social de las Hermanas Franciscanas), encontramos un barullo pues dos niños se estaban peleando a golpes y patadas. Ella corrió a separarlos en medio del coro de los otros niños que gozaban del espectáculo. Los puso a dialogar, a encontrar por qué la pelea y no sé qué más les diría pero los niños se disculparon mutuamente y entraron felices al salón a almorzar. Esta mujer estaba aplicando algo que había descubierto y asumido voluntariamente.

Hoy PAV Colombia se ha extendido desde Bogotá, a los departamentos de Atlántico, Antioquia, Córdoba, Sucre, Valle, Cauca, Santander y Quindío. De igual modo, se ha desarrollado en espacios o sectores de población que incluyen personas de diferentes edades, etnias, formación académica, creencias, culturas, posición económica como también personas pertenecientes a diferentes lados dentro del conflicto social armado colombiano. Un signo de que la paz abre caminos en cualquier nivel y situación social.

Aspectos claves del PAV.-

- Uno de esos aspectos es lo que se llama el Poder Transformador, concebido además no como una herramienta que podemos usar sino como un poder que nos usa, que está ahí presente en nuestro interior. Sólo hay que tener apertura hacia ese poder y creer que hay otro tipo de soluciones ante el conflicto. Descubrir este poder y usarlo es el reto del PAV.
- Otro aspecto clave es buscar la solución ganar-ganar y pensar que hay algo bueno en el oponente, por tanto, puede haber un acercamiento desde esa dimensión humana.
- A nivel metodológico, la clave del PAV está en su modelo de aprendizaje participativo, interactivo y experiencial, que permite a través de las experiencias de vida construir alternativas ante la violencia. Dada esta metodología, hay muy poco material escrito o teórico para compartir o leer puesto que el saber y la reflexión se construyen a partir de las experiencias personales.
- Por otro lado, una vez las personas toman los tres cursos (Básico, Avanzado y de Aprendices) - si desean multiplicar el programa-, son acompañadas por sus mentores

para multiplicar esos niveles y adquirir más experiencia, mejorar habilidades y convertirse así, a futuro, en nuevos pavistas mentores de otras personas.

El desafío está en abrirse a mirar otras posibilidades frente al conflicto, abandonando formas violentas consideradas como las únicas alternativas. La invitación a las personas en los talleres es a considerar desde su interior, aspectos como el respetarse y cuidarse a sí mismo/a al igual que a la otra persona; a considerar, en su relación con las demás personas: que es preciso pensar antes de reaccionar, confiar en que en toda persona hay algo bueno a estimular y que es preciso buscar soluciones no violentas y creativas ante el conflicto.

En los talleres, sucede a menudo que las personas cuentan diversas experiencias en las cuales han actuado como hacedores de paz, sin ser concientes de ello. Han sido experiencias interesantes que enriquecen al grupo y muestran que la paz es posible. El PAV ha permitido develar esa capacidad de noviolencia necesaria para la convivencia.

Conclusiones varias.-

1. Como Programa Alternativas a la Violencia, esta experiencia es una voz de esperanza en el ser humano como *sujeto y actor* de acciones buenas, justas y solidarias, propias de un estilo de vida pacifista. Permite ver al oponente como un ser también provisto de una bondad, que es necesario visibilizar, estimular, para que se convierta en actor de paz.
2. Los impactos a nivel personal muestran cómo las personas participantes inician transformaciones inmediatas de actitudes y lenguajes violentos porque ya son concientes de ello y asumen la noviolencia como un reto cotidiano. Aun cuando pueden fallar en una situación dada, enseguida se dan cuenta del error y buscan enmendarlo asertivamente.
3. Se gana una gran experiencia al reflexionar sobre conductas violentas propias o ajenas en diferentes escenarios y asumir actitudes proactivas ante el conflicto para soluciones noviolentas. Además de una mayor criticidad ante problemáticas para transformarlas.
4. El hecho de ganar autoestima y afirmación como personas, les lleva a tomar opciones, decidir, y actuar en defensa de sus derechos y a ser personas solidarias con los derechos de las demás.

5. Incentivar el sentido de pertenencia y comunidad al compartir experiencias propias en un ambiente de confianza y seguridad, permite experimentar el volver a creer y confiar en el otro ser humano.

6. Tener apertura hacia nuevas concepciones de liderazgo, género, autoridad, diversidad, derechos, genera en las personas nuevas formas de acercamiento interpersonal y social.

BIBLIOGRAFÍA.-

1. AVP, Alternatives to Violence Project, Manual Básico del PAV, México, 2002
2. AVP, Alternatives to Violence Project, Manual Avanzado y de Aprendices, Revisado, México, 2005

LA CONTRIBUCIÓN A LA PAZ DESDE EL MUNDO DE LA EMPRESA

Josep Roca

Página | 101

En mis años de trabajo en Colombia entablé una muy grata y malograda amistad con D. Gilberto Echeverri, iniciada cuando él era ministro de Defensa Nacional, (1997-98), después de haberlo sido de Desarrollo y gobernador de Antioquia. El 21 de abril del 2002, al frente de la marcha por la paz desde la catedral metropolitana de Medellín a Caicedo, fue secuestrado por las FARC, junto con el gobernador de Antioquia, Guillermo Gaviria. Lo asesinaron al cabo de trece meses, el 5 de mayo del 2003, a punto de ser rescatado. Leí la noticia a la mañana siguiente en el periódico *La Vanguardia* de Barcelona y no pude reprimir la emoción y el dolor. Lo consideré un mártir de la paz. Lo secuestraron precisamente en una marcha a favor de la paz, siendo muy consciente, por ser quien era, del riesgo que corría.

Habíamos entablado relación en un almuerzo en la casa de Nariño, en una invitación del presidente Samper, con ocasión de las bodas de plata de una asociación nacional, creo recordar Acoplásticos, a la que pertenecía. Aproveché que estábamos frente a frente para preguntarle sin rodeos:

¿Cómo puede un pacifista como Vd. ser ministro de Defensa de este gobierno?

Él era antioqueño y yo residía en Medellín, por lo que coincidimos en frecuentes vuelos de Bogotá a la capital paisa. Me habló de su inquebrantable compromiso: la paz se construye desde todos los frentes. Incluso, por paradójico que pueda parecer, desde la dirección de las fuerzas armadas. Yo debía contribuir a la cultura de la paz al frente del par de empresas para las que había venido a Colombia, como gerente general. Una de ellas (Bioterra) operaba, en años difíciles, en áreas agrícolas, de conflictos guerrilleros y paramilitares. Con Don Guillermo hablamos de las muchas formas de fomentar la convivencia pacífica en medio del conflicto armado, también desde el mundo empresarial.

El mundo empresarial no acostumbra a considerarse actor en la construcción de la paz, ni cuando desarrolla sus actividades en escenarios donde hay violencia, en alguna de sus múltiples formas. Considera que la problemática de la paz le es ajena. Temen y huyen de la cercanía del conflicto. Es malo para sus intereses. La actividad empresarial, lo mismo que el capital, busca libertad y seguridad y es cobarde. La casa matriz está fuera de su alcance y lo ignora. Pero la paz y la justicia van de la mano, y la empresa tiene responsabilidades directas en ambos dominios.

Aprendí mucho sobre la paz de mis años en Colombia. Aquí la paz no es un concepto, sino un profundo anhelo social. Se respira, se sufre y se comparte. Penetra en los entresijos de la vida diaria, también la de la empresa. El contacto con el conflicto le da rostro humano. La proximidad a sus víctimas y a los desplazados da conciencia del valor supremo de la paz. La empresa no la podía instaurar, pero sí debía comprometerse y contribuir a crear condiciones

para lograrla. Señalo sólo las más importantes, que tratamos que llevar a la práctica (a los amigos colombianos les parecerá normal, pero puede que a los de fuera les parezca un poco extraño):

1. Convertir la misma empresa en **espacio de convivencia**. El departamento ‘Area Social’ reunía a las parejas y familiares de los trabajadores para la formación en valores y su promoción humana y para ayudarles en sus problemas. La ‘trabajadora social’ de la fábrica tenía una gran proyección social y una reconocida jerarquía moral (es un puesto de trabajo que no había conocido en España). Recuerdo una de las charlas acerca de algo tan elemental como ‘*la vida no tiene precio*’. En sociedades donde hay violencia no está claro que sea así. El problema grave es cuando se considera que lo tiene, con frecuencia no muy alto.
2. Llevar a cabo **iniciativas sociales**, para crear armonía y cohesión *en el entorno exterior*. Las empresas (europeas o americanas) consideran que, en todo caso, es una función pública, no de la empresa privada. Aquí debíamos asumirla, aunque fuera de forma subsidiaria. A veces me parecía actuar como misionero. Junto con otras empresas (del valle de Aburrá) formamos una escuela de liderazgo para jóvenes con vocación para proyectarse socialmente. Facilitábamos recursos a las escuelas de las veredas en situación precaria e insegura. Entrenábamos para saber trabajar en equipo. La empresa había creado una fundación que subsiste, ‘La casa del abuelo’ donde ofrecíamos toda clase de servicios diurnos para personas mayores. Fomentar la convivencia es la mejor manera de desarmar la raíz de la violencia.
3. **Integración personal, por parte de la dirección y la gerencia**, especialmente si se trata de directivos extranjeros que gestionan y representan la empresa matriz. Yo provenía de una empresa alemana y tuve mucha relación con los responsables de otras del mismo origen, muy importantes en el país, que ni siquiera aprendieron español. Vivían ajenos a su realidad social, a la espera de volver a la central, protegidos por escolta y coche (carro) blindado. La expatriación sólo era una etapa, lo más corta posible, de su carrera profesional. Las empresas que dirigían eran, igualmente, muy poco sensibles a los problemas del país. Incluso cuando, en más de un caso, era notorio que hacían buenos negocios suministrando insumos que otros utilizaban para el procesamiento de narcóticos. Si el directivo no se siente parte de tejido social donde trabaja es difícil que la empresa que dirige viva los anhelos y las iniciativas para promover la paz.
4. **Reducir la distancia de las bases al poder** (según Hofstede), típico de sociedades con fuertes tensiones. Democratizar la estructura de la empresa, allanando el trato entre los diferentes niveles de responsabilidad (¿Modelo nórdico?) lubrica todas las relaciones humanas, más allá de la empresa. La violencia es fruto de los enormes desequilibrios y fracturas sociales. La empresa puede acentuarlos o, por el contrario, hacerla más cohesionada y solidaria.

5. Demostrar con decisiones estratégicas que se cree en el futuro del país y por tanto en el horizonte de paz. La mejor manera es **revertir los beneficios en nuevos proyectos a largo plazo**, mejorando los productos, abriéndolos a la exportación etc. Una parte importante de la violencia es fruto de la falta de fe en el país y del complejo de inferioridad. Yo había tenido oportunidad de promover varias reuniones entre la ANDI de Antioquia y potenciales inversores españoles, a los que siempre invitaba y nunca faltó como principal animador D. Guillermo Echeverri.

Al formular su Responsabilidad Social Corporativa las empresas se olvidan de que también son responsables de promover la paz, la no violencia y la convivencia dondequiera que desarrollen sus negocios y carecen de ella. Las empresas multinacionales son pacificadoras territoriales en la medida que son humanistas e *inclusivas*, es decir que tratan de ser justas y de integrarse en todo el tejido social con que se relacionan y trabajan. Utilizando un término específicamente empresarial, deben promover una convivencia armónica entre todos sus *stakeholders*, tanto internos como externos, incluido por supuesto el entorno social.

Finalmente, como quiera que la paz es mucho más que ausencia de guerra, cuando termina el conflicto no se acaba el trabajo de la empresa para promover la cultura de la paz. Si pone en práctica un código ético que fomente una sociedad más justa y solidaria en su entorno, hará su mejor contribución a la paz social.

Permítanme, para terminar, una cita del diario del cautiverio (Bitácora desde el Cautiverio) de Guillermo Echeverri, del 2 de mayo del 2002: *'quiero insistir, como toda la vida lo he hecho, que mi objetivo es encontrar para el país una estructura social y económica más justa y menos excluyente (de acuerdo con el 'Plan Congruente de Paz'). El Gobernador y yo pensamos que la ayuda de España, las UN y otros países, permitirán hacer el proyecto que es modelo único mundial, según me comentaron en la Unión Europea'*. Seguro que estaría radiante de vernos hoy aquí, en un proyecto tan afín al suyo y en el que, gracias al esfuerzo de todos, se ha avanzado mucho.

LA EMERGENCIA DEL PERDÓN DESDE LA ESCUELA

Por: Rodrigo Arias Vargas

rarias@csfr.edu.co

Página | 104

Estamos ante una emergencia educativa³². ¿Qué significa la palabra emergencia? Desde el aspecto gramatical, el término emergencia viene del latín *emergens*, -entis, *emergente*³³, es la acción y efecto de emerger, es entonces un suceso, accidente que sobreviene. Se puede entender tanto como el emerger de algo nuevo, como una situación de peligro o desastre que requiere una acción inmediata, en este caso se asocia con las urgencias, es decir la atención médica que se recibe por ejemplo en la emergencia de un hospital. Otro término, relacionado con la emergencia y la urgencia es el verbo sumergir, el cual viene del latín *submergere*, significa, abismar hundir, se relaciona con entrar, profundizar. Se tienen tres verbos relacionados: emerger, urgir y sumergir; los cuales indican acciones diferentes. Emerger puede llevar a descubrir algo nuevo, urgencia a actuar con apuro ante una situación imprevista y sumergir a buscar las causas de los hechos tanto, emergentes como urgentes. Las tres posibilidades de significación suceden en la escuela. Está emergiendo algo nuevo, por ejemplo: estudiantes más digitales, más solos, familias ocupadas y con estrés. Es urgente atender la violencia escolar o el llamado matoneo y se requiere entrar a profundizar acerca de las causas de las problemáticas escolares, en especial en lo relacionado con el egoísmo y la violencia. ¿Cómo abordar esto desde la escuela y desde el ser de maestro? En mi caso, y ante la emergencia educativa, voy a compartir un camino transitado desde la relación entre la pedagogía y la teología.

La pregunta existencial que encadena mi práctica es: ¿Cómo la pedagogía y la teología deben incidir en mi reflexión y mi práctica docente a cargo de la formación trascendente de las estudiantes del Colegio Santa Francisca Romana, en especial de las niñas de primaria con quienes se busca desplegar el eje existencial del Perdón?. Si bien la pregunta surge del diálogo entre la pedagogía y la teología, está abierta para que en cualquier rama de las ciencias humanas o naturales, se comparta la preocupación por construir no una ciencia o ciencias dogmáticas sino abiertas a la pluralidad propia de este comienzo de milenio, una ciencia en diálogo con el(los) sujeto(s) y su(s) cultura(s), una ciencia capaz de aportar un método que permita nuevos diseños, los cuales sean el ambiente en donde se permita tanto la autenticidad del maestro como la de sus discípulos y la de las instituciones.

³² Expresión referida en el numeral 328 del documento final de la V Conferencia del Episcopado Latinoamericano y del Caribe, realizada en Aparecida, Brasil en el año 2007.

³³ Diccionario de la lengua española. Cfr. www.rae.es, consultado, julio 29 de 2013.

Con lo anterior quiero afirmar a manera de punto inicial mi pretensión de no hacer sólo pedagogía sino también mistagogía. Con la pedagogía se tematiza, se divide, se separa, está construida en función central de las competencias, en particular de las competencias cognitivas, trabaja con la idea de todo se puede conocer y con ese conocer se pueden hacer cosas. En cambio, en la mistagogía, no hay competencias, hay emergencias o despliegues, con ella se busca iniciar en los misterios, se aborda tanto las partes como la totalidad, es más el arte de integrar, reconoce que nunca se para de conocer, y que se está ante un misterio, el cual se revela en los pequeños logros cognitivos pero que reconoce, lanza y fascina por la búsqueda de nuevos despliegues acumulativos y progresivos, los cuales pretenden alcanzar además de nuevos conocimientos, el goce de la sabiduría o en ¿qué área del conocer se ha llegado a la cima del conocimiento? . Como se puede empezar a ver se necesitan de las dos, tanto la pedagogía como la mistagogía y más cuando los sujetos son niñas de primaria con quienes se construyen competencias, emergencias y despliegues desde el eje del perdón.

Las bases metodológicas de la propuesta están tomadas esencialmente del libro Método en Teología del filósofo y teólogo Bernard Lonergan. Al desglosar su propuesta se descubre que el propone cuatro niveles de operaciones conscientes e intencionales: experimentar, entender, juzgar y decidir. En la primera se dan la aprehensión de los datos, en la segunda la intelección de los datos aprehendidos, en la tercera se debate la aceptación o rechazo a partir de hipótesis y teorías y en la cuarta se reconocen los valores y se da la elección de los medios y los métodos para realizar los valores. Este camino se propone para el perdón, es decir: experimentar, entender, juzgar y decidir desde el perdón.

Junto con los cuatro niveles de las operaciones conscientes e intencionales (experimentar, entender, juzgar y decidir) Lonergan propone dos fases en la teología. En la primera fase, frente al experimentar se desarrolla la investigación de los datos, frente al entender la interpretación de los datos y se busca estudiar su significación; frente al juzgar se desarrolla la historia la cual analiza y narra lo que ocurrió y frente al decidir está la dialéctica, la cual clasifica los conflictos, los cuales están referidos a los valores, los hechos, las significaciones y las experiencias. En esta primera fase se da más una acogida y recuperación o recreación de lo recibido. En la segunda fase, se debe dar una apropiación personal y creativa, es decir la meta es llegar a una actualización de lo recibido y se desarrolla en cuatro momentos: El primero, desde los fundamentos donde nos vemos remitidos a nosotros mismos y a la decisión responsable. El segundo, las doctrinas, las cuales buscan afirmaciones y juicios de realidad desde un horizonte trascendente. En la tercera se da la sistemática que busca comprender de la mejor manera la realidad desde los aportes de las ciencias sociales y humanas que permitan una elaboración de comprensiones que sean significativos para el presente y en la cuarta parte, se dan las comunicaciones que deben crear una situación nueva que permita un nuevo experimentar para sí mismo y para los otros. Como se puede observar las dos fases están metódicamente articuladas. No son una camisa de fuerza para hacer teología o para hacer pedagogía, se pueden seguir de manera secuencial o profundizar en alguno de los niveles o de las fases. Cada una tiene en sí su unidad operacional autónoma, pero al realizar cualquiera de estas tareas se ponen en acción todas, desde el experimentar hasta el decidir. Todas necesitan de todas. Ninguna monopoliza a las otras. Al hacer pedagogía y teología nos

enfrentamos con el problema de la responsabilidad personal, la cual nos lleva a elegir entre seguir contando o explicando las opiniones de los otros o la de asumir el reto de afirmaciones personales. Al elegir cuál criterio vamos a tener en cuenta en la decisión, a sabiendas que estamos ante una gama de alternativas, Lonergan propone para la teología y yo lo propondría también para la pedagogía, aquella vía llamada por el Sacerdote Jesuita Rodolfo Eduardo de Roux como *el camino de la autenticidad integral del sujeto operador*, en este caso el del teólogo, del pedagogo o del mistagogo. La propuesta de Lonergan es como un mapa, cada uno debe hacer su propio camino y elegir su propio ritmo, lo esencial es tomar una ruta que exprese la vivencia de una toma de posición existencial. El auto-descubrimiento, lleva al sentido de la autenticidad tanto en lo individual como en lo colectivo³⁴.

La propuesta que se lleva a cabo en el Colegio Santa Francisca Romana con niñas de primaria, muestra unos procesos de aula e institucionales que buscan un camino de despliegue teológico ante la emergencia educativa, desde el eje temático del perdón. Esto dentro de la estructura de una institución que ofrece de manera explícita formación cristiana. En especial en esta etapa se profundizan en el misterio del perdón, el cual tiene un momento celebrativo en la Reconciliación. Es decir hay una formación en el misterio del Perdón. Esto incluye junto con las estudiantes, las familias, los directores de grupo, otros docentes y las directivas de la institución. Se desarrollan en experiencias, interpretaciones, juicios, ejercicios de toma de decisiones y otros eventos de profundización teológica, humana, social, familiar, dentro del enfoque de Lonergan, con esto pueden experimentar, entender, juzgar y decidir desde el perdón, teniendo en cuenta los principios cristianos de vida plena que debemos realizar con todas las personas de nuestro contexto, dentro de la práctica cristiana de la misericordia y la lucha comunitaria contra el egoísmo.

Las familias de las estudiantes son invitadas a participar en el proyecto, se le entregan durante el año dos folletos con actividades para realizar en espacios llamados: encuentros familiares, en dichas reuniones se desarrollan y profundizan experiencias cotidianas, se busca entender mejor el misterio del perdón, se juzga la importancia del mismo y se toman decisiones grupales; se les indica que dicha reunión familiar debe ser un espacio formativo explícito, pero este momento debe conservar el “sabor de hogar”, se les orienta para que no se sientan haciendo una tarea sino transmitiendo unos valores, para esto se les da una motivación y una pautas orientadoras más no una receta o una guía estricta. Las alumnas con lo trabajado por sus padres elaboran una carpeta la cual traen a clase y la comparten con sus compañeras y con otras familias, cuando las carpetas son socializadas en otros espacios, como por ejemplo el día de entrega de notas o al finalizar el año. Las directivas iluminan, acompañan y avalan todo el proceso, están presentes en las reuniones con padres de familia y en las ceremonias del proceso.

A manera de conclusión puedo afirmar que esta experiencia en su enfoque teológico me aporta elementos nuevos a mí como maestro, también a las alumnas y a sus familias, pues permite la formación desde el desarrollo de un pensamiento ciudadano y teológico desde la búsqueda de la autenticidad. De otra parte, con este proyecto se logra fortalecer la capacidad

³⁴ MORIN, Edgar, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, MEM, Bogotá, 2000.

pedagógica de la familia, esto desde el permitirles a los padres fortalecer su rol natural de formadores morales y complementar la labor del colegio. Las alumnas con lo aprendido logran trascender este conocimiento y llevarlo a nuevos espacios e integrar en su aplicación nuevas áreas. De manera transversal se enfrentan y previenen situaciones que afectan la convivencia escolar, pues la experiencia es punto de partida. Con este proyecto adicionalmente he aprendido a trabajar mejor con otros maestros, con las niñas, con sus familias y con las directivas. Es decir, en este proyecto todos ganamos, no solo en conocimiento, avanzamos en sabiduría. La emergencia educativa estará siempre, pero presento una propuesta pedagógica para asumirla no como en las emergencias sísmicas con planes de evacuación sino con proyectos de invocación. Invocación del valor sagrado del acto educativo.

Al edificar la paz en el siglo XXI se debe contemplar las bases del perdón y la formación del mismo desde la escuela, se necesita entonces un maestro que logre transformar más corazones y además que logre transformar su corazón. El núcleo y esencia del maestro no está tanto en su hacer pedagógico, valioso y necesario sino en su ser. Ser capaz de experimentar y hacer experimentar el perdón, de entenderlo, juzgarlo y decidir vivirlo como un aporte concreto a la obra de la paz. Con la expresión transformar el corazón del maestro no quiero decir o inducir a un ensimismamiento, todo lo contrario. El maestro debe salir a dar su luz, una vez que es consciente de su llama y de cómo esta puede iluminarlo a él como persona, y de cómo puede también iluminar a otros seres humanos e irradiar su luz en el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

ARQUIDIOCESIS DE BOGOTÁ. Pastoral Educativa Académica.

<http://pastoraleducativa.com/pes/contexto-de-la-propuesta> (Consultado julio de 2013)

CELAM. *V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe. Aparecida. Documento conclusivo*. Bogotá, D. C., Lito Camargo Ltda., CELAM, San Pablo, Paulinas, 2007.

DE ROUX, Rodolfo. *Por una aproximación a las ciencias sociales desde la vuelta al sujeto*. Lectio inauguralis de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana, febrero 18 de 2003.

LONERGAN, Bernard. *Método en Teología*. Salamanca: Sígueme, 1988.

MORIN, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Bogotá, MEM, 2000.

ZUBIRI Xavier, *El problema teológico del hombre*, Madrid, España : Alianza, 1997.

PRÁCTICAS, TIEMPOS, ACTORES Y PROCESOS PARA CONSTRUIR UNA PAZ AFIRMATIVA DESDE LA FAMILIA, LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD

Sara Victoria Alvarado Salgado

Página | 109

“Todo lo que promueva el desarrollo de una cultura que no se funde en la represión pulsional sino en una educación racional de lo pulsional trabaja también contra la guerra”. (Freud, 1932)

Plantearse la construcción de la paz en Colombia en la actualidad, demanda de modo casi inmediato indagar por dos ámbitos del ejercicio de la paz bastante importantes. El primero de ellos se constituye desde el cultivo de las capacidades morales; el segundo lo constituye el fortalecimiento de las capacidades políticas. Podríamos decir que la construcción de lo social bien puede constituirse como un proyecto de ciudadanía, pero en ese sentido, precisamente habría que indagar por ¿cuándo somos capaces de ser moralmente felices, libres o autónomos? y por ¿cuándo somos capaces de elegir, dirimir o decidir? En este sentido hablar de una transición entre cultura de la violencia y cultura de la paz, no es fácil y máxime cuando precisamente hablar de *cultura de la violencia* es una suerte de concesión a ésta de un *estatus o práctica* determinado.

Por transición entendemos “un paso de un modo de ser específico a otro distinto”, en este sentido un proceso transicional no puede darse si no existen los medios, los modos, los mecanismos, las mediaciones y las dinámicas para posibilitarlo. Si respondiésemos que entre práctica y capacidad hay un vínculo serio y exigente, quizá estaríamos muy cerca de determinar y circunscribir cuáles son los modos en los que la transición puede posibilitarse. Quizá lo primero sería pensar en cómo nos hacemos capaces de evitar la violencia, cómo nos fortalecemos para no admitir ningún acto violento como mediación de legitimación de nuestros derechos o deberes y cómo admitimos como universo viable, realizable y único, aquel en el que prima la *dignidad, el respeto y la hospitalidad*. Esto implica la construcción de un principio colectivo fundamental en virtud del cual la violencia no puede aceptarse como un acto legítimo, es decir, hablar de una cultura de la violencia puede ser útil a nivel epistémico, pero no a nivel ético y político. En este orden de ideas, una cultura de la paz, se instala cuando reconocemos que nuestro mundo no es el único, y cuando evidenciamos que la unidad no existe tan plausiblemente como la diversidad. La paz es un ejercicio y es un ejercicio de seres humanos capaces, es decir, de seres humanos que consideran que es posible ejercer, accionar, actuar y moverse en virtud de su potencia humana libre y única.

1. Las prácticas

Los cambios en las prácticas habrán de iniciar por quienes dirigimos los destinos de la sociedad en las aulas y los cargos de dirección en instituciones educativas de todos los niveles, en los cargos de dirección de las empresas y las diferentes entidades del Estado. Y debemos empezar por lo que podríamos llamar hábitos mentales. Hay que cambiar la praxis de los académicos, dirigentes empresariales y políticos y líderes de opinión, de definir la paz

en términos negativos y construir una idea de paz en términos positivos. Dejar de pensar la paz en términos simplistas como la no guerra, la no violencia, no armas, no grupos armados ilegales, etc., e inventar una definición positiva de la paz que incluya una sucesión de “síes”, que oriente la capacidad de soñar, imaginar y trabajar conjuntamente para conquistarla. Practicar la construcción de definiciones como: construir un país en el que las minorías se hagan escuchar, las mujeres se hagan respetar, los derechos de niños y niñas se hagan valer...

Una segunda práctica que también nos concierne, en primer lugar, a quienes estamos en lugares privilegiados de decisión y orientación de la sociedad, consiste en asumir en todos sus alcances y consecuencias el rol que nos corresponde en la educación de la sociedad por medio del aprendizaje vicario: nada logra un país que implementa las competencias ciudadanas como asignatura obligatoria en todos los niveles de educación básica y media mientras su gobernante exhibe cotidianamente su desprecio por las instituciones que representan la justicia y sus decisiones, o en el que los peores ejemplos de corrupción provienen justamente de los máximos representantes del sistema judicial, o en el que los consejos superiores de las Universidades son androcéntricos y en las casas de los docentes “mamá amasa la masa” y “anita lava la tina” mientras “papá fuma la pipa”. Debemos desarrollar, cultivar, difundir y generalizar, en todos los niveles de la sociedad, empezando en primer lugar por quienes cumplimos el rol de líderes de opinión, la praxis de interrogarnos y transformar nuestros vínculos cotidianos, en congruencia con ese ideal de paz positiva, de esa sucesión de síes, que constituiría nuestra visión de un país de paz.

Una tercera práctica fundamental para la construcción de una paz positiva tiene que ver con una posición radical ante nuestra historia de violencias, esta posición se traduce en una consigna activa y decidida, que afirma un conjunto de manifestaciones entre las cuales podríamos destacar: recordar, apalabrar, dibujar, escenificar, esculpir, narrar, fabular, novelar: en una palabra, elaborar simbólicamente para no repetir. Esta práctica es la puesta en juego de un principio psicológico y sociológico fundamental: el silencio enferma y la expresión simbólica libera.

En esta práctica serán actores fundamentales todas las ciencias para aportar de manera disciplinar herramientas disciplinares e interdisciplinares para aportar a la interpretación de nuestras violencias pasadas y presentes desde la Economía, la política, el derecho, la antropología, la sociología, la psicología Etc. Pero también los discursos no disciplinares como las religiones están llamados a poner su palabra para aportar a las prácticas del perdón y la reconciliación, La Filosofía para aportar sentidos y conceptos necesarios para la interpretación de las violencias y la invención de las paces, La Política para mostrar los caminos por los cuales se invierte la famosa sentencia de Klasewitz según la cual “la guerra es la continuación de la política por otros medios” y convertimos a la política en un medio alternativo para dirimir las diferencias que sirven de fundamento o de coartada para la guerra. Los periodistas valerosos que mediante sus investigaciones evitan que las infamias caigan en el abismo del olvido y los columnistas críticos y lúcidos que, a la manera de psicoanalistas de los pueblos, confrontan cotidianamente a la sociedad con interpretaciones de los hechos que develan verdades insoportables, han sido y serán actores fundamentales en la construcción de esta paz positiva.

Pero el aporte mayor en este proceso habrán de cumplirlo los artistas: los productores de cine, los literatos, los poetas, dramaturgos, los pintores, escultores, arquitectos y los compositores de canciones populares y de dramatizados de televisión, tienen la misión histórica y política fundamental de salvarnos de la viruela del olvido, de evitar que una epidemia de amnesia como la que azotó Macondo, nos condene a la monotonía de la violencia, por ser incapaces de mirarnos en nuestro propio espejo.

Nuevamente a los ordenadores del gasto público y a todos los que, por nuestro rol social, poseemos una cuota mayor o menor de poder de decisión, nos corresponde la responsabilidad de entender la importancia de apoyar a todas las formas del arte, mediante becas, convocatorias, concursos, licitaciones y toda suerte de mecanismos, para que nuestras violencias actuales y presentes se vuelvan relatos, cuentos, novelas, poemas, obras de teatro, producciones cinematográficas y televisivas, pinturas, esculturas, monumentos arquitectónicos.

Hay una diferencia fundamental entre la salud orgánica y la salud social. En el campo de la medicina es celebre la frase del cirujano francés René Leriche: "La salud es la vida en el silencio de los órganos". En el campo de lo social deberíamos decir que la salud es la vida en el bullicio de los colectivos que la conforman, en el debate, el reclamo, la reivindicación, la denuncia y la protesta, de ciudadanos y grupos sociales, deliberantes, exigentes, altivos ante los servidores y poderes públicos, vigilantes de sus intereses y sus derechos.

En general, contribuyen a la construcción de paz las prácticas que se vinculan alrededor de búsqueda de acuerdos, en torno de los procesos para la potenciación de la subjetividad política, de tal manera que se reconozca la cultura de paz como una cultura política y como el escenario para la construcción conjunta del contexto cercano de relaciones basadas en el reconocimiento pleno, la justicia, la solidaridad, la autonomía.

En el escenario educativo, algunas de las prácticas serían: el diálogo, el reconocimiento del conflicto; la recuperación de la memoria, las prácticas de perdón, reconciliación y reparación; el reconocimiento de rostro del otro y de la legitimidad de su alteridad, de su otredad, de su diferencia; el establecimiento de relaciones justas e inclusivas. Incluso habría que desarrollar la práctica de interrogar y criticar de manera natural, la violencia simbólica que normalmente se ejerce en las interacciones cotidianas mediante prácticas habituales como la ridiculización ejercida por personas en lugar de poder, mediante la ironía, la burla y el sarcasmo brutal, el uso de apodos, o el ejercicio arbitrario del poder en la evaluación en instituciones educativas, las discriminaciones, imposición de decisiones, etc...

2. El tiempo

El tiempo de una cultura de paz es el "presente continuo", es un tiempo compuesto: se conforma con el verbo estar más un gerundio. Es decir se refiere a un estado cuya particularidad reside en la actividad en desarrollo permanente que denota el gerundio: Expresiones como: "estoy trabajando", "estamos construyendo", "estamos dialogando". Son ejemplos del presente continuo. Este tiempo verbal se desprende de una visión de la paz como un proceso. La paz no es algo que se pueda alcanzar como un estado absoluto y definitivo, ni algo de lo que un grupo humano o una sociedad pueda carecer totalmente.

La visión de paz positiva, construida con los síes que un determinado conjunto humano define de manera consensuada como ideal para trabajar colectivamente, será el referente para trabajar de manera permanente y que por su definición misma nunca se alcanzará en su totalidad. Por ello su tiempo se define como presente continuo, en el sentido tanto gramatical como histórico.

En la comunidad educativa, las estrategias sostenidas y basadas en las voces de los actores educativos, prácticas reales y no simuladas, que contribuyan a la tramitación de las diferencias por la vía de la palabra y del respeto a los pactos suscritos y legitimados en el quehacer diario de los agentes educativos, empezando por los docentes y directivos.

3. Los actores

Si se entiende una cultura de paz como una construcción socio-simbólica, definida por un colectivo social, que orienta las acciones y las interacciones de esa comunidad (que puede ser familiar, escolar, institucional, o una sociedad en su conjunto). Cada uno de los integrantes de la misma es un actor que cumple una función relativa a ese rasgo pacífico de la cultura. La importancia la función que cumple cada actor en relación con la construcción de una cultura de paz, está directamente vinculada con la autoridad e influencia que dimana de su rol social.

- Los niños, niñas y jóvenes podrán multiplicar prácticas de convivencia pacífica...
- Los maestros formarán con su saber y especialmente con su ser.
- Las familias educarán por medio del afecto y la transmisión de la ley desde la más temprana infancia.
- El entorno y la comunidad mediante la creación de oportunidades.
- Los literatos, académicos y pensadores en la el desarrollo de la reflexión crítica y ética.
- El Ministerio de Educación en la implementación de un programa para el desarrollo de competencias ciudadanas – orientadas a la paz.
- Las facultades de educación... formación de los maestros y la creación de condiciones que permitan vivir la paz como una experiencia cotidiana en las instituciones educativas.
- Los medios de comunicación, en visibilizar universos simbólicos propicios para la paz.
- La función de los gobiernos locales, devolviendo la confianza en la política y las instituciones.

Finalmente, una cultura de la paz no se puede pensar sin empezar a construir una reconciliación con la Naturaleza, la sostenibilidad del ambiente, el cuidado de la vida en todas sus expresiones.

4. Los procesos

El fortalecimiento del sistema educativo en todos los niveles, en cuanto a calidad, cobertura y pertinencia y sostenibilidad es, en sí mismo, el mayor aporte que puede hacerse a la construcción de una paz duradera. La sostenibilidad hay que entenderla en función de la

creación de las condiciones que requiere un estudiante para sostenerse de manera razonable en su nivel de formación en aspectos tales como la nutrición y los gastos de manutención, en aquellos casos que sea necesario, y la disponibilidad de los recursos necesarios para el cumplimiento satisfactorio de los objetivos, lo cual va más allá de la gratuidad de una matrícula; la pertinencia se refiere a una formación acorde con las necesidades sociales y las oportunidades que ofrece el mundo laboral; la cobertura a una política de inclusión decidida y la calidad a unas condiciones que le permitan al egresado de cualquier nivel del sistema de educación colombiano desempeñarse de manera solvente en el contexto nacional e internacional ante pares formados en programas similares en otros contextos.

Un sistema educativo que cumpla estas condiciones es el mecanismo de protección más poderoso que puede tener una sociedad frente al riesgo de reclutamiento de sus niños, niñas y jóvenes por parte de grupos armados ilegales.

Adicionalmente, se pueden desarrollar en el escenario escolar procesos de educación para la paz desde la perspectiva de la socialización política para la potenciación de subjetividades políticas. Estos procesos deben ser liderados por desde la alta dirección de las instituciones con un lugar central en los calendarios de actividades institucionales, para que puedan incidir en la comunidad educativa en general. Es decir, debe estar articulado currículo en el sentido más abarcador y profundo de la palabra, es decir no solamente como una asignatura, toda la institución desde su Proyecto Educativo Institucional, hasta las celebraciones pueden repensarse y redefinirse en función de este objetivo superior del cultivo de la paz. Un comentario especial amerita la reflexión sobre los reglamentos.

Digámoslo sin rodeos: una institución educativa con una brillante cátedra de paz que mantenga intactos los reglamentos autoritarios y no los someta a una reflexión, debate y negociación por parte de los diferentes grupos que integran la comunidad académica (estudiantes, docentes, directivos, padres de familia, representantes de la comunidad y el Estado) es el ejemplo de una perversión en la vía de la construcción de una cultura de paz. El aprendizaje del autoritarismo y de las actitudes democráticas se aprende en los contextos cotidianos de la familia y la escuela, ante todo en la intransigencia o en la apertura a la discusión, negociación y redefinición conjunta de las reglas. Una educación política para la paz en el contexto escolar se construye primero y fundamentalmente, mediante unas prácticas cotidianas y permanentes de redefinición colectiva de las reglas, y solo secundariamente mediante cátedras en las que los estudiantes memoricen la Constitución Política, sus leyes y decretos reglamentarios.

Pero además la educación política para la paz debe trascender al contexto escolar. Debe promoverse su expansión hacia escenarios cada vez más amplios (complejos). Es un proceso que se puede iniciar en el aula, luego incidir en la escuela y después trascender a la comunidad.

Otras acciones que se pueden implementar de manera complementaria al fortalecimiento del sistema educativo tienen que ver con diseñar políticas y capacitar a los gobiernos locales y a los maestros y destinar recursos para la implementación de programas de construcción de paz, y formación para la democracia; relectura de experiencias exitosas y apoyo para su disseminación en contextos más amplios; integrar en las prácticas pedagógicas procesos que

permeen el ethos de la escuela y que genere prácticas intencionales para aprender a resolver conflictos desde la no violencia.

5. La construcción de la paz en los tiempos de la virtualidad

Desde su surgimiento, las redes sociales han sido exploradas y aprovechadas por los empresarios y los políticos, incluidos aquellos con vocación guerrerrista, para hacer campañas en función de sus propósitos. La paz afirmativa solamente se puede construir con los aportes de todos los sectores sociales, de modo que se convierta en un proyecto en el que todas y todos nos veamos reflejados y por lo tanto contribuyamos, no solamente a la construcción de su definición, sino a su desarrollo y su posterior defensa. En este punto las redes sociales son una herramienta invaluable, tanto para crear el escenario de debate de una visión colectiva de paz, sino también para su construcción participativa y para su posterior difusión, incluso, ¿por qué no decirlo? propaganda, en el mejor sentido de la palabra. Si los comerciantes y los ideólogos guerrerristas usan las redes sociales para sus fines, con tanta mayor razón aprovecharse para el propósito supremo de construir una cultura de paz.

Las redes sociales reflejan el proceso que la sociedad vive; en este sentido, si se promueve/construye una cultura de paz las redes sociales deben ser un espacio que refleje dicho proceso. Las redes sociales tienen un papel fundamental en la “comunicación” de los procesos de paz, hacer de la paz algo de lo que se hable, se presente, se exponga, se muestre...

6. Hacia la construcción de sujetos políticos

A manera de conclusión diremos que una cultura de paz es una cultura profundamente politizada y altamente deliberante, de sujetos conocedores y celosos de sus derechos, capaces de trabajar de manera individual y colectiva por ellos, incluso dispuestos a aprovechar de manera inteligente y creativa las herramientas de las manifestaciones y protestas sociales pacíficas que contempla la democracia, correctamente entendida.

El perfil ideal es el de un sujeto político, autónomo, democrático y pacífico para reconocer y enfrentar los conflictos, consciente de su rol histórico en la construcción del mundo, que desea vivir con otros, con un profundo sentido del cuidado de sí, de los otros, así como del entorno natural y la vida en sus diferentes expresiones, capaz de pensarse y reflexionarse con otros; capaz de ampliar su círculo ético a partir de principios como los de justicia, respeto, responsabilidad y libertad; un sujeto capaz de articular su discurso y su acción en la configuración de espacios públicos para la negociación y transformación de los ejercicios de poder hegemónicos por prácticas de construcción en condiciones de horizontalidad en función del bien común.

El perfil real que nos muestra la realidad nacional es el de una mayoría de la población carente de unos mínimos de cultura política, no solamente para leer las complejas coyunturas del acontecer nacional, sino en lo que se refiere a sus derechos fundamentales, a las herramientas que le provee la democracia y la constitución para realizar acciones conjuntas en función de necesidades e intereses. Otro rasgo complementario al anterior es la profunda apatía y despolitización de la sociedad civil que se refleja en la baja participación en procesos democráticos básicos como la elección presidencial. Finalmente, un tercer elemento a

destacar de este perfil real, es la situación de pobreza y miseria en la que se encuentran, todavía amplios sectores de la población del país, lo cual refuerza los dos rasgos anteriores de apatía y falta de cultura política y torna estas poblaciones más vulnerables a los vicios y prácticas corruptas del sistema político.

La diferencia entre el perfil ideal y real aporta los elementos para orientar la acción hacia la formación de las niñas y niños, los y las adolescentes y jóvenes, que desde sus más tempranas edades, y desde los escenarios familiar y educativo puedan ser sujetos políticos activos y propositivos, constructores de paz.

Esta construcción social orientada hacia un perfil ideal pasa por asumir una posición clara sobre el papel de la memoria.

En tiempos recientes las discusiones sobre la memoria, han ocupado las agendas académicas, políticas y sociales de manera recurrente. La que aquí se plantea es una pregunta que sugiere por ejemplo, ese amplio tema que resulta determinante en la construcción de paz y por supuesto, en la construcción de una cultura de paz. Me refiero de modo explícito a esa necesidad considerable de memoria que en tantos escenarios se exige.

Enfrentarse a la importancia de considerar las reflexiones sobre la memoria o la historia, exige no solamente un trabajo de esfuerzo conceptual, sino una inquietud por mantener de modo abierto la pregunta por los mundos que gobiernan aquellas coyunturas históricas, comúnmente llamadas contextos o escenarios.

Digo, “comúnmente” porque tales contextos o escenarios, parece que antes que constituirse como un fondo sobre el cual aparecen la historia o las historias, se constituyen más bien en discursos que describen historias paralelas o historias “otras” que terminan por moverse en un campo de extremas descripciones, más que en un trabajo de sentido político, social, constructivo -por lo menos- diferente. Hablo aquí de un inconveniente que se constituye a mi juicio, no sólo en error metodológico, sino en una de las profundas patologías que se evidencian en algunas revisiones de tipo documental o en investigaciones que sobre la memoria, se emiten. Más allá del protagonismo frecuente de la exotización de la desgracia, y de los esfuerzos por inscribir una identidad desde el dolor y la impotencia, queda el acto “conclusivo” en donde se ha logrado la conmoción del espectador y ello quiere decir que aunque la memoria ha de constituirse como ejercicio histórico de articulación de la vivencia individual y el sentido que adquiere en lo colectivo, termina por convertirse o bien en una justificación extrema del significado del sufrimiento o bien, en una necia potencia de novedad e innovación gratuita.

Hablar de la memoria, pensar la memoria; es desde esta inquietud que quiero manifestar, un ejercicio y una actividad que lejos de articular como móvil moral la conmoción y la inmediata simpatía, debiera ser un constante ocuparse de la construcción de la autenticidad y de la subjetivación política que la memoria reclama.

Esto quiere decir, para proponer la discusión, que a mi juicio, hablar de la memoria o por lo menos el punto para proponer alguna posibilidad de debate, se debería tener presente la

posibilidad de captar la “vecindad” en el tiempo, la hospitalidad en la circunstancia y por qué, no, un trabajo eminentemente histórico que vuelva la contingencia la materia prima en el trabajo de sentido.

Estas afirmaciones anteriores, ponen en discusión la lectura que se puede hacer de la experiencia de la víctima, la experiencia del sufrimiento y ante todo, la vulnerabilidad a la que se está abocado cuando aparte de ser “animal ofrendado” a la conmoción ajena, la víctima no se constituye como testimonio -verosímil-, sino única y utilitariamente como declaración “veraz”. Es decir, considero que habría que extender incluso la reflexión sobre las diferentes escalas de vulnerabilidad que rodean la experiencia de la víctima, pero no porque el dolor o el sufrimiento sea cuantificable, sino en razón de que una de esas escalas viene justo cuando al vulnerado accede, integra o conquista una nueva identidad, la de víctima: ¿a qué llamar víctima? ¿corremos el riesgo de volver el nombre “víctima” una nueva “ciudadanía”? ¿Cuáles son los componentes de esos procesos cuya pretensión es reivindicar una vida moral real? ¿Cuáles sus riesgos? ¿Cómo establecer la consonancia con la construcción de la paz?

En este sentido proponer una tensión entre testimonio y víctima, resulta ser no solamente parte de un procedimiento teórico, sino un camino de ejercicio histórico que más allá de ocuparse de la reconstrucción la restitución de la pura individualidad. La víctima resulta ser un muchos: un muchos cuyo mundo constantemente es ajeno, porque los otros de forma continua, irrumpen en su cuerpo e intimidad.

El testimonio, resulta pues de un acto de solicitud visible, histórica. Visible porque aporta en todas sus significaciones (empírica, judicial, existencial) la oportunidad para encontrar la experiencia ajena en mi campo comprensivo. Histórica, porque esas experiencias de lo pasado-doloroso o de lo doloroso que existe de modo ausente, nos permite incluso repensar el dolor como aquello que tiene su propio tiempo, tiempo que no cabe fuera de una ficción proyectiva, es decir, histórica. En este sentido, el perfil ideal de un ciudadano de paz, es el de aquel que concibe la paz como comienzo, no como experiencia necesaria para purgar el dolor o el miedo. Quien se perfila en la paz, admite como camino necesario el reconocimiento de que ante todo está el diálogo de sí en consonancia y lucha con el otro, el perfil de este ciudadano es el de quien se pregunta de modo recurrente ¿es posible hacerlo de otro modo? De aquí que la necesidad de verdad tenga tantos riesgos en el ejercicio de la ciudadanía, sin querer decir por ello que no sea un derecho.

**I. EDUCACIÓN POPULAR Y NUEVAS FORMAS DE SOCIALIZACIÓN
DESDE LA ACCIÓN POLÍTICA ALTERNATIVA DE LAS JÓVENES Y
LOS JÓVENES.**

Página | 117

Julián Andrés Loaiza de la Pava³⁵

Camilo Ramírez López¹

Héctor Ospina Serna¹

Mónica Salazar Castilla¹

María León Castaño¹

En el marco de la educación popular, asumida esta como un modo de educación que intenta posicionar al acto educativo como una acción política desde la organización de sectores populares y en el horizonte de la transformación de realidades sociales, emerge la necesidad de dar lectura de las experiencias de acción política alternativa de jóvenes, a modo de un importante escenario de configuración de un nuevo instituyente de educación popular, desde el cual es posible develar formas alternativas de subjetividades alrededor del campo de lo político.

La educación popular fundamenta sus principios en la vasta experiencia de los movimientos sociales de liberación que han luchado por lograr conquistas populares en lo social, en lo político, en lo económico y en lo cultural. Las bases de esta propuesta de educación para la liberación están en la educación popular vista desde una perspectiva latinoamericana que tiene en Paulo Freire (1992, 1996 y 2001) a uno de sus exponentes más importantes. Colectivos de maestros y maestras, sindicalistas, artistas, gentes de la política, grupos de mujeres, jóvenes, niños y niñas, han expresado sus voces de protesta y han realizado acciones políticas en escenarios públicos dando origen a transformaciones en las prácticas ciudadanas, logrando impactar positivamente en la sociedad y en las instituciones públicas y privadas para presionar los cambios que se requieren (Ospina, Alvarado, Botero, Patiño y Cardona, 2011).

³⁵ Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE <http://www.cinde.org.co/>

Pensamos que es desde la educación popular como se pueden liderar amplias movilizaciones que permitan a las personas asumir sus propios destinos de una manera libre, digna y con justicia social; Educación Popular que entendemos como una posibilidad de desplazamiento de la marginación de los *no-lugares*³⁶ y de los excluidos –que son reducto de las relaciones de poder propias de colonialismos– hacia utopías de realización de otros modos de construcción del reencantamiento de la vida³⁷. Es la reivindicación de lo popular como valoración y visibilización de la potencia del trabajo colaborativo y no como pauperización y estigmatización de las comunidades empobrecidas (Ospina, Alvarado, Botero, Patiño y Cardona, 2011).

Asumimos lo popular como la construcción que una comunidad determinada ha hecho para entender su historia y reconstruir su realidad, su vida, los proyectos donde esta se construye y reconstruye, con fundamento ético de lo humano y con garantías de dignidad y justicia.

El “nosotros” colectivo que se configura en las acciones políticas de las experiencias de educación popular es también colectivizante, lo que constituye un elemento central en la posibilidad de existencia de los movimientos sociales de jóvenes como respuesta al problema planteado por Rodríguez Giralt (2002), respecto al individuo en las sociedades contemporáneas cuyos recursos simbólicos aumentan el potencial de "individuación" y con ello la imposibilidad de la acción política. Contrariamente, esta implica un espacio de relación de diversos y plurales: "la política nace entre los hombres y por lo tanto fuera del hombre" (Arendt, 1993, p. 31). De esta manera, la acción política se escapa del poder individual e instala su emergencia en el entre-nos, implicando no solo un espacio de relación, sino también la constitución de la acción como posibilidad de encuentro del diálogo y la pluralidad.

Es así como la acción política no solo se convierte en posibilidad de ampliación de los marcos comprensivos del actuar de los sujetos jóvenes, sino también y principalmente como

³⁶ Para el antropólogo francés Marc Augé, los *no-lugares* hacen referencia a los espacios simbólicos relegados a la invisibilidad o la opacidad en tanto no tienen la suficiente relevancia para considerarse como “Lugares”, siendo estos los espacios hegemónicos desde los cuales se configuran nuestros modos de ser y hacer social.

³⁷ El *Reencantamiento de la vida* se inscribe en la apuesta por otros modos del habitar desde un pensamiento ecosófico, desde los cuales sean posibles modos de con-vivencia y posicionamiento ante la vida en armonía con el otro, con la otredad y consigo mismo (Maffesoli, 2009; Noguera, 2006 y Moore, 1997).

posibilidad de legitimación de las prácticas, y como el lugar de enunciación desde el cual las jóvenes y los jóvenes instituyen nuevas formas de realidad, y con ello nuevas formas de construir lo político, enmarcado este en procesos emancipatorios ante situaciones detonantes de subordinación, que ponen su accionar político como estrategia directa de lucha por el reconocimiento y legitimidad de sus discursos y de sus apuestas de vida, siendo precisamente estas acciones la contingencia desde la que emanan las minorías sociales.

Dichas acciones se enmarcan principalmente en cuatro grandes dimensiones, a saber: a) las acciones de auto-organización y gestión, las cuales se refieren a la recaudación de recursos económicos y materiales para el desarrollo de los objetivos, a la gestión de alianzas, a la vinculación a redes y grupos, y a la convocatoria de nuevos integrantes; b) las acciones de formación, que tienen que ver con la creación y desarrollo de escuelas de formación para sus integrantes y para otros agentes sociales en temas como liderazgo, derechos, comunicación, políticas de juventud, entre otros. Estas acciones están ligadas así mismo a la participación en múltiples procesos de formación, tales como seminarios, foros y talleres; c) las acciones de investigación y producción de conocimiento, las cuales se centran en los procesos de problematización cotidiana que estos grupos hacen de las condiciones de producción, circulación y uso de los conocimientos, en las innovaciones pedagógicas que van creando en sus procesos de interacción con la comunidad, y en la vinculación a comunidades académicas y sociales que se ocupan de ampliar el conocimiento desde el cual se comprende la vida; y e) las acciones referidas al trabajo comunitario, que se entienden como las actividades colectivas que se desarrollan directamente con la participación de los grupos familiares, las comunidades y demás actores sociales (Ospina, Alvarado, Botero, Patiño y Cardona, 2011).

La emergencia de la educación popular en las movilizaciones de acción política de jóvenes, expresa la aparición de un nuevo tipo de militancia, no de sindicato, ni de partido como dador de legitimidad y ámbito de transmisión de saberes; sino de otro, dependiente del lazo con el territorio y arraigado en la vida cotidiana, a través del cual se confronta uno de los cambios más relevantes que ha generado el neoliberalismo: la individualización de las relaciones sociales.

Nos referimos a la comunicación alternativa como escenario y dispositivo de participación y comunicación comunitaria, en torno al cual se gestan nuevas posibilidades de constitución

de lecturas críticas de sociedad y apuestas de transformación de la misma. Las acciones de comunicación y sensibilización que se fundan en las experiencias de educación popular están referidas a la creación, desarrollo o vinculación con el territorio y con la toma del espacio público, desde los cuales se realizan lecturas críticas de la sociedad; así como al desarrollo de alternativas de acción comunitaria y proyección social de los saberes instituyentes desde los cuales se fisura la naturalización de sentidos instituidos y hegemónicos del accionar político. La estetización de la acción política en la que el cuerpo se instituye no solo como medio de expresión, sino también como primer territorio de poder, evidencia una acción política encarnada por cuerpos que padecen y vindican relatos de una temporalidad diferente a la instituida para colonizar las mentes, los cuerpos y las emociones.

Las prácticas pedagógicas que emergen de la acción política de jóvenes están fundadas en la experiencia acontecimental, desde donde se hace posible el desplazamiento hacia el entendimiento de la experiencia pedagógica como un momento de innovación de los órdenes fácticos, buscando ocasionar un cambio de situación imprevisto y abrir un espacio de libertad impensada, sin necesariamente desatender la naturaleza material en que tiene lugar la acción educativa. Lo acontecimental obra en pos de la inflexión de las condiciones materiales que dominan una situación, entendiendo por ello las formas tradicionales, hegemónicas, adultocéntricas y por demás normalizadoras que se tienen por dadas, como un cuestionamiento de la existencia descriptiva ya dada, ordenada respecto a los modos de ser, hacer y representar de lo social.

El acontecimiento como punto de inflexión y radical novedad, es uno de los conceptos fundamentales del pensamiento político en Arendt. En algunos fragmentos de *¿Qué es la política?*, insiste en que "siempre que ocurre algo nuevo, se da algo inesperado, imprevisible y, en último término, inexplicable causalmente; es decir, algo así como un milagro en el nexo de las secuencias calculables" (Arendt, 1997, p. 64). Es así como los acontecimientos se presentan como un nuevo comienzo que irrumpe los procesos de naturaleza histórica, los que la autora denomina acontecimientos milagro. Según Arendt, los acontecimientos están directamente relacionados con el ser humano y con la política, ya que el ser humano está dotado para hacer milagros y "este don es lo que en el habla habitual llamamos la acción"

(Arendt, 1997, p. 65). La acción, que para Arendt es la “actividad política por excelencia” (Arendt, 1993, p. 23), consiste en tomar una iniciativa, comenzar algo nuevo e inesperado.

II. PAZ EN PERSPECTIVA DE SOCIALIZACIÓN Y SUBJETIVIDAD POLÍTICA CON NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES

Primeras miradas desde la Educación para la Paz

La Escuela Nueva es la primera iniciativa sólida de reflexión y acción educativa por la paz, especialmente después de la primera guerra mundial. En este sentido, la gran crítica de la Escuela Nueva a la escuela tradicional es sobre sus planteamientos didácticos y sus métodos orientados, explícita e implícitamente, a la *militarización* de la infancia y la juventud, en el sentido de su formación para la obediencia pasiva y nunca para favorecer el espíritu crítico y la ayuda mutua (Ferriere, en Jares, 1999). Esta reflexión se incrementa tras la guerra, volviéndose la mirada a la escuela como un escenario de reproducción de la convivencia armónica, base del pacifismo.

Hasta este momento se reconoce a la educación para la paz, desde ideas asociadas a la armonía y a evitar la confrontación fruto de las devastaciones de la guerra. Es en este contexto en el que surge la contraposición Paz - Guerra.

En este sentido, la educación tiene el papel de hacer la paz desde una perspectiva positiva, es decir, desde una reforma social constructiva; y no solo desde el evitar la guerra o resolver los conflictos sin violencia. La educación tiene como finalidad la construcción de ambientes que favorezcan a los niños y niñas el “traer la paz al mundo” (Montessori, en Jares, 1999, p. 28). Montessori cree junto con Rousseau, que los niños y niñas son seres puros, libres de ideologías y por lo tanto incorruptos y capaces de hacer la paz. Dentro de las características propias del modelo montessoriano, está el trabajo colaborativo y cooperativo, a modo de críticas al modelo tradicional que promueve la competencia y el individualismo. Así, es posible afirmar que la educación es la manera de construir la paz; la política solo puede evitar la guerra (Montessori, en Jares, 1999).

Al igual que en los antecedentes de la Educación para la Paz desde la Escuela Nueva, la noviolencia ancla también sus ideas en los valores morales, esta vez desde la experiencia espiritual de Oriente. Según López (2001, 2004), para Gandhi, como principal exponente de esta práctica, el aporte de la noviolencia a la educación en general está basado en los principios de firmeza en la verdad y acción sin violencia; dichos principios se concretan en técnicas como la no-cooperación y la desobediencia civil; la primera se representa con la manifestación de la inconformidad, y la segunda con la desobediencia a leyes que perpetúan la injusticia. En últimas, el principal llamado de esta corriente es a la liberación de la dependencia colonizadora y a la propugnación de la autonomía. Este es el principal llamado a la educación: la formación para el dominio de sí y la formación de aptitudes en conocimiento para el pensamiento independiente. La educación debe “armonizar las cuatro dimensiones del ser humano: el cuerpo, el intelecto, la sensibilidad y el espíritu” (Weyer, 1988, en Jares, 1999, p. 70).

Como condición irrevocable para la noviolencia, está la coherencia entre los medios y los fines a alcanzar; por lo tanto, como derivación pedagógica, deben desaparecer los castigos y todo hecho de violencia física y psicológica de la escuela. No es posible alcanzar la paz sino es con la paz misma.

El concepto más importante para la paz, que se apropia de la idea gandhiana, es el del conflicto. Su reconocimiento como una condición propia de los seres humanos es una posibilidad de encuentro y no de separación; por lo tanto, y siguiendo la idea de la noviolencia, se trataría de reconocerlo y construir a partir de este una nueva relación entre los seres humanos. Siguiendo esta idea, se puede asegurar que la violencia “desaparece” el conflicto en tanto elimina el punto de encuentro y vínculo con el otro, pues niega las posibilidades de aparición del otro como un legítimo otro (Maturana, 2002). Es decir, que la realización de cada quien es posible si se niega la de los demás.

Conceptos contemporáneos sobre la paz

Para Galtung, la paz está definida en términos de la ausencia de violencia, distanciándose de aquella antigua idea de paz como ausencia de guerra, pues esta última es una expresión de las diferentes violencias. En este sentido, en desarrollo de sus investigaciones para comprender la violencia Galtung llega a definirla como “algo evitable que obstaculiza la

autorrealización humana” (Galtung, 1981, p. 96), entendiendo como tal la satisfacción de necesidades básicas, materiales y no materiales. Tal violencia puede ser equiparada con la injusticia social y es definida por Galtung como violencia estructural (Galtung, 1996).

Junto con Galtung, otros investigadores e investigadoras han propuesto acercamientos a las reflexiones sobre la paz. Adam Curle, al respecto, ha reflexionado sobre el conflicto siguiendo la idea de que este es lo que permite a los seres humanos tener algo en común, y plantea que su ausencia puede significar la ruptura de posibles asociaciones (Curle, 1971). Betty Reardon define la paz como “un orden social, o un conjunto de relaciones humanas, en el cual la justicia puede conseguirse sin violencia” (Reardon, 1978b, en Jares, 1999, p. 100); y de la misma manera, Jaime Díaz entiende la paz como inseparable de la justicia y, por lo tanto, la injusticia como “semilla de la guerra” (Díaz, 1979, en Jares, 1999, p. 100). Por su parte, William Eckhardt, también centrado en la idea de justicia para la definición de la paz, propone a esta como la actualización de los valores humanos; y para Naidu, la paz es “la preservación de la vida humana lo más humanamente posible” (Eckhardt, 1986; Naidu, 1986, en Jares, 1999, p. 100).

Hoy un nuevo movimiento se presenta en términos de los estudios para la paz. Esta apuesta de Educación para la Paz se ubica en una epistemología sistémico-compleja y se define como una educación que lleva a romper con el paradigma tradicional que plantea una mirada reduccionista y fragmentaria, al sugerir que el entendimiento de los fenómenos requiere de la reducción en sus partes constitutivas para de esta manera poderlo medir y cuantificar, y en últimas, controlar. Tal separación lanza los fenómenos a la reducción de sus relaciones complejas con el medio (contexto) en el que se presentan y de los sujetos que interactúan en estos.

“[...] en la práctica de una epistemología sistémica, la visión desde la paz [...] está también presente haciendo que la intervención tenga un carácter preventivo, al implementar acciones o promover estrategias en función de los actores, circunstancias y contextos, destinadas a desarrollar la cultura de la paz y evitar, en lo posible, la aparición de la violencia” (Fernández-Herrería y López-López, 2014, p. 120).

La construcción de la Paz y la potenciación del desarrollo humano desde el educar en y para la Paz

Los procesos educativos, especialmente en la infancia, tienen el gran desafío de aportar a la generación de alternativas que permitan a niños, niñas y jóvenes, ser sujetos políticos; esto es, sujetos capaces de actuar en diferentes escenarios, de tal forma que puedan incidir en la construcción de alternativas que permitan condiciones de vida colectiva digna.

En estos términos, y desde una apuesta centrada en procesos y escenarios de socialización política con niños, niñas y jóvenes, se propone una perspectiva particular del desarrollo humano como posibilidad de potenciación de las dimensiones del sujeto que favorecen su acción política.

Hablar de acción política implica la construcción de condiciones para la vida en colectivo y por lo tanto en convivencia. El proyecto “Niños y Niñas Constructores y Constructoras de Paz” se centra en la posibilidad de construir imaginarios, valores y actitudes que favorezcan el reconocimiento del otro, la construcción de proyectos de futuro, la reflexividad, la autonomía, la conciencia histórica, la ampliación del círculo ético, la configuración de escenarios públicos y la negociación del poder (Alvarado y otros, 2008); de tal manera que permitan a los sujetos (niños, niñas, adultos, adultas, jóvenes, etc.) construir activamente las condiciones necesarias para lograr una vida digna.

Se asume la Paz como un proceso activo de negociación permanente con el otro y, por lo tanto, en construcción de nuevas y mejores formas de encuentro entre los sujetos. Es por esta razón que se plantea la Paz como un ejercicio político de encuentro de diferentes subjetividades, en las que desde la diferencia se construyen proyectos de presente y futuro. Aquí la escuela, y todos los procesos educativos con la infancia, se consolidan como escenarios privilegiados para generar procesos en los que se logre potenciar subjetividades políticas en construcción y re-construcción permanente, desde toda apuesta curricular y metodológica. Si centramos la mirada en la metodología, desde la educación en la paz se prima la indagación, el descubrimiento, la cooperación, el uso de distintas fuentes de

información e incluso la conquista didáctica del entorno para promover un aprendizaje integral, enriquecido, experiencial, de tipo individual y grupal al mismo tiempo, participativo, recíproco y dialógico [...] (Fernández-Herrería y López-López, 2014, p. 132).

Potenciación de Subjetividades Políticas

La socialización política:

Los procesos mediante los cuales cada sujeto, dentro de una sociedad, comprende y logra transformar los “fenómenos sociales”, son conocidos como procesos de socialización. La socialización política permite a los individuos hacerse sujetos capaces de entender su realidad para lograr transformar aquellas cosas con las cuales no está de acuerdo, en tanto pueden negar la posibilidad de condiciones dignas de “ser” humano.

Por consiguiente, este hacer-se sujeto político implica en parte hacerse sensible al mundo en el cual el sujeto habita, un mundo que fundamentalmente es cultural, entendido como la totalidad de las significaciones, valores y normas poseídos por las personas en interacciones y la totalidad de los vehículos que objetivan, socializan y transmiten esta significación (Sorokin, 1962) y que a su vez permiten a los sujetos vivir en comunidad.

Esta posibilidad conlleva la necesidad de comprender los fenómenos sociales que se dan en las relaciones entre los sujetos, permitiendo a estos la construcción de nuevas alternativas que les permitan acercarse al mundo de maneras diferentes y desde las cuales re-crear su experiencia de vida colectiva. En este sentido, es posible plantear que el hacerse sujeto implica la necesidad de “encuentro” con el mundo, desde ejercicios activos de acción y transformación de las interacciones entre los sujetos que en él se dan.

No basta con crear escenarios cotidianos y privados de encuentro “político” con los otros; es necesario que los sujetos puedan extender esta posibilidad de aproximación al mundo de lo público, donde no se juegan intereses individuales, sino que están en juego intereses y necesidades colectivas que trascienden el interés particular, y en los que el encuentro con otros permite consolidar colectivos que buscan transformar formas de poder que niegan las identidades y al mismo tiempo las subjetividades.

La tarea de la socialización política es permitir la configuración de sujetos capaces de representarse la sociedad de una manera diferente, más política, que les permita crear escenarios donde sea posible su accionar.

Dirigir la atención a la configuración de sujetos políticos implica la reconfiguración de sentidos y prácticas en torno a la equidad, la justicia social y la responsabilidad; implica la puesta en marcha de normas de reciprocidad que superen la discriminación y la desigualdad, y la construcción de redes de acción social y política desde las cuales se haga posible la configuración de procesos que aproximen los sentidos y las prácticas a un orden social y a estilos de vida democráticos (Alvarado, Ospina, Botero, Muñoz, 2008, pp. 36-37).

De esta manera, es posible hablar de un sujeto capaz de actuar con otros en la construcción de mejores condiciones de vida, es decir, desde un ejercicio pleno de la ciudadanía, no solo como concepto, sino como práctica social, ética y política, en donde las performatividades propias de los niños, niñas, y jóvenes no sean excluidas sino al contrario, valoradas como miradas y apuestas diferentes, como nuevas posibilidades de representar nuestra realidad y configurar nuevos tiempos, nuevos territorios, nuevos cuerpos y nuevas relaciones.

En los procesos de construcción de paz, el desarrollo humano es considerado como un marco de referencia obligado; y aunque existen diversas posturas teóricas en torno al mismo, la propuesta se enmarca en una perspectiva alternativa, la cual se encuentra basada en autores como Berger y Luckman (1983), que permiten comprender, desde la teoría de la construcción social de la realidad, cómo en la socialización los seres humanos nos autoproducimos de manera social, y así mismo creamos y resignificamos el mundo de las relaciones sociales y los marcos simbólicos de la cultura.

Desde esta perspectiva, el desarrollo humano es entendido como un proceso individual y social de constitución de la subjetividad y de la identidad en cada una de sus dimensiones, en un contexto social, político y cultural (Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012). Esto implica ubicar el desarrollo humano desde un lente constructivista –subjetivo e

intersubjetivo–, y re-significarlo como un proceso dinámico, complejo y sistémico que se realiza en contextos cotidianos de interacción. Tal condición de procesualidad, facilita la progresiva ampliación de las oportunidades de lo humano en las diferentes dimensiones que constituyen al sujeto en su enteridad, o en palabras de Cardona (2007), al cuerpo en su completud e integralidad.

En este sentido del desarrollo humano, y en la base de la subjetividad política, se encuentran cinco dimensiones que se hacen fundamentales a la hora de favorecer el encuentro y la acción conjunta y que permiten entender los procesos de construcción de paz como procesos de acción política. Podemos entonces afirmar que en esta perspectiva sistémica se debe reconocer la indivisibilidad del ejercicio educativo –no fragmentado–, y por lo tanto encaminada a la potenciación de un ser humano enriquecido desde sus dimensiones cognitivas, afectivas, éticas, comunicativas, creativas y políticas, que no se separan a su vez de los contextos/lugares de aparición.

Dimensión Afectiva

El desarrollo del potencial afectivo implica un ejercicio de auto-reconocimiento que obliga a la toma de conciencia de sí desde el reconocimiento autobiográfico, de las mediaciones y de los sueños de cada sujeto, y a partir de los cuales se constituye el autoconcepto y la valoración de sí, favoreciendo la constitución de la autoestima. Autoconcepto y autoestima son entonces dos elementos fundamentales en la constitución de la subjetividad. Sin embargo, es necesario construir procesos de reconocimiento y valoración del otro. Este reconocimiento implica la toma de *conciencia* del otro como plural y diverso.

Dimensión Comunicativa

Construir subjetividades comprometidas con la paz implica de suyo (...) asumir una tarea de responsabilidad y aprendizaje desde el campo de lo comunicativo; esto, en el sentido de que todo ser humano está abocado por su propia esencia a ser un sujeto de lenguaje y, por tanto, un artífice de significados e interpretaciones respecto de su realidad y la de los demás” (Echavarría, Bastidas, Loaiza, y Nieto, 2006).

El fortalecimiento del potencial comunicativo implica generar procesos de apertura en los que la identidad y la subjetividad se explicitan, se exponen, se salen de sí, para encontrarse

con otras identidades, otras subjetividades. Este ejercicio simbólico no es simplemente un intercambio de información; son los sentidos y los significados los que se ponen en juego en una interrelación permanente con los otros. El acto comunicativo, por lo tanto, implica compartir la biografía, las experiencias, las mediaciones y las utopías de unos y otros.

Dimensión Ético-Moral

Plantear el desarrollo del potencial ético-moral implica pensar al ser humano desde la intersubjetividad, como la posibilidad de construir mundos compartidos. En ese sentido la dimensión ético-moral permite entender las regulaciones propias de esos mundos compartidos, las cuales se ejercen desde marcos que permiten construir mundos axiológicos a partir de los que se valora moralmente la relación con las demás personas, y al mismo tiempo se genera el vínculo ético que reconoce el contexto social y cultural de los sujetos.

A nivel del nomos, es importante transitar desde la heteronomía moral hacia la autonomía moral, lo que implica pasar de tener como marcos del comportamiento y de las decisiones humanas las “normas” –cuya condición de aplicabilidad la constituyen los ámbitos particulares en estrecha relación con la autoridad y la jerarquía–, a los “principios” como criterios universales aplicables a toda la especie humana. A nivel del ethos, la sensibilidad moral implica construir una ética del cuidado en la que se hace fundamental la ampliación del círculo ético, favoreciendo la inclusión del otro al construir mundos en los que todos los seres tienen posibilidades de aparición legítima en el encuentro con los otros sujetos.

Dimensión Creativa para la Transformación de Conflictos

El fortalecimiento del potencial creativo para la transformación de conflictos pasa por el reconocimiento del conflicto como una condición inherente al ser humano, dadas las diferencias que se derivan de la subjetividad que nos hace distintos y de las múltiples identidades que se juegan en las culturas y las sociedades. Por lo tanto, para asumirnos en el conflicto es necesario el reconocimiento pleno de la identidad y de la subjetividad del otro. Solo desde allí se logra el respeto pleno a la dignidad del otro como igual y como diferente.

Tramitar el conflicto desde la palabra, implica construir respuestas éticas de reconocimiento a los otros en su posibilidad de ser iguales y al mismo tiempo diferentes. Hacerlo desde la

violencia, implica la eliminación y negación del otro como ejercicio de dominación. En este sentido, el conflicto implica crear condiciones de interacción, multidireccionalidad y contextualización, que le son propias a los procesos de construcción de acuerdos y disensos.

Tal potenciación desde el sentir estético permite traer al tiempo presente nuestra propia experiencia, es decir, reconocer en nosotros mismos nuestra memoria que, vinculada en el espacio-tiempo al que pertenecemos, nos lanza a una especie de conmemoración de aquello que ha dejado huella en nuestro existir.

Dimensión Política

El fortalecimiento del potencial político implica el desarrollo de la capacidad para la participación y la acción política, entendida como aquellas maneras de afectación y transformación de las relaciones de poder entre los sujetos. Estas acciones favorecen la vindicación de los derechos individuales y colectivos para asegurar las condiciones de vida digna y del bienestar colectivo; y parten de cada sujeto y se ejercen con otros y otras en procesos de configuración de la subjetividad política.

La potenciación de la dimensión política implica, además, la asunción práctica de principios tales como la libertad, la igualdad y la justicia, como pilares de la democracia. Esta, en tanto orden social y como estilo de vida que implica fortalecer el reconocimiento y la pluralidad como criterios que garantizan el respeto y el ejercicio de los derechos humanos.

Lista de Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. y García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1) pp. 235 – 256.

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), pp. 19-43.
- Alvarado, S. V., Vasco, E., Echavarría, C. V., y Botero, P. (2008). *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: Fondo Editorial Universidad de Manizales.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. México, D.F.: Paidós.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Augé, M. (1997). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Berger, P. y Luckman, T. (1983). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amarrortu.
- Cubides, H. (2004). Formación del sujeto político. Escuela, medios y nuevas tecnologías de la comunicación y la información. En: M. C. Laverde, G. Daza y M. Zuleta. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá, D.C.: Universidad Central, DIUC, Siglo del Hombre Editores.
- Echavarría, C. V. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2). pp. 145-176.
- Echavarría, C. V., Bastidas, A., Loaiza, J. A., y Nieto, L. A. (2006). *Paz joven: potenciales para la vida. Propuesta Educativa de los Jóvenes Constructores de Paz*. Bogotá: Plan Internacional, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - Alianza Cinde, Universidad de Manizales, Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional.

Fernández-Herrería, A., y López-López, M. del C. (2014). Educar para la Paz. Necesidad de un cambio epistemológico. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*. 21(64), pp. 117-142. Recuperado el 20 de julio de 2014, de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10529071005>

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Política y educación*. México, D.F.: Siglo XXI.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

Galtung, J. (1996). *Violencia cultural*. Bizcaia: Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz/Gernika-Lumo/Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.

Jares, X. (1999). *La educación para la paz en el umbral del nuevo siglo: retos y necesidades*. Coruña: Universidad de la Coruña.

Maffesoli, M. (2009). *El reencantamiento del mundo. Una ética para nuestro tiempo*. Buenos Aires: Dedalus.

Menchú T. R. (2002). *Hacia una cultura de paz*. México D.F.: Lumen.

Moore, T. (1997). *El reencantamiento de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Sudamericana.

Noguera, P. (2004). *El reencantamiento del mundo*. México, D.F.: Universidad Nacional, PNUD.

- Ospina, H. F., Alvarado, S. V., Botero, P., Patiño, J., y Cardona, M. (2011). *Experiencias de acción política con participación de jóvenes*. Manizales: Editorial Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde – Universidad de Manizales.
- Sorokin, P. (1962). *Dinámica social y cultural*. Madrid: Instituto de estudios políticos.
- Vatter, M. y Ruiz S. (Editores). (2011). *Política y acontecimiento*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

VIOLENCIA, MUSICA Y FIESTA EN EL TOLIMA, COLOMBIA

Héctor Galeano Arbeláez

RESUMEN

Se presenta información sobre la iniciación de la resistencia a la violencia en el Departamento del Tolima que incluye la importancia del tiple y el bambuco en la identidad cultural del tolimense, el papel de la música y la fiesta entre los alzados en armas y su utilización para justificar la creación del Festival Folclórico Colombiano. Éste evento creado en plena violencia se propuso como una fiesta del espíritu para disminuir el baño de sangre en el Tolima, algo afortunadamente logrado y que dio origen a las fiestas del retorno en los municipios más afectados por la violencia. Se demuestra, una vez más, la necesidad de tener en cuenta la cultura, especialmente la música y la *fiesta, para tratar problemas relacionados con violencia*.

PALABRAS CLAVE: Violencia - Cultura - Música - Fiesta popular - Festival Folclórico

La resistencia que en el país se inició como una lucha por la tierra en los años treinta del siglo pasado se transformó en lucha por territorio. Territorio que, de acuerdo con Rincón (2013, pp. 181-193) “*está integrado por la naturaleza, lo político-jurídico, económico y lo simbólico cultural, de donde se deduce que la territorialidad se expresa a través de relaciones de poder*”. Este territorio y el poder en él ejercido ayudan a construir la identidad cultural y el sentido de pertenencia, tal como ha ocurrido en el Tolima, especialmente en el suroriente, cuna de la resistencia armada aún vigente. En este territorio persiste el problema de la tierra, el sector rural sigue desatendido y el poder político y los latifundistas han hecho posible que el ordenamiento del sector rural sea de facto a través de la planificación y la violencia.

Más de medio siglo de resistencia y violencia nos dejaron cruces de palo en los caminos y en los cerros, huérfanos, desplazados y muchas lágrimas. Pero la tragedia, resultado de la lucha por la tierra y el territorio, también nos dejó como herencia en la región identidad cultural y fortalecimiento del sentido de pertenencia de las víctimas, algo se refleja en su música que con tiple y bambuco le cantan a la vida, al Tolima y a la paz y contribuye al enriquecimiento espiritual de su comunidad. *“La violencia en Colombia también se ha ejercido contra la música criolla, principalmente a principios del siglo XIX cuando estaba confinada a los trapiches, a las fondas camineras y a las tiendas de pueblo”*. (Puerta, 1988, p.54).

Una demostración de intolerancia, desprecio o violencia contra nuestra música la dio el músico Guillermo Holguín cuando preguntó en una conferencia en el Conservatorio de Música de Bogotá, el 3 de agosto de 1923: *“¿A quién se le podría ocurrir proponer el empleo del tiple en obras efectivamente artísticas?”* (Puerta, 1988, p.11), algo que explica el rechazo a la música criolla y la vida casi clandestina hasta cuando Morales Pino acompaña la batuta de la Lira Colombiana y da su respaldo musical a Wills y Escobar, se hacen grabaciones en el exterior, comienzan las retretas en las plazuelas y los conciertos. (Restrepo, 1971, p.14-15). Con los espacios ganados viene el reconocimiento al tiple y al bambuco como símbolos de la música criolla. De acuerdo con Perdomo (1975, pp. 49, 155, 158) y Puerta (1988, p. 9):

El tiple y el bambuco son importantes para el campesino de la zona andina y de forma especial para el tolimense: ...el tiple fue bautizado en las fondas camineras, con el bambuco, el pasillo, el torbellino y la guabina, ...bambuco se escribe con tiple...las doce cuerdas del tiple son los doce apóstoles mensajeros del código melódico del alma colombiana, ... el bambuco es el más colombiano de nuestros aires, acompaña al labriego en todas las circunstancias de su vida, ...es el aire del pueblo, de la gleba oprimida, melancólica, desconfiada; es grito de dolor, es también grito de gozo, el eco del placer”.

Este matiz lo toma de las llanuras del Tolima Grande, donde el ambiente es todo calor y vida, cuando acompaña las parrandas del San Juan y del San Pedro,

“El tiplecito que toco
tiene lengua y sabe hablar;
sólo le faltan los ojos
para ayudarme a llorar”.

El tiple y el bambuco hacen parte del ser espiritual del colombiano. Hace presencia en todos los eventos de disfrute de la vida y la amistad. Lo demuestran algunas composiciones, mencionadas parcialmente:

Página | 135

Hágame un tiple maestro
pero hágame un tiple bueno
que toque y toque bambucos
y cante bambucos viejos
iguales a los que llevo
como un tesoro en secreto
todos escritos con llanto
en el pajal del recuerdo.

(Extracto del Bambuco de Evelio Moncada, Hágame un Tiple Maestro)

Cuando se hace mención al Tolima se habla de campo, tiple y bambuco. Estos tres elementos son necesarios para entender el espíritu del tolimense. Defensor de su tierra, de su territorio, de la mujer y de la libertad. Es algo que se observa en su trabajo, en el hogar en las reuniones de las fondas, en las serenatas y en su música. Jorge Eliecer Barbosa, un locutor que vivió y murió con la música decía, con mucha razón, *“que la música es la huella digital de los tolimenses”*.

“Vivir cantando”, un bambuco de Lucho Becerra, resume el papel del bambuco en la vida del campesino:

¿Qué son estas ganas
de vivir cantando
que hacen de mi tierra
que la quiera tanto
¿Por qué sabe a tiple
lo que pienso y hago
cuando tengo cerca
mi tiempo pasado?

¿Qué son estas ganas
de vivir cantando
junto a la nostalgia
de un camino andado?
junto al tronco viejo
que sigue esperando
que le crezcan ramas
para hacerse un árbol.

Tengo mil bambucos
también esperando
que se duerma el mundo
para yo pulsarlos,
porque los bambucos
siempre hay que escucharlos
cuando ruido y humo
se van del trabajo,
cuando ya el silencio
se duerme despacio,
por entre la noche
de un cielo estrellado.

¿Qué son estas ganas
de vivir cantando
sin medir el tiempo
que corre en mis manos?

Despierta Colombia
si no has despertado
y empuña tu tiple
que por dentro hay algo
que huele a trapiche
mazorca y tabaco
y va por las venas
sin fechas ni horarios.

La tierra me duele
y me duele tanto
que casi no entiendo
¿por qué estoy amando?

¿Qué son estas ganas
de vivir cantando?
¿Qué son estas ganas
de vivir cantando?

Al Maestro Ancízar Castrillón se le hizo un homenaje nacional en el Día Nacional de la Música Colombiana el año 2013. Un reconocimiento como compositor que trae a la memoria algunos de sus bambucos:

Ha sido todo un señor
desde el confín de los tiempos;
en sus cuerdas se quedaron
dormitando los recuerdos
que se despiertan altivos
entre los bambucos viejos,
o arrullando en un pasillo
los mas hermosos te quieros.

(Extracto de Tiplecito Colombiano)

Voy a sembrar en mi tiple
las penas que estoy sintiendo,
para que un día sus cuerdas
las vaya lanzando al viento.

(Extracto de Mi Tiple Confidente)

Es un beso divino hecho canción,
es lágrima que brota de emoción.
es la historia sin par de los abuelos,
es sudor que en el surco se quedó.

(Extracto de El Bambuco es así)

A este tiple montañero le cantó Atahualpa Yupanqui a raíz de una visita al Tolima en la década de los sesenta del siglo pasado, en plena violencia, cuando escuchó la historia de un muchacho de apellido Chispas que al salir de un asedio del ejército fue obligado tirar su tiple al río, que días después escribió una canción cuya letra se llevó Yupanqui para hacerle arreglos. Se dice que fue grabado en Zúrich, Suiza, el 8 de febrero de 1992 y lanzado con Ángel Parra en Francia, en 1999. La presentó en un concierto en España con la dedicación: *“Para todos los músicos, que comprendan lo que se sufre al perder la herramienta de expresión interior”*. Fue el mismo poema recitado en la Sala Alberto Castilla de Ibagué, el 24 de agosto de 1979 (Ortega, 1979):

CANTO AL TOLIMA

Sólo una vez he llorado
callado llanto de indio

fue en la sierra del Tolima
y al tirar mi tiple al río.

Nos íbamos monte adentro,
y era noche de peligro;
que nadie fume ni hable,
era noche de peligro.

Andábamos silenciosos,
corazón endurecido,
cuando llega la consigna
como un puñal de dos filos.

El que tenga tiple en mano
que arroje su tiple al río.
tal vez otro haya pasado
aquello que yo he vivido.

Ser hombre de causa firme
y no temerle al peligro
y cumplir con la consigna
arrojando el tiple al río.

Sentí su queja en las piedras
al rodar por el abismo
como pidiéndome amparo
con el último sonido.

La noche creció dos veces;
en el monte y dentro mío.
y yo me fui sombra adentro
y el tiple cayó en el río.

Adiós compañero fiel
de juventud y amoríos
nos mordía los talones
la sombra del enemigo.

Sólo una vez he llorado
callado llanto de indio
y yo me fui sombra adentro
y el tiple cayó en el río.

Mañana cuando amanezca
han de oír los campesinos
un nuevo canto en el agua
mitad canto mitad grito.

Madera rota en las piedras,
alma que busca camino,
lo encuentra y se va cantando
sobre la espuma del río.

Tu tendrás que comprenderlo;
era noche de peligro.
y yo me fui sombra adentro

y el tiple cayó en el río.

Teófilo Rojas Varón ingresó a la guerrilla siendo muy joven y rápidamente se hizo famoso entre sus compañeros como buen tiplero. Con el paso de los años y por sus acciones militares recibió el alias de Chispas.

El violín hizo parte de la vida de Manuel Marulanda “Tirofijo”, el casi eterno comandante de las FARC-EP, le dijo a su biógrafo:

...claro que en la ausencia de la vida legal, la ambición de los negocios, el deseo de una finca en crecimiento, las fiestas con un buen tiempo de duración, el sonido del violín, tantas veces abriéndole los ojos a la alegría, el violín que tantas veces me enternece el alma tuve que cambiarlo por la música de un fusil. (Alape, p.274).

A los pocos días del asesinato de Gaitán, 9 de abril de 1948, comenzó a escucharse en las zonas de resistencia “*La Sangre de Gaitán*”, posiblemente la primera canción famosa entre los hombres de la resistencia:

Colombia está de luto
sabe lo que ha perdido (bis)
el hombre de la patria,
el héroe de los hombres,
Jorge Eliecer Gaitán
aquellos oligarcas
bastantes traicioneros
pagaron con dinero
la sangre de Gaitán.

A medida que avanza la resistencia se incrementa la producción musical sobre el problema y se le canta a los líderes. Efraín Valencia, el General Arboleda, fue de los pioneros en la organización y de los líderes más reconocidos. Su asesinato dio origen a la canción “General Arboleda” que todavía se escucha en las fondas y las cantinas de la región. Una parte de la letra:

Voy a contarles la historia
la muerte del general
llamado Efraín Valencia
el fue del pueblo de Chaparral

... ..
Aquel maldito bandido
que lo mató a traición
porque era hombre valiente
valiente de la región.

... ..
Amigos y familiares
comentan con gran primor
ya se murió Arboleda
el hombre de esta región
fue de los primeros hombres
de esta revolución

Mariachi, cuyo nombre real fue José María Oviedo, fue un pastor protestante que llegó a Planadas perseguido y amenazado por ser liberal y protestante. Llegó al destacamento de Bilbao o Sur de Ata, ingresa al movimiento y va ascendiendo hasta ser mano derecha de Peligro (Alape, pp. 212-213). Fue recordado como intérprete de música mexicana y a eso debe su alias de Mariachi, título de la canción de la cual se transcriben apartes:

Caramba yo soy Mariachi
mi comandante es peligro
me anda postiendo el gobierno
por toditos los caminos

... ..
Alguien corrió a avisar
Mariachi viene la tropa!
Aquí los voy a esperar
a ver de a como nos toca

... ..
Yo soy José María Oviedo
que lo quieren vivo o muerto
y andan queriendo asustar
con los petates del muerto.

Mientras unos cantaban sobre temas relacionados con la vida en la resistencia, otros contaban su experiencia como víctimas. Un ejemplo es el caso de Carlos Julio Quimbayo, nacido en el Cañón de las Herosas, desplazado varias veces y ahora dedicado a componer y cantar

para recordar su experiencia sin la menor muestra de resentimiento. Dice en una de sus canciones:

Ayer que llegué al pueblo
quedé muy desconcertado
mi negra estaba llorando
su corazón destrozado
y me dijo tristemente
nuestra niña se ha marchado
me dio un abrazo y un beso
y a la guerra se ha integrado.

La recosté entre mi pecho
su alma estaba desangrando
porque nuestra niña hermosa
un fusil se fue portando,
dizque para defender la causa
del pobre y del explotado
sin importarle el dolor
que sufrí por poder criarla.

...
...Quedé solo con mi negra
sin esperanza y sin sueños
mis retoños se han marchado
ya se cambiaron de dueño
mi hija pa' la guerrilla
mi hijo pa'l batallón
mi negra pa'l cementerio
se me murió de dolor.

Muchos artistas, no solo tolimenses, incluyeron en su repertorio musical temas relacionados con la violencia en la región. Se destacó Leonor Buenaventura de Valencia, llamada “la novia de Ibagué” y de quien dijo Polidoro Villa (2.007, p.7) “una canción en sus labios, Ibagué en su corazón”. En una visita de los Coros del Tolima al patio de mujeres de la Penitenciaría de Ibagué conoció a una joven guerrillera y luego contó su historia con el sanjuanero La Guerrillera:

Era Dolores Contreras
una linda campesina
tenía una casita blanca
de una sola ventanita,
en donde todas las tardes
ilusionado venía
un mozo moreno y fuerte (bis)
que por sus besos vivía. (bis)

Ay,ay,ay, yo vide a Lola Contreras
ay, ay, ay, paseando por la vereda
ay, ay, ay, llevaba el vestido blanco
ay,ay,ay, tenía las trenzas muy negras.

Pero sucedió que un día
llegaron a la vereda
los heraldos de la muerte
vasallos de la violencia
y mataron a su amado
golpearon a su viejita
y ultrajaron a la moza (bis)
tan gallarda y tan bonita (bis)

Página | 142

Ay,ay,ay, yo vide a Lola Contreras
ay, ay,ay, subiendo la serranía
ay, ay,ay, de sus ojazos tan bellos
ay, ay, ay, tristes lágrimas caían.

De aquella noche horrenda
en que huyó de su casita
cambio su traje de encajes (bis)
por una vieja carabina (bis)
y se fue por la montaña
a pelear con la guerrilla.
Ay, ay, ay, yo vide a Lola Contreras
ay,ay,ay, con la mirada bravía
ay,ay, ay, no le teme ni a la muerte
ay, ay, ay, es la reina de la guerrilla.

La anterior canción la compuso en 1962 y en 1980 nos regaló el bambuco “¿Por qué?” preguntando sobre los motivos para matarse entre hermanos y sugiriendo que era mejor actuar unidos contra quienes humillan la patria:

Por qué se matan los unos
por qué se matan los otros
... ..
tal vez por ideas foráneas
o por ambiciones de otros.
... ..
Se me parte el corazón
brota llanto de mis ojos
si todos somos hermanos
por qué tantos odios.
... ..
No extermines a tu hermano
no destruyas tu familia
vuelve más bien tu fusil
contra el que a tu patria humilla.

Se observa lo mucho que podría aportar el estudio de la música en las investigaciones sobre violencia en el Tolima.

Se le cantó al desplazamiento, al asesinato del familiar, al regreso a la tierra, a la paz y a la vida.

Otro ejemplo:

Qué le estará pasando a nuestro país
desde la última vez que yo le canté
mi último bambuco habló de dolor,
ahora las cosas andan de mal en peor.

...

Que suenen explosiones de inteligencia
sobre el herido vientre de mi país,
que el pueblo desde niño tome conciencia
que la violencia no lleva a un fin.

Aunque ya se haya dicho, bueno es decirlo,
hay que parar la guerra con la canción,
porque sólo el bambuco tiene permiso
de hacer llorar el alma de la nación.

(Apartes del bambuco "Hay que sacar el diablo" de Eugenio Arellano).

El bambuco "A quien engañas abuelo", de Arnulfo Briceño nos trae recuerdos y protesta:

A quién engañas abuelo yo sé que tú estás llorando
Ende que taita y que mama arriba tan descansando.
Nunca me dijiste cómo, tampoco me has dicho cuándo,
Pero en el cerro hay dos cruces que te lo están recordando.

...

Aparecen en elecciones unos que llaman caudillos,
Que andan prometiéndole escuelas y puentes donde no hay río
Y al alma del campesino llega el color partidizo.
Entonces aprende a odiar hasta quien fue su buen vecino,
Todos estos malditos politiqueros de oficio.
Ahora te comprendo abuelo, por Dios no siga llorando.

Encontramos el que se niega a abandonar su tierra, el que retornan y las protestas contra los responsables de la violencia:

De aquí no me voy
no he pensado nunca.
De aquí no me voy
verdad que es así
que esta tierra tan linda
regalo del cielo me puedan quitar.
(Del bambuco “De aquí no me voy)

“El retorno de José Dolores”, bambuco de Jorge Villamil es el canto del campesino que regresa a su finca lleno de ilusiones:

Vuelvo solo y vuelvo triste,
me llamo José Dolores
vuelvo a mi finca querida
a calmar mis sinsabores.

Quiero volver a vivir
esas tardes campesinas,
con su paz tradicional
en el Tolima y el Huila.

Oír resonar tiples y guitarras
en la llanura
grato repicar cual canción de paz
y alegres campanas.

...
Mi yegua con su potranca
y mi vaquita lechera
las perdí en la cruel violencia
lo mismo que la platanera.

El breve resumen sobre la violencia y la música se termina con el bambuco “Clamor del pueblo”, clamor que hacemos propio las víctimas de la violencia:

No nos defiendan más
qué es lo que están pensando,
los unos hablan de paz
y otros van bombardiando.

No nos defiendan más
que al pueblo están acabando.
Todos luchan por el pueblo
y al mismo tiempo lo acaban.

El tiple hacía parte del equipo del guerrillero y la música era indispensable en el grupo. Isaías Peña estaba al mando de un grupo que resistía al ejército cuando la toma de Marquetalia en 1962. A los cuatro muchachos encaletados que preparaban el almuerzo para los combatientes les fue negado el permiso para retirarse. Cuando el ejército rodeó al grupo en el Alto Trilleras, Isaías les dio la orden a los cocineros de voltear las ollas y estos, después de cumplir la orden recogieron el tiple, la guitarra y las maracas. A los tres días estaban amenizando una fiesta del grupo. Había tiempo para la música y espacio para la fiesta. (Alape, pp. 332-333)

Jacobo Prías Alape, alias Charro Negro, uno de los más importantes líderes guerrilleros-fue comandante de Tiro Fijo – se caracterizaba por ser despreocupado, extrovertido, alegre, bailarín y fiestero. No perdía la oportunidad de organizar una fiesta para ponerse a bailar y a tomarse sus tragos (Alape, p. 276). Charro Negro era miembro del Partido Comunista y después de una amnistía se convirtió en objetivo militar de antiguos compañeros del partido liberal y de miembros del gobierno y del ejército quienes para lograr sus objetivos organizaron un reinado de belleza, lo invitaron al baile nocturno y lo asesinaron.

Estando la guerrilla integrada principalmente por campesinos era normal que les gustara la fiesta, aunque en su disfrute había diferencias según la tendencia política del grupo. Los liberales tenían mayores oportunidades que los comunistas. Alape (p. 212) recuerda lo narrado por un guerrillero “...*los comunistas mantienen su gente encerrada en El Davis, en cambio nosotros vamos de cantina en cantina libremente tomando el trago que soporta el cuerpo por la alegría. Bailamos en cualquier pueblo y nadie dispara sobre nuestra sombra.*” La fiesta era común entre los alzados en armas. Se participaba en las fiestas de los pueblos donde tenían influencia, colaboraban en las festividades de las veredas, se organizaba la fiesta

con cualquier pretexto, siempre y cuando los operativos militares lo permitieran. Este factor fue tenido en cuenta por los organizadores del Primer Festival Folclórico Colombiano, en Ibagué.

Cuando el conquistador llegó al Nuevo Mundo los aborígenes celebraban fiestas durante el solsticio de verano, especialmente en México, Perú y Colombia (Sogamoso). Estas fiestas coincidían por fecha con las de San Juan que se celebraban en el viejo mundo, algo que facilitó su imposición como fiesta del calendario cristiano. *“En el Tolima, gracias al Río Magdalena, la agricultura y la ganadería, la celebración toma raíces”* (Galeano, 2012), tanto que en 1935 por Ordenanza No. 54 del 30 de julio se declaró *“Fiesta del Departamento del Tolima el 24 de junio, día de San Juan”*, siendo Gobernador Rafael Parga Cortés. Siguiendo la misma línea la Ordenanza No.51 del 5 de junio de 1945 *“establece la fiesta de la música popular tolimense el 24 de junio de cada año”*. Ya en plena violencia, en 1958, el Alcalde de Ibagué mediante Decreto No. 46 del 28 de Enero crea la Junta Municipal de Turismo dando representación a organismos musicales a artistas tolimenses. Al año siguiente, 1959, el Concejo Municipal de Ibagué aprobó el Acuerdo No. 02 del 20 de Enero que dice en su artículo 1º. *“...establece la celebración anual, durante la última semana de junio, de la Semana Cultural y del Folclor Tolimense...”* a cargo de la Junta Municipal de Turismo, de la cual hacían parte Guillermo Angulo como Presidente y Adriano Tribín Piedrahita como Director Ejecutivo. Es en este ambiente que Adriano Tribín lanza la idea de crear el Festival Folclórico Nacional, algo que recibió el apoyo de artistas y dirigentes cívicos y el rechazo de algunos personajes. Tribín (1995) recuerda que los dos bandos fueron citados a Cabildo Abierto en la Plaza de Bolívar, que se llenó totalmente. Derrotados los opositores, los triunfadores, encabezados por el médico Eduardo de León, marcharon con agrupaciones

musicales hasta el Hotel San Jorge, residencia del gobernador Parga Cortés. Una comisión dialoga con el gobernador, de diez de la noche a cuatro de la mañana, acuerdan pedir cita con el presidente Lleras Camargo, el ex presidente Darío Echandía hace de intermediario y la cita se realiza el 14 de febrero con el acompañamiento de Leonor Buenaventura de Valencia y Amina Melendro de Pulecio, dos personajes de la música tolimense. Se planteó la conveniencia de la fiesta para calmar el baño de sangre que padecía el Tolima y de los problemas de vigilancia, cuando el presidente pregunta sobre la cantidad de agentes de policía necesarios para asegurar la tranquilidad durante el festival, de inmediato le respondió Tribín: *“Ninguno, señor Presidente, porque esta es una aventura del corazón”*. El presidente autoriza la realización y la comisión regresa a la Capital Musical de Colombia. Al salir del Palacio Presidencial el expresidente Echandía le dijo al gobernador Rafael Parga: *“Vaya mi querido Rafi y trabajen juntos porque la solución de los males del Tolima puede estar ahí. La curación por el espíritu fue una recomendación de los filósofos antiguos”*. Ya en Ibagué se daba inicio a la organización del Festival con la colaboración de la ciudadanía.

Los que estaban en desacuerdo con la realización del festival volvieron a aparecer con telegramas al presidente de la República y su Ministro de Gobierno. En uno de ellos (Mingobierno, 1959), se ataca a Adriano Tribín y a Saúl Pineda por la organización del Cabildo Abierto donde se dio respaldo a la organización del festival, se oponen al estado cantinero que lo consideran peligroso para la paz y piden garantías para regresar a sus fincas.

El Primer Festival Folclórico Colombiano se realizó del 23 al 29 de junio de 1959. Superó todos los cálculos en delegaciones de diferentes partes del país, orquestas, grupos de danzas, comparsas, representaciones de los municipios, casetas para bailes, tablados por las

principales calles del centro de la ciudad, desfiles y recreación sana. Dio origen a, en la práctica, a un movimiento cultural y de reconciliación. Se inició el Salón de Artes Plásticas que dio origen a la Galería Departamental de Artes Plásticas, se creó el Museo de Arte Popular del Tolima; se realizaron exposiciones, conferencias sobre folclor, se capacitaron guías turísticos y edecanes; y ante la falta de capacidad hotelera de la ciudad se utilizaron las residencias de muchos ibaguereños para alojar a las delegaciones invitadas sin costo alguno y se colaboró con la organización de grupos de danzas y de música de la región. La publicidad llegó a todos los municipios del Tolima y a todas las capitales de departamento logrando la respuesta esperada con candidatas y delegaciones folclóricas que aseguraron el éxito de los desfiles departamental y nacional. Los ibaguereños sorprendieron con sus demostraciones de civismo. El éxito fue total en lo folclórico, la participación y el buen comportamiento de la gente. Cuando unos detectives trataron de detener a algunos comandantes guerrilleros que bebían en el Café Nutibara, de inmediato el gobernador Parga Cortés dio la orden de dejarlos disfrutar la fiesta. Después de la segunda versión del Festival aparecieron las fiestas del retorno en los municipios más afectados por la violencia, tratando de imitar lo de Ibagué y demostrando que la fiesta es un buen antídoto contra la violencia, y que además, la cultura merece atención especial en el posconflicto.

REFERENCIAS

- ALAPE, A. (1989). Las Vidas de Antonio Marín y Manuel Marulanda Velez “Tirofijo”, Bogotá: Ed. Planeta.
- ALCALDÍA DE IBAGUÉ (1958). Decreto No. 46: Creación de la Junta Municipal de Turismo.
- ASAMBLEA DEPARTAMENTAL DEL TOLIMA (1935). Ordenanza No. 54: 24 de Junio, Día de San Juan, Fiesta del Departamental del Tolima.
- ASAMBLEA DEPARTAMENTAL DEL TOLIMA (1945). Ordenanza No. 51: Fiesta de la Música Popular Tolimense el 24 de junio de cada año.
- CONCEJO MUNICIPAL DE IBAGUÉ (1958). Acuerdo No. 02: Celebración Anual de la Semana Cultural y del Folclor Tolimense.
- FESTIVAL DE MÚSICA ANDINA COLOMBIANA 39°. (2013). Programa. Ibagué: p.21
- FESTIVAL FOLCLÓRICO COLOMBIANO (2013). Festival Folclórico Colombiano Patrimonio Cultural y Turístico, Entrevista a Guillermo Angulo (Reproducción). Destino Tolima. Ibagué.
- FESTIVAL NACIONAL DE MÚSICA COLOMBIANA 27°. (2013). Cancionero Oficial. Ibagué: (pp. 10, 12, 13,18).
- GALEANO, H. (1997). Las Fiestas: Tradición de Ibagué. El Nuevo Día: Junio 1, p.13
- GALEANO, H. (2011). Rescate de una Fiesta Popular: San Juan en Purificación. Encuentro Internacional sobre Estudios de Fiesta, Nación y Cultura. Bogotá: marzo 24-26
- MINISTERIO DE GOBIERNO. (1961). Dirigentes de Ibagué. Mensaje al Ministro de Gobierno (1961, Mayo 9). Archivo Ministerio de Gobierno: caja 22, f.01-01-192.
- ORTEGA, G. (1979). Canto al Tolima de Atahualpa. El Espectador: agosto 25, p.10-A.

PERDOMO, J. (1975). Historia de la Música Colombiana. Bogotá: Tercer Mundo.

PUERTA, D (1988). Los Caminos del Tiple. Bogotá: AMP

RESTREPO, H. (1971). Lo que Cuentan las Canciones. Bogotá: Tercer Mundo.

RINCÓN, J. (2013). Territorio, Territorialidad: Aproximaciones Conceptuales. Aquelarre.

V.12 (23): 181-192.

TRIBÍN, A. (1995). Pasión y Vida de una Apoteosis: Cómo Nació el Festival Folclórico

Colombiano. Actualidad Tolimense. Julio 10. pp. 6-7.

VILLA, P. (2007). Leonor Buenaventura: La Música como Expresión de Amor. Aquelarre.

No. 12, pp. 7-15.

Eje 3.
Nueva Ruralidad Como Escenario de Paz

EDUCACIÓN EN Y PARA EL CAMPO: UNA VÍA PARA EDIFICAR LA PAZ

Por: Carlos Alfonso Espinosa Duarte, Foro de la Nueva Ruralidad,
agrovision.alfonso@gmail.com

PRESENTACIÓN:

El presente documento hace parte de lo aprendido en diferentes espacios de interacción entre los sectores académico y productivo, tales como: Foro de los Jueves (Universidad Nacional, Bogotá), Viernes Agropecuarios (Universidad de Cundinamarca, Fusagasugá), el Foro de la Nueva Ruralidad (Instituto Técnico Agropecuario-Valsalice, Fusagasugá) y el Coloquio sobre Desarrollo Rural con enfoque Territorial (Unal. Facultad de Agronomía, Bogotá)

Dicho aprendizaje se quiere compartir mediante esta ponencia, atendiendo la invitación de los organizadores a hacer parte de II Congreso Internacional EDIFICAR LA PAZ EN EL SIGLO XXI

De otra parte este resumen preliminar se pone a la consideración de todos los que, por haber hecho parte activa de los foros mencionados, tienen derecho a complementarlo y la obligación moral de participar en la transformación de la Educación Rural tema que, sin excepción, hizo parte esencial de largas discusiones y firmes propósitos. Aspiro que esta sea la oportunidad para justificar el tiempo dedicado y, sobre todo, cumplir las utopías planteadas por los campesinos y respaldada por los académicos.

PROPUESTA:

Transformar la educación rural de tal manera que sea posible formar en el campo a los agentes del Desarrollo Rural Integral con Enfoque Territorial

JUSTIFICACIÓN:

Para que el desarrollo rural sea el principal camino hacia la paz se requiere hacer cambios estructurales en nuestro sistema educativo de tal manera que, a través de una formación contextualizada, las familias campesinas tengan la oportunidad de educarse en y para el campo. Se hace necesario pasar de la transmisión de información a la construcción de conocimientos, de la enseñanza de generalidades al aprendizaje significativo y, en fin, de estudiar para obtener certificados a aprender a solucionar problemas concretos, con conocimiento de causa y responsabilidad social.

No es conveniente para el país, ni responsable con nuestra clase campesina, seguir formando bachilleres rurales que saben más de los ríos del mundo que sobre las características de la quebrada que le da vida a su vecindario, o que son capaces de recitar los nombres de los páramos colombianos pero que desconocen su importancia para la producción del agua, como fuente de la vida.

Es preocupante que los estudiantes del bachillerato rural, después de haber visto matemáticas durante diez años, no sean capaces de calcular matemáticamente la cantidad de semilla requerida para sembrar un lote que su familia ha cultivado por años con su ayuda, o que habiendo estudiado biología y ecología, desde que pasó por la escuela, no esté haciendo algo para evitar el desequilibrio ecológico, la contaminación ambiental y la extinción de especies nativas de su entorno inmediato.

El desenfoco en la educación superior es similar al de la formación básica y media, pero en esta tiene más impacto negativo sobre el desarrollo rural porque, al contrario de lo deseable, la mayoría de profesionales de extracción campesina, egresados de las Facultades de Ciencias Agropecuarias y Ambientales, no vuelven al campo como productores cualificados y/o líderes locales de desarrollo rural sino que, o se quedan en las ciudades “buscando puesto” o, si retornan a sus veredas, lo hacen como vendedores de productos que “conocieron” después de graduados, o como promotores de tecnologías que nunca vivenciaron durante su “experiencia académica” .

Este escenario explica, por un aparte, el “envejecimiento” del campo y, por otra la carencia de líderes campesinos cualificados académicamente, permitiendo que la orientación del sector rural colombiano lo hagan economistas, graduados y posgraduados en otros contextos, quienes se aproximan al campesinado con programas asistencialistas que muy poco contribuyen a reivindicar y dignificar la condición social campesina.

Por lo anterior, no tiene sentido seguir haciendo reestructuraciones curriculares basadas en “poner” o “quitar” asignaturas, o en ampliar la cobertura aumentando el número de estudiantes por docente e introduciendo Técnicas de Información y Comunicación (Tics) en lugares en los que ni la infraestructura física ni la preparación básica la permiten. Ni los cambios en los planes de estudio, ni el aumento de beneficiarios, son condiciones suficientes para mejorar y, mucho menos, hacer pertinente la educación rural.

En este contexto no hay duda de que para rescatar lo rural y avanzar hacia las condiciones de justicia y equidad que permitan la convivencia pacífica y el equilibrio entre ciudad y campo, se requiere una educación rural pertinente y, para esto, se debe implementar estrategias verdaderamente transformadoras, como las de los Sistemas de Aprendizaje Tutorado (COREDUCAR), los Proyectos de Formación de Jóvenes Rurales (SENA), las Escuelas de Capacitación de Agricultores (CORPOICA), la Educación Mediada o a Distancia (UNAD) y, especialmente, la de la formación por Alternancia (ASRURAL),

MARCO CONCEPTUAL

Esta iniciativa nació en el seno del Foro de la Nueva Ruralidad que se creó en el 2005 (con sede en el Instituto Técnico Agropecuario Valsalice, de la Sociedad Salesiana en Fusagasugá) para participar en una convocatoria del Ministerio de Educación Nacional, que buscaba “apoyar proyectos de transformación de la formación técnica y tecnológica”.

Aunque el proyecto no aplicó, el foro continuó hasta el 2008, lo cual permitió establecer un diálogo entre campesinos, empresarios y académicos, a través de más de 60 sesiones. Este intercambio de saberes y conocimientos se orientó hacia la búsqueda de la pertinencia de la Educación Rural y permitió conformar el marco conceptual que le da soporte a la presente propuesta; así:

Nueva Ruralidad: En este contexto la Nueva Ruralidad la entendemos, desde un enfoque territorial, de tal manera que lo rural trasciende lo agropecuario y el campesino pasa de ser objeto de programas asistencialistas a ser sujeto del progreso de su entorno y agente del desarrollo rural. Esta visión requiere: reconstruir el concepto de lo rural; pasar de la economía agrícola a la economía ecológica; hacer gestión ambiental y desarrollar el mercado de servicios ambientales; complementar la participación con la cooperación y la responsabilidad compartida; coordinar entre políticas macro sectoriales y locales; y formar *in situ* a los gestores del desarrollo implementando, en el campo, estrategias pedagógicas como la de la alternancia y la de la Educación a Distancia.

Alternancia:

La formación por alternancia tiene su origen en Francia (1935), a nivel mundial, integra cerca de 2.000 centros de formación³⁸ en 42 países, en Colombia, cuenta con experiencias exitosas implementadas por ONGs privadas como ASRURAL que desde 1992 dio inicio a este sistema pedagógico, el cual es replicado por otras instituciones como: Fundación Smurfit Cartón de Colombia, Salesianos (Silvania), Don Bosco (Cali), EFA Marie Poussepin, y Casa de la Alternancia en Jericó Antioquia, esta última con el apoyo de la Secretaría de Educación de dicho departamento. Pedagógicamente contempla la participación real de la familia de los estudiantes durante todo el proceso de formación y el aprovechamiento alternado de espacios de aprendizaje: el convencional, el familiar y el socio profesional.

La Alternancia es *una formación a tiempo completo conducida a un ritmo apropiado*. Citando a Carl Rogers³⁹ *“Un conocimiento no puede ser adquirido con autenticidad, hasta que está relacionado con situaciones concretas percibidas como problemas personales”*. El aprendizaje en alternancia no puede desligarse del propio proyecto de vida personal en un momento y un medio determinado. Las acciones educativas y de promoción se desarrollan fundamentalmente en el marco socio-económico de la nueva ruralidad. (Vacca, JC. 2010)

El joven aprende desde su realidad académica y desde su labor rural de apoyo a la familia y de realización de sus propios proyectos productivos. Así se alterna educación y trabajo, de tal manera que el trabajo alimenta la formación y la educación alimenta el trabajo productivo. Lo anterior quiere decir que los jóvenes dedican una semana a la formación humana y técnica y otra al trabajo en sus proyectos productivos en sus propias parcelas (ASRURAL)

Además tiene como objetivos principales la búsqueda de la pertinencia y la intervención en el medio rural. La pertinencia se asegura con la participación de la familia desde el momento de identificar el qué y el para qué de los planes de estudio. Para influir en el medio contempla el diagnóstico predial y veredal, información que permite formular propuestas de desarrollo rural a nivel local,

Desarrollo Humano: Entendido como el proceso socioeconómico que propicia la libertad para expresar y mejorar las capacidades individuales y sociales, concibiendo al individuo como agente activo de cambio y eliminando la falta de libertades fundamentales (Amartya

³⁸ Aplica para formación en bachilleratos, formación técnica, pregrados, especializaciones, maestrías y doctorados.

³⁹ Rogers C. *“Liberte pour apprendre”*, Dunod, Paris 1972, p 156

Sen), de tal manera que cada quien tenga la posibilidad de realizar su proyecto de vida en el contexto de la equidad social.

En el medio rural local nuestra visión del desarrollo humano prioriza la recuperación de la dignidad de la clase campesina a través de procesos educativos en y para el campo que permitan formar ciudadanos honestos y competentes para agenciar el desarrollo de su entorno, mediante la producción ecológica y la gestión de políticas de derechos que reemplacen las leyes asistencialistas convencionales, diseñadas por economistas urbanos formados en otros contextos.

Agroecología: En esta propuesta comprendemos a la agroecología como una disciplina científica que se alimenta de la Antropología, la Sociología, la Biología, la Ecología y la Economía y que, con ese sustento, genera tecnologías apropiadas para implementar procesos productivos culturalmente pertinentes, socialmente justos, ambientalmente sanos, ecológicamente equilibrados y económicamente rentables. Con este enfoque la producción agroecológica se viene posicionando en el mundo y en Colombia, como una estrategia que, imitando los procesos biológicos de los ecosistemas tropicales, permite obtener permanentemente buenos resultados económicos, conservando los recursos naturales y contribuyendo con la seguridad alimentaria de su entorno y con la soberanía del País.

Educación Superior: Aunque parezca una utopía pensamos que, frente a la crisis del sector, la universidad a través de las facultades de Ciencias Agropecuarias y ambientales, debe asumir el reto de reorientar el Desarrollo Rural del País, aprovechando que la internacionalización de la economía pone al descubierto, cada vez más, las equivocaciones de los modelos implementados y nuestras debilidades para competir en mercados abiertos, con especies y tecnologías de zona templada, y que, por esto último, nos estamos viendo obligados a identificar las fortalezas y ventajas comparativas de nuestra biodiversidad tropical y, así, definir el verdadero potencial agrícola, pecuario y forestal de Colombia y de cada una de sus regiones y localidades.

A esta tarea deben contribuir decididamente las universidades, desde lo local, empezando por interactuar con su realidad inmediata para contextualizar todo el proceso educativo, de tal manera que cada Facultad de Ciencias Agropecuarias se comprometa con el desarrollo rural de su entorno regional: superando el enfoque convencional, que separa lo agrícola de lo

pecuario y de lo forestal, por una visión holística de sistemas integrados de producción; entendiendo que el hombre no es el dueño de la naturaleza sino que, como parte de esta, debe estudiar y comprender su dinámica para desarrollar procesos productivos que, sin desequilibrar los ecosistemas permitan, primero, generar seguridad alimentaria y, luego, ofrecer al mundo productos propios del trópico, sin residuos tóxicos. Solo en esta forma podremos competir internacionalmente para atender la demanda creciente de los países ricos en dólares y en tecnología pero pobres en biodiversidad y limitados por las estaciones climáticas.

Para formar el personal requerido los programas académicos, relacionados con el campo, deberán reenfocar su visión de la agricultura y de la educación. La agricultura debe abordarse en una forma orgánica, como un sistema dinámico y holístico en el cual el profesional debe interactuar con los agricultores en busca de obtener producciones rentables y sostenibles; cultivando especies nativas y/o adaptadas a las condiciones climáticas tropicales, dentro de un nuevo paquete tecnológico: conservación de la biodiversidad, asociación de especies, labranza de conservación, producción y uso de abonos orgánicos, manejo ecológico de plagas y enfermedades y manejo integrado de residuos. La educación deberá tener también un enfoque holístico, de tal modo que la docencia, la investigación y la extensión sean realmente parte de un sistema educativo que le posibilite a las universidades producir conocimientos, formar profesionales competentes y participar en el desarrollo rural, todo esto dentro de una visión coherente con los nuevos paradigmas que nos plantean la agricultura y la sociedad.

En esta dirección las instituciones de educación superior deben reemplazar los métodos convencionales de docencia, investigación y extensión, por espacios interactivos que posibiliten el aprendizaje significativo, la investigación participativa y la proyección social, aprovechando su entorno socio-productivo a manera de laboratorio real. Se requiere cambiar el modelo pedagógico predominante, que se sustenta en la transmisión de conocimientos terminados y que tiene como protagonista al docente que enseña, por uno que toma como eje central al estudiante que quiere aprender y a quien el docente le ayuda a construir conocimientos, a partir de sus preconceptos, para solucionar problemas reales de su entorno.

La investigación debe desmitificarse y contextualizarse para lograr que estudiantes, profesores y comunidad aborden proyectos de investigación participativa que, a través de un dialogo de saberes y de un intercambio de experiencias, utilizando métodos cuantitativos y cualitativos, se llegue a soluciones significativas pertinentes.

En relación con la extensión es necesario que las universidades empiecen por reconocer su entorno, interactuando con la comunidad para, con ella, identificar fortalezas necesidades y problemas, de tal forma que sea posible formular y ejecutar proyectos comunitarios, con la participación de ciudadanos, estudiantes y profesores; permitiendo así que, la comunidad, no solo reciba conocimientos de la academia sino que los conceptualice y los ponga en práctica, y que, los académicos, no solo validen y formulen teorías sino que pasen del discurso a la acción. Así es posible pasar de la extensión convencional, que hace transferencia de tecnología a los usuarios, a la proyección social, que interactúa con la comunidad y la promueve.

El cambio más importante y difícil es el del docente. No es fácil cambiar un paradigma tan arraigado como es el de la transmisión de conocimientos a través de la cátedra magistral. Por eso, si se quiere formar profesionales integrales y autónomos, el docente deberá pasar de dictar clases a orientar procesos de aprendizaje, de transmitir conocimientos terminados a ayudarlos a construir, de enseñar técnicas a fomentar la creatividad, de predicar sobre ética a dar testimonio de buen comportamiento social, de técnico en didáctica a pedagogo, y, en fin, de docente a maestro.

Finalmente, para lograr que dichas transformaciones tengan bases sólidas se requiere que los estudiantes que ingresan a las facultades agropecuarias y ambientales estén completamente seguros de su vocación para que, desde el primer semestre, puedan interactuar, con actitud profesional y responsabilidad social, en el escenario rural de su entorno; con este fin los Programas Académicos deberán conectarse y hacer alianzas con la educación secundaria rural, creando dispositivos de admisión que permitan seleccionar con certeza a sus estudiantes y, desde el momento de la admisión, orientar los proyectos de vida profesional de los primíparos.

ESTRATEGIA:

Para educar en y para el campo no hay que inventar algo, basta aprovechar las experiencias de Educación por Alternancia y de Educación a Distancia para formar in situ a seres humanos con actitudes de coexistencia con la naturaleza, como lo señala la agricultura ecológica

No hay duda que la formación por ciclos propedéuticos, basada en la pedagogía de la alternancia y de la Educación a Distancia y que se oriente por los principios de la Agroecología, permitirá que la educación rural sea el motor que dinamice la aproximación, con bases firmes, a una Nueva Ruralidad

No se desconoce que la implementación de esta estrategia es mucho más compleja que su enunciado, porque implica variantes que van más allá de la decisión política y de lo logístico: requiere grandes cambios en los fundamentos y en las prácticas pedagógicas. No será fácil pero la dignificación del campo es un camino seguro hacia la paz de Colombia

PERSPECTIVAS

Para asumir el reto invitamos a todos, especialmente a los participantes en este congreso y a los foros mencionados, a unirse a la causa que quedó enunciada en los capítulos de “Conclusiones y Recomendaciones del Foro de la Nueva Ruralidad”(2009)

Caminar hacia la paz, con justicia social, mediante la implementación de una educación rural pertinente, fundamentada en los principios de la Agroecología, que dignifique la vida de siete millones de campesinos (Pnud, 2009) con la participación real del sector de la academia que adopte como estrategia la investigación-acción- participativa y que asuma el reto, propio de su esencia, de cambiar paradigmas para hacer sustentable lo que gobernantes y subversivos vienen acordando

Fusagasugá, septiembre de 2014

BIBLIOGRAFÍA:

Espinosa, Carlos Alfonso;(2009) “Logros y Perspectivas del Foro de la Nueva Ruralidad” (no publicado), 20 Págs.

Página | 160

García-Marirrodriaga, R.; De los Ríos, I., 2005, "La formación por alternancia y el desarrollo rural en América Latina. El caso de Colombia" , *Estudios Geográficos*, LXVI, n° 258, 129-160

García-Marirrodriaga, R. (Coord.), 2009, "Educación, juventud y empleo. La alternancia, una alternativa para la educación y el desarrollo en América Latina." , UNESCO y Serviprensa

García-Marirrodriaga, R.; Puig, P., 2009, "Les centres éducatifs familiaux de formation par alternance., L'Harmattan

García-Marirrodriaga, R.; Puig, P., 2007, "Formación en Alternancia y Desarrollo Local. El Movimiento Educativo de los CEFFA en el mundo.", Tecnograf Ediciones y AIMFR

GIMONET, J.C. “Alternance et relations humaines”. Editions Universitatives UNMFREO. Maurecourt.

PUIG, P. 2006. “Los Centros de Formación por Alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. La importancia de la formación y de la investigación en la instituciones”. Tesis Doctoral no publicada. UIC. Barcelona

VACCA, José Crisanto; (2001) Análisis de dos casos de educación formal secundaria de jóvenes rurales, desde la óptica de la pedagogía de la Alternancia. Tesis de grado (no publicada) Maestría en Desarrollo Rural, Universidad Javeriana.

CHARTIER, Daniel. *A l'aube des formations par alternance*. Éditions Universitaires UNMFREO. Paris, 1986

DUFFAURE, André. *Education milieu et alternance*. Editions Universitaires UNMFREO. París 1985.

El impacto de enseñar en el campo: historia de un profesor ciudadano

John Cristian Fernández Lizarazo, Ludwig Mauricio Rojas Delgado & Juan Felipe Rivera Hernández. Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias Agropecuarias. Yopal, Casanare – Colombia.

Página | 161

jofernandez@unisalle.edu.co, lurojas@unisalle.edu.co jfrivera@unisalle.edu.co;

La actividad docente en el contexto urbano esta delineada por características diferenciadoras de la ciudad con respecto al campo. El sentido común talvez señalaría que la enseñanza de disciplinas relacionadas con el campo se debiera dar en el campo, sin embargo, las escuelas de agronomía en Colombia hacen importantes esfuerzos por simular las condiciones del campo dentro o en las cercanías del perímetro urbano donde se centraliza la educación superior. Así, nuestra charla trata de la historia de un profesor ciudadano formado y acostumbrado a este contexto, cuyos imaginarios son confrontados radicalmente cuando decide enseñar en el campo, lo que es aún más complejo al considerar la diversidad cultural que caracteriza las ciudades colombianas. Esta es una historia que combina la historia de vida de tres profesores de diferentes partes del país que deciden enseñar en Utopía. El final de la historia no está escrito, pero a partir de las lecciones aprendidas, los profesores se atreven a dar algunas sugerencias a sus colegas.

Palabras Claves:

Utopía, Diversidad Rural, Agronomía

Esta lectura se basa en la realidad y los imaginarios de un profesor imaginario que es muy real. A este profesor lo hemos llamado Juan Mauricio Fernández, una mezcla intangible de la experiencia de tres profesores que comenzaron casi simultáneamente una experiencia que les cambió la vida y que aún hoy la siguen viviendo a plenitud. Estos profesores son Juan Felipe Rivera, nacido en Medellín-Antioquia, de carácter sosegado, tradicionalista y con

extraordinarias habilidades para las ventas; Ludwig Mauricio Rojas, nacido en Palmira-Valle del Cauca, exmilitar y según los expertos, romántico por naturaleza; finalmente, Cristhian Fernández, nacido en Bogotá e inconfundible poseedor de todas las costumbres capitalinas, que junto con Juan Felipe y Ludwig Mauricio tiene una gran experiencia viviendo en la ciudad.

Un contexto para la historia de Juan Mauricio Fernández

La actividad docente esta delineada por características diferenciadoras de la ciudad con respecto al campo. El sentido común talvez señalaría que la enseñanza de disciplinas relacionadas con el campo se debiera dar en el campo, sin embargo, las escuelas de agronomía en Colombia hacen importantes esfuerzos por simular las condiciones del campo dentro o en las cercanías del perímetro urbano donde se centraliza la educación superior.

De otra parte, los proyectos agrícolas, ganaderos, industriales y mineros que se empiezan a organizar en los Llanos Orientales de Colombia, plantean inmensos desafíos a la sociedad en general, y a la academia en particular (Universidad de La Salle, 2010c). En este sentido, y en coherencia con la reflexión educativa lasallista, que se centra fundamentalmente en una particular relación pedagógica caracterizada por el acompañamiento, la formación integral y la enseñanza de los valores cristianos (Universidad de La Salle, 2010a), a partir del año 2010 la Universidad de La Salle dio apertura oficial al Programa de Ingeniería Agronómica ubicado en el Municipio de Yopal – Casanare - Colombia, convirtiéndose de esta manera en el primer programa de pregrado ubicado zona rural y destinado a formar estudiantes procedentes de las zonas más apartadas del país en el proyecto conocido como “Utopía”.

El proyecto Utopía persigue dos objetivos centrales: El primero, convertir a jóvenes bachilleres de zonas rurales afectadas por la violencia en Ingenieros Agrónomos, con la mejor formación posible y con la metodología de “aprender haciendo y enseñar demostrando” y el segundo, hacerlos líderes para la transformación social, política y productiva de sus lugares de origen (ULS, 2010).

Dada la naturaleza del programa, existe una interesante diversidad cultural a nivel de los estudiantes y de los profesores en Utopía. El programa de ingeniería agronómica cuenta con

una planta docente formada por profesores procedentes de diferentes regiones del país. De forma similar, anualmente ingresan becados 64 jóvenes campesinos de diferentes zonas rurales de Colombia (*la llamada Colombia profunda*), bajo la modalidad de residencia en el Campus. Es importante resaltar que esto ha significado grandes esfuerzos por parte de la Universidad de La Salle para encontrar los estudiantes de zonas alejadas y en muchos casos olvidadas, con evidentes problemas de transporte, de comunicación y de seguridad.

Como resultado de tales esfuerzos, se encuentran las ilusiones y esperanzas de estos jóvenes campesinos y de sus familias así como la responsabilidad y el compromiso en cada docente, que se generan por cuenta de la incertidumbre de que alguno de estos jóvenes se devuelva a su “Colombia profunda” sin haber cumplido su sueño de ser ingeniero agrónomo. En este punto, el sentimiento en los profesores de Utopía tal vez se parezca a lo que debe sentir un médico frente al temor de perder un paciente (Fernández y Peña, 2011).

Es importante resaltar que en Colombia no existe, hasta la fecha, un modelo similar de educación superior rural lo que hace difícil tener certezas sobre lo correcto o incorrecto de las decisiones tomadas en cada momento (Fernández y Peña, 2011) y esto también aplica para el profesor Juan Mauricio.

¿Cuál es la realidad que el profesor Juan Mauricio encuentra en el campo? y ¿Cuáles sus reflexiones?

Al salir de la burbuja imaginaria que representa la ciudad incluyendo la educación superior que allí se imparte, Juan Mauricio encuentra que la situación del campo en Colombia a nivel educativo es aún más preocupante que la de la ciudad, debido a que no existen políticas públicas claras que ayuden al desarrollo de la educación en zonas apartadas de Colombia. La primera situación que él observa son las vías de acceso, que hacen difícil, sino imposible que los profesores lleguen a las veredas a ofrecer su clase, esto es la antítesis de un incentivo para una labor tan delicada porque implica más tiempo, gastos adicionales y aislamiento académico; la segunda situación es el orden público, reflejado en presencia parcial o permanente de los grupos armados en municipios lo que impide en muchos casos el desplazamiento de los profesores o el desarrollo mínimo de clases, adicionalmente, en un

marco de violencia no se puede saber cuál es la historia de cada estudiante, no solo por las dificultades estructurales, sociales o económicas, sino porque puede no tenerse la formación necesaria para explorar lo que cada niño o joven tiene en su mente y corazón; justamente, la última situación es la mala selección y capacitación de los docentes en el campo. Es muy probable que un docente mal seleccionado o mal capacitado no sepa enfocar los temas ni tocar el interés del estudiante. Juan Mauricio ha encontrado profesionales no pedagogos como profesores rurales que por supuesto no han desarrollado las habilidades ni conocimientos en pedagogía ni en didáctica. Los errores en una profesión que para Juan Mauricio es tan delicada como la del médico cirujano, no se han hecho esperar y la consecuencia es una educación deficiente en las zonas rurales.

En medio de este panorama nace Utopía y los imaginarios de Juan Mauricio se desdibujaron...

Juan Mauricio venía con el concepto de la educación tradicional en dónde se respeta al profesor como un todo, además de dictar una asignatura, deja trabajos escritos, evalúa y nada más.

Cuando se inicia el Proyecto “Utopía” de inmediato se cambia ese preconceito debido a que la población estudiantil es diferente a la de la ciudad, la primera impresión que se tiene es que el estudiante rural, es tímido y que llega con bases muy malas de la educación primaria y secundaria debido a las diferentes problemáticas que presenta el sector educativo en Colombia y en especial en las zonas rurales en dónde casi no hay apoyo para los docentes, entre otras situaciones ya mencionadas. Sin embargo a medida que se va avanzando en la enseñanza el docente se encuentra con personas que tienen ganas de aprender y salir adelante y de esta manera el proceso de enseñanza es más agradable porque el estudiante no está pendiente de otras situaciones que ofrece la ciudad.

El proyecto Utopía sin duda es una alternativa de aprendizaje no sólo para el estudiante sino también para el docente porque da la posibilidad de trabajar en conjunto con el estudiante en una relación pedagógica de respeto.

Debido a su formación académica en la básica primaria y secundaria, la experiencia de Juan Mauricio está enmarcada por la exigencia de la academia militar en donde su método de enseñanza era rígido, poco flexible y sin posibilidad de diálogo y concertación entre el docente y el estudiante.

Con el trabajo en equipo entre docentes, estudiantes y personal administrativo poco a poco se fue cambiando el preconcepto que presentaba a la hora de enseñar y *a través de capacitaciones en pedagogía ha mejorado sus estrategias* al punto de concertar diferentes actividades con los estudiantes a nivel académico y a nivel personal. De forma interesante, comenzó a ser más flexible, cambió su disposición, mejoró su lenguaje, fue mejor docente y mejor ser humano.

Finalmente, la formación de Juan Mauricio se resume en la lectura de ciertas cantidades de información motivada por la posibilidad de lograr el nivel de conocimiento de los grandes científicos que han cambiado el mundo. A la larga era la ilusión de ver más allá de un país que no ofrece grandes oportunidades de adquirir conocimientos.

Justamente, muchos de esos conocimientos anhelados consistían en el desarrollo de técnicas altamente especializadas como la biología molecular. Estos conocimientos son muy valorados en la academia pero poco conocidos en algunos escenarios aplicados, entre ellos el campo. Esta brecha entre la ciencia y la práctica motivaron la exploración de otros caminos que permitieran acercar la ciencia a la solución de problemas reales en un país que tiene muchos conocimientos por descubrir.

Al enfrentarse con la educación rural encontró que los grandes avances del conocimiento no pueden servir para alimentar egos sino para alimentar niños. La motivación de la educación entonces, no es tener que imitar los logros de otros científicos ni profesores en el mundo, sino escribir una historia particular en nuestro suelo. Finalmente, el gran imaginario que se desdibujó con su experiencia fue que *el éxito de la educación en el campo no solo se puede medir por la cantidad de conocimientos que se posean, sino por la persistencia y motivación con que cada joven campesino afronte los problemas de su comunidad como un profesional*. Así, el éxito de la educación se basará en la pertinencia e impacto social y no solo en progresos conceptuales.

Lecciones aprendidas de la experiencia.

Los docentes que emprendan el camino de la educación en el sector rural deben acoplarse a una serie de situaciones que los lleve a la proactividad e innovación a la hora de afrontar los problemas que nuestra realidad implica.

A la larga, el nivel académico de los estudiantes procedentes de la zona rural no es muy diferente al de los estudiantes urbanos cuando se pondera la actitud frente al aprendizaje, es evidente que hay más disposición de los jóvenes rurales a la hora de adquirir conocimientos ya que aprovechan el tiempo y son conscientes de que la educación es la mejor alternativa para salir adelante en su región.

Así, los docentes, en su trabajo con las poblaciones campesinas, deben desarrollar la capacidad de descifrar los modos de aprendizaje y producción cultural para determinar y comprender las oportunidades y limitaciones que conduzcan al "pensamiento crítico, al discurso analítico y las nuevas formas de apropiación cultural" (Giroux, 1995 citado por Núñez, 2004).

Sugerencias de Juan Mauricio a sus colegas.

Hay que reconocer que el trabajar con la población rural es una experiencia enriquecedora porque transforma la transformación personal y académica. Esto es cierto para los profesores ciudadanos que nos atrevimos a ver la realidad de nuestro campo.

Vivir el día a día con nuestros jóvenes rurales no solo nos hace recordar de dónde venimos, sino realmente a donde debemos llegar, lo cual no es fácil visualizar desde afuera.

El hecho de que los estudiantes sepan del campo e incluso tengan experiencia no hacen mejor al docente, al contrario lo retan a ser un guía efectivo del proceso educativo, por lo que necesita tener herramientas para hacerlo; "todo saber el valioso, incluyendo el campesino, solo hay que saber como orientarlo"

El profesor que no sensible a la realidad, nunca entenderá el dolor o las alegrías de sus estudiantes, y en consecuencia vivirán en una burbuja que tarde que temprano se romperá. Esto es especialmente importante para instituciones educativas que buscan la pertinencia.

La máxima satisfacción de un docente es ver que sus estudiantes se gradúan, pero no porque les ayudo, sino porque lloraron, sufrieron y aprendieron las cosas como son, es decir desde la realidad; ahora las valoran y las lágrimas son de alegría y gratitud.

El secreto para para ayudar a un estudiante motivado pero probablemente con pocas bases académicas es confiar en él y acompañarlo, con todo lo que significa la palabra “Acompañamiento”.

Muchos nos sentimos realizados con nuestros muy bien merecidos títulos pero realmente no hay que olvidar de dónde venimos, que somos personas y sentimos... tocar el ser de un estudiante como el que encuentro en Utopía es un sentimiento espectacular!!!!

Bibliografía

Fernández, J. y Peña, R. (2011). La práctica productiva: una excusa para el aprendizaje.
Revista Universidad de La Salle, 189-200.

Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural.
Investigación y Postgrado, 13-60.

ULS (2010a). *Caso Utopía*. Colombia, octubre.

ULS (2010b). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista PEUL*.

Procesos sociales campesinos en la defensa de la tierra y el territorio. Un camino hacia las soluciones duraderas en escenarios de transición.

Autora: Sandra Lucía Poveda G. Universidad de Deusto.

Abstract

Página | 168

Esta ponencia está enmarcada en la reflexión del papel de las comunidades campesinas en el escenario actual de transición en el que se encuentra Colombia. Aunque en algunas regiones del país persiste el conflicto armado, el Estado ha avanzado en el establecimiento de medidas en el contexto de la justicia transicional que buscan garantizar los derechos de verdad, justicia y reparación de las víctimas del conflicto, medidas que tradicionalmente son adoptadas para sociedades en posconflicto. Además, las soluciones no sólo provienen del Estado, sino las mismas comunidades locales también han desarrollado estrategias de afrontamiento, resistencia y búsqueda de soluciones al desplazamiento. Esta ponencia quiere poner en evidencia las capacidades de las comunidades que han experimentado el conflicto en el esfuerzo de la búsqueda de soluciones y en las posibilidades que tienen de transformar los conflictos. En este sentido esta reflexionar sobre el papel de las comunidades campesinas en la búsqueda de soluciones duraderas al despojo en el marco institucional de la Ley de víctimas y restitución de tierras 1448 de 2011.

Presentación

Esta ponencia se enmarca en la reflexión sobre la búsqueda de soluciones duraderas al despojo de tierras de las comunidades campesinas en el actual escenario de transición en que se encuentra el país. Pues vemos, que actualmente existen numerosas acciones e iniciativas tanto del Estado como de la sociedad civil hacia la búsqueda de soluciones al prolongado conflicto armado. Si bien es cierto que en algunas regiones del país persiste el conflicto, no se puede desconocer la importancia de las últimas medidas legislativas como es la Ley de víctimas y restitución de tierras; medidas que son realizadas en el contexto de la justicia transicional que buscan garantizar los derechos de verdad, justicia y reparación de las víctimas del conflicto, tradicionalmente adoptadas en un posconflicto.

Sin embargo en esta ponencia, quiero resaltar que estas acciones e iniciativas no sólo provienen del Estado, sino también de las mismas comunidades locales que en sus territorios han desarrollado estrategias de afrontamiento, resistencia y búsqueda de soluciones al despojo que cobran una especial relevancia dado el sentido de construcción colectiva y territorial de la paz.

En este sentido, quiero desarrollar 3 ejes temáticos para exponer dicha reflexión:

1. El primero tiene que ver con la vida de las comunidades campesinas, la importancia de la tierra y su territorio y esbozar algunas de las transformaciones que han vivido por la pérdida material sociocultural que conlleva la pérdida de sus tierras.

2. En segundo lugar, reflexionar sobre las acciones que se están constituyendo en un escenario de transición en el marco de las medidas actuales gubernamentales de restitución de tierras y las posibilidades de generar soluciones duraderas a la situación del despojo de tierra.
3. En tercer lugar quisiera reflexionar en torno a las experiencias locales en defensa de la tierra y el territorio, procesos organizativos y actores sociales con importantes capacidades para sobrevivir, persistir y resistir, como experiencias territoriales desde las bases, esenciales para la construcción de paz y soluciones de largo plazo.

1. Campesinado, tierra y territorio

La aproximación a la noción del campesinado en esta ponencia, se realiza desde dos perspectivas. En primer lugar, desde una categoría social que permite identificar y analizar los diferentes elementos que se entretajan a nivel microsocioal, estrechamente ligados con las nociones de tierra y territorio y en segundo lugar, desde una concepción del campesinado que se configura como un sujeto histórico por las diversas luchas emprendidas en la defensa de la vida, la tierra y su territorio que ayudan a caracterizarlo como un actor político a pesar de ser las principales víctimas del conflicto armado.

Para el campesinado la tierra y el territorio tiene una importancia vital y estrecho vínculo. Entendiendo que la tierra es fuente de recursos naturales indispensable para su sustento y autoconsumo; el territorio es además escenario de intercambios productivos, sociales y culturales, donde continuamente se entretajan las relaciones comunitarias, sociales e institucionales regidas por principios de solidaridad y reciprocidad. Además, se considera el territorio como un espacio privilegiado para la configuración de iniciativas locales por la confluencia de intereses e identidades regionales que logran transformarse en acciones sociales, en búsqueda de mejores condiciones de vida, iniciativas que han sido indispensables para la reivindicación de la vida digna en el campo.

Sin embargo, dada la dominación de los grupos de poder que históricamente han explotado a las clases sociales campesinas, hay una demanda concreta de exigibilidad de protección y garantía de sus derechos sobre la tierra. Pero son estos mismos factores de exclusión, los que han dado vida a procesos sociales campesinos que reivindican el acceso a la tierra en condiciones dignas. Aunque, no solo se restringe a ello, pues hemos visto en los últimos años, que estas demandas tienen que ver también con la integralidad de sus derechos, como la defensa de la vida en territorios de alto conflicto y en sí todos sus derechos económicos sociales y culturales que se vulneran dado el abandono estatal y la aplicación de medidas económicas como la aprobación de los TLC, profundizando aún más la crisis del sector.

En Colombia, las comunidades campesinas han sido excluidas por factores como la concentración de la tierra, el modelo neoliberal, el abandono estatal y el conflicto armado. Además fenómenos como el desplazamiento forzado y el despojo de tierras han influido en

las condiciones actuales de la vida en el campo. Como lo plantea Bejarano (1998), la tierra más que un factor productivo se ha considerado como un elemento de poder político y dominación social. Desde la época de la colonia, las prácticas latifundistas hasta la actualidad, terratenientes, grupos económicos, grupos paramilitares, narcotraficantes han conseguido hacerse a grandes concentraciones de tierra de forma violenta.

Hoy en día, ya nadie pone en duda que uno de los factores del conflicto este íntimamente relacionado con el conflicto por la tierra (Bejarano, 1998). En particular el desplazamiento forzado y el despojo de tierras, son fenómenos estrechamente ligados que se explican no sólo como consecuencia directa de la violencia, sino que son entendidos como el resultado de una estrategia sistemática, ejercida históricamente por distintos actores para apropiarse o despojar las tierras, siendo la disputa por la tierra una de las principales causas del conflicto armado (Bello, 2004, Reyes & Bejarano, 1998, Ibáñez & Querubín, 2004).

Al ser despojados de su tierra como medio de vida principal, la población campesina que tradicionalmente se habían dedicado a la explotación de la tierra y de donde generaban sus ingresos y productos para autoconsumo y sostenimiento familiar, se han empobrecido y degradado sus vidas. Como lo señala el informe de la Comisión de seguimiento a la política pública (2009), lo índices de pobreza de la población rural que fue desplazada se incrementaron del 51% al 97% y de indigencia del 31% al 80% (2009), cifras que demuestran la dificultad para que esta población recupere su proyecto de vida sin contar con la tierra que era su elemento fundamental para su supervivencia.

El despojo de tierras, además no sólo tiene que ver con la pérdida del bien material, también ha supuesto el deterioro del tejido social de las comunidades campesinas, fragmentando sus lazos sociales y debilitando sus organizaciones sociales y sus proyectos colectivos de supervivencia y las posibilidades de participación y organización social para la reivindicación de su derechos⁴⁰.

2. Escenarios en transición, restitución de tierras y soluciones duraderas

Ante tal panorama, es evidente la necesidad de protección y la necesidad de hallar soluciones dignas y duraderas⁴¹ a la situación de vulneración de derechos, en esta dirección se reconoce

⁴⁰ Como resultado de esta dinámica violenta, se estima que en el país hay 5.700.000 personas desplazadas forzosamente desde 1985 a 2013 (GMH: 35, 2013), equivalente al 15% de la población de país. Cerca del 83% de los hogares que fueron desplazados tenían predios que fueron obligados a abandonar por razón del conflicto (Comisión, 2009). Además se estima que hay cerca de 6.6⁴⁰ millones de hectáreas despojadas o forzadas a abandonar entre 1980 y 2010 (PNUD, 2011), sin contar con las pérdidas de otros tipos⁴⁰ materiales, económicos y socioculturales que ha implicado el destierro.

⁴¹ Una solución duradera es entendida, como una medida que conduzca a que las personas desplazadas logren el goce efectivo de derechos. Esto, como producto de un proceso gradual y complejo en que a través de la atención del gobierno y sus respuestas institucionales, las necesidades de la población desplazada vayan disminuyendo y la población pueda disfrutar plenamente de la restitución integral de sus derechos (Brookings - Bern, 2007). Según el marco de soluciones duraderas, pueden existir tres tipos de estrategias que contribuirían con ello: el regreso al lugar de origen, la integración local o el asentamiento

la importancia que tiene hoy la promulgación de la Ley de víctimas y restitución de tierras, 1448 de 2011, dónde se crea mecanismos jurídicos y administrativos para reparar a las víctimas del conflicto armado, haciendo mención especial al reconocimiento de las víctimas como sujetos especiales de protección y a la restitución de tierras como fundamentales para la reparación integral, temas que anteriormente no habían tenido un claro reconocimiento y que tienen trascendencia especial para la población campesina siendo la tierra el elemento vital para su supervivencia (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Si bien, las actuales medidas de esta Ley (1448/2011) son un avance importante, en la realidad parecieran ser insuficientes para resolver el problema del despojo de tierras, pues la misma ley ha generado tensiones y contradicciones para los campesinos que intentan emprender procesos de restitución o han decidido permanecer en sus territorios.

Pese al optimismo de lo que significa exista esta ley en materia de restitución de tierras para la población desplazada, diversas organizaciones (Forjando Futuros, 2014; Indepaz, 2012) han señalado las dificultades para la aplicación en las condiciones actuales del país.

A) bajos índices de los bienes restituidos: Tan sólo el 1.7% de las solicitudes de restitución de tierras que se han presentado al 2014 han sido restituidas, además el 85% de la población que ha sido despojada no ha presentado solicitudes de restitución (Forjando Futuros, 2014).

B) La poca articulación entre las políticas estatales: En algunos casos han conducido al despojo y expropiación cuando priman los intereses económicos de las grandes empresas privadas sobre los pequeños agricultores (GMH, 2011).

C) Pocas condiciones de seguridad: reclamantes han sido objeto de amenazas, intimidaciones y homicidios. Casi 700 reclamantes de tierras amenazados en el 2012 y 72 líderes asesinados entre el 2007 y el 2012 (Defensoría del Pueblo, 2012).

D) Poca articulación en el territorio: el reconocimiento en los entes territoriales es casi nulo, dificultando aún más el conocimiento y participación de las comunidades en lo local.

E) además de la persistencia del conflicto en algunas regiones, la debilidad institucional y las condiciones de injusticia y exclusión social imposibilitan la consolidación de estas medidas

Estas dificultades demuestran que existe una gran brecha entre la norma y la realidad local, por lo que se considera que estas medidas gubernamentales deberían también abordar condiciones estructurales, en la perspectiva de una medida transformadora, que logre

en otra parte del país. Estas a su vez deben basarse en dos condiciones fundamentales la protección y la seguridad a largo plazo, la restitución de las propiedades perdidas o indemnización y un entorno con condiciones económicas y sociales normales (Brookings- Bern: 6).

trascender la asistencia y genere acciones de largo plazo, que transforme estructuralmente las condiciones de vulnerabilidad de la población, garantizando condiciones de seguridad e incida sobre los factores estructurales de exclusión social, económica y política como la concentración de la tierra, el modelo neoliberal, la inoperancia estatal, el conflicto armado, la pobreza, entre otros.

La restitución de tierras es un componente esencial para la reparación de las comunidades campesinas víctimas del conflicto, sin embargo, estas por sí sola no constituyen una solución de largo plazo, por lo que su implementación debe estar en perspectiva integral de derechos, dónde se promueva también el ejercicio de la ciudadanía rural, respondiendo las reivindicaciones de la población, sus contextos y situaciones particulares en el territorio.

3. Procesos sociales campesinos

El nuevo escenario que se ha abierto en materia de restitución de tierras, en un primer momento se ha constituido en una esperanza para las comunidades rurales víctimas del despojo porque significó una gran posibilidad de retornar o quedarse en su territorio con mayores garantías de protección. Pero en un segundo momento se encuentra la comunidad con las limitaciones de la misma Ley, de sus contextos dada la presencia de los actores armados o el desconocimiento o debilidad institucional frente a estos derechos.

Es claro que esta ley se ha sido formulada de arriba hacia abajo, es decir desde el gobierno central hacia las poblaciones víctimas; y aunque la misma considera la participación de las víctimas como esencial, en la práctica las comunidades campesinas no son consultadas y muy pocas veces se les ha dado un espacio significativo para que intervengan y participen en todo el proceso de construcción e implementación de esta política pública.

Es indispensable, entonces que estas medidas gubernamentales logren trabajar más desde lo local, contribuyendo a restablecer el tejido social, basándose en la participación y la organización de las comunidades como elemento indispensable; que estas medidas cuenten con respaldo y reconocimiento de las mismas comunidades, pues estas soluciones deben responder a las necesidades e intereses y formas de concebir el bienestar y sus proyectos de vida, evitando igualmente acciones con daño hacia esta población.

En Colombia existen diversas iniciativas comunitarias, que han demostrado aunque ha sido víctima del conflicto, estas no son solo receptoras de programas gubernamentales, pues aquellas comunidades que han logrado desarrollar su potencial interno, a partir del empoderamiento, han llegado a convertirse en actores sociales importantes con capacidad para reconstruir el tejido social y transformar escenarios de conflictos desde lo local.

Las organizaciones sociales campesinas en algunas regiones, han emprendido reivindicaciones que han ayudado a frenar las amenazas a sus vidas y sus organizaciones, además han ayudado a contener la implantación de proyectos económicos capitalistas en sus

territorios. Estos procesos sociales han demostrado la gran capacidad para desarrollar iniciativas para lograr el control de sus territorios, reivindicar sus derechos a la tierra y territorio, resiniéndolos para intentar de nuevo desarrollar sus proyectos de vida.

Usualmente estos procesos sociales se ubican en regiones caracterizadas por la confluencia de diversos intereses; territorios con gran riqueza natural, con grandes yacimientos de minerales, oro y petróleo, siendo por lo general zonas estratégicas para diferentes actores armados o no armados dada la ubicación geográfica para el control del territorio en términos de ventajas militares o el control de la coca, rutas de narcotráfico o extracción de recursos naturales. Además regiones con amplias zonas de colonización por las diferentes tipos de bonanza, atrayendo campesinos que terminan estableciendo relaciones informales con la tierra.

A pesar de ser zonas dónde se ha experimentado el conflicto, y sus organizaciones y líderes han sido blanco; el nivel organizativo de estas comunidades es relativamente alto. Existen ciertas características que permite pensar que en Colombia funciona este tipo de estrategias basadas en las comunidades, en el empoderamiento de la gente, pues es el sentido que cobra ser parte de ese territorio, con una identidad cultural propia y el arraigo a la tierra son aspectos que ayudan generar acciones colectivas de reivindicación.

La experiencia de estos procesos han significado una alternativa ante la vulneración de derechos en medio del conflicto. Las comunidades lejos de ser las víctimas pasivas como en algunas situaciones son consideradas, son actores que inciden en la transformación de su realidad, pues a pesar de la dureza del conflicto poseen mecanismos de afrontamiento ante la adversidad. Aunque aún falta mucho camino por recorrer para la plena protección de sus derechos, este definitivamente es también es una fortaleza en aras de construir respuestas al conflicto basados en la perspectiva comunitaria.

Señalo entonces ciertos aspectos considerados como esenciales que contribuyen a soluciones duraderas basadas en las experiencias comunitarias: El autoreconocimiento como sujeto de derechos, la participación protagónica de su proceso y el fortalecimiento del tejido social.

- **El auto-reconocimiento como sujeto de derechos**

Un paso importante hacia el empoderamiento de las comunidades en los procesos de reivindicación de sus derechos a la tierra y el territorio, ha sido el de generar una nueva conciencia social individual y colectiva, dónde las comunidades se reconocen como sujetos sociales con derechos ante la vulneración han emprendido procesos para exigir el cumplimiento del estado de su responsabilidad en la reparación por el daño causado.

El ser conscientes de sus derechos, ha supuesto también un interés en la cultura política, en que las comunidades amplían su participación ciudadana a través de los espacios de

participación municipal, reconociendo otros espacios de interlocución con el Estado e instituciones competentes.

– La Participación protagónica de su proceso

Un proceso de reparación y restitución desarrollado con la participación de la gente como aspecto fundamental, supone la construcción conjunta de aquellas medidas insituacionales al despojo, pero con los recursos de la gente en el que se pondría en práctica esas decisiones colectivas.

La participación tendría que ser concebida a lo largo de todo el proceso de reparación y no sólo de manera consultiva, debería también jugar un papel de empoderamiento frente a sus derechos, ser agente activo en la toma de decisiones de las medidas gubernamentales y las posibilidades de exigibilidad en la protección, reparación y garantías de no repetición.

- Fortalecimiento del tejido social

En el contexto del conflicto armado las comunidades se vieron sometidas a la desconfianza, el señalamiento, al aniquilamiento, la pérdida de liderazgos, la modificación de valores comunitarios que debilitó su tejido social. Por lo que estas nuevas iniciativas comunitarias, han estimulado la reconstrucción de las redes sociales deterioradas, promoviendo la organización comunitaria y la generación de nuevas redes sociales con organizaciones de otras regiones. Estas han aportado confianza, solidaridad, apoyo mutuo permitiendo el reestablecimiento de vínculos, y alianzas para que los procesos organizativos puedan seguir movilizándose y darle fuerza a sus luchas reivindicativas. Muchas de estos procesos cuentan con el acompañamiento insituacional de ONG's que resulta ser una estrategia clave a la hora de fortalecer estos procesos, facilitando experticia, recursos y canales de divulgación y protección de estos procesos.

CONCLUSIONES

La restitución de tierras es una medida esencial en el proceso de restablecimiento para el goce efectivo de derechos de las víctimas del conflicto. Esta medida se percibe como un avance importante para ayudar a revertir el despojo y contribuir con la recuperación del proyecto vital de las comunidades vulneradas. Sin embargo, es imprescindible su implementación en perspectiva integral de derechos, pues pareciera que la medida de restitución por sí sola no podría garantizar soluciones sostenibles, sino que requiere de diferentes estrategias y la articulación de distintos componentes que transformen estructuralmente las condiciones de vulnerabilidad incluyendo la promoción de la ciudadanía rural, pues también debe conducir al empoderamiento y participación de las comunidades afectadas en todo el proceso.

En el país existen diversos procesos sociales encaminados a la búsqueda de soluciones y la transformación del conflicto, por lo que resulta imprescindible que las medidas gubernamentales se basen también en enfoques desde las bases, apoyando y fortaleciendo estos procesos territoriales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Archila, M. (2005). Los movimientos sociales en la encrucijada de comienzos del siglo XXI". En: Leal Buitrago, Francisco (ed): En la encrucijada, Colombia en el siglo XXI. Centro de Estudios Sociales de la Universidad de los Andes (CESO), Grupo Editorial Norma. Bogotá
- Beristain, C. (2004). Reconstruir el tejido social. Un enfoque crítico de la ayuda humanitaria. Ed. Icaria, Barcelona.
- _____ (2003). Afirmación y resistencia: la comunidad como apoyo. Virus editorial. Barcelona.
- BEJARANO, J.A (1998). "Economía de la Agricultura". Universidad Nacional, Tercer Mundo Editores, IICA, FONADE. Bogotá, septiembre.
- Bello, Marta (2004). El Desplazamiento Forzado en Colombia: Acumulación de capital y exclusión social. En: Desplazamiento forzado : dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo.
- BROOKINGS INSTITUTION-UNIVERSITY OF BERN, Project on Internal Displacement. When displacement ends? A framework of durable solutions. June, 2007
- _____, 2011. "Los desplazados internos en situación de desplazamiento prolongado: ¿Es la integración local una solución?. Informe del segundo seminario de expertos sobre desplazamiento interno prolongado, 19-20 de enero de 2011. Ginebra Suiza. <http://www.brookings.edu/projects/idp.aspx>, consultado el 03 de noviembre de 2011.
- IASC, Framework on Durable Solutions for Internally Displaced Persons, The Brookings Institutions, University of Bern, April 2010.
- Ibáñez, A. m. y Querubín, P. (2004). Acceso a tierras y desplazamiento forzado en Colombia. documento Cede 2004-23. Bogotá, universidad de los Andes.
- Centro Nacional de Memoria Histórica CMH. (2013). La política de reforma agraria y tierras en Colombia. Esbozo de una memoria institucional. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Codhes, (2012). Informe: "Desplazamiento creciente y crisis humanitaria invisible". Vol 25. 2012.

- Comisión Nacional de Seguimiento a la Política Pública sobre desplazamiento forzado (2009). El Reto ante la tragedia humanitaria del desplazamiento forzado. Bogotá
- Defensoría del Pueblo, 2012. "Derecho a la vida: Persisten amenazas y homicidios contra líderes de restitución de tierras". http://www.defensoria.org.co/red/?_item=0301&secc=03&ts=2&n=1501 (14 de julio de 2013).
- Fajardo, D (2003) . El conflicto armado en Colombia: su influencia sobre el sector rural y las migraciones internas. En: Memorias del seminario internacional. Análisis de experiencias en restablecimiento de la población en situación de desplazamiento. Bogotá.
- Forjando Futuro, (2014). Restitución gota a gota: informe de avance de la política. <http://www.pares.com.co/wp-content/uploads/2014/03/Avances-y-dificultades-de-la-restitucion-de-tierras-Informe-Gota-a-Gota.pdf> (14 julio de 2014).
- GMH. (2013). !Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Informe general Grupo memoria histórica. Bogotá: Imprenta Nacional.
- La Vía Campesina. (2009). Declaración de los Derechos de las Campesinas y Campesinos. Disponible en: <http://viacampesina.net/downloads/PDF/SP-3.pdf>. Consultado en: Diciembre de 2013.
- Ley 1448 de 2011, ley de Víctimas y restitución de tierras.
- Machado, A. (n.d). *Tenencia de tierras, problema agrario y conflicto*. Bogotá.
- Mondragon, H. (febrero de 2006). *La violencia ha hecho que los movimientos sociales colombianos creen nuevas formas de resistencia*'. Obtenido de Canal solidario: <http://www.canalsolidario.org/noticia/la-violencia-ha-hecho-que-los-movimientos-sociales-colombianos-creen-nuevas-formas-de-resistencia/7381>
- PNUD (2011). Informe de desarrollo humano, Razones para la esperanza. Bogotá.
- Restrepo, J (2011). *Política Integral de Tierras. Un viraje trascendental en la restitución y formalización de la propiedad agraria*. Bogotá: Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural Villegas Editores.
- Reyes, A. y A.M. Bejarano (1998). "Conflictos agrarios y luchas armadas en la Colombia contemporánea." *Análisis Político* 5:6-27.
- Santos, JM (2012), "Palabras del Presidente, Juan Manuel Santos, en el acto de sanción de la Ley de Víctimas y de Restitución de Tierras", disponible en: http://www.indepaz.org.co/index.php?option=com_content&view=article&id=627:palabras-del-presidente-juan-manuel-santos-en-el-acto-de-sancion-de-la-ley-de-victimas-y-de-restitucion-de-tierras-&catid=40:gobierno&Itemid=83 recuperado: 05 de marzo de 2012.

- Valenzuela, P. (2008). Construcción de paz desde la base: la experiencia de la Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare ATCC, en Salamanca Manuel (compilador): las prácticas de la resolución de conflictos de América Latina. Instituto de derechos humanos Pedro Arrupe, Universidad de Deusto. Bilbao.
- Villegas, A A. (2003). Campesinado y tipologías polares. El concepto de comunidad en la sociología clásica. Gazeta de Antropología, 2003, 19, artículo 18. Disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G19_18AlvaroAndres_Villegas_Velez.html. Consultado en: noviembre de 2013.

RED DE EDUCACIÓN SUPERIOR RURAL PARA LA PAZ Y EL POSCONFLICTO

Ponentes:

Milton Molano Camargo
Camila Herrera Umaña

Página | 178

El propósito de esta ponencia es presentar los resultados de un ejercicio de asesoría técnica realizado por la Universidad de La Salle al Ministerio de Educación Nacional en torno a la posibilidad de extender la experiencia del Proyecto Utopía a través de la configuración de una Red de Educación Superior Rural para la Paz y el Posconflicto (RURPAZ) que consolide y expanda un Modelo de Educación Superior Rural alternativo y complementario a las propuestas que se han desarrollado en el país.

Para esto la ponencia tiene tres partes: En la primera se muestran los antecedentes del trabajo realizado. En la segunda se explican los principales puntos resultados de la consultoría entre los cuales están la explicitación de los componentes del Modelo de Educación Superior Rural. En la tercera se indican los pasos que se deben dar en el futuro inmediato.

ANTECEDENTES

En Enero de 2014, el día 10, el Presidente de la República Juan Manuel Santos visitó el Campus Utopía de la Universidad de La Salle en El Yopal, Casanare. Allí con buena parte del ejecutivo tuvieron la oportunidad de conocer a los estudiantes, profesores y las instalaciones del Proyecto y, además, fue allí expedido el Conpes de la Orinoquia que traza las líneas maestras de desarrollo e inversión para los Llanos Orientales de Colombia.

En su diálogo y acercamiento a la realidad de Utopía, el Presidente tuvo la oportunidad de vislumbrar el inmenso impacto que tiene en las zonas rurales por la educación de calidad que se provee para jóvenes que han crecido en la Colombia profunda. De esta manera, el Presidente Santos públicamente expresó su deseo de que el Modelo se pudiera replicar en otros lugares del país y nos pidió que lideráramos la reflexión al respecto. Una semana después, la Ex Ministra de Educación María Fernanda Campo nos contactó para que, con el apoyo del Ministerio, hiciéramos un trabajo de sistematización de los componentes del Proyecto Utopía y presentáramos una ruta en el caso de que se decidiera avanzar en la replicación.

En este ejercicio se ha entendido la sistematización como un ejercicio en el que los distintos actores participantes dotan de significado el proceso formativo vivido en el Proyecto Utopía de la Universidad de La Salle en El Yopal (Casanare) desde su creación hasta el presente, a través de una serie de pasos que reconstruyen la experiencia y le permiten a sus protagonistas identificar los elementos que constituyen su fundamento y deben mantenerse como horizontes fundantes, los aspectos más significativos que pueden servir para implementar otras experiencias similares y a la vez reconocer los aspectos que pueden mejorarse.

Para la sistematización se tuvieron cinco categorías analíticas de inicio que corresponden a los núcleos que han venido configurando el proyecto:

- Programa académico ancla (En el caso de Utopía Ingeniería Agronómica)
- Programa de formación para el liderazgo social, político y productivo
- Laboratorio de Paz
- Programa de empresarización del campo
- Centro de investigaciones agrícolas y ganaderas

Estos cinco componentes se consideraron desde tres grandes etapas que también son momentos analíticos para el abordaje de la experiencia:

A. Formulación. La génesis de la idea, las formulaciones, los sueños iniciales, la planeación, las ideas fundantes.

B. Implementación. Desde el inicio de la primera cohorte y todo lo relativo a la consolidación del proyecto en todas sus dimensiones.

C. Prospectiva. Las lecciones aprendidas, la visión de futuro, los retos.

Estas categorías estuvieron atravesadas por dos grandes acciones metodológicas: la recolección documental y la recuperación de experiencias, de modo tal que se configuró una matriz de sistematización que marcó el camino a recorrer.

AVANCES DEL PROYECTO

El proyecto está en su fase final. Se han entregado trece documentos en tres entregas parciales, fuera del Informe final y el documento de publicación de la consultoría, que debe definirse en conjunto con el Ministerio.

El proceso ha llevado a la Universidad de La Salle a sistematizar la experiencia del proyecto Utopía y con base en ella plantear la creación de una Red de Educación Superior Rural que tiene por nombre provisional RURPAZ (Red Universitaria Rural para la Paz y el desarrollo rural integral)

Algunos aspectos relevantes de la consultoría son:

1. Utopía significa la creación de un modelo alternativo y complementario para la Educación Superior Rural del país.
2. La posibilidad de consolidación y crecimiento de la propuesta de este Modelo está atada a su configuración en una red que tenga carácter nacional. La red plantea una forma de organización que permita la circulación de recursos, personas, fuerzas que crean sinergias que potencializan la propuesta.
3. El modelo de Educación Superior Rural contempla cinco componentes centrales; tres componentes transversales que cruzan y articulan todos los elementos, ambos son el

“ADN” del proyecto y sin los cuales éste no sería lo que es, y cinco componentes de apoyo que soportan toda la operación del Proyecto.

4. Los componentes centrales son: Un programa profesional ancla de alta calidad con un proceso de admisión especial que hace que la Universidad sea quien busque a los estudiantes en los municipios afectados por el conflicto armado colombiano y la pobreza. Con un auxilio educativo completo para colegiatura y residencia universitaria. Con una propuesta pedagógica centrada en el aprender haciendo y el enseñar demostrando.

El segundo es convertirse en un laboratorio de paz, gracias a la posibilidad de convocar jóvenes de todas las regiones que aprenden a convivir en la diferencia, resolver sus problemas de manera pacífica y mirar el futuro con esperanza gracias a procesos de reconciliación y perdón. También es un laboratorio que promueve los derechos de la mujer campesina tradicionalmente relegada por una cultura machista y patriarcal.

El tercero es un programa de liderazgo social y productivo que busca la formación de un líder constituido sobre valores internalizados que apuestan por la posibilidad de la transformación del país y que está acompañado de una sólida formación política.

El cuarto componente del Modelo es el de empresarización del campo. Es el que concentra la mayor expectativa. Se trata del elemento diferenciador respecto a los pocos proyectos similares que existen en América Latina. Desde el punto de vista de las estrategias de regionalización y flexibilidad en la educación superior este modelo enfatiza la dimensión de emprendimiento y es de las pocas que estimula el regreso del estudiante a su terruño y no propicia su salida, pues ofrece la posibilidad de construir un proyecto de vida vinculado a las condiciones del desarrollo territorial.

El quinto componente es el que se refiere a la investigación como mediación para nuevo conocimiento para el desarrollo rural.

5. Los componentes transversales son:

Gestión de la familia. Referido a todos los procesos de articulación de los diferentes actores que trabajan en el proyecto bajo un horizonte común, Implica la formación de esos actores en el horizonte del proyecto y la necesidad de un equipo de trabajo que viva permanentemente en el campus y asegure la vivencia de los valores.

Gestión del estudiante. Se refiere a todos los procesos de acompañamiento que se requieren desde la convocatoria hasta el retorno para que los jóvenes que van al proyecto puedan desarrollar proyectos exitosos.

Gestión del profesor. Se trata de las características de los docentes, los procesos y necesidades formativas que se desprenden de este Modelo, por eso, no se trata solamente de la visión de un docente para un programa profesional, sino de la necesidad de contar con maestros capaces para sacar adelante este proyecto y de la formación continua que se requiere.

6. Los componentes de apoyo son: La gestión de fondos la gestión administrativa, la gestión de infraestructura, la gestión de sistemas y la gestión financiera.

De estos se destaca la gestión de fondos orientada a conseguir los recursos y generar las articulaciones necesarias para la sostenibilidad del proyecto.

7. El enfoque pedagógico ha venido consolidándose como una propuesta particular del proyecto que de manera especial tiene la práctica productiva como elemento transversalizado que permite que los estudiantes comprendan el propósito de la metodología y asuman que más allá de aprender a manejar las herramientas de trabajo en el campo, ellos tienen dominio sobre su propio proyecto productivo y por lo tanto, la responsabilidad de llevarlo a buen término. Con esto se logra dar sentido de apropiación, compromiso y conocimiento del propio proyecto productivo por parte de cada estudiante como fuente de aprendizaje, el incremento en la motivación para el trabajo de campo, el interés por profundizar en los conocimientos teóricos relacionados con su práctica y la capacidad de proponer actividades novedosas en las cuales trabajan de forma autónoma, incluso en horas adicionales a lo establecido formalmente en los horarios. Todo esto impulsado por una pregunta generadora que los estudiantes abordan y desarrollan a lo largo del periodo académico.

8. Los estudios de la asesoría permiten hacer la siguiente propuesta para los otros nodos de la red considerando una amplia gama de variables que pasan por indicadores de desarrollo humano, agendas de competitividad e indicadores multivariados de pobreza en el país.

Propuesta de ubicación de los nodos y programas

Nodo	UBICACIÓN	PROGRAMA
Utopía	Casanare	Ingeniería Agronómica
La Esperanza	Córdoba	Zootecnia
El Porvenir	Magdalena Medio o Tolima	Ingeniería Agroindustrial
La Reconciliación	Caquetá	Ingeniería Agroforestal
La Paz	Huila	Licenciatura en Educación Básica Rural

Fuente: Elaboración del proyecto, julio 2014.

9. El cronograma sugiere que para empezar a funcionar un nuevo nodo con una primera cohorte de 100 estudiantes se requerirían 24 meses contando los tiempos de planeación. Y los siguientes nodos luego de dos años, que podrían hacerse en forma paralela o escalonada.

10. La inversión para implementar la red sería:

Nodo	Valor Total (Millones de pesos)	Valor sin lote y sin costos de Servicios Públicos y urbanismo (Millones de pesos)
Nodo Zootecnia	\$ 57.231	\$49.988
Nodo Ing Agroindustrial	\$ 51.125	\$43.882
Nodo Agroforestal	\$ 51.172	\$43.929
Nodo Educación	\$ 40.997	\$37.717
Nodo Ing Agronómica 400	\$ 11.957	\$11.957
Total	\$ 212.482	\$187.073

11. Los costos de operación por Nodo de la Red, anual, serían:

Concepto	Total Millones de Pesos
Gastos de personal	\$3.334
Gastos generales de funcionamiento	\$4.025
Planta física	\$1.029
Total	\$8.388

PRÓXIMOS PASOS

La implementación de la Red requiere al menos de las siguientes etapas:

- Definiciones previas respecto a los énfasis, los lugares, el lote, la financiación.
- El diseño y ejecución de los componentes de infraestructura, tecnológicos y compras. Y la construcción de la propuesta académica del programa ancla y los otros componentes centrales.
- La formación de los profesores y personal administrativo responsable del proyecto.
- La selección de los estudiantes y el acompañamiento hasta el inicio de clase.
- El inicio de la operación del nodo.

Hay una serie de buenas prácticas que pueden ser transferidas a otras experiencias de educación superior regional en el país, tales como:

- La metodología de aprender haciendo y enseñar demostrando
- Los procesos de retorno a las zonas de origen a través de los proyectos productivos.
- La formación en liderazgo social y productivo para el posconflicto
- Las estrategias de acompañamiento estudiantil.
- Los procesos de internalización de valores a través de la construcción de una identidad compartida.

La Red puede asumir diferentes figuras jurídicas que van desde un ente centralizado con personería jurídica propia, pasando por la posibilidad de una Asociación Público-Privada, hasta mirar la posibilidad de la Universidad de La Salle como un operador único de la Red.

Para el Proyecto Utopía, los próximos pasos tienen que ver con:

- Consolidar el Modelo Educativo
- Articularse con el gobierno para fortalecer el financiamiento de la educación de los jóvenes y los proyectos productivos
- Incrementar la participación de la empresa privada en el proyecto
- Aumentar la capacidad instalada para atender a 400 jóvenes, ingresando 100 al año.

LOS COLEGIADOS DE DESARROLLO TERRITORIAL COMO INSTRUMENTOS DE PROMOCIÓN DE LA PAZ EN EL MUNDO RURAL BRASILEÑO.

Una experiencia de Democracia Participativa

Ana María Alves de Avelar (Licenciada en Ciencias Sociales)

José Zarzuela Serrat. (Licenciado en Estudios Eclesiásticos)

Rondônia-Amazonia-Brasil

Abstract

La Constitución brasileña de 1988 ha propiciado la construcción de una nueva democracia basada en la participación de la sociedad civil en la construcción de políticas públicas: por un lado, a través de conferencias nacionales; y por otro lado –donde nos centraremos en su análisis- a través de la formación de consejos de diversa índole, destacando los consejos municipales de desarrollo rural sostenible. La evolución de esta experiencia ha derivado, a partir de 2008, en la constitución de los colegiados de lo que se llaman *Territorios de la Ciudadanía* (agrupación de municipios que se identifican entre sí y comparten realidades socio-económicas y culturales comunes) donde la sociedad civil organizada es la principal protagonista, invitando a todo ciudadano, que voluntaria y libremente quiera participar de la construcción de políticas públicas, a involucrarse en la creación y participación de grupos de trabajo, comités diversos o cámaras de variadas temáticas.

Los colegiados, cuya plenaria es de composición paritaria, son una rica experiencia de variadas situaciones, como: control social de los recursos públicos; se diseñan, elaboran y ejecutan proyectos de desarrollo rural sostenible y solidario, y de erradicación de la miseria; se pueden deliberar también en algunas cuestiones en las cuales los gobiernos deben acatar; etc.

En fin, los Colegiados de Desarrollo Territorial son espacios abiertos a la participación ciudadana, propositiva y comprometida.

Introducción

Brasil es una [república federal](#) formada por [veintiséis estados](#), un [distrito federal](#) y [5.565 municipios](#). Tiene un área de 8.514.876,599 kilómetros cuadrados, con una población de aproximadamente 195 millones de habitantes. Es una de las naciones más [multiculturales](#) y étnicamente diversas del planeta. Además del portugués como lengua oficial aún se hablan más de un centenar de lenguas indígenas.

Brasil posee un modelo de gobierno democrático en que los representantes de los poderes ejecutivos y del poder legislativo son elegidos por el voto directo -y obligatorio- de los ciudadanos brasileños mayores de 18 años. Hablamos de la democracia representativa, donde el pueblo elige sus representantes, por el voto directo (no hay listas cerradas), para gobernar y legislar el país. Hay que destacar que los alcaldes, gobernadores y presidente de la república son votados directamente por los ciudadanos, independientemente de los votos dirigidos a los representantes legislativos.

Después del período de dictadura vivido entre los años 1964 y 1985, el Brasil viene pasando por un proceso de reconstrucción democrática, que tiene en su carta magna -la Constitución federal de 1988- la principal plataforma para la construcción de variadas formas de perfeccionamiento democrático, y cuenta con la participación de la sociedad civil, en procesos de control social y elaboración de políticas públicas.

El ejemplo presentado aquí, ha sido liderado por el Ministerio de Desarrollo Agrario (MDA) a través de la Secretaria de Desarrollo Territorial (SDT) que, desde el año de 2003, al inicio del gobierno Lula, ha venido implementando el Programa Nacional de Desarrollo Territorial (PRONAT). Este programa consiste en trabajar espacios geográficos llamados Territorios, que son mayores al tamaño municipal y menores que un Estado de la Federación, en razón de que la escala municipal es muy restringida para la planificación y organización de esfuerzos de cara a la promoción del desarrollo, y la escala estadualⁱ es demasiado grande para los conciertos entre gobierno y sociedad civil.

Para la SDT el ‘territorio rural de identidad’ consiste en “*un espacio físico, geográficamente definido, generalmente continuo, comprendiendo la ciudad y el campo, caracterizado por criterios multidimensionales – tales como el ambiente, la economía, la sociedad, la cultura, la política y las instituciones – y una población con grupos sociales relativamente distintos, que se relacionan interna y externamente por medio de procesos específicos, donde se puede distinguir uno o más elementos que indican identidad y cohesión social, cultural y territorial*” (Brasil, MDA/SDT, 2005)ⁱⁱ.

A partir de 2008 el gobierno brasileño crea el Programa Territorios de la Ciudadanía (PTC). El ‘Territorio de la Ciudadanía’ tiene como objetivos promover el desarrollo económico y universalizar programas básicos de ciudadanía, para la superación de la pobreza y generación de trabajo y renta en

el medio rural, por medio de una estrategia de desarrollo territorial sostenible. La participación social y la integración de acciones entre Gobierno Federal, estados y municipios, son fundamentales para la construcción de esa estrategia.

Estos programas (PRONAT y PTC) apuntan el fortalecimiento de iniciativas sociales actuantes en el espacio rural territorial, para interaccionar con las institucionalidades públicas territoriales – gobierno municipal, representaciones del gobierno estadual y del gobierno federal, con objetivo de construir e implementar estrategias de desarrollo sostenible local, teniendo como orientación los procesos globales y locales que envuelven las dimensiones: económica, ambiental, sociocultural y político-institucional.

La institucionalidad creada para hacer los conciertos entre actores sociales y públicos, que consiste en el espacio de diálogo social, se denomina *Colegiado de Desarrollo Territorial (CODETER)*, donde la sociedad civil organizada es la principal protagonista, donde todo ciudadano y ciudadana, que voluntaria y libremente quiera participar de la construcción de políticas públicas, puede involucrarse en la creación y participación de grupos de trabajo, comités diversos o cámaras de variadas temáticas. Los colegiados, cuya plenaria es de composición paritaria, o sea, 50% compuesta por representaciones de la sociedad civil y 50% por representaciones de gobiernos municipales, estadual y federal, son una rica experiencia de variadas acciones, como: control social de los recursos públicos; se diseñan, elaboran y ejecutan planes y proyectos de desarrollo rural sostenible y solidario, y de erradicación de la miseria; se pueden deliberar también en algunas cuestiones en las cuales los gobiernos deben acatar; actúa como órgano consultivo que legitima acciones gubernamentales; etc. En fin, los Colegiados de Desarrollo Territorial son espacios abiertos a la participación ciudadana, propositiva y comprometida.

El Desarrollo Territorial como Instrumento de Promoción de la Paz en los Territorios Rurales de Rondônia, protagonizado por los Colegiados

Este trabajo se centra en la experiencia concreta de los autores, en el Estado amazónico de Rondônia, como un ejemplo de lo que ocurre de forma similar en otros estados del Brasil, principalmente en los de más expresión rural. La estrategia de desarrollo territorial y consecuente fortalecimiento de la democracia participativa, en los Territorios Rurales de Identidad y de la Ciudadanía, en Rondônia, en el reciente período 2008-2011, ha pasado por el apoyo del Gobierno Federal al proceso de construcción de la cultura democrática, expresada en las actitudes de los actores territoriales que valoran la participación y construcción colectiva en las esferas de los colegiados territoriales. En el proceso de gestión social de los Territorios Rurales de Identidad, en esta región amazónica, con un alto índice de conflictos agrarios, han estado en curso cuatro líneas de acciones estratégicas, que las

analizamos en este trabajo: gestión y control social; articulación e implementación de políticas públicas; fortalecimiento de redes sociales de cooperación; y dinamización económica.

1. Gestión y Control Social de los Territorios Rurales

Los Colegiados de Desarrollo Territorial (CODETER) necesitan interaccionar con otras instancias colegiadas, por diversos motivos que van, desde las orientaciones que fundamentan su existencia, hasta la construcción de su importancia en el contexto local de las unidades municipales que componen cada Territorio Rural. Es en este sentido que fueron definidas algunas actividades dirigidas al fortalecimiento de los colegiados de desarrollo territorial en el ámbito de sus articulaciones con otras institucionalidades colegiadas a nivel municipal, estadual y federal:

Página | 187

1.1. Cualificación de los Colegiados de Desarrollo Territorial

Realizada a través del fortalecimiento de la organización social endógena de cada colegiado territorial, a partir de la implementación de los núcleos directivo y técnico, de cámaras temáticas, comités de mujeres y de juventud y de la plenaria territorial, además de la aprobación del regimiento interno del colegiado. Las acciones de cualificación son pautadas en la valorización de los conocimientos locales, en un proceso educativo y dinámico de redefinición de papeles institucionales y de los diversos actores sociales, que dan organicidad a cada uno de los colegiados territoriales existentes en Rondônia, ampliando el capital social y el empoderamiento de ciudadanos y ciudadanas que actúan como agentes de desarrollo territorial.

1.2. Articulaciones de los Colegiados Territoriales con Consejos diversos

Se promueven articulaciones de los CODETER con los Consejos Municipales de Desarrollo Rural (CMDR), con el Consejo Estadual de Desarrollo Rural Sostenible (CEDRS-RO) y con el Consejo Nacional de Desarrollo Rural Sostenible y Solidario (CONDRAF). Todos esos fóruns son institucionalidades paritarias, o sea, compuestas 50% por sociedad civil (como mínimo) y 50% por gobierno (como máximo).

1.3. Formación y cualificación de Agentes de Desarrollo Territorial.

La formación pasa por la esfera conceptual y operacional de la participación sociopolítica, en temas de control social y de planificación territorial; promoviéndose la cualificación de mujeres, la formación sobre redes de gobernanza, desarrollo rural sostenible, articulación de políticas públicas, dinámica territorial y gestión de conflictos, la capacitación sobre elaboración de proyectos productivos, plan de negocios y gestión de bases de servicios de comercialización, economía solidaria y agroecología.

1.4. Planes Territoriales de Desarrollo Rural Sostenible.

La elaboración de los Planes Territoriales de Desarrollo Rural Sostenible (PTDRS) de los Territorios Rurales de Rondônia se inició en agosto de 2010, cuando fueron ejecutadas las diversas actividades de levantamientos, reuniones y talleres. Los diagnósticos territoriales han sido construidos de forma participativa a través de reuniones y encuentros, rueda de conversaciones, disponibilización de datos institucionales y primarios. Los principales sujetos de las informaciones han sido agentes de los sindicatos de trabajadores y trabajadoras rurales, así como los responsables de las áreas municipales de agricultura, educación, salud, medio ambiente y otras. También han sido consultados los productores rurales, agricultores/as familiares, líderes de asociaciones y cooperativas, *seringueiros*, pescadores, mujeres recolectoras de la selva, indígenas, técnicos que trabajan con extensión y asistencia técnica, integrantes de instituciones de enseñanza del campo, de la enseñanza primaria, secundaria, técnica y universitaria, gestores públicos municipales, estatales y federales, agentes de desarrollo territorial, etc., con quien los consultores han podido diagnosticar diferentes procesos sobre la diversa dinámica social que ocurre en los Territorios Rurales de Rondônia trabajados. Fueron realizados 18 talleres distribuidos en cuatro Territorios Rurales, para ajuste del diagnóstico territorial, identificación y construcción de la visión de futuro y aporte de subsidios para identificación de los objetivos estratégicos y la definición de los proyectos estratégicos territoriales en el ámbito de las dimensiones político-institucional, socioeconómica, ambiental, sociocultural y educacional. En los 18 talleres han participado 811 personas, cuyo principal resultado ha sido la identificación de 195 proyectos territoriales estratégicos, siendo: 20 proyectos de dinamización económica: producción, transformación, beneficiamiento, comercialización, almacenamiento, infraestructura; 23 de salud y saneamiento; 21 de medio ambiente; 18 de regularización de tierras; 22 de erradicación de la miseria: educación, salud, hábitat, producción y comercialización; 18 de seguridad pública; 14 de organización social e institucional; 21 de educación; 9 de diversidad etnocultural; 7 de política cultural; 8 de deporte y ocio; 14 de promoción de la igualdad de género y generación.

Estas actividades han sido vitalizadoras de los procesos endógenos de fortalecimiento de la participación social en los colegiados territoriales, así como de cualificación y formación de personas, empoderando las personas para asumir las responsabilidades de ejecución de acciones inmediatas y de medio plazo, necesarias para el proceso de desarrollo territorial en Rondônia.

2. Articulación e Implementación de Políticas Públicas

2.1. Programa Territorios de la Ciudadanía.

La construcción de estrategias de control social y la integración de políticas públicas han contribuido para que la visión sectorial de los gestores públicos evolucione para un abordaje con enfoque territorial, de modo a promover el diálogo y la cooperación entre ayuntamientos, saliendo del ámbito gubernamental e yendo para el ejercicio del diálogo con la sociedad civil, incluso fortaleciendo algunos consejos municipales de desarrollo rural que se encontraban frágiles respecto a la participación de la sociedad civil en lo tocante al control social de las políticas públicas. Otro hecho importante ha sido el proceso de presentación, acompañamiento y análisis de la matriz de acciones ofrecida por el gobierno federal específicamente en cada territorio de la ciudadanía. Este proceso, realizado por los CODETER en los años de 2008, 2009 y 2010, que ha proporcionado la intervención y ajuste por parte de los actores sociales beneficiarios de las acciones, es una demostración de gestión y articulación de políticas públicas. También los alcaldes municipales han percibido que el abordaje territorial sube en la escala de tratamiento de las políticas públicas en el medio rural (ejemplo: salud preventiva, enseñanza de calidad, red de saneamiento básico). Poco a poco se va construyendo una cultura de gobernanza municipal, que pasa a entender la planificación con recorte territorial como un instrumento de trampolín que ayuda a levantar a los municipios pequeños. Eso se viabiliza a partir de la organización de todos (gobierno y sociedad civil organizada), respetando la diversidad de las identidades territoriales.

No se puede dejar de considerar el esfuerzo que los dirigentes y técnicos de diversos órganos públicos federales y estaduais vienen desempeñando en el Territorio, para tener acciones conjugadas, buscando construir una conducta afinada en el sentido de fortalecer los principios del programa Territorios de la Ciudadanía, y que se amplía para la implementación de una política de desarrollo agrario. Esta afirmación va siendo construida a partir de espacios democráticos como el CEDRS, CMDR y CODETER. Los funcionarios públicos, por su lado, han descubierto que la participación de la sociedad civil ayuda a garantizar propuestas

innovadoras, y el control social es saludable en el proceso de articulación e implementación de políticas públicas, entendiendo que el Estado tiene que garantizar mecanismos de distribución de riquezas, por tanto, tiene que haber un equilibrio entre la democracia representativa (gobiernos) y la democracia participativa (sociedad civil y gobierno juntos), construyendo un proceso que tiene protagonismo social, articulación, integración y consolidación de políticas públicas, en cuanto políticas de gobierno y no políticas sectoriales, en un proceso de construcción colectiva.

2.2. Políticas de Género, Generación y Etnia en los Territorios Rurales de Rondônia.

A) Género: capacitación e inclusión productiva de mujeres trabajadoras rurales en el proceso de articulación y control social de políticas públicas, y acceso a documento de identidad, a título de la tierra y a la política de crédito.

B) Etnia: inclusión étnica de poblaciones indígenas y otras comunidades tradicionales de la floresta amazónica (*seringueiros* y pescadores).

C) Generación: apoyo a la juventud para participar de la construcción de los planes territoriales -PTDRS; así como de las Conferencias Territoriales, Estadual y Nacional de Juventud, promovidas por el gobierno federal del Brasil, con objetivo de definir estrategias de una política nacional para la juventud.

2.3. Gestión Integrada de la Acción de Infraestructura y Servicios en los Territorios Rurales.

En Rondônia, la gestión de la acción presupuestaria “Apoyo a Proyectos de Infraestructura y Servicios” (PROINF) es hecha de forma articulada a través del *partenariato* de los CODETER con las Ayuntamientos, Gobierno del Estado, Cooperativas y Asociaciones de Agricultores Familiares. Consiste en financiamiento de proyectos para apoyar la producción, agro-industrialización y comercialización, de las asociaciones y cooperativas de agricultores familiares.

3. Fortalecimiento de Redes Sociales de Cooperación

Dos acciones estratégicas se han desarrollado: la del apoyo a la implantación y estructuración de la red de Colegiados Territoriales en Rondônia, a partir del protagonismo de las representaciones políticas del Estado de Rondônia, y la implantación y estructuración de la Red Nacional de Colegiados Territoriales. El compromiso de esas dos redes es el de promover la interacción inter-colegiados territoriales, como forma de generar y facilitar el acceso a informaciones en los procesos de gestión social de los territorios, y como apoyo a las acciones de control social y evaluación de resultados e impactos de la Política de Desarrollo de Territorios Rurales. Las acciones dirigidas para el

fortalecimiento de las Redes Nacional y Estadual de Colegiados Territoriales en Rondônia se ha dado a partir de la participación de los representantes de las dos redes en diversos eventos territoriales, siempre con el intuito de reforzar en los colegiados las resoluciones del CONDRAF y la consolidación de la Red Estadual (regional), teniendo siempre en vista la conjugación de las acciones territoriales con la implementación de políticas públicas en los Territorios, incluyendo la articulación con el Gobierno del Estado de Rondônia.

3.1. Fortalecimiento de la Red Nacional de Colegiados Territoriales en Rondônia

Viene siendo hecho a través de la divulgación, análisis y debate sobre la Política Nacional de Desarrollo del Brasil Rural, y por la articulación con el gobierno del Estado (de Rondônia).

3.2. Red Estadual de Colegiados Territoriales de Rondônia

Fue en 2008 que en Rondônia hubo la primera movilización interterritorial para trabajar la idea de movilización en pro de la creación de una red de colegiados territoriales. La idea cobró fuerza en 2010, impulsada por la creación de la Red Nacional de Colegiados Territoriales, cuando se creó en Rondônia una comisión interterritorial para construir el proceso de creación de la Red Estadual de Colegiados Territoriales, y reforzada por la participación de representantes de Rondônia en la Red Nacional de Colegiados Territoriales. Estos hechos sociales promovieron un movimiento de cooperación y articulación entre representantes de la sociedad civil y de los poderes públicos municipales, estadual y federal que se extendió en el año 2011, en este caso a partir de los talleres de construcción de los PTDRS, en que ya se percibe nítidamente una disposición, no son sólo de actores o actrices, sino de sujetos de la acción territorial dispuestos a mejorar y cualificar la convivencia, ampliando el diálogo entre la diversidad etnocultural y la desigualdad político-institucional, donde se busca la conciliación de conflictos entre socialmente desiguales, en pro del establecimiento de pactos de intereses comunes, de cara a la mejoría de la calidad de vida de la población territorial, en el combate a la pobreza rural.

La Red Estadual de Colegiados Territoriales de Rondônia fue cualificada en febrero de 2011, con la aprobación de su regimiento interno y la elección de los representantes territoriales y de la coordinación ejecutiva. Es un movimiento de formación –como de una tela de araña- de gestión horizontalizada, que se viene reforzando por el proceso de construcción de los PTDRS, por el protagonismo de los sujetos territoriales y por la actuación de los representantes políticos de Rondônia en la red nacional, que promovieron debates territoriales y la divulgación sobre la nueva Política de Desarrollo del Brasil Rural.

4. Dinamización Económica

De fundamental importancia es el desarrollo de estrategias de desarrollo territorial con viabilidad económica. En este sentido, el gobierno del Brasil a través del MDA y otros ministerios, en conjunto con las iniciativas territoriales locales, de producción y mercado, han promovido en los territorios rurales de identidad el apoyo educacional, conceptual, tecnológico y de infraestructura física, para la implantación de centrales de comercialización y de bases de servicios de comercialización de productos de la agricultura familiar, y apoyando proyectos de fortalecimiento de agro-industrias. Este esfuerzo colectivo está contribuyendo para la inclusión productiva de hombres y mujeres del campo y de la floresta, al acceso a mercados institucionales (con el gobierno federal) como el Programa de Adquisición de Alimentos (PAA) y el Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE) y otros mercados locales, territoriales, nacionales e internacionales. También se está promoviendo la organización de redes de economía solidaria y la cualificación del acceso al mercado justo (Comercio Justo).

Consideraciones Finales

El conjunto de acciones realizadas en los territorios rurales de Rondônia, con el apoyo inicial del MDA, protagonizadas por los Colegiados territoriales en los últimos años, ha contribuido de forma determinante para sentar las bases de un desarrollo sostenible y solidario de nuestra región amazónica, muy castigada por la deforestación y los conflictos de tierras. Son diversas las manifestaciones de empoderamiento social y actitudes de autoestima y de pertenecimiento expresados en la gestión de políticas públicas y tomadas de decisión a nivel, municipal, territorial y estadual.

La paz social en Rondônia va conquistándose y esto se refleja también en la expresiva adhesión del actual gobierno del estado de Rondônia –recientemente adherido a la política nacional de desarrollo territorial- hacia el protagonismo de las institucionalidades paritarias colegiadas y de la sociedad civil construidas en los Territorios Rurales de Identidad.

Como conclusión podemos decir que el desarrollo territorial está implantando formas de diálogo en el campo y en la floresta, que están resonando hacia las ciudades, resultando en la valorización de lo rural brasileño como espacio de construcción de desarrollo con equidad e inclusión social, viabilidad económica y sostenibilidad ambiental. Los Colegiados de Desarrollo Territorial son espacios de concertación y promotores de conciliación de conflictos de diversos orígenes: agrario, ambiental, etc., para promover el diálogo y el esfuerzo de resolución entre los sujetos envueltos. Ese espacio de ejercicio de democracia participativa es un instrumento de embate de diferentes intereses, sin embargo es también un instrumento de construcción de paz en el medio rural brasileño, para

promover el diálogo, y para las personas sentirse iguales entre si, como seres humanos que son, independientemente de ser trabajadores rurales, indígenas, alcaldes, gobernador, jefes de ministerios del gobierno federal o mujeres productoras de *açaí* (vino extraído de una palmera de la Amazonia).

BIBLIOGRAFIA

AVELAR, Ana Maria. Instituto Interamericano de Cooperación para a Agricultura. ***Sistematização das contribuições dos projetos do PCT IICA/MDA (BRA/IICA/07/009) para a estratégia de desenvolvimento territorial em cada território no período 2008-2011***, Rondônia, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. ***Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável – guia para o planejamento territorial***. Brasília, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. ***Referências para a gestão social dos territórios rurais – Guia para a organização social***, Brasília, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. ***Referências para a gestão social dos territórios rurais – Guia para o controle social***, Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. ***Orientações para a prática no apoio ao desenvolvimento sustentável de territórios rurais***. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. ***Referências para uma estratégia de desenvolvimento rural sustentável no Brasil***. Brasília, 2005.

FAVARETTO, Arilson. ***Paradigmas do desenvolvimento rural em questão do agrário ao territorial*** – Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental – Universidade de São Paulo. São Paulo 2005.

LEITE, Sérgio Pereira. ***Desenvolvimento Territorial Rural no Brasil: Políticas Públicas, Atores e Sustentabilidade***. IICA <http://www.congressorio20.org.br/sitio/politicas-publicas>, Brasília, 2012.

PERICO, R. E. ***Identidade e território no Brasil*** / Rafael Echeverry Perico. Tradução de Maria Verônica Moraes Souto. - Brasília: Instituto Interamericano de Cooperación para a Agricultura (IICA), 2009.

RIOTERRA. Centro de Estudos da Cultura e do Meio Ambiente da Amazônia. ***Oficina Gestão e Organização Social – Território Madeira Mamoré***. Porto Velho/ RO, 2011.

_____. ***Oficina Gestão e Organização Social – Território Vale do Jamari***. Porto Velho/RO, 2011.

_____. ***Oficina Gestão e Organização Social – Território Central***. Porto Velho/RO, 2011.

_____. ***Oficina Gestão e Organização Social – Território Rio Machado***. Porto Velho/RO, 2011.

Eje 4.
Mujeres y Paz

Los lugares de enunciación de las mujeres en la paz

Natalia Sánchez Corrales, Hernando Estévez Cuervo

Resumen

Asistimos a un momento de urgencia sobre el pensar, sobre el cuestionarse las condiciones en las que hemos devenido una sociedad en guerra, pero también por las condiciones que nos permitan, en un futuro próximo, devenir otros, unos otros que puedan vivir en paz. En este acontecimiento de la pregunta por las condiciones de posibilidad de ser otros, emerge la pregunta por el rol de las mujeres en este proceso de paz. Es justamente desde la formulación de la pregunta por este rol que nosotros hemos querido anunciar varios lugares de cuestionamiento y de sospecha sobre la naturaleza de esta pregunta, no para considerarla inválida; al contrario, para legitimar su importancia en la ampliación de los límites desde donde nos pensamos como constructores de una paz duradera. Por esta razón en este ensayo hemos abordado básicamente tres asuntos: en primer lugar, las condiciones de un discurso sobre la paz en las relaciones norte-sur y en la necesidad de reconocer en estos esfuerzos las voces de quienes construyen la sociedad en términos no liberales. Segundo, hemos elaborado sobre los lugares teóricos desde donde se ha pensado el rol de las mujeres en la paz, justamente para desnaturalizar algunas de las relaciones de subordinación que han dejado intactas formas de violencia más sutiles pero normalizadas. Por último hemos concluido que tanto los problemas asociados a la paz liberal, como los asociados al feminismo esencialista son producto de unas dicotomías heredadas que organizan el mundo y que deben ser transgredidas para poder vivir en paz.

Palabras clave

Feminismos, Paz post-liberal, Pensamiento dicotómico

La elocuencia de la introducción del texto, “Epistemología del Sur” de Boaventura de Sousa Santos (2009) nos remonta a las preguntas fundamentales de la tradición occidental con una nueva urgencia: la de preservar la pregunta simple, elemental y tangible del pensamiento político. Para Sousa, el tiempo presente, como tiempo de transición, solo es comprensible si reconocemos que somos todos protagonistas y productos, testimonios vivos de las transformaciones que el pasado ha producido, en un presente que exige preguntarse por el papel que el conocimiento y la experiencia han tenido como contribución a nuestra felicidad.

Escribir acerca de la paz es también una exigencia del tiempo presente en la academia y los círculos intelectuales donde se teoriza acerca de los diferentes planteamientos contextuales e históricos que posibilitan una discusión. Siguiendo el llamado de Sousa, hablar de Paz requiere entonces plantear preguntas políticas tangibles para los protagonistas y simples y elementales que promueven la transformación del presente para el futuro.

Los discursos teóricos y prácticos que se enuncian en las actuales discusiones acerca de la paz se expresan a la luz o a la sombra de la necesidad histórica, política y social de terminar un conflicto armado que perdura en la sociedad colombiana a pesar de los cambios que trae el desarrollo mínimo de una democracia moderna. Estos discursos y teorizaciones acerca de las condiciones mínimas para el fin de la guerra en Colombia son posibles porque son parte de un momento histórico definido desde las obligaciones estatales e institucionales que conducen a la estabilidad social. Cada formación discursiva en la realidad colombiana es parte de una construcción socio-cultural, política, geográfica y moral que se atiene a reglas y normas y que no sobrepasan la legitimidad y autonomía del Estado.

Desde esta perspectiva el tema del presente escrito va mas allá de los avances teóricos y prácticos con los que una categoría, un concepto, como el de la Paz pueda producir, pues en su enunciado y su propuesta incluye a la Mujer. Un eje temático y problemático como el de Mujeres y Paz tiene al interior de su conceptualización no sólo propuestas de resolución de conflictos, normas y tratados para la finalización de la guerra y condiciones que permiten la permanencia de un estado de convivencia pacífica, sino además impone la condición de género.

El género como sistema político enuncia en su tradición epistémica una posibilidad de descentrar las categorías a las que tradicionalmente ha sido adherido y por lo tanto produce nuevos contextos desde donde la agencia política de la mujer está comprometida con los procesos políticos y sociales. Han sido múltiples los contextos históricos en los que se ha pensado el movimiento feminista como una respuesta al machismo. Específicamente en el caso de las mujeres que hacen parte de esa reducida parte de la sociedad donde el privilegio en sus formas mas comunes, la educación y la posición socio-económica, perciben el feminismo como un movimiento cultural que contrarresta las acciones de poder que traen las sociedades patriarcales y paternas. Para muchas mujeres, el primer encuentro con el feminismo es engendrado desde una experiencia personal en ámbitos laborales y sociales y por la cultura en sus diversos medios de comunicación. El feminismo como una herramienta política de transformación de las estructuras políticas e institucionales en tanto que cuestionan las libertades y derechos civiles de las mujeres ha quedado reducido a un papel balanceador entre lo masculino y lo femenino. Es decir, el feminismo combate la supremacía

del masculinismo desde la lógica de la igualdad como ideal político y social. bell hooks (2000) en sus escritos acerca de la función política del feminismo anunciaba cómo el feminismo además de unir las luchas raciales y de género en contra del racismo y el clasismo, también debería exigir que la revolución feminista asuma su responsabilidad histórica de atraer e invitar a las mujeres a expresar solidaridad a favor de las transformaciones sociales necesarias para la creación de un espacio político con una agencia política propia.

Este ensayo, en tanto construcción teórica, reconoce necesario el dialogo entre géneros para la transformación real de las condiciones políticas, asumiendo que la sola formulación de la pregunta por la relación entre mujer y paz no puede quedarse simplemente en una elaboración discursiva acerca del lugar y la función de las mujeres en la conceptualización de la paz, sino que requiere de un análisis claro acerca del lugar de los géneros tanto en la edificación de la paz como en la finalización de la guerra.

Rita Manchanda (2005) en su texto *Women's Agency in Peace Building*, plantea que “el discurso humanitario continua configurando a las mujeres como víctimas y termina devaluando los múltiples roles que la mujer asume durante el conflicto para administrar la sobrevivencia de la comunidad y la edificación de la paz.” Este llamado de Manchanda es también un reconocimiento de que la guerra da forma a la mujer, de la misma manera que lo hace con el hombre, y que la paz y la convivencia también crean diferentes agencias políticas y sociales tanto en lo masculino como en lo femenino. Es decir, la paz como un sistema de acciones sistemáticas que crean las condiciones para la convivencia social da forma a la mujer y determina su acción social y política dentro de esas condiciones. De igual manera que las acciones de la guerra y la violencia crean las condiciones para la redefinición constante y continua de la masculinidad.

Por lo tanto, este ensayo parte de la convicción de que para hablar de las mujeres y la paz, primero hay que descentrar las narrativas tradicionales que asignan roles a la mujer en la sociedad. Es decir, desnaturalizar su acción política y social tanto en el espacio publico como en el privado. Segundo, es necesario des-localizar la agencia política de la mujer y del hombre en la sociedad, sea una sociedad en paz o en guerra pues la mujer no puede seguir siendo el complemento subordinado del hombre que trae balance a la sociedad preservando la superioridad masculina, ni puede seguir percibiéndose como aquello otro a lo masculino. Tercero, des-localizar de su tradición a la mujer supone aceptar que la función en la edificación de la paz requiere de nuevas y novedosas maneras de teorizar y entender el espacio político, tanto privado como público, donde la paz cotidiana así como la social y Estatal se funden en las normas y leyes que la cobijan. Cuarto, se propone entonces, comenzar con preguntas simples, tangibles y elementales: ¿Qué es la paz? ¿Por qué hablar de paz y mujer? ¿Quién es la mujer en la paz y la guerra?

1. ¿Qué es la paz?

“Las agendas de investigación crítica de la paz han mostrado que la paz liberal se ha desviado en los relativamente nuevos contextos de post-conflicto. La paz en estos contextos se ha concentrado en los estados, las elites, los actores internacionales, los asuntos de seguridad y las normas e instituciones liberales. Peor aún, lo internacional ha acusado a lo local de este desvío en un movimiento clásico y reminiscente de la mirada esencialista y romántica de la colonia.” (Richmond, 2010, pág. 666 traducción nuestra)

La Paz con mayúscula, como mirada desde lo internacional, como la “responsabilidad de proteger”⁴² se configura como un discurso totalizante y homogéneo, que se enuncia desde la neutralidad del que está fuera. Esta aparente neutralidad de La Paz con mayúscula y en singular nos enfrenta a una serie de interrogantes ampliamente tratados en la literatura de las Relaciones Internacionales: ¿Qué significa esta paz?, ¿Para quién?, ¿Desde dónde se definen sus condiciones?, ¿Cómo se garantiza su duración? El llamado de atención que hace Oliver Richmond en su texto (2010) es a mirar con cautela las condiciones de posibilidad de estas apuestas internacionales y los efectos de verdad que tienen sobre las comunidades locales históricamente enfrentadas a las demandas del norte sobre sus estilos de vida.

Esta cautela podríamos sintetizarla en al menos dos lugares de sospecha: en primer lugar, la sospecha sobre el tono colonial que acompaña los esfuerzos de las naciones del Norte como garantes de la seguridad del mundo. Ya Arturo Escobar (2007) había arrojado algunas luces sobre los efectos que estas buenas intenciones han tenido en la invención de la pobreza y el subdesarrollo del sur. El segundo lugar de esta sospecha está ligado a lo que Ann Tickner (2012) ha denominado como el ideal masculino de estado que se ha fijado en estos esfuerzos liberales de paz. La idea que tenemos de las instituciones, de lo público, de la objetividad y el control desde afuera es, desde la mirada de algunas feministas, una construcción política que privilegia lo masculino y no sólo excluye, sino que además silencia otras formas de relacionamiento político y social.

Por estas razones, y de cara a la pregunta por la paz, surge la necesidad de buscar lugares alternativos de enunciación de una paz aquí y ahora, de unas paces en plural. Esta paz de la vida cotidiana, en términos de Richmond (2010), constituye una apuesta por una instancia post-liberal, y también, post-fundacional de pensar la política. El post en estas expresiones

⁴² Organización de Naciones Unidas: <http://www.un.org/en/preventgenocide/adviser/responsibility.shtml>

no alude a una nueva dicotomización, esta vez, entre lo liberal y lo local; más bien, propone la necesidad de reconocer formas alternativas de hacer sentido de las violencias y las instancias de paz que surgen al interior de una comunidad, desde sus propias maneras de dar sentido a estos relatos.

La fragmentación de las paces así entendidas permite un segundo movimiento, a saber, el reconocimiento de una agencia por parte de las víctimas por fuera de la imagen moderna de sujeto autónomo introducida por la ilustración y reprochada por el modelo liberal. La agencia como resistencia a las formas *normales* de pacificación del mundo, vía desarrollo, modernización y mercado, se ha constituido en referente de sentido, de lucha y movilización en muchos lugares del mundo, y sin embargo, ha sido también interpretada desde la esfera internacional como obstáculo para La Paz.

Es por esto que, lejos de dar una respuesta unívoca a la pregunta por la paz, nos interesa detenernos a considerar estas resistencias, estas formas en las que los grupos subordinados han hecho sentido de estos metarrelatos y han respondido a ellos de maneras novedosas. Creemos que en la sospecha sobre lo colonial y patriarcal puede surgir un escenario de discusión enriquecido sobre el proceso de paz que se adelanta en Colombia, especialmente desde los lugares que enuncian una relación explícita entre el rol de las mujeres y la construcción de esta paz aquí y ahora.

2. ¿Por qué hablar de paz y mujer?

El campo de estudios en paz y conflicto de la teoría feminista está hoy dividido en dos grandes vertientes: por una parte se encuentran los trabajos de quienes, siguiendo a Carol Gilligan (1982) y a Nancy Chodorow (1978), adjudican un carácter esencialmente pacifista a las mujeres relacionado con su capacidad para ser madres y cuidadoras. Este carácter, fundado en la particularidad de la experiencia femenina en el mundo, no sólo asigna una cierta superioridad moral a las mujeres, sino que adicionalmente, de ser tenida en cuenta más abiertamente en la configuración de las sociedades humanas, sería garante de su pacificación.

Este feminismo esencialista ha tenido importantes efectos en la manera en la que se ha venido construyendo un discurso acerca del rol de las mujeres en la paz. Por ejemplo, en la descripción del eje de mujeres y paz del presente congreso se afirma lo siguiente:

“Durante los conflictos, las mujeres asumen la función fundamental de garantizar la subsistencia de la familia en medio del caos y la destrucción y participan

activamente en el movimiento en favor de la paz a escala comunitaria, fomentando la paz en el seno de sus comunidades. Las mujeres son capaces de colaborar entre ellas y de comunicarse a través de barreras y brechas que separan a las partes enfrentadas. Las mujeres están mejor preparadas y con más aptitudes que los hombres para prevenir y resolver conflictos, porque saben mejor que nadie el precio de éstos. En medio de las tremendas desigualdades sociales que han configurado diferentes sociedades como las latinoamericanas, han sido preferencialmente las mujeres, maestras, voluntarias, religiosas, trabajadoras sociales, madres; las que han hecho presencia indiscutible en medio de los grupos marginales como agentes de soporte, de apoyo, de asistencia social, de resistencia y de cambio.” (Fundación Carta de la Paz dirigida a la ONU, 2014)

En este párrafo podemos ver una referencia explícita a una cierta particularidad en la experiencia que tienen las mujeres en el mundo. Esta particularidad está vinculada a su rol de madres y de cuidadoras en una comunidad dada, y se le adjudican unos ciertos efectos reparadores y reconstructores de su sociedad. Este sin duda alguna puede constituirse en el relato sobre la experiencia de violencia de muchas mujeres, pero ciertamente no de todas.

Justamente en respuesta a esta generalización y al carácter evidentemente homogeneizante de esta supuesta condición natural de las mujeres es que una segunda vertiente de los estudios sobre paz y conflicto de la teoría feminista ha planteado cuestionamientos profundos a la manera en la que esta idea construye un ideal de mujer. Esta segunda vertiente comprende la categoría de género como una construcción discursiva sobre lo masculino y lo femenino que está presente en todas las relaciones de poder y que dicotomiza nuestra forma de aproximarnos a una comprensión del mundo (Scott, 1996). Es justamente en relación con estas dicotomías, que esta segunda vertiente ofrece un primer cuestionamiento al feminismo esencialista argumentando que, al asignar una función esencial, ya sea natural o cultural, a las mujeres en la sociedad en general, o en la construcción de la paz en particular, se está manteniendo una forma dicotómica de comprender las relaciones entre sexos, lo cual a su vez naturaliza la organización actual de la sociedad.

Este primer cuestionamiento sostiene que la idea de una mujer madre y cuidadora justifica el discurso de la protección y la seguridad en el que se basa todo el esfuerzo militar y de la guerra, es decir, que de forma invertida, la figura de la madre garantiza la construcción de imágenes del enemigo. Adicionalmente, esta condición de cuidadora y su dicotomización de lo masculino como violento y luchador asegura otro par de condiciones: por un lado, preserva a las mujeres en la esfera de lo privado, y por el otro las margina del ámbito de la negociación y de lo público al ser asumidas como ingenuas y víctimas de lo operado por los hombres (Tickner, 2012).

Un segundo cuestionamiento está orientado a problematizar el carácter homogéneo de la idea de una mujer que cuida y es madre. Este cuestionamiento proviene particularmente de los feminismos que han aparecido entre afroamericanas y feministas del sur (Mohanty, 2013), argumentando que esta idea monolítica de mujer atribuye en todos los casos la connotación de víctima a las mujeres no occidentales y las constituye en una doble lucha: contra las formas patriarcales de organización social y política, y contra las formas coloniales de exotización de la propia cultura.

Es por estas razones que preguntarnos por el rol de las mujeres en la guerra y en la paz nos obliga a cuestionar no sólo las formas en las que las guerras y las paces configuran unas ciertas masculinidades y feminidades, sino también por la forma en la que nombramos las condiciones en las que estas formas pueden o no aparecer en situaciones de negociación acerca de los significados que adquiera en cada caso *lo que nos ha pasado*.

3. ¿Quién es la mujer en la paz y la guerra?

O... más bien: ¿quiénes son *las mujeres en las paces y en las guerras*?

Hay un llamado que es transversal a este ensayo, un llamado sobre el lenguaje, sobre las formas en las que, al nominar el mundo, le adjudicamos un lugar a las formas en las que comprendemos y nos comprendemos. En el lenguaje se negocian los significados, allí, en la exterioridad del signo, se define el sentido de la experiencia. Por esto cuando decimos las mujeres, primero, es porque necesitamos el reconocimiento de ser en la diferencia, inclusive, en la diferencia entre nosotras mismas. La esencialización de la mujer en singular no sólo ha dado lugar a las múltiples justificaciones de las que ya hemos hablado, también nos ha dado un lugar de grupo subordinado, de minoría.

Asimismo, la singularidad de la violencia ha hecho posible la exclusión y el silenciamiento de formas de violencia históricamente interconectadas con las violencias de la guerra. Hay una continuidad explícita entre las violencias domésticas, que permanecen bajo el velo de lo privado, y las violencias políticas, más públicas, militares si se quiere. Pero la dicotomización de lo privado de lo público ha garantizado no sólo la marginación de las mujeres de los ámbitos en los que se negocia la guerra, también ha mantenido ocultos los crímenes atroces que se cometen en lo privado. La sistemática complicidad del estado y sus instituciones con los crímenes de violencia sexual, son una evidencia de ello.

Por esto el primer llamado concluyente de este ensayo es a la pluralidad. En esa coyuntura de las paces del aquí y del ahora, de las paces post liberales, surge la posibilidad de la hibridación, de la negociación, de la traducción. Una traducción necesaria entre estas grandes conversaciones que sostenemos los que participamos hoy aquí, desde estos lugares de privilegio, y quienes, desde la experiencia más cercana, más vívida de la guerra, necesitan encontrarse en sus relatos, para contar o para callar, para dar sentido a nuevas historias, nuevas articulaciones, nuevas paces.

La segunda conclusión de este ensayo tiene que ver con lo que Gayatri Spivak (1987) denominara el esencialismo estratégico. Esta aserción nominalista de Spivak está inspirada en la experiencia de la subalternidad, y en la necesidad de estratégicamente construir identidades esenciales con fines políticos. Si bien hemos ya en este ensayo criticado ampliamente el esencialismo desde el que se ha pretendido construir una imagen unitaria de la mujer, también es cierto que en tiempos en los que se hace necesario consolidar unas nuevas resistencias que permitan articular necesidades –y tal vez también derechos- la construcción de narrativas que otorguen esa posibilidad de identificación a los grupos, a las mujeres y a las víctimas como agentes es fundamental. La construcción de memoria colectiva, el relato sobre el significado que construimos sobre lo vivido no se elabora solamente para recordar, también para propiciar las condiciones del olvido y la resignificación de sí en otras paces.

Finalmente, consideramos que la pregunta del eje por la relación entre las mujeres y la paz es una pregunta por el género y por las posibilidades epistémicas que este nuevo lugar de enunciación nos ofrece para pensar las relaciones políticas en otros términos:

“El feminismo ve el género como una forma de organizar el mundo en sistemas de categorías mutuamente excluyentes. Estas categorías están en una relación de supra/subordinación entre sí, y ambas reflejan y reproducen el orden de género. Para Sandra Harding, el simbolismo de género es el proceso a través del cual las metáforas sobre el género son asignadas a otras dicotomías percibidas, a las que también se asocia con lo masculino y lo femenino, de modo que las categorías que están asociadas con lo femenino son menos valoradas que las asociadas con lo masculino: actividad vs. pasividad, racionalidad vs. emoción, fuerza vs. debilidad son algunos de estos dualismos, así como guerra/violencia vs. paz.” (Confortini, 2006, pág. 345 Traducción nuestra)

Si la pregunta por el género se constituye como un lugar de cuestionamiento a la organización dicotómica del mundo y la consecuente subvaloración de lo femenino en esta construcción binaria, entonces el aporte que hace este lugar de cuestionamiento al contexto de los estudios de paz es justamente proponer un espacio discursivo que, habiendo deconstruido los dualismos desde los cuales se organiza nuestra mirada del mundo, puede emprender elaboraciones teóricas más allá de las dicotomías.

Esta deconstrucción aparece como fundamental en al menos tres sentidos: en primer lugar, en la deconstrucción de las masculinidades hegemónicas que se sustentan en formas violentas de relacionamiento. Si bien es cierto que nos distanciamos del esencialismo implícito en la valoración de los hombres como natural o culturalmente violentos, también es cierto que hay en la sociedad muchos lugares desde donde se construye una idea de masculinidad que se funda en este tipo de agresiones como justificaciones.

Un segundo lugar para el que esta deconstrucción resulta fundamental es para el caso de la elaboración de un discurso sobre las mujeres como esencialmente víctimas de la violencia ejercida por los hombres. Esta dicotomía víctima vs. victimario, que remite a la dicotomía objeto vs. sujeto, performa una negación absoluta de la capacidad de agencia que pueda estar contenida en el ser víctima, anulando las posibilidades de devenir otra mujer más allá de la situación victimizante.

El tercer sentido previamente mencionado es la urgente revisión de la dicotomía que mantiene lo femenino en lo doméstico. La consigna “lo personal es político” aludía a una parte de la revisión que se necesita de esta vetusta dicotomía al promover la deliberación acerca de lo que acontece bajo el velo de lo privado. Pero hay otra parte, y es la urgente inclusión de las voces de las mujeres en la negociación de las paces que se les está demandando construir, y de las heridas que se les está exigiendo sanar.

BIBLIOGRAFÍA

Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkeley: University of California Press.

Confortini, C. (2006). Galtung, Violence, and Gender: The Case. *PEACE & CHANGE*, 31(3), 333-367.

Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.

- Fundación Carta de la Paz dirigida a la ONU. (15 de Agosto de 2014). *Edificar la paz*. Recuperado el 15 de Agosto de 2014, de http://www.edificarlapaz.org/es/eje_tematico_mujer_y_paz.asp
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. USA: Harvard University Press.
- hooks, b. (2000). *Racism and feminism: The issue of accountability*. New York: Routledge.
- Manchanda, R. (Oct 29 - Nov 4 de 2005). Women's agency in peace building. *Economic and political weekly*, 40.
- Mohanty, C. (2013). Under western eyes Revisited. En C. & McCann, *Feminist theory reader* (págs. 536-552). New York: Routledge.
- Richmond, O. (2010). Resistance and the post-liberal peace. *Millennium: Journal of International Studies*, 38(3), 665-692.
- Santos, B. d. (2009). *La epistemología del sur*. México: Siglo XXI.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil. En L. Marta, *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (págs. 265-302). México: PUEG.
- Spivak, G. (1987). *In Other Worlds. Essays in Cultural Politics*. New York: Methuen.
- Tickner, A. (2012). A Critique of Morgenthau's Principles of Political Realism. *International Politics: Enduring Concepts and Contemporary issues*, 22-34.

Mujer: constructora de paz

1. Introducción

Página | 205

El gran líder de la no-violencia, Gandhi, pensaba con radicalidad: “no hay caminos para la paz. La paz es el camino”. Y si en la paz cifra la humanidad su más íntimo y deseado anhelo, algo parece indicar que la paz es el fin: en efecto,

¿Bajo qué condiciones?

Liliana B. Irizar

Universidad Sergio Arboleda

Escuela de Filosofía y Humanidades

Tamara Saeteros

Universitat de Barcelona

¡queremos la paz! Pero Gandhi vuelve a interpelarnos: La paz es también el medio. Sólo se consigue la paz por el camino que representa la construcción de esta misma paz.

El título de esta ponencia: “Mujer: constructora de paz: ¿Bajo qué condiciones”, condensa en sí mismo el despliegue de las explicaciones que pasaremos a detallar.

En primer lugar, nos referiremos de un modo especial a la naturaleza del ser mujer, pues hay algo en su femineidad que la hace idónea para llevar a la humanidad por el camino de la paz. De manera que estas reflexiones preliminares serán de carácter metafísico-antropológico y servirán como fundamento de esta propuesta.

En segundo lugar, nos parece importante dejar constancia del vínculo que existe entre las que denominaremos *cualidades específicamente femeninas* y la construcción de la paz. Dicho con otras palabras, el *ethos femenino* reúne las características antropológicas que se requieren para, de modo efectivo y eficaz, realizar la tarea de evitar y solucionar situaciones de conflicto.

Terminaremos poniendo de relieve las condiciones de posibilidad para que esta propuesta pueda efectuarse, sobre todo, en el quehacer cotidiano, en la vida civil y familiar, que es desde donde se fragua, en último término, la paz y el bienestar de los pueblos.

Ahora bien, para poder incidir con más fuerza en la primera afirmación del protagonismo femenino en la construcción de un camino hacia la paz, se puede empezar dejando registrada como premisa básica que las diferencias existentes entre la mujer y el hombre no son meramente biológicas, ni mucho menos una construcción cultural, sino ontológicas. Sustentar esto de modo amplio y científicamente riguroso desbordaría los objetivos del presente trabajo. Por eso, asumiendo dicha verdad como ampliamente constatada a través de diferentes estudios antropológicos y metafísicos,⁴³ nos limitaremos a traer aquí una sugestiva aseveración que Edith Stein hace al respecto:

“Soy de la convicción de que la especie *ser humano* se desarrolla como especie doble, *hombre y mujer*; de que la esencia ser humano, a la cual no puede faltar ningún rasgo ni aquí ni allí, alcanza a expresarse de dos modos diversos; y de que sólo la totalidad de su constructo esencial evidencia su troquelado específico. No sólo el cuerpo está estructurado de forma distinta, no sólo son distintas algunas de las funciones fisiológicas, sino que toda la vida corporal es distinta, la relación de cuerpo y alma es distinta, y dentro de lo anímico la relación de espíritu y sensibilidad, así como la relación de las fuerzas espirituales entre sí.”⁴⁴

En este sentido, las diferencias psicosomáticas de la mujer respecto del varón –si bien dejan intacta la igual dignidad de ambos como personas– constituyen para ella una *llamada*, una invitación a conocerse y valorarse a fin de no privar al hombre y a la sociedad del bien de su feminidad.

De ahí que es preciso que la mujer no rechace la evidencia de que la capacidad de dar vida define profundamente su estructura corpóreo–anímica, incluso en el caso en el que no ponga en acto esa capacidad. Esto lo reconocería incluso una feminista del calibre de Virginia Woolf para quien era claro que la aportación específica de las mujeres no radica en un igualitarismo sin sentido,

⁴³ Ver por ejemplo: E. Stein, *La mujer; Su papel según la naturaleza y la gracia*; Trad. C. Díaz, Madrid, Ediciones Palabra, 2003³; Von Hildebrand, A., *The Privilege of Being a Woman*; Florida, Sapientia Press, Ave Maria University, 2002; A. von Hildebrand, *Man and Woman: A Divine Invention*; Florida, Sapientia Press, 2010; A. SCOLA, *Identidad y diferencia. La relación hombre-mujer*; Encuentro; trad. J. Prades, Madrid 1989; Juan Pablo II, *Hombre y mujer los creó*, Cristiandad, Madrid 2000.

⁴⁴ E. Stein, *La mujer*, p. 228.

sino precisamente, en el rechazo a repetir las palabras y métodos de los hombres.⁴⁵ Más aún, cuando de errores históricos se trata.

Es preciso, pues, valorar en la mujer su manera particular de percibir el mundo y las personas así como su aptitud innata para acoger y cuidar del otro, la cual tiene un profundo nexo antropológico con la posibilidad, sólo a ella reservada, de participar en el proceso de formación de un nuevo ser.

A este portento antropológico obedece, escribe Edith Stein, el que la mujer posea “una peculiar fuerza para intuir lo concreto y viviente, especialmente lo personal”⁴⁶. Además le caracteriza:

“...la capacidad para hacer propia una vida espiritual ajena, como también los fines y tipos de trabajo; la importancia fundamental que tiene en ella el sentimiento en cuanto que potencia para conocer el ser concreto en su peculiaridad y en su valor específico, y para tomar posición al respecto; el deseo de llevar a la máxima perfección posible la humanidad en sus expresiones específicas e individuales en sí misma y en los otros; el puesto predominante de lo erótico (no de lo sexual) en el conjunto de la vida; el más puro desarrollo de la vida en el amor servicial.”⁴⁷

En consecuencia, la ontológica vocación a la maternidad sitúa a la mujer más cerca de todo lo que es humano. Su lógica y sus intuiciones llevan siempre el sello de esta inclinación innata hacia el otro, hacia lo personal e individualizado. De ahí que, tal como ha apuntado Alejandro Llano, en ella destaquen rasgos inconfundibles como:

“... el sentido del matiz y del detalle, la capacidad de comprensión, el servicio personal, la facilidad para el trabajo en equipo, la habilidad para la comunicación institucional, la visión de lo irrepetible y lo único, el esmero, la percepción estética de realidades complejas.”⁴⁸

Ahora bien, si en la naturaleza de la mujer subyacen tales capacidades, es necesario preguntarse de qué manera pueden manifestarse en un mundo que, con frecuencia, la ha herido con el menosprecio y la discriminación. En este sentido, el presente trabajo apunta al cultivo de estas potencialidades (que es algo menos abordado en la literatura especializada) y su influjo en la construcción de la paz.

⁴⁵ Cf. C. Magallón, *Mujeres en pie de paz*, Madrid, Siglo XXI Editores, 2006, p. 192.

⁴⁶ E. Stein, Ob. Cit., p. 229.

⁴⁷ Idem.

⁴⁸ A. Llano, *El diablo es conservador*; Pamplona EUNSA, pp. 129-130.

2. Las cualidades femeninas: ¿un arma de doble filo?

Tal como ha advertido Jutta Burgraff,

“Probablemente nunca será posible determinar con exactitud científica lo que es ‘típicamente masculino’ o ‘típicamente femenino’, pues la naturaleza y la cultura, las dos grandes modeladoras, están entrelazadas, desde el principio, muy estrechamente. Pero el hecho de que varón y mujer experimenten el mundo de forma diferente, solucionen tareas de manera distinta, sientan, planeen y reaccionen de manera desigual, tiene un fundamento sólido en la constitución biológica propia de cada uno.”⁴⁹

De hecho, en el caso concreto de la mujer, a la capacidad de ser madre se asocian una serie de rasgos psicológicos y espirituales que, si bien pueden darse también en el hombre, no obstante se evidencian con mayor frecuencia e intensidad en ella.

Tal es, por ejemplo, la muy mentada *sensibilidad femenina*. “La mujer, remarca von Hildebrand, tiene mucho menos control sobre sus emociones; usualmente tiene una mayor sensibilidad, es más intuitiva. Su cuerpo es espejo de su psique y ambos parecen estar más estrechamente conectados que en el hombre.”⁵⁰ Es su capacidad de engendrar vida la que explica una vez más el que ella sea proclive a *sentir* con mayor intensidad, a resultar afectada más fácilmente por todo lo que, de un modo u otro, afecta también su cuerpo. La unión cuerpo-alma es, en efecto, más íntima en la mujer en virtud de su vocación a la maternidad:

“La tarea de acoger en sí a un ser vivo en formación y crecimiento, de protegerlo y alimentarlo, exige una cierta clausura en sí misma, y el misterioso proceso de formación de un nuevo ser en el organismo materno es una unidad tan íntima de lo anímico y de lo corporal, que se

⁴⁹ J. Burgraff, *¿Qué quiere decir género? En torno a un nuevo modo de hablar*; Costa Rica, Promesa 2001, p. 22. Citada por H. Ospina, “El aporte de Jutta Burgraff a la categoría de género”; *I Congreso Internacional de Ideología de Género*, Universidad de Navarra, Pamplona, 9-11 de febrero de 2011. Fuente: www.unav.edu/congreso/ideologiadegenero/files/file/H...

⁵⁰ A. von Hildebrand, *The Privilege of Being a Woman*, p. 37.

comprende bien que esta unidad pertenece a la especificidad de la naturaleza femenina en general.”⁵¹

Asimismo destaca en ella su interés innato por lo *concreto y vital*. A diferencia del varón, que se vuelca con facilidad a lo abstracto y, por ende, al conocimiento analítico-conceptual de la realidad, la mujer se siente fuertemente atraída por la vida,⁵² particularmente la vida concreta de cada ser humano, esto es, por todo lo que una vida personal, vista en su *integridad*, comporta: sueños, proyectos, preocupaciones, fracasos... Los intereses de la mujer, observa Alice von Hildebrand, están centrados en el aspecto humano de sus vidas: su vida familiar, sus relaciones con aquellos a quienes ama, la preocupación por la salud, el bienestar y la vida espiritual de los suyos. En suma, sus preocupaciones giran en torno a lo humano.⁵³ En este mismo orden de ideas, Burgraff precisa que, “Así como durante el embarazo la mujer experimenta una cercanía única hacia un nuevo ser humano, así también su naturaleza favorece el encuentro interpersonal con quienes le rodean”.⁵⁴ En esta experiencia inaudita de proximidad con el otro al cual comunica y, de alguna manera, hace partícipe de su propio ser, encuentra explicación su “delicada sensibilidad frente a las necesidades y requerimientos de los demás”, así como su “capacidad de darse cuenta de sus posibles conflictos interiores y de comprenderlos.”⁵⁵

Dicho de otro modo, la vocación materna capacita a la mujer para ser cuidadora y educadora, no sólo de sus propios hijos sino “de todos los seres que se encuentran en su entorno”.⁵⁶ Ella, insiste Edith Stein, de modo connatural “se dirige a lo *personal vital*, y a la *totalidad*. Proteger, custodiar y tutelar, nutrir y hacer crecer: he ahí su deseo natural, puramente maternal.”⁵⁷ En esto, se sitúa a bastante distancia del varón quien, por lo común, “va a ‘lo suyo’ y espera que los otros muestren al respecto interés y disposición para la ayuda; en general le

⁵¹ E. Stein, *La mujer*, p. 94.

⁵² *Ibid.*, pp. 26-27.

⁵³ A. von Hildebrand, *The Privilege of Being a Woman*, p. 47.

⁵⁴ J. Burgraff, *Op. cit.*, p. 24.

⁵⁵ *Ibid.*, pp. 24-25.

⁵⁶ E. Stein, *La mujer*, p. 27.

⁵⁷ *Ibid.* p. 26.

resulta difícil ponerse en lugar de otros seres humanos y en las cosas de otras gentes.”⁵⁸ Para la mujer, en cambio, “Compartir la vida de otro ser humano y participar en *todo* lo que le afecta, en lo más grande y en lo más pequeño, en las alegrías y en los sufrimientos, pero también en los trabajos y problemas constituye su don y su felicidad.”⁵⁹

Ahora bien, las que acabamos de anotar son sólo eso: disposiciones, tendencias naturales que como tales pueden tomar un rumbo más o menos benéfico, o también, e incluso muy menudo, una dirección nociva tanto para la mujer como para quienes se relacionan con ella.⁶⁰ La sensibilidad puede, por ejemplo, tornarse un factor de distorsión de la realidad que impide percibirla de manera ecuánime al convertirse en partidismo y subjetivismo a la hora de juzgar situaciones y personas.⁶¹ Además, su sensibilidad más marcada la lleva a tomarse los sentimientos mucho más en serio que el hombre lo cual la conduce a menudo a la obsesión y al repliegue sobre sí misma.⁶² Dicho de otro modo, la compenetración tan íntima de alma y cuerpo, la torna, por así decirlo, más vulnerable a las impresiones de todo tipo de las cuales el cuerpo es siempre el blanco directo. Sensaciones variadas experimentadas en sí misma o percibidas en los demás: ya sean negativas (de antipatía, de disgusto, de aburrimiento, de tedio); o bien, positivas (de atracción, de entusiasmo, de euforia ante acontecimientos agradables), suelen alcanzar en la mujer unos niveles de

⁵⁸ *Ibid.* p. 27.

⁵⁹ *Idem.*

⁶⁰ Es importante remarcar que Edith Stein observa que estas desviaciones no afectan exclusivamente al *ethos* de la mujer. También son fácilmente detectables en el varón. Con todo, y según el conocido principio “la corrupción de lo mejor es lo peor”, al darse las mencionadas cualidades de modo más intenso en la psicología femenina, su extravío hará sentir en ella con más fuerza sus efectos.

⁶¹ Cf. A. von Hildebrand, *The Privilege of Being a Woman*, p. 37.

⁶² *Idem.*

intensidad que efectivamente pueden conducirla a la obsesión y a reconcentrarse en sí misma presa del efecto bloqueante de tales emociones.

Por la misma razón, la mujer es más proclive al *sentimentalismo* dejándose arrastrar con frecuencia hacia un mundo de ensueño y de fantasías construido por la propia imaginación bajo el impulso de los sentimientos.⁶³

De igual modo, su interés por todo lo *personal*, respecto de sí misma, puede tomar la forma de una “inclinación a ocuparse desmesuradamente con la propia persona: vanidad, exigencia de alabanza y reconocimiento, desenfrenada necesidad de entrometerse.”⁶⁴ Por relación a los otros, puede traducirse “como excesivo interés por los demás: curiosidad, chismorreo, inmiscusión indiscreta en la vida íntima de otros seres humanos.”⁶⁵ Esta “sobrestima de la propia persona” y el “desaforado interés por los demás” conducen a que sus juicios pierdan en objetividad y sensatez y, peor aún, descentran a la mujer, la alejan, por así decirlo, de sí misma y de su misión “al perderse completamente en otro ser humano, de ahí que con ello no se haga justicia ni a la humanidad propia ni a la ajena, y a la vez se incapacite para otras tareas.”⁶⁶

Por su parte, la orientación a la totalidad, tan propia de la mujer, encierra la posibilidad de conducirla fácilmente “a la dispersión de las fuerzas, al rechazo de la necesaria disciplina técnica de cada una de las actividades, al golosineo superficial en todos los campos; y, en la relación con los otros, a la inclinación a incautarse totalmente de ellos, mucho más allá de cuanto lo exigen las funciones maternas.”⁶⁷

⁶³ Cf. A. von Hildebrand, *The Privilege of Being a Woman*, pp. 37-38.

⁶⁴ E. Stein, *La mujer*, p. 29.

⁶⁵ *Idem*.

⁶⁶ E. Stein, *La mujer*, p. 321.

⁶⁷ *Idem*.

Según lo expuesto, que resulta confirmado además por la experiencia individual y social, es comprensible que hablar de la mujer como *constructora de paz* pueda generar de antemano en quien lo escucha cierta resistencia. Lamentablemente, las cualidades de la mujer, cuando se descaminan, pasan a ser, en efecto, un factor poderoso de discordia, malestar y conmoción. Todos conocemos algo de las verdaderas tormentas que se desatan en torno a la mujer cuando la sensibilidad da paso a la susceptibilidad, o el interés por lo personal deviene curiosidad y chismorreo, y en fin, la perspicacia degenera en sutileza malsana.

De lo que se trata es, por consiguiente, de que la mujer, en primer lugar, se reconozca a sí misma como exquisitamente dotada de un potencial enorme de riqueza psíquica que puede ser orientado y puesto al servicio de la paz. En segundo lugar, es preciso que esté dispuesta a someterse a un proceso de autoeducación de manera que esas cualidades se encaminen debidamente a su fin.

2. La mujer pacificada al servicio de la paz

La palabra paz, al igual que la violencia, se presentan hoy como términos vagos, difusos. Del primero, podríamos decir que lo conocemos por breves experiencias y por íntimos anhelos, mientras que del segundo, quien más quien menos, puede contarse como víctima, e incluso como agresor. Si queremos disfrutar de la paz... ¿No sería prioritario desenmascarar la violencia?

Puesto que las manifestaciones de violencia son muy numerosas, refinadas, algunas muy silenciosas y agudizadas por el avance de la técnica para fines perniciosos, aquí tendremos delante cuatro tipos de violencia que, en nuestra opinión, tienen como común denominador el hecho de reconocer en su origen una cultura sin alma, deshumanizada y deshumanizante en la que ha logrado imponerse la visión masculinizada del progreso traducible simplemente como avance técnico-científico y bienestar económico. Nos referimos a la violencia generada por el tecnosistema; la que brota naturalmente del ansia

desmedida de poder; la arrasadora violencia de una tecnología desbordada que provoca la progresiva desertización del corazón, y la que continuamente está pergeñando la “cultura de muerte”.

No es este el lugar para extendernos en los factores coadyuvantes y en las modalidades propias de estos “rostros de la violencia” que azotan la cultura actual.⁶⁸ Sí, en cambio quisiéramos dejar apuntado que dicha cultura puede, en justicia, denominarse una cultura básicamente configurada desde la mentalidad del varón. No podemos olvidar, en efecto, hasta qué punto nuestra cultura es heredera del espíritu varonil de que estuvo penetrada la Modernidad. Tal como ha advertido Jesús Ballesteros:

“... la mujer, junto con los trabajadores manuales y los pueblos del Sur, ha sido el sector marginado fundamental de la sociedad moderna. A diferencia de lo que ocurría en la Baja Edad Media, la mujer fue excluida en la Modernidad de la participación en la vida política, económica y cultural.”⁶⁹

Tal marginación, no erradicada todavía por completo, encuentra su explicación precisamente en la imagen que el mismo hombre se forjó respecto de la mujer en el curso de los siglos. Como explica Ballesteros, para filósofos como Hegel, mientras el varón “representa la objetividad y la universalidad del conocimiento”, la mujer, por el contrario, “encarna la subjetividad y la individualidad, dominada por el sentimiento. Por ello en las relaciones con el mundo exterior, el primero supone la fuerza y la actividad, y la segunda, la debilidad y la pasividad.”⁷⁰

Así es como el varón tomará entre sus manos la configuración del mundo occidental asumiendo el protagonismo en “las tres actividades sociales hegemónicas: ciencia, Estado y economía (...) mientras que el puesto de la mujer se reduce a la moralidad subjetiva que tiene su sede en la familia.”⁷¹

Los resultados, si bien no sería justo atribuirlos de modo absoluto al varón,⁷² están a la vista: una sociedad *sin alma*. Una deshumanización creciente

⁶⁸ Para profundizar en estos temas, véase L.B. Irizar, *Humanismo Cívico: una invitación a repensar la democracia*; Ed. S. Pablo-Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 2013³.

⁶⁹ J. Ballesteros, *Posmodernidad: Decadencia o resistencia*; Madrid, Tecnos, 2000², p. 128.

⁷⁰ F. Hegel, *Filosofía del Derecho*; p. 166, citado por J. Ballesteros, *Ob. cit.*, p. 128.

⁷¹ J. Ballesteros, *Ob. cit.*, p. 128.

⁷² En este sentido es preciso remarcar con A. von Hildebrand que: “El feminismo irónicamente ha triunfado en asegurar una gran victoria masculina.” (*Man and Woman: A Divine Invention*; Florida, Sapientia Press, 2010, p. 27). Sin duda, “el primer feminismo, que culmina en la obra de S. de Beauvoir,

que se evidencia día a día en la actividad política y la violencia *estructural* que desde ella se ejerce sobre el ciudadano común; en las políticas y legislaciones que atacan, en lugar de defender, a los más frágiles (no nacidos, niños, ancianos y enfermos); en la desesperación de los adolescentes y jóvenes carentes de razones para vivir y que reclaman atención a través del matoneo y la violencia urbana. En fin, en un uso desenfrenado de los medios tecnológicos que, en lugar de fomentar relaciones interpersonales plenas de sentido, confinan al individuo al aislamiento egoísta.

¿Qué esperan silenciosamente de la mujer estos “tiempos sombríos”? En nuestra opinión, mucho. Se espera que ella, desde su especificidad femenina se lance a la tarea de contrarrestar los perniciosos efectos de una mentalidad y una praxis, individual y social, inhumanas. ¿Cómo lograrlo? Ya hemos dicho que primero la mujer debe iniciar un proceso de autoconocimiento para entenderse, valorarse y enmendarse en todo lo que le impide ser plenamente ella misma y dar lo mejor de sí misma. Después, o simultáneamente, tendrá que asumir un proceso de autoeducación. Ante todo, *educación del corazón o educación sentimental*. Asumido el lugar central que ocupa el sentimiento en la vida de la mujer, sería ingenuo e infructuoso abordar su formación sin prestar la debida atención a la modelación de sus emociones, que si bien son motores poderosos en el ser humano en cuanto tal, influyen y animan la experiencia vital de la mujer manera singular. Esto no implica en modo alguno insinuar que ella es sólo sentimiento, ni por lo mismo, estar invitando a dejar siquiera un poco de lado la formación de la inteligencia. Algo que sería por lo demás absurdo e impracticable. No; lo que pretendemos es reivindicar el papel de la mujer en la construcción de una sociedad más humana. Y en esto de humanizar, quién lo duda, la última palabra la tiene el corazón, de manera particular, un corazón de madre.

2.1. *Mujer en paz: las condiciones*

llevaba a cabo una defensa de los derechos de la mujer, acorde con los principios hegemónicos de la Modernidad.” (J. Ballesteros, *Ob. cit.*, 130).

Si esto se logra, entonces, germina seguro y estable otro rasgo femenino: la *fortaleza*. Efectivamente, la mujer es fuerte, con una fortaleza diferente a la del varón, cuando sabe mostrarse amable, servicial, alegre y paciente, en un ambiente cargado de activismo, irritación, rivalidades, de actitudes de venganza y de palabras hirientes. Esta delicada fortaleza de la mujer la convierte en un apoyo insustituible para el varón, en cualquier situación en que ella pueda acompañarlo.

Y su fuerza se alimenta siempre del *silencio*, silencio de impresiones, de

Recapitulando lo dicho hasta aquí, diremos que la mujer ha sido extraordinariamente dotada para acoger la vida, alimentarla, guiarla y llevarla hasta su plenitud biológica y espiritual. Su cuerpo y su alma reúnen las condiciones que se necesitan para tan delicada misión. Más aún, nuestra sociedad herida como está del avasallamiento implacable de un poder y una tecnología desprovistos de alma, necesita con premura de la presencia femenina en muchos frentes a fin de que desde

palabras innecesarias, de quejas estériles. Esa fuerza la necesita ineludiblemente el varón, pues, la fuerza de la mujer se traduce siempre en iniciativas, en soluciones conciliadoras. Y es que la fuerza de la mujer se nutre del amor. Y el amor, cuando es verdadero, es fuerte...

Conclusión

Mujeres que construyen día a día la paz

Frente a todas estas violaciones de la paz, la dignidad y los derechos, la mujer puede aportar algunas acciones concretas favorecidas por su mirada y su sentir femeninos a la hora de percibir y enfrentar la realidad.

1. *Frente a la arbitrariedad y prepotencia deshumanizante del tecnosistema*, corresponde a la mujer la responsabilidad de generar

⁷³ Cf. E. Stein, *La mujer*, pp. 147-151.

⁷⁴ Cf. L. Irizar, *Humanismo cívico*, p. 77.

⁷⁵ Por empatía entendemos con E. Stein, la capacidad de hacerse cargo, de compenetrarse con la situación vivencial y emocional del otro. Una cualidad que la autora considera especialmente presente en la mujer. (Cf. *La mujer*, p. 123).

una praxis política construida en torno a la persona y la defensa y promoción de su dignidad. Es decir, constituye su desafío específico el sustituir la lógica del poder, de que está impregnada la política actual, por una *lógica de lo humano*.

2. *Frente al infantilismo de una cultura debilitada por el ansia de poseer y disfrutar*, la mujer puede ofrecer el contrapeso de la madurez de humanidad así como la fuerza abnegada y discreta que brotan de su corazón maternal.
3. *Frente al eclipse del espíritu o desertización del corazón* experimentado de manera creciente por la actual sociedad de la imagen y del consumo, la mujer puede aportar su interés innato por lo esencial, es decir, por la vida y por todo lo que es humano. La poderosa sintonía que la maternidad permite establecer con la vida y con la exquisita atención que ésta reclama, se extiende mucho más allá de lo estrictamente biológico. Esto es así porque, en efecto: “Al alma de la mujer le inhabita un deseo natural especialmente fuerte de esos valores que nutren el alma. Es receptiva para lo bello, para entusiasmarse fácilmente con lo moralmente noble, pero sobre todo abierta a los valores terrenos más elevados, inefables, que se encuentran en el ser mismo de las almas.”⁷⁶
4. Por último, está el difícil reto de hacer frente al *avance creciente y acelerado de una cultura de la muerte*⁷⁷. Recordando la fuerza con que forjó Juan Pablo II esta expresión, se define como tal una cultura que, valiéndose del progreso científico y tecnológico, va implementando de modo alarmante nuevas formas de agresión contra la dignidad y la vida humanas. Se trata de una auténtica “*conjura*

⁷⁶ Ibid. p. 152.

⁷⁷Cf. Juan Pablo II, Carta Encíclica *Evangelium Vitae*; Ciudad del Vaticano, Librería Editrice Vaticana, 1995.

*contra la vida*⁷⁸. A todas luces, el papel de la mujer aparece aquí como crucial e insustituible. Consiste en colaborar activamente, a través de su actuación y de sus palabras, en la construcción de una *nueva cultura de la vida*.⁷⁹

No es posible que una mujer ignore el alto coste de una vida. En 1911 escribía la feminista Olive Schreiner: “una mujer siempre sabe lo que cuesta una vida; y que es más fácil destruirla que crearla”⁸⁰. Esto no significa que la mujer sea absolutamente incapaz de crueldad, pues como la feminista surafricana apuntaba:

“Una mujer puede sacrificar la vida de un rival odiado o un enemigo con la misma crueldad que un varón; *pero ella siempre es consciente de lo que está haciendo y del valor de la vida que destruye* [...] Es en este punto y solamente en este punto en el que el conocimiento de una mujer es superior al de un hombre: ella conoce la historia de la carne humana, sabe su coste, él no.”⁸¹

Ante la fuerza expresiva de estas palabras, concordamos con Carmen Magallón, en el momento que afirma que “cada día es más necesaria una política transnacional que esté orientada prioritariamente, no como ahora, por la lógica de la acumulación económica, sino por la lógica del sostenimiento de la vida.”⁸²

Apelando, pues, a la fortaleza original que tiene la mujer, hacemos un llamado a un cambio reflexivo de mentalidad, a un salto cualitativo que ya se ha ido forjando en algunos colectivos, pues la semilla del bien nunca ha desaparecido de la tierra... pero que debe alcanzar cada vez, raíces más profundas.

Ciertamente, este cambio no será portentoso a nivel estadístico. No hablamos de un mero cambio cuantitativo, de un temporal desarme... pretendemos que hombre y mujer den un paso adelante en el bien, un paso que será imposible de cuantificar aquí y ahora, por la sencilla razón de que dicho

⁷⁸ Ibid., n° 12.

⁷⁹ Cf. Juan Pablo II, Carta Encíclica *Evangelium Vitae*.

⁸⁰ Citado en C. Magallón, *Mujeres en pie de paz*, Madrid, Siglo XXI Editores, 2006, p. 276.

⁸¹ Citado en C. Magallón, *Mujeres en pie de paz*, p. 276.

⁸² Ibid.

paso constituye a un nuevo hombre, a una nueva mujer y, de este modo, con cada nueva mujer empieza en cierto sentido otra nueva historia.⁸³

¡Mujer, vuelve al corazón! Busca en tu interior aquella fuerza que te lleva a preocuparte del otro y entonces, conquistando los corazones de los demás: del cónyuge, de los hijos, de los alumnos, de las personas que a diario se rozan con ella, todos encontrarán continuamente el destello de esperanza que se ve vislumbrar cuando estamos seguros de que un día nuevo empezará.

Apéndice

Dos testimonios de mujeres en paz que construyen paz

*Malala y la lucha pacífica contra el analfabetismo, la pobreza y el terrorismo*⁸⁴

Malala Yousafzai, nueve meses después de sobrevivir a un ataque talibán, ha defendido ante la asamblea de la ONU el derecho de los niños a la educación. Este homenaje ha coincidido con su cumpleaños. Un renacer para la adolescente paquistaní que, lejos de mostrarse intimidada, ha hablado con voz firme y valiente, ante su familia y cientos de jóvenes, contra el terrorismo y por el derecho a la libertad y la educación:

Malala habló desde el perdón que tiene para los talibanes que intentaron matarla hasta el agradecimiento a los equipos médicos que salvaron su vida.

“No es mi día, es el día de cada mujer, cada niña, cada niño que han levantado sus voces por sus derechos. Hay cientos de miles de activistas de derechos humanos. Miles de personas han muerto a mano de terroristas y millones han sido heridas. Yo soy sólo una de ellas”, dijo.

Comentó que cuando el 9 de octubre pasado recibió un balazo en la sien izquierda, el Talibán pensó que la silenciarían, pero fallaron, porque en vez de su silencio han surgido miles de voces.

Señaló que sus deseos y sueños siguen siendo los mismos, y llamó a una lucha contra el analfabetismo, la pobreza y el terrorismo.

“Un niño, un profesor, un libro y una pluma pueden cambiar el mundo. La educación es la única solución”, sentenció.

⁸³ Cf. J. Ratzinger, *La sal de la tierra. Quién es y cómo piensa Benedicto XVI*, Madrid, Ed. Palabra, 2005⁷, p. 236.

⁸⁴ Fuente: <http://solidaridad-tv.blogspot.com.es/2013/07/duscurso-de-malala-ante-naciones-unidas.html>

“Aquí estoy, una chica entre otras muchas. No hablo por mí, sino por todos los que no pueden hacer oír su voz. Por aquellos que luchan por sus derechos, por el derecho a vivir en paz, por el derecho a ser tratados con dignidad. Estoy aquí para defender el derecho a la educación para todos los niños”.

Malala se ha presentado ante el secretario general de la ONU, Ban Ki-moon, con una petición firmada por cuatro millones de personas en las que piden a los líderes mundiales que inviertan en educación y acaben con el trabajo infantil, los matrimonios forzosos y la trata de niños.

Aydee: un corazón maternal que abraza a los más indefensos⁸⁵

La historia de Aydee empezó hace 21 años, cuando tenía apenas seis meses de casada y estaba al frente de una incipiente escuela de música que abrió junto con su esposo. Entonces, aceptó quedarse con José Nelson, un pequeño de 10 años, invidente y con un grave retraso mental.

"Lo abandonaron sus papás y vivía en una finca en unos espacios infrahumanos, durmiendo con gallinas y con cerdos. Una tía lo sacó de ahí, pero no se lo recibían en ninguna institución; entonces se enteró de que teníamos la escuela de música y nos dijo: 'Qué bueno que ustedes abrieran una fundación y me recibieran a José Nelson, y ese fue nuestro regalo de bodas: recibir al niño. Lleva 21 años con nosotros y hoy es el pianista de la orquesta", dice Aydee con lágrimas en sus ojos.

Así nació la Fundación Nuez (Nace una Esperanza), dedicada a la rehabilitación cognitiva y física de niños y jóvenes a través de la musicoterapia.

"Trabajamos con niños que padecen parálisis cerebral, retraso mental severo, síndrome de Down, autismo, paraplejia o que han perdido miembros. Son pequeños que hemos recogido de las calles del Eje cafetero, tras ser abandonados por sus familiares o sus papás, por las condiciones en las que nacieron", explica.

La familia de Aydee convive con cinco internos en la Fundación, que atiende a otros 250 niños de Risaralda, Puerto Caldas y Santa Rosa de Cabal. "Los acogemos como a nuestros hijitos, les brindamos una mejor calidad de vida, los educamos, los formamos, les hacemos un acompañamiento y trabajamos con ellos a través de procesos psíquicos sensoriales especiales con la musicoterapia".

Su labor ya dio sus frutos con la creación del Grupo Musical Angelus, la primera orquesta en Colombia conformada completamente por niños con discapacidad que interpretan música instrumental colombiana; de hecho, ya grabaron un trabajo de seis CD y seis DVD.

Desde el año pasado tienen cantante -una niña invidente con labio leporino y una discapacidad física en una mano- y bailarina; se llama Vanesa y tiene síndrome de Down.

⁸⁵ Fuente: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-11298085>. Por su heroica labor, Aydee Liliana Meza Henao fue la colombiana galardonada con el Premio Mujer Cafam 2012.

Ellos llevan el ritmo, el compás y hacen la melodía, y ya han dado más de 150 conciertos en diferentes parroquias de Pereira y Risaralda.

La Fundación se sostiene con la venta de sus álbumes y los ingresos que recibe por las clases de música que dicta su esposo: "él es el maestro espiritual de los niños y el encargado de su formación musical".

ⁱ El término "estadual" se usa para referirse al Estado como parte de la Federación, así como al ámbito o región que comprende un estado.