Diana María Fuentes Nieto
Luz Mery Otálora Rodríguez
EDITORAS

De Colores Se visten los Sueños

Las aulas como escenarios para tejer la paz

ESCUELA SUPERIOR DE GUERRA
"General Rafael Reyes Prieto"
Colombia

EDICIONES ESCUELA SUPERIOR DE GUERRA COLOMBIA

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

DE COLORES SE VISTEN LOS SUEÑOS: LAS AULAS COMO ESCENARIOS PARA TEJER LA PAZ

Diana María Fuentes Nieto
Luz Mery Otálora Rodríguez
Editoras

Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto"
Colombia

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

EDICIONES ESCUELA SUPERIOR DE GUERRA
COLOMBIA

Catalogación en la publicación Escuela Superior de Guerra
De colores se visten los sueños: las aulas como escenarios para tejer la paz / Editoras: Diana María Fuentes Nieto y Luz Mery Otálora Rodríguez – Bogotá, D. C.: Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto", 2020.
1 volumen: 372 páginas, ilustraciones; 15x23,5 cm.
ISBN: 978-958-53101-2-4
1. Análisis historiográfico: conflictos y procesos de paz en el siglo XX. 2. De expectativas y colores se viste la paz en escenarios educativos. 3. Construyendo memoria desde el reconocimiento del otro. 4. Acciones para la construcción de la paz. 5. El yo, el otro y las emociones como elementos para una cultura de paz: una propuesta de intervención pedagógica en jóvenes. 6. Propuesta pedagógica para fortalecer la convivencia social en Colombia. 7. Quien salva un árbol, salva una vida: hacia la práctica de una paz ambiental.
Archivo descargable en formato PDF en: esdeguelibros.edu.co

Código THEMA: JNUM Código DEWEY: 327172

LIBRO RESULTADO DE INVESTIGACIÓN
© Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto"
Centro de Investigación en Memoria Histórica Militar (CIMHM)
ESDEG-SIIA
Carrera 11 No. 102-50
Bogotá, D. C., Colombia
ISBN: 978-958-53101-2-4

© Diana María Fuentes Nieto
Luz Mery Otálora Rodríguez
(Editoras)

© Andrés Inampués
Andrés Rivera
Carlos Arturo Velásquez Peláez
Elkin Ballesteros
Gloria Consuelo Rodríguez Caro
Jaime Alberto Casallas Ruiz
Javier Aldana
Johan Mendoza
José David Cely Cely
Luz Mery Otálora Rodríguez
Marlucio de Souza Martins
Miguel Olimpo Moreno Lugo
Roberto Dáger
Sandra Posada-Bernal
(Autores)

Corrección de estilo: Tatiana Fadul
Diagramación: José Vicente Gómez

Imagen de carátula: Freepik.es

Proceso de arbitraje:
Primer concepto
Evaluación: 03 de agosto de 2020

Segundo concepto
Evaluación: 18 de agosto de 2020

Todos los derechos reservados. Sin permiso escrito de la Editorial, este libro no puede ser recuperado, registrado, publicado, transmitido o reproducido parcial ni totalmente a través de cualquier medio conocido o por conocer. El contenido de esta publicación es el resultado de un ejercicio académico e investigativo que refleja exclusivamente el pensamiento de los autores, quienes asumen la responsabilidad del mismo. Por consiguiente, cualquier aseveración escrita en este documento no representa la posición oficial de la Escuela Superior de Guerra, las Fuerzas Militares o el Estado colombiano.

CONTENIDO

Prólogo 9
Introducción 15

Capítulo I
ANÁLISIS HISTORIOGRÁFICO: CONFLICTOS Y PROCESOS DE PAZ EN EL SIGLO XX 23

- **Introducción 27**
- **El camino a la paz: Yugoslavia, Sudáfrica y Argentina 29**
- **Conclusiones 57**
- Guía 01 Contexto 60
- Guía 02 Justicia transicional 62
- Guía 03 Proceso de transición 64

Capítulo II
DE EXPECTATIVAS Y COLORES SE VISTE LA PAZ EN ESCENARIOS EDUCATIVOS 71

- **Introducción 75**
- **Educar para la paz y su importancia en la resolución de los conflictos escolares 76**
- **Las acciones comunicativas en el marco de una pedagogía para la resolución de conflictos 80**
- **Experiencias metodológicas en la enseñanza de la educación para la paz 89**
- **Conclusiones 96**

Guía 01 El semáforo en clase 98
Guía 02 El camino a la montaña 106
Guía 03 Cuando el respeto no alcanza 112

Capítulo III
CONSTRUYENDO MEMORIA DESDE EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO 117
Introducción 121
Construcción de la memoria histórica 123
Importancia del sistema, el contexto y las víctimas 125
Reconocer las diferencias pluralidad y respeto desde los establecimientos educativos 134
Testimonio de Ferley Ruiz Moreno 137
Guía 01 Cantando construyo memoria 154
Guía 02 La memoria está en mi cuerpo 160
Guía 03 Cuaderno y lápiz armas para la paz 164

Capítulo IV
ACCIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ 165
Una introducción necesaria 169
Conceptos y experiencias 172
Un referente teórico: Kant y la paz universal 175
Un segundo referente teórico: la paz como reconocimiento en Paul Ricoeur 178
Cultura de paz como apuesta para construir sobre la diferencia 184
La acción en Weber 190
Paz y conflicto desde Jean Paul Lederach 192
La Cátedra para la Paz en la actualidad 194
Conclusiones 196
Guía 01 Hallazgo de equivalencias sociales: somos iguales y diferentes 202
Guía 02 El conflicto y la violencia 204
Guía 03 La presencia del mal en mi comunidad 206

Capítulo V
EL YO, EL OTRO Y LAS EMOCIONES, COMO ELEMENTOS PARA UNA CULTURA DE PAZ: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN JÓVENES 205

Introducción 209

Cultura de paz 210

El yo y las aproximaciones al mundo interior 215

El otro y el encuentro y desencuentro de humanidades 218

Las emociones como acciones determinadas de ver el mundo 220

Descripción y resultados de la intervención 223

Conclusiones 227

Guía 01 El yo: aproximaciones al mundo interior. Un encuentro consigo mismo 234

Guía 02 El otro: encuentro y desencuentro de humanidades 238

Guía 03 Las emociones: acciones determinadas de ver el mundo 242

Capítulo VI
PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA SOCIAL EN COLOMBIA 241

Introducción 245

Antecedentes históricos del conflicto armado colombiano 247

Proceso de paz en la Habana, Cuba 248

Fundamentación teórica para la resolución de los conflictos 250

Políticas educativas de la UNESCO y el Ministerio de Educación Nacional que contribuyen a la educación para la paz y la resolución de los conflictos 253

Impacto de los gestos, el vocabulario y las actitudes en la resolución de los conflictos 256

Normatividad jurídica internacional y nacional 259

Decálogo para fomentar la convivencia social colombiana 260

Conclusiones 273

Guía 01 Violencia directa (visible) 280

Guía 02 La violencia estructural 286
Guía 03 Violencia cultural 290

Capítulo VII
QUIEN SALVA UN ÁRBOL, SALVA UNA VIDA.
HACIA LA PRÁCTICA DE UNA PAZ AMBIENTAL 291
Introducción 295
Paz ambiental 296
Entretejiendo el territorio 303
La ética del cuidado como visión integral para una paz ambiental 307
Conclusiones 313
Guía 01 Construyendo una paz ambiental 320
Guía 02 Empatía, reconocimiento del otro como parte del territorio 328
Guía 03 Aprendiendo los principios de la Carta de la Tierra 332
Anexo 1 La Carta de la Tierra 336
Anexo 2 El tesoro de la montaña 347
Anexo 3 350

REFERENCIAS 347

AUTORES 367

PRÓLOGO

Al dar un vistazo a la geopolítica, a lo largo del tiempo, se puede evidenciar que las últimas décadas han estado caracterizadas por grandes rupturas de los lazos sociales y el surgimiento de nuevas pautas culturales, debido a la violencia y las políticas de exclusión que han sido consecuencia de múltiples crisis.

Precisamente, los grandes dilemas del siglo XXI son las desigualdades, el daño ambiental, la discriminación, las hostilidades, el acoso, el autoritarismo, el desempleo, el hambre y los conflictos. No obstante, esto hace que los Estados deban buscar alternativas de solución para rescatar el respeto a los derechos humanos y los espacios de diálogo, con el fin de generar nuevas pautas de comunicación asertiva y convivencia pacífica.

Estas situaciones de conflicto, que trae el nuevo orden mundial, se manifiestan al interior de las instituciones educativas, las familias, los deportes y los entornos en los cuales se llevan a cabo actividades cotidianas de toda índole. Adicionalmente, esto también afecta a los países de América Latina, por cuanto sus Estados se ven envueltos en estas luchas de poder y sus problemáticas correspondientes.

Colombia no es ajena a este dilema, a pesar de sus esfuerzos por lograr la paz, está inmersa en esta situación de crisis generada por los conflictos y es consciente de que se requiere tomar decisiones y efectuar acciones conjuntas por parte de todos los integrantes de la sociedad. Esto quiere decir que cada uno le apueste a un valor agregado a la verdad y a la justicia desde su actuar cotidiano.

Por ende, dadas las situaciones económicas, políticas y sociales que vive el país, las Fuerzas Militares enfrentan grandes desafíos que hacen prioritario entregar a la patria líderes estratégicos militares y civiles que permitan enfrentar los retos en materia de seguridad y defensa nacional. Ahí radica la importancia de desarrollar programas y proyectos interdisciplinarios de educación, que sean coherentes y pertinentes con la situación nacional y que coadyuven a la construcción del tejido social, la convivencia y el fortalecimiento de los valores.

La Escuela Superior de Guerra, como centro de pensamiento estratégico e interdisciplinar, en su camino hacia la excelencia académica, con una perspectiva de la educación superior militar y como referente de la comunidad académica con respecto de la seguridad nacional, defensa nacional, derechos humanos, ciberseguridad, estrategia, geopolítica y memoria histórica, ha contribuido con la construcción de la paz y la educación para la paz por medio de diversos materiales pedagógicos y académicos y capacitaciones a maestros y estudiantes en cuanto a la resolución de los conflictos en todo el territorio nacional.

En consecuencia, para seguir ahondando en un esfuerzo de calidad que permita fortalecer los convenios a nivel nacional e internacional, la Escuela Superior de Guerra promueve programas para educar para la paz que lleven a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Con esta nueva publicación, esta prestigiosa institución militar y el Centro de Investigación en Memoria Histórica Militar, en alianza con investigadores docentes de alta calidad de la Universidad Santo Tomás, reúnen las expectativas intelectuales, académicas y humanas, con el propósito de desarrollar un proyecto pedagógico y publicar un material para la enseñanza de la Cátedra para la Paz, el cual está dirigido a maestros y estudiantes de todos los establecimientos educativos del país.

De colores se visten los sueños: las aulas como escenarios para tejer la paz es un libro pensado para tejer nuevas acciones, desarrollar lenguajes que permitan soñar y construir sueños de esperanza en los diferentes territorios, con el fin de lograr una educación más incluyente, que permita tejer más y pensar más desde la diversidad de los lenguajes, de las expresiones, de las oportunidades y de cada uno de los estudiantes al interior de las aulas de clase.

En tal sentido, las guías y las teorías están enfocadas a las distintas maneras en las que se puede abordar la Cátedra para la Paz; es decir, este material pretende facilitarle al maestro su labor por medio de guías lúdicas e integrales para todas las áreas del conocimiento. Adicionalmente, hay que considerar que educar para la paz es trabajo de todos y no está limitado a ciertas áreas; por lo tanto, se entiende que esto implica la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para el respeto de la Constitución Política y las leyes que lleven a la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, la pluralidad, el ejercicio pleno de los derechos humanos y el acatamiento del Derecho Internacional Humanitario. En síntesis, quiere decir que todos deben unir esfuerzos en la construcción de una cultura de paz en Colombia.

La Escuela Superior de Guerra, como institución superior, está convencida de la responsabilidad en el fomento de la cultura de paz, teniendo como premisa el imperio de la ley y el fortalecimiento de los valores; por consiguiente, educar para la paz implica potenciar los valores que están contemplados en la normatividad colombiana, como la justicia, la democracia, la solidaridad, la tolerancia, la convivencia, el respeto, las estrategias de cooperación, la autonomía y el amor a la verdad. Lo anterior, sabedora de la importancia del rol de los maestros y de las instituciones educativas en todos sus niveles para conseguir este propósito, puesto que es el marco ético y político en el que se generan proyectos de vida, aspiraciones y legados vitales de generación en generación.

Así las cosas, los espacios educativos tienen una gran responsabilidad en la formación de las vidas de las diferentes generaciones de jóvenes, por el desarrollo de su dignidad, de los derechos propios y de los ajenos y de lo que implican sus deberes (evitando todo tipo de violencia)

y el respeto mutuo entre maestros y estudiantes, entre estudiantes y entre maestros, a fin de que las nuevas generaciones vean la oportunidad de realizar sus sueños en cualquier contexto social.

En estas instituciones, la Cátedra para la Paz se fundamenta en el artículo 22 de la Constitución Política de Colombia: "La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento" (1991), en la Ley General de Educación (Ley 115 1994) y en otras herramientas jurídicas legales citadas a continuación:

> **Ley 1620 - Convivencia escolar (15 de marzo 2015)**
> **Artículo 1. Objeto.** El objeto de esta ley es contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional de la Ley 115 de 1994 mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y la mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadanas y el ejercicio de los derechos humanos.

> **Ley 1732 - Cátedra para la Paz (1 de septiembre de 2014)**
> **Artículo 1. (Parágrafo 2).** La Cátedra para la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida y de la población.

> **Decreto 1038 - Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz (25 de mayo del 2015)**
> **Artículo 2. Objetivos.** La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionadas con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios y derechos y deberes consagrados en la Constitución. Será objetivo fundamental de la Cátedra de la Paz, contribuir al aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre los siguientes temas: cultura de la paz, educación para la paz y desarrollo sostenible.

El espíritu de esta normatividad da origen al texto que el lector tiene en sus manos, el cual le será útil a los maestros de cualquier área del conocimiento y de cualquier nivel de escolaridad y enseñanza, por cuanto son narrativas con guías didácticas y debido a que, en principio, ningún maestro se puede desentender de la tarea de educar en y para la democracia, la ciudadanía, la inclusión social y la paz.

El título del libro, *De colores se visten los sueños: las aulas como escenarios para tejer la paz*, está inspirado en los colores de los símbolos patrios, las costumbres, la diversidad, las risas, las miradas y los rostros que se encuentran en las aulas, los pensamientos, los anhelos y los sueños de niños y jóvenes que no pueden expresar fácilmente lo que sienten y lo que quieren, ya que no encuentran palabras. Esta obra brinda la magia necesaria para que los estudiantes y maestros puedan experimentar nuevas formas de aprender y convivir en las aulas de clase, manteniendo presente el significado de los valores patrios.

Que este sea el espacio para agradecer a los maestros incansables que promueven espacios de paz con su invaluable quehacer cotidiano porque gracias a su labor ha sido posible construir esta obra; a la Universidad Santo Tomás, por apoyar y formar parte de este proyecto con sus maestros investigadores, quienes aportaron ideas y testimonios para la elaboración de este texto; y a aquellas mentes y manos que hicieron de este sueño una realidad.

Mayor General Helder Fernan Giraldo Bonilla
Director de la Escuela Superior de Guerra
"General Rafael Reyes Prieto"

INTRODUCCIÓN

Diana María Fuentes Nieto
Diana Paola Sáenz
Miguel Moreno Lugo

"La paz, como queda dicho, implica esencialmente doble unión: la que resulta de la ordenación de los propios apetitos en uno mismo y la que se realiza por la concordia del apetito propio con el ajeno".

Santo Tomás (II-II Q.29, a.3, ad.3)

En esta etapa coyuntural de la historia de Colombia ha surgido una preocupación creciente por la formación de personas que sean capaces de sobrellevar los conflictos de una manera más pacífica y que puedan construir sociedades más justas y equitativas; ante esto, se abre la posibilidad de reflexionar, sentir y comprender los procesos de construcción de paz en Colombia, a propósito de las estructuraciones de la memoria. Por consiguiente, la nación llegó a la conclusión de que años de injusticia, inequidad y violencia han dejado al país sumido en una guerra en la que los únicos resultados conseguidos fueron la generación de más odios y la matanza de miles de colombianos a manos de otros colombianos.

Asimismo, crecer en contextos en los cuales sea común la violencia, parece llevar a bajos niveles de empatía: capacidad para experimentar emociones congruentes con los sentimientos o con las condiciones de otras personas. Es decir, altos niveles de exposición a violencia parecen estar asociados con poca sensibilidad frente a las emociones o el dolor de otros […] (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pp. 9-10).

En tal sentido, es posible decir que Colombia se ha dado cuenta de la importancia histórica que tiene la educación en la creación de una sociedad más igualitaria, en las épocas de cambio que trae un posconflicto, y ha aunado esfuerzos para establecerse en concordancia con el precepto de que la educación genera estrategias de cambio para la constitución de sociedades más equitativas y que la construcción de un país mejor en el que se reconoce a sus muertos implica desnaturalizar la violencia y no aceptar una desigualdad social como una especie de predestinación.

Esto no se establece solamente con la firma de un tratado que certifique la paz entre dos o más grupos armados que han estado en conflicto

durante casi un siglo, sino que se consolida bajo un ideal de un país diferente, en el que todos sus habitantes entiendan y acepten su historia y, a su vez, se hagan sujetos activos en su reelaboración. Por esta razón, en esta propuesta se considera que la Cátedra para la Paz es la concreción pedagógica que Colombia hace en su apuesta por ser una nación mejor.

Adicionalmente, al pensar la Cátedra para la Paz, se hace relevante mencionar el llamado que se les hace a todos los colombianos a realizar propuestas con respecto de la consecución de la paz; llamado que no se aleja de lo que se expone en la Ley General de Educación:

> **Enseñanza obligatoria:** En todos los establecimientos oficiales y privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación, preescolar, básica y media, cumplir con: […] d. La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos […] (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 17).

De allí que la Cátedra para la Paz promueva que las instituciones educativas sean espacios en los que se dialogue y se reflexione acerca de la paz y del desarrollo sostenible y desde los que se ayude al mejoramiento de la vida de los colombianos: "La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población" (Congreso de la República de Colombia, 2014, p. 1).

Ante este llamado, han sido bastantes los esfuerzos que se han hecho por buscar una sociedad más justa y equitativa. Tal es el caso del presente libro, el cual es producto de las investigaciones realizadas en relación con la Cátedra para la Paz en la Escuela Superior de Guerra[1] y

1 Hace parte del proyecto de investigación "Pedagogía en la Educación para la paz", el cual forma parte de la línea de investigación "Memoria Histórica construcción de paz, Derechos Humanos, DICA y Justicia", perteneciente al grupo de investigación "Memoria Histórica construcción de paz, Derechos Humanos, DICA y Justicia", reconocido y categorizado en (C) por COLCIENCIAS. Registrado con el código COL0141423, vinculado al Centro de Investigación en Memoria Histórica Militar (CIMHM) y a la Maestría en Derechos Humanos y Derecho Internacional de los Conflictos Armados (DICA); Adscritos y financiados por la Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto".

en la Universidad Santo Tomás[2]. Es decir, esta publicación tiene como objetivo resaltar las experiencias pedagógicas implementadas en diversos escenarios académicos por estas dos instituciones con respecto de la Cátedra para la Paz.

Los autores tienen la certeza de que esta unión de esfuerzos investigativos permite demostrar que esta Cátedra no es una idea gubernamental nueva con el fin de completar los contenidos de las escuelas o recargar ciertas áreas del conocimiento humano. Al contrario, lo que se pretende es poder compartir un espacio para ser creativos, tanto en las escuelas como en las instituciones de educación superior, con el propósito de soñar con un país mejor y actuar en pro de su realización.

De allí que cada uno de los capítulos que lo integran tengan un componente práctico[3], que pueda dar luces a las múltiples alternativas para abordar la Cátedra para la Paz, y un referente teórico, que ayude a conceptualizar los ejercicios docentes cotidianos propios de las dinámicas de la educación. En relación con esto, es importante mencionar que el libro recurre al uso de un lenguaje sentido, con el cual se pretende generar una cercanía con el lector que ayude a promover la creatividad para la obtención de la paz desde el marco educativo, sin olvidar lo teórico como base del acontecer académico y de la praxis docente.

Además de lo anterior, cada uno de los capítulos tiene una orientación hacia por lo menos dos de las dimensiones de la acción humana reconocidas en la filosofía institucional de la Universidad Santo Tomás (comprender, obrar, hacer y comunicar), las cuales se convierten en la manera en que se hace posible la promoción, conducción y educación, según Santo Tomás, y se convierten en los canales por los cuales fluye el modelo de formación institucional:

> Agilizar o flexibilizar el currículo para "aprender a aprender", en un mundo no estacionario, que privilegia el aprender a actuar integralmente, significa

2 Los capítulos surgen de la sistematización de experiencias que se han hecho con respecto de la Cátedra para la Paz en el Departamento de Humanidades y Formación Integral y de la investigación titulada "La construcción de paz desde la USTA. Narrativas, discursos y experiencias para transformar sociedad. Fase dos", del grupo de Investigación "Aletheia", del mismo Departamento.

3 Cada uno de los capítulos presentará tres guías que pretenden poner en acción algunos elementos desarrollados de manera teórica o conceptual.

> que el conocer no puede aislarse de las demás dimensiones de la acción, en la tradición tomista, el obrar (ámbito de la acción valiosa), el hacer (ámbito de la acción transformadora y productiva) y el comunicar (ámbito de la acción comunitaria mediante los distintos lenguajes). Conocer y comprender no pueden separarse de las demás dimensiones, si se desea que los estudiantes alcancen altas competencias en la multiadaptabilidad, requerida cada vez más por el nuevo siglo (Universidad Santo Tomás, 2004, p. 77).

A continuación, y de manera muy breve, se intentará presentar una síntesis de cada una de estas dimensiones:

- **Comprender:** Hace referencia a darse cuenta de la realidad que circunda a la persona, fijar la mirada en aquello que permite apropiar la realidad y tomar una forma de ser de conformidad con lo apropiado.
- **Hacer:** En el hacer, se concreta la acción, es decir, se procede a la elaboración, a lo tangible, a la operación de lo comprendido "*operari sequitur esse*" (Cárdenas Sierra, 2007, p. 248).
- **Obrar:** Significa que el bien común de las acciones es reconocido por los otros; después de haber fijado la mirada y haber comprendido la realidad circundante, se da cuenta de ese bienestar común. Está en el plano de lo agible, de lo que permanece.
- **Comunicar:** Luego de haberse dado cuenta de dicha realidad, de apropiarla, de haberla fijado hacia un bien común y de operarlo, es posible decir (contar) a otros los hallazgos que se han encontrado en el proceso. Comunicar es la respuesta a todo lo anterior y permite *iluminar* a los demás: "puesto que, así como es más perfecto iluminar que lucir, así es más perfecto el comunicar a otros lo contemplado que contemplar exclusivamente" (Aquino, 1994, p. 728).

Además de conducir hacia un bien colectivo, este proceso hace posible desarrollar el método prudencial de ver, juzgar y actuar (Aquino, 1990, p. 407); de esta manera, las experiencias compartidas también posibilitan reconocer que cada uno de los investigadores vio y comprendió una realidad, hizo algo concreto para responder a esa visión, juzgó la realidad y actuó en conformidad con ello. En consecuencia, esta obra es el fruto de

esa contemplación, el resultado de todo un proceso vital de problematizar la realidad, el 'comunicar' de unos investigadores que busca aportar al bien común, a la justicia social y a una vida digna en la nación.

Para finalizar, se hará una breve presentación de cada uno de los capítulos que conforman el libro:

En el primer capítulo, *Análisis historiográfico: conflictos y procesos de paz en el siglo XX*, del investigador José David Cely, se efectúa un análisis de los procesos de paz que tuvieron lugar en países como Yugoslavia, Argentina y Sudáfrica, con el fin de darlos a conocer y, con base en ese conocimiento, generar espacios de paz y reconciliación más apropiados para el contexto nacional.

En el segundo capítulo, *De expectativas y colores se viste la paz en escenarios educativos*, de la docente investigadora Luz Mery Otálora, se detallan las múltiples experiencias realizadas en el marco de la Cátedra para la Paz y se pretende sustentar que llevarla a cabo requiere el aporte de todas las áreas en las escuelas y, por lo tanto, no está limitada a la Ética, las ciencias sociales y las ciencias naturales.

En el tercer capítulo, *Construyendo memoria desde el reconocimiento del otro*, del coronel Carlos Arturo Velásquez, se muestra la importancia del arte y de la creación artística para la construcción de la memoria histórica, la reconciliación y la garantía de no repetición de las acciones violentas que se han presentado en el país. Dicha intención está enmarcada en el contexto de las acciones comunicativas, las cuales, según el autor, pueden ayudar a identificar el daño físico y psicológico que han sufrido las víctimas del conflicto en Colombia.

En el cuarto capítulo, *Acciones para la construcción de la paz*, de Javier Aldana, Roberto Dáger y Johan Mendoza, se realiza una sistematización de las experiencias que se han llevado a cabo en la Universidad Santo Tomás con relación a la Cátedra para la Paz. Además, en este se enmarca la experiencia según los referentes teóricos de Immanuel Kant, Max Weber, Paul Ricoeur y Johan Galtung, autores que han provisto el marco epistemológico de la Cátedra en dicha institución superior.

En el quinto capítulo, *El yo, el otro y las emociones como elementos para una cultura de paz: una propuesta de intervención pedagógica en*

jóvenes, de Sandra Posada-Bernal, Gloria Consuelo Rodríguez Caro, Miguel Olimpo Moreno Lugo y Marlucio de Souza Martins, se pretende mostrar una experiencia de la Cátedra para la Paz, en la cual, a partir del otro y de las emociones, es posible reconocer elementos que permiten una cultura de paz que se construya desde el interior de la persona y no solo hacia el exterior o la sociedad.

En el capítulo sexto, *Propuesta pedagógica para fortalecer la convivencia social en Colombia*, del sargento viceprimero Jaime Alberto Casallas Ruiz, se muestra la experiencia de la creación de un decálogo que funja como herramienta pedagógica para ayudar a que cualquier persona sea capaz de comprender que sus palabras tienen implicaciones en quienes las escuchan y que estas pueden generar cualquier tipo de violencia. Principalmente, se basa en las definiciones de Johan Galtung acerca de la violencia y su tipología y surge como respuesta al análisis de las comunicaciones emitidas en los acuerdos de paz en la Habana, Cuba.

Finalmente, en el capítulo séptimo, *Quien salva un árbol, salva una vida: hacia la práctica de una paz ambiental*, de Elkin Ballesteros, Andrés Inampués y Andrés Rivera, se invita a pensar la paz en Colombia desde un ejercicio que vincule los asuntos sociales, la cuestión ambiental y el cuidado de sí mismo y de los otros desde la Carta de la Tierra. Una relación que da cuenta de una visión integral que fortalece la construcción de paz desde el territorio en los procesos educativos.

Para concluir, es relevante mencionar que este trabajo es una invitación que hace la Escuela Superior de Guerra al vicerrector de la Universidad Santo Tomás, Eduardo González Gil O.P., a quien se le agradece por encomendar esta tarea al Departamento de Humanidades y Formación Integral; agradecimiento que se extiende al director del Departamento de Humanidades de Bogotá, Alberto Ramírez Téllez O.P., quien permitió que este trabajo se llevara a cabo y proveyó los insumos necesarios. De igual manera, es momento oportuno para agradecer al director de la Escuela Superior de Guerra, mayor general Helder Fernán Giraldo Bonilla, por haber escogido a la Universidad Santo Tomás para este proyecto.

CAPÍTULO I

ANÁLISIS HISTORIOGRÁFICO: CONFLICTOS Y PROCESOS DE PAZ EN EL SIGLO XX

José David Cely Cely

"La paz verdadera no puede darse, ciertamente, sino en el apetito del bien verdadero, pues todo mal, aunque en algún aspecto parezca bien y por eso aquiete el apetito, tiene, sin embargo, muchos defectos, fuente de inquietud y de turbación. De ahí que la verdadera paz no puede darse, sino en bienes y entre buenos. La paz, empero, de los malos es paz aparente, no verdadera. Por eso, se dice en Sab. 14,22: Viven en la gran guerra de la ignorancia; a tantos y tan grandes males llamaron paz".

Santo Tomás (II-II Q.29, a.2, ad.3)

Resumen

Este capítulo provee elementos historiográficos y herramientas pedagógicas a las diferentes instituciones educativas, bajo los lineamientos de las ciencias sociales y la Cátedra para la Paz, sobre aquellos procesos transicionales que transformaron diversos conflictos en escenarios de paz y reconciliación nacional, tales como Yugoslavia, Sudáfrica y Argentina.

A través de un análisis histórico y comparativo, se describe el contexto social, político y económico en el que se originaron estos conflictos, además del conjunto de formas y procesos que utilizaron dichos países para resolver y superar estos periodos de conflicto (durante los cuales se cometieron abusos sistemáticos o generalizados a los derechos humanos), con el objetivo de identificar las características y deficiencias de los modelos transicionales empleados por estos países para lograr la paz.

Actualmente, Colombia está presenciando una transformación de estas características, por lo que es necesario fomentar el estudio de la justicia transicional, mediante diferentes métodos pedagógicos, como la lectura o los talleres didácticos, con la finalidad de impulsar espacios más adecuados de reflexión, reconciliación y acción que construyan escenarios de comunicación entre las víctimas y los actores de los conflictos.

Objetivo pedagógico

Exponer las experiencias recogidas en diferentes procesos de paz que se han llevado a cabo alrededor del mundo, con el fin de evidenciar la importancia de la Cátedra para la Paz, los diálogos y la reconciliación.

Dimensiones de la acción humana (comunicar, hacer, obrar y comprender)

Comprender y hacer

Cuando se **comprenden** los procesos históricos que se han presentado en algunos países que vivieron situaciones de violencia, es posible **hacer**, contrastar, elegir y definir qué tipo de actos se desean implementar para la resolución de los conflictos y la promesa de la no repetición de los actos violentos.

Introducción

El conjunto de mecanismos y procesos que utilizan los países para resolver y superar periodos de conflicto, durante los cuales se cometieron abusos sistemáticos o generalizados a los derechos humanos de tal gravedad que el sistema judicial convencional no puede darles una solución apropiada, se denomina 'justicia transicional'.

Este proceso de justicia tiene como objetivo principal reparar y reconocer a las víctimas de los conflictos, a fin de impulsar y fomentar la paz, los diálogos, la reconciliación y la democracia; por lo tanto, es una justicia que se adapta a las sociedades según sus conflictos. En tal sentido, no se trata de una modalidad especial de desarrollo legal y jurisprudencial enfocada a la resolución definitiva de un marco bélico, sino una visión y un enfoque pedagógico multisectorial que se ajustan a las poblaciones para que se transfiguren a sí mismas después de un periodo de abusos sistemáticos a los derechos humanos.

Estos mecanismos transicionales plantean un camino que prioriza a las víctimas y su dignidad, el cual genera preguntas jurídicas, políticas y éticas para hallar la forma adecuada en la que se deben enfrentar estos abusos masivos a los derechos humanos de los ciudadanos en un conflicto determinado; asimismo, la verdad, la memoria, la amnistía, la reconciliación y el perdón fundamentan estos procesos y dan la oportunidad a las poblaciones de recomponerse, tras un periodo de crímenes de lesa humanidad (Hilb, Salazar & Martín, 2014).

En tal contexto, este capítulo expone las experiencias recogidas en diferentes procesos de paz que se han llevado a cabo alrededor del

mundo, con el fin de evidenciar la importancia de la Cátedra para la Paz, los diálogos y la reconciliación. Para ello, en primer lugar, se plantea realizar un análisis histórico que describa los procesos de justicia transicional en Yugoslavia, Sudáfrica y Argentina. Desde este paralelismo, se busca subrayar cosas en común y resaltar las particularidades y las características que definen estos procesos como 'transicionales'; en segundo lugar, se propone un marco descriptivo que contribuya a comprender las variaciones y semejanzas entre estos mecanismos transicionales.

Para desarrollar esta investigación, este capítulo se basó en un análisis histórico y comparativo entre tres casos emblemáticos y diferentes de justicia transicional, con la finalidad de fomentar una reflexión pedagógica acerca de la importancia de desarrollar procesos de paz y mecanismos que lleven a tender puentes de comunicación entre los actores de los conflictos.

Para comprender estos procesos y mecanismos transicionales, la historia comparada, como una rama de la disciplina histórica, tiene como propósito la comparación sistemática y detallada de un proceso o una institución de dos o más sociedades situadas en determinado tiempo y contexto; por ende, es fundamental encontrar similitudes entre los acontecimientos y los procesos de los casos estudiados y hallar diferencias entre dichos casos y su conformación (Burke, 1996).

Adicionalmente, es importante analizar las alternativas de estos procesos, sus antagonismos y sus temporalidades. Explicar las particularidades y dinámicas de estos mecanismos de transición tiene el propósito de ofrecer algunos esclarecimientos útiles para el proceso de paz en Colombia y para futuros mecanismos transicionales.

El capítulo termina con unas conclusiones con respecto de la importancia del contexto y de las particularidades de cada modelo, con el objetivo de proveer a los alumnos de las diferentes instituciones educativas una comprensión pedagógica e histórica a partir de la cual sea posible examinar procesos transicionales, como el de Colombia.

El camino a la paz: Yugoslavia, Sudáfrica y Argentina

Yugoslavia

Los conflictos que estallaron en los años 90 en la antigua Yugoslavia obedecen a una historia de asentamientos de distintos pueblos en lo que se conoce como la península balcánica. Situada al sureste de Europa, es una de las tres grandes penínsulas que se encuentra unida al continente por los montes de los Balcanes y Alpes Dináricos (Reyes, 2013).

Figura 1. Mapa de la antigua Yugoslavia

Fuente: Gameo (2018)

Al hacer referencia a los Balcanes, específicamente la antigua Yugoslavia, se habla de una de las regiones con mayor diversidad del continente europeo en el ámbito étnico, religioso y cultural. Esto se debe a que los pueblos que conformaron la península balcánica fueron repartos

artificiales que hicieron los diferentes imperios (romano, bizantino, otomano) a lo largo de los siglos. Por lo tanto, las hostilidades en esta región tienen una larga historia que ha ido reforzando estas divisiones territoriales con el transcurso del tiempo (García, 1996).

La propagación del nacionalismo surgido en la Europa occidental a principios del siglo XIX sería crucial para que se desataran nuevos conflictos, como las guerras balcánicas (1912-1923). El concepto de Estado nación se intentó aplicar en los diversos pueblos de la península balcánica, con propósito de expulsar a los turcos de esta región y lograr la independencia. En consecuencia, los pueblos balcánicos expulsaron al Imperio otomano de la península en la primera guerra balcánica (1912); sin embargo, acabaron enfrentados entre sí, avivados por el nacionalismo y las ambiciones territoriales, en la segunda guerra balcánica (1913).

Durante la Primera Guerra Mundial (1914-1918), la península balcánica fue protagonista de diversas campañas. Finalizada la guerra, tras la derrota de las potencias centrales (Alemania, Austria Hungría, el Imperio otomano y el Reino de Bulgaria) y la firma del tratado de Versalles, el mapa político y territorial balcánico se modificó y se conformó un nuevo Estado que reunió diversos pueblos de lengua eslava, conocido como el 'Reino de los Serbios, Croatas y Eslovenos'. Este nuevo Estado balcánico se convirtió en el Reino de Yugoslavia en 1929 y fue el primer país en ser conocido con este nombre (Molina, 2016)

Las consecuencias de la Primera Guerra Mundial fueron desastrosas, tanto para los países derrotados como para los vencedores (Hobsbawm, 1995, p. 24). Además, las condiciones que impusieron los países vencedores en los diversos tratados de paz después de la guerra (Tratado de Versalles, Tratado de Saint Germain, Tratado de Trianon, Tratado de Sèvres) no iban a permitir conseguir la estabilidad de Europa, sino todo lo contrario, la condenaron al fracaso y desencadenaron en una Segunda Guerra Mundial.

Así pues, el panorama mundial era complicado. La Gran Guerra y el ascenso del comunismo-marxista en los años 20 originaron la crisis del liberalismo, sistema hegemónico de la época. Por si fuera poco, la crisis se agravó por otro poder que venía de la misma derecha: el fascismo

(Hobsbawm, 1995, p. 120). La mayor parte de los gobiernos balcánicos serían influenciados por el fascismo en el periodo entre guerras, del cual brotarían formaciones políticas que simpatizaron ideológicamente con Hitler y Mussolini, como los Ustashas en Croacia, la Guardia de Hierro en Rumania, Zveno en Bulgaria, etc.

A mediados de 1941, Yugoslavia fue invadida por las fuerzas del Eje (Alemania-Italia), lo que causaría su división territorial. En respuesta a esta invasión salieron a la luz diversas formaciones políticas de izquierda que se encontraban en la clandestinidad y que harían frente a las fuerzas nazi-fascistas y a sus colaboradores.

Los partisanos yugoslavos, liderados por el mariscal Tito (Josip Broz), vencieron y expulsaron a las fuerzas del Eje, con lo cual liberaron y unificaron a Yugoslavia; posteriormente, Tito reconstituyó Yugoslavia como una federación comunista, pero fuera de las decisiones de la Unión Soviética, y quedó conformada por seis repúblicas y dos provincias autónomas (Gómez, 2017). El sociólogo Diego Gómez afirma que "Yugoslavia no fue un satélite soviético como sí lo fueron Bulgaria, Albania y Rumania" (2017).

Figura 2. Partisanos yugoslavos (1945)

Fuente: Ortiz, J. (2015)

En este contexto, se originó la Yugoslavia del mariscal Tito, que perduró hasta principios de 1990. Esta tuvo diferentes matices a los del resto de los países balcánicos porque, mediante el comunismo, supo integrar diversas nacionalidades y religiones bajo un mismo Estado (ya que, como sistema social, el comunismo rechaza la religión y no cree en los Estados nacionales). Estos elementos de la doctrina comunista permitieron la cohesión de todos estos países, la cual no se habría alcanzado con otro tipo de doctrina.

Así, Yugoslavia se constituyó como un país con seis repúblicas (Eslovenia, Croacia, Bosnia-Herzegovina, Serbia, Montenegro y Macedonia), cinco naciones (porque Serbia y Montenegro eran una sola nación en aquella época), cuatro lenguas (serbocroata, esloveno, macedonio y albanés), tres religiones (católica, ortodoxa y musulmana), dos alfabetos (cirílico y latino) y un partido político (el partido comunista, dirigido por Tito).

Con la muerte de Tito (en 1980) y la disolución de la Unión Soviética (en 1991) se fue marcando el camino para la desintegración de Yugoslavia y la restauración capitalista en la península balcánica. Particularmente, en el caso de Yugoslavia, la transición del socialismo al capitalismo fue fatídica, dado que costó la vida de miles de personas como resultado de las discrepancias étnicas, religiosas y culturales que habían subyugado la península balcánica durante siglos; en consecuencia, resurgieron las políticas nacionalistas que desataron diversas guerras internas y provocaron la disolución de la República Federativa de Yugoslavia (Gómez, 2017).

Figura 3. Josip Broz Tito (1961)

Fuente: La casa de la historia (2018)

En la década de los 80, después de la muerte del mariscal Tito, se desató un enfrentamiento en el centro del Partido Comunista, porque no se hallaba un líder aceptado por todos los países, lo que llevó a rotar la presidencia entre las repúblicas que constituían Yugoslavia (López, 2017).

No obstante, a manos de Slobodan Milošević (quien recibió el poder rotatorio de la Federación Yugoslava en 1987), Serbia transformó el sistema socialista en otro igualmente autoritario, pero basado en el odio interétnico, el nacionalismo y la corrupción. Serbia era la república más próspera y poblada y buscaba poner a toda Yugoslavia bajo su dominio con el fin de construir la Gran Serbia (propósito que se venía buscando desde hace siglos). La respuesta de las otras cinco repúblicas consistió en reaccionar bajo la misma lógica nacionalista (López, 2017).

Milošević transformó la doctrina del poderoso y aguerrido Ejército Popular Yugoslavo (que se había fundado para expulsar a los nazis y defenderse posteriormente de una posible invasión de la Unión Soviética en tiempos de la Guerra Fría) y pasó de ser una fuerza multinacional a una controlada por los serbios, cuyo fin era centralizar toda la dependencia y eliminar la autoridad del resto de presidentes de las otras repúblicas.

Precisamente, a principios de la década de los 90 era el turno de Eslovenia para ejercer la presidencia, pero Milošević no lo permitió; por este motivo, Eslovenia se sintió supremamente ofendida frente a estas acciones y tomó la decisión de retirarse del Comité Central del Partido Comunista yugoslavo. Acto seguido, inició la disolución de Yugoslavia. El comunismo ya no valía como bandera para unir estas repúblicas bajo el liderazgo serbio.

El creciente nacionalismo entre las poblaciones que constituían la Federación Yugoslava produjo inseguridad e inestabilidad a lo largo y ancho del territorio, por lo que entre 1991 y 1999 tuvieron lugar múltiples guerras. Las guerras de Eslovenia (en 1991), las de Croacia (entre 1991 y 1995), las de Bosnia-Herzegovina (entre 1992 y 1995), las de Kosovo (en 1998) y las de Serbia y Montenegro (en 1999) fragmentaron Yugoslavia y dejaron un saldo de 300 000 personas muertas y entre 2 500 000 y 4 000 000 desplazadas (López, 2017).

Figura 4. Discurso de Slobodan Milošević en Kosovo (1989)

Fuente: Semana (2019)

Estos conflictos también fueron nutridos por las principales potencias, las cuales tuvieron un rol desestabilizador radical. Alemania, El Vaticano y muchos países europeos reconocieron rápidamente las independencias de Eslovenia, Croacia y Bosnia-Herzegovina, lo que inhabilitó la negociación y promovió la desintegración. La venta ilegal de armas, la ayuda económica y la logística militar brindada a los nacionalismos croata, musulmán y albano kosovar (por parte de gobiernos y organizaciones occidentales importantes, como la Organización del Tratado del Atlántico Norte [OTAN], Alemania y Estados Unidos) no hicieron más que alentar el conflicto bélico. Luego, con el desastre consumado, terminaron jugando el rol de 'garantes de paz' y se terminaron quedando con buena parte del 'botín' (Gómez, 2017).

Por otro lado, es importante recalcar que en Yugoslavia coexistían diferentes enclaves poblacionales o conjuntos étnicos (grupos culturales que mostraban determinadas características y, por lo tanto, no hacían referencia a una raza) que se habían distribuido a lo largo del territorio (Navarro, 2015).

Figura 5. Localización de las mayorías étnicas en la antigua Yugoslavia

Fuente: Pozuelo, A. L. (2016)

El mapa revela que diferentes grupos étnicos convivieron en países como Serbia, Croacia, Bosnia-Herzegovina y Kosovo, y que Eslovenia y Macedonia fueron países más homogéneos (es decir, no había un número considerable de ciudadanos de otras etnias); por esta razón, su independencia fue rápida y no tuvo mayor dificultad.

Los otros países de Yugoslavia, que se encontraban densamente poblados por diversas etnias, pasaron por situaciones más complejas; en consecuencia, estallaron múltiples conflictos (interrelacionados) en los que se cometieron todo tipo de atrocidades y crímenes de guerra (como limpiezas étnicas, masacres, violaciones sistemáticas, genocidios, etc.).

Con el fin de crear Estados étnicamente puros, en nombre del nacionalismo, las fuerzas serbias y croatas expulsaron de sus territorios y asesinaron a los bosnios-musulmanes mediante las llamadas limpiezas étnicas, perpetrando masacres y matanzas como las de Ahmići y Srebrenica. Esta última (en la guerra de Bosnia) se constituyó como el mayor asesinato masivo en Europa desde la Segunda Guerra Mundial y consistió en el asesinato sistemático de unas 8000 personas aproximadamente por parte del ejército serbobosnio, bajo el mando del general Ratko Mladić.

El exterminio de la etnia indeseada (en este caso bosnios-musulmanes), la destrucción de todo vestigio físico (lugares de culto, cementerios, edificios culturales e históricos) y las violaciones en masa (aproximadamente de 40 000 mujeres) fueron el resultado de las campañas de limpiezas étnicas. Igualmente, los paramilitares bosnios (llegados de países árabes) también llevaron a cabo limpiezas étnicas en aldeas de población serbia.

Figura 6. Ratko Mladić y Radovan Karadžić (Bosnia, 1995)

Fuente: Elmundo.es (2006)

Tras este complejo escenario, el 1 de noviembre de 1995, se iniciaron las primeras negociaciones de paz entre los presidentes de Serbia, Croacia y Bosnia. Después de tres semanas de negociaciones intensas en Dayton, Estados Unidos, los dirigentes de las partes beligerantes firmaron un acuerdo de paz que pretendía dividir Bosnia en dos entidades: la Federación de Bosnia-Herzegovina y la República Srpska. Posteriormente, el 14 de diciembre de 1995, se firmó en París el Acuerdo Marco General de Paz en Bosnia-Herzegovina, que siguió las líneas del acuerdo de Dayton.

La Federación Yugoslava se disolvió y quedaron cinco países en Europa que se terminaron de separar en 2006: Eslovenia, Croacia, Bosnia y Herzegovina, República de Macedonia y Serbia y Montenegro. Al final de las guerras, sus principales protagonistas fueron acusados de genocidio y juzgados por crímenes de guerra. Para ello, por resolución del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, se fundó el Tribunal Penal Internacional para la antigua Yugoslavia (TPIY), cuya finalidad exclusiva era "enjuiciar a los presuntos responsables de graves violaciones del derecho internacional humanitario cometidas en el territorio de la antigua Yugoslavia entre el 1 de enero de 1991 y una fecha que el Consejo de Seguridad determinará una vez restaurada la paz" (Consejo de seguridad de la ONU, 2019).

El tribunal inició con un presupuesto de 276 000 USD (en 1993) y alcanzó los 223 000 000 USD (en 2003), su sede empleó a cerca de 1300 personas procedentes de 83 países, recibió 3500 testimonios y procesó a 124 personas (hasta 2005), entre los procesados estuvieron Slobodan Milošević (expresidente de Yugoslavia), Ante Gotovina (general del ejército croata), Naser Orić (comandante de las fuerzas musulmanas), Radovan Karadžić (expresidente de la república Srpska) y Ratko Mladić (el exjefe del estado mayor del ejército de la República Srpska).

Estos dirigentes políticos y militares fueron condenados por delitos como genocidio, crímenes contra la humanidad, violación de las leyes o usos de la guerra, violaciones graves de los Convenios de Ginebra de 1949, entre otros (Naciones Unidas, Consejo de Derechos Humanos, 1991). Cabe aclarar que al TPIY se le concedió autoridad para perseguir

y procesar "a las personas naturales (no organizaciones públicas o privadas)" (Yugoslavia, 2019, p. 1).

En ese proceso de paz se juzgaron sujetos de todos los grupos que participaron en la guerra. Para el investigador Ismael Cortés, el TPIY marcó un antes y un después en el Derecho Internacional, por cuanto el propósito de condenar internacionalmente a los criminales responsables de las guerras se había olvidado desde la Segunda Guerra Mundial. El Tribunal Penal Internacional para la antigua Yugoslavia le demostró al mundo que los crímenes de guerra cometidos por los actores de determinados conflictos no iban a quedar impunes y procesó a dichos criminales, ante los ojos de la opinión pública, de tal forma que acabó con la impunidad (Cortés, 2018).

Ahora bien, a lo largo de los años, el TPIY se ha topado con diversas dificultades que lo han hecho propenso a la crítica, como recalca el investigador Ismael Cortés:

> El Tribunal también ha mostrado debilidades a mejorar, por ejemplo, el que los procesos se prolongaran por un cuarto de siglo ha supuesto un permanente recordatorio de las violencias de los años 90, que ha impedido pasar página en los Balcanes, y lo polémico de varias sentencias o de la falta de ellas ha beneficiado el discurso victimista de los diferentes proyectos nacionalistas (2018, p. 1).

Este proceso de paz planteó propuestas innovadoras, como enriquecer la acción de la justicia con iniciativas de verdad y memoria, y demostró que la justicia por sí sola no forja necesariamente la reconciliación, la paz y la convivencia, sino que esto tiene que ser un compromiso de todos los ciudadanos que participaron directa e indirectamente en el conflicto; de lo contrario, solo contribuye a que broten viejos rencores y resentimientos.

Sudáfrica

La experiencia y el compromiso de Sudáfrica en la construcción y el mantenimiento de la paz ha sido un ejemplo transcendental para diversos procesos de justicia transicional de África y del resto del mundo. Las comisiones de la verdad y reconciliación constituidas en el proceso de paz sudafricano se han convertido en un modelo a seguir para aquellos países que anhelan subsanar su pasado de conflicto y excesiva represión a fin de transformar su presente mediante escenarios de paz y reconciliación nacional.

Figura 7. Mapa de localización de Sudáfrica

Fuente: Elaborado por Yenny Puerto

Específicamente, Sudáfrica es un país del extremo sur del continente africano, que limita al norte con Namibia, Botsuana y Zimbabue; al este, con Mozambique y Suazilandia; y al oeste, con el Océano Atlántico. Desde que entró en vigencia su nueva constitución (en 1996), su territorio se encuentra constituido por nueve provincias y su capital se compone de tres ciudades: Pretoria, sede del poder ejecutivo; Bloemfontein, sede del poder judicial; y Ciudad del Cabo, sede del poder legislativo.

En Sudáfrica se ejerce un sistema parlamentario que está inspirado en el modelo británico y se estima que cuenta con una población de 52 000 000 de habitantes, de los cuales el 79,5 % es población negra (Wabgou, 2016). Lo anterior se resalta por cuanto la institucionalización del racismo en Sudáfrica, bajo el nombre de *apartheid*, apareció oficialmente en 1948. Con el propósito de prolongar su dominio del poder, las minorías blancas emitieron una serie de leyes para designar una política de segregación racial y de organización territorial, que aplicaron los gobiernos blancos de manera sistemática.

Como tal, *apartheid* es una palabra que pertenece a la lengua afrikáans, una variedad del idioma neerlandés (hablada principalmente en Sudáfrica y Namibia) y se traduce como separación (Porto & Merino, 2015). Sin embargo, para una mayor compresión del *apartheid*, como sistema dictatorial racista, es imperioso tener en cuenta que la segregación racial en Sudáfrica se fue consolidando desde la colonización europea en el siglo XVII (específicamente a partir de la llegada de los holandeses en 1652); por ende, es importante analizar los sucesos históricos y los elementos culturales del racismo que edificaron este sistema.

A mediados del siglo XVII, los europeos, procedentes fundamentalmente de los Países Bajos, colonizaron los territorios del extremo austral de África (Sudáfrica y Namibia) con el propósito de levantar un puerto de recarga y propagar sus vínculos comerciales con Indonesia (colonia holandesa en ese entonces). En consecuencia, desde 1652, se estableció la compañía holandesa, lo que produjo una inmigración constante de neerlandeses hacia el sur de África (Wabgou, 2016).

Los intereses económicos de los neerlandeses en Sudáfrica establecieron una organización social que avasallaba a los nativos de África,

mientras se constituían en una clase burguesa "que no solo ostentaba los medios de producción y los cargos del poder, sino que asignaban a los trabajadores extranjeros y los nativos negros su papel y posición en el sistema de producción vigente" (Wabgou, 2016, p. 45); de este modo, se consolidaron los *afrikáners* o *boers* (como se harían llamar los habitantes de Sudáfrica de origen holandés)

En 1795 llegaron los británicos a Sudáfrica y, aprovechándose de diferentes crisis económicas que sufrieron los holandeses, obtuvieron el control total de la colonia en 1816. No obstante, esto no significó la expulsión de los holandeses del territorio sudafricano, por el contrario, se constituyó en un sistema de gobierno que congregó a los *boers* y a los británicos.

La administración de los *boers* se caracterizó por su modelo colonial y esclavista, lo cual los llevó a enfrentarse con los británicos en 1833, cuando la metrópoli inglesa declaró la abolición de la esclavitud en todos sus territorios dominados, lo cual implicó transformar el modelo esclavista basado en la posesión de la tierra, por un sistema capitalista de producción en el que todos los hombres, sin importar su color o raza, eran iguales (Wabgou, 2016).

Estos sucesos causaron nuevos enfrentamientos entre los *boers* y los británicos. Luego de varias guerras por el poder (1899-1902), los británicos triunfaron y consolidaron un sistema que conservó la jerarquía blanca. Tras el triunfo británico, se acordó redactar una constitución que tuvo como consecuencia la independencia de Sudáfrica en 1910 (Arenas, 2007).

A partir de este momento, se estableció un nacionalismo extremo que se basó jurídicamente en un conjunto de leyes que consolidaron el *apartheid* en 1948. Este conjunto de leyes de discriminación sistemática prohibió a los africanos la entrada a ciudades y poblaciones de la Unión Sudafricana, la movilización en tranvías y autobuses, la congregación en lugares públicos y la posesión de tierras; además, crearon territorios reservados para la población negra y los forzaron a vivir en zonas separadas (que llamaban 'arrabales'). Las restricciones llegaron al punto en que tampoco tenían derecho al voto, a los matrimonios interraciales y a

la inclusión política. Así se desplegó una forma particular de explotación económica (Arenas, 2007).

Figura 8. *Boers* (labradores holandeses) preparados para enfrentar al ejército británico

Fuente: Historia y biografías (2015)

Ahora bien, desde 1912, en respuesta a los atropellos contra los sudafricanos negros, se fundó el Congreso Nacional Africano, el cual se manifestó como una forma de resistencia no violenta y fue esencial para que, junto con Nelson Mandela, derribaran el sistema del *apartheid* en los años 90. Gracias a la situación geoestratégica y a sus riquezas mineras, Sudáfrica se alienó del bloque occidental; a pesar de esto, el sistema segregacionista provocó el repudio de la comunidad internacional que "confinó a Sudáfrica en un profundo aislamiento político, económico e incluso deportivo desde comienzos de los años 60" (Arenas, 2007, p. 65). En 1960, la ONU le impuso una serie de sanciones y excluyó a Sudáfrica de la Commonwealth[1].

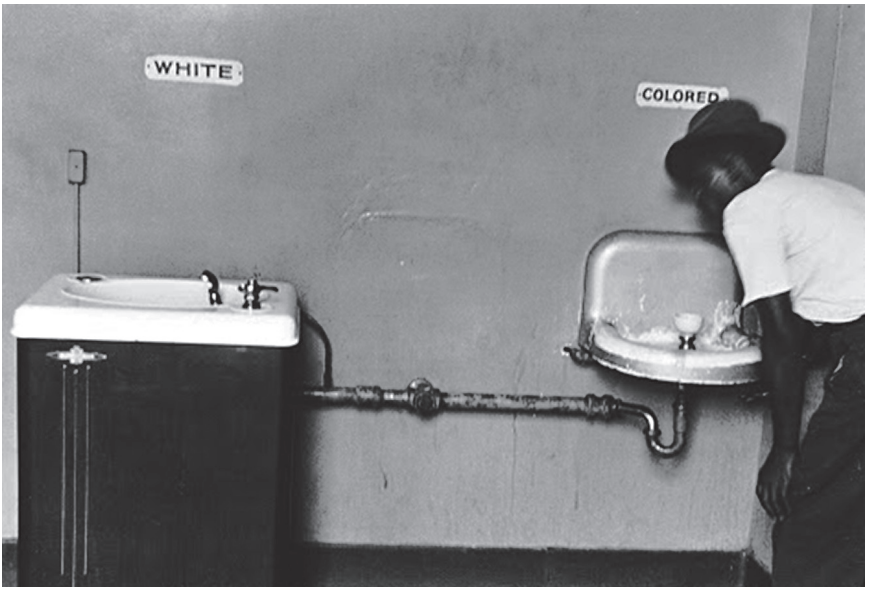
Después de múltiples disputas a lo largo de los años, a manos del presidente Verwoerd, el Estado sudafricano declaró el Estado de

1 Commonwealth o Mancomunidad de Naciones, antiguamente Mancomunidad Británica de Naciones, es una organización compuesta por 53 países soberanos independientes y semiindependientes que, con la excepción de Mozambique y Ruanda, comparten lazos históricos con el Reino Unido.

emergencia en 1963, el cual reaccionó con una represión excesiva contra los dirigentes de todos los movimientos de liberación que se habían manifestado en contra del *apartheid*; de hecho, una consecuencia de dicha represión fue la acusación de alta traición, el arresto y la condena a cadena perpetua de Nelson Mandela.

Las décadas siguientes se caracterizaron por estos enfrentamientos entre la población africana y la continuidad del sistema racista fomentado por el Estado sudafricano. En 1977, estos acontecimientos condenaron al régimen sudafricano a un embargo de armas y material militar por parte de la comunidad occidental; posteriormente, en 1985, "el Consejo de Seguridad de la ONU llamó a los Estados miembros a adoptar sanciones económicas" (Arenas, 2007, p. 65).

Figura 9. Época del *apartheid*. Dispensador de agua para las personas blancas y las personas de color



Fuente: Telesur (2017)

Figura 10. Segregación racial en Sudáfrica

Fuente: Didactalia (2012)

La abolición del *apartheid* fue producto del deterioro socioeconómico tras las diversas sanciones y el aislamiento político que sufrió el país. A principios de 1989, el presidente Pieter W. Botha sufrió un ataque de apoplejía y fue reemplazado por Frederik de Klerk, quien realizó múltiples cambios políticos que contribuyeron al derrumbe del *apartheid* (Briones, 2010).

De Klerk empezó un proceso de eliminación de leyes discriminatorias, levantando la prohibición contra los partidos políticos proscritos (incluyendo el partido más importante: el Congreso Nacional Africano [ANC, por sus siglas en inglés]). En consecuencia, en 1990, después de permanecer 27 años en prisión, Nelson Mandela fue liberado en medio de la convulsión social y política que estaba viviendo el país. Desde entonces, se fue desmantelando el sistema legal sobre el que se basaba el *apartheid* y, en marzo de 1992, un referéndum le otorgó facultades al Gobierno para negociar con el ANC, a la cabeza de Nelson Mandela, con la finalidad de redactar una nueva constitución (Briones, 2010).

En 1994, junto con De Klerk y el apoyo de gran parte de la población sudafricana, Mandela fue elegido como el primer presidente negro de la historia de Sudáfrica. Finalmente, el llamado Gobierno de Unidad Nacional decretó el fin del *apartheid* (después de 40 años). A través de diversas reformas a la constitución, el Parlamento Sudafricano eliminó todas las leyes de segregación racial y se terminó de desmantelar el sistema racista.

Nelson Mandela y Frederik de Klerk continuaron trabajando conjuntamente por la paz y la democratización de Sudáfrica. En 1995, el Gobierno estableció la Comisión de la Verdad y la Reconciliación como una alternativa de redención de cuentas para instaurar una justicia restaurativa después del fin del *apartheid*.

Figura 11. Nelson Mandela en libertad después de 27 años en prisión

Fuente: Jones, T. (2018)

La sociedad sudafricana deseaba un nuevo comienzo: olvidar el pasado. Sin embargo, después de examinar diferentes procesos transicionales del mundo, el Gobierno sudafricano encontró que "es ilusorio pensar en perdonar lo que no se entiende, en compensar lo que no se siente perdido y en restaurar la dignidad de una sociedad que en su conjunto no afronta y acepta su dolor. La experiencia internacional demuestra que en todos los casos fue necesario enfrentar, en uno u otro

momento, la realidad y consecuencias de violaciones pasadas a los derechos humanos" (Arenas, 2007, p. 66).

Los representantes sudafricanos comprendieron que reconstituir la historia, la memoria y la verdad era necesario para superar el conflicto y todas sus consecuencias. Por consiguiente, la verdad y el reconocimiento se volvieron los pilares del proceso transicional sudafricano. La verdad se configuró como mecanismo esencial de dicho proceso y su propósito fue reparar, antes que juzgar; es decir, recordar para esclarecer todo lo sucedido durante el *apartheid*, con el fin de prevenir un sistema similar que perjudicó de manera profunda a la sociedad sudafricana.

Desde diversos criterios y entes de la sociedad, la verdad ofreció la posibilidad de reconstruir las particularidades del sistema racista, además de aclarar a muchas víctimas el destino de sus seres queridos, concediendo "una respuesta a sus interrogantes con respecto de la naturaleza de lo que les sucedió" (Arenas, 2007, p. 72). No obstante, para que los perpetradores confesaran con detalle las atrocidades cometidas, el Gobierno tuvo que ofrecer "inmunidad contra procedimientos penales y civiles" (Elster, 2006, p. 91).

Por consiguiente, la Comisión de la Verdad y la Reconciliación estableció el Subcomité de Amnistía, el cual se encargó de las solicitudes de indulto por los delitos cometidos durante el *apartheid*. De igual forma, las comisiones tuvieron subcomités de Reparación y Rehabilitación y de Violaciones de los Derechos Humanos.

En relación con las amnistías, estas se concedieron a las personas que confesaron toda la verdad en detalle y demostraron que sus actos habían sido motivados por objetivos políticos, no de lucro. Además, para ser beneficiario de estas, los solicitantes debieron suministrar "información completa del delito, incluidas pruebas sobre la cadena de mando" (Elster, 2006, p. 92).

Según las cifras del profesor Jon Elster, para 1998, la Comisión y los subcomités identificaron quince mil víctimas aproximadamente, cada una recibió entre $2000 y $3000 USD en promedio. En 2003, el Gobierno notificó que pagó en reparaciones un promedio de $3900 USD a más de 19 000 víctimas (es decir, $85 000 000 USD). Por otro lado, para

el año 2000 había 7112 solicitudes de amnistía, de las cuales se habían otorgado 849 y rechazado 5392 (Elster, 2006).

Como se puede evidenciar, las lecciones del proceso transicional sudafricano han sido muy importantes para diversos procesos transicionales en el mundo. El sentido que se le concede a la verdad, en términos de sanación para la resolución del conflicto y la reconciliación nacional, ha sido invaluable para la democratización de Sudáfrica. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, el régimen del *apartheid* segregó a la población negra a zonas específicas donde podían vivir (*homelands*). Si bien se disolvieron, la comisión no ha realizado una reforma agraria que compense el traslado forzoso de dicha población bajo el régimen racista.

Figura 12. Frederik de Klerk y Nelson Mandela en las elecciones de 1994, las cuales pusieron fin al régimen del *apartheid*

Fuente: Subrayado (2019)

Argentina

A diferencia del proceso transicional sudafricano, en Argentina se empleó el juicio penal como mecanismo de transición a la democracia. Los militares del régimen saliente intentaron blindarse mediante legislaciones y decretos, a fin de no ser procesados por los crímenes cometidos y garantizarse cierta inmunidad. No obstante, el proceso transicional argentino aplicó los mecanismos más eficaces para la persecución y el enjuiciamiento de los responsables de las violaciones a los derechos humanos. Este caso de justicia transicional fue uno de los más avanzados y se caracterizó por ser el primero en América Latina.

Figura 13. Mapa de localización de Argentina

Fuente: Elaborado por Yenny Puerto

El territorio argentino, situado en el extremo austral del continente americano, forma parte del Cono Sur, junto a Chile, Uruguay, Paraguay y el sur de Brasil. Argentina es el segundo país más grande de América del Sur y de América Latina y el cuarto más grande del continente americano (Fijman, 2009).

Desde los años 30, el escenario argentino estuvo subyugado por intervenciones castrenses y violencia política hasta 1983. Distintos golpes de Estado instituyeron la inestabilidad política, económica y social que vivió el país durante gran parte del siglo XX. Desde 1940, diversos movimientos obreros y sindicales, que habían sido dominados hasta entonces por la oligarquía argentina, se integraron al Gobierno del general Juan Domingo Perón; en consecuencia, la vida política y social del país se dividió y generó una atmósfera extremadamente polarizada, al punto que el justicialismo (movimiento político del general Perón) quedó prohibido desde su derrocamiento en 1955 (Crenzel, 2016).

Cuando el justicialismo retornó al poder en 1973, en cabeza de general Perón, se produjo un enfrentamiento entre los distintos sectores del movimiento. La vicepresidenta María Estela Martínez de Perón asumió la presidencia, tras la muerte de su marido el 1 de julio de 1974. La convulsión social no se apaciguó con la vuelta de Perón al poder, los movimientos guerrilleros se alinearon con las tesis más revolucionarias del justicialismo, por lo que se mantuvo la tensión política y social (Vázquez, 2018).

En este contexto, el 24 de marzo de 1976, las Fuerzas Armadas Argentinas, apoyadas por las corporaciones empresariales y algunos sectores de la sociedad, derrocaron el gobierno constitucional e instauraron una dictadura autodenominada 'Proceso de Reorganización Nacional', la cual consistía en imponer, a través del terrorismo de Estado, un nuevo orden social basado en el modelo económico liberal. Mediante el comunicado n.° 1, la Junta Militar (integrada por tres militares, uno por cada Fuerza Militar [Armada Argentina, Ejército Argentino y Fuerza Aérea Argentina]) designó como presidente a Jorge Rafael Videla.

Según el investigador Emilio Crenzel, la dictadura militar "instituyó una forma inédita de crimen político, la desaparición forzada de

personas, que condensaba una decisión estatal de exterminio" (2014, p. 38). Desde que la presidenta María Estela Perón decretó acabar el actuar subversivo, y tras el golpe de Estado, las desapariciones de los opositores se volvieron sistemáticas en todo el territorio argentino.

Figura 14. Jorge Rafael Videla, primer presidente de la dictadura autodenominada 'Proceso de Reorganización Nacional'

Fuente: e-notícies (2013)

En síntesis, el objetivo de la represión era destruir los movimientos populares, suprimir el activismo social y disciplinar a la sociedad. Con ese fin, la dictadura cívico-militar instituyó los 'grupos de tareas' conformados por militares, policías o paramilitares para detener y secuestrar (con total impunidad) a todas las personas que se oponían al régimen, encarcelándolas en diferentes centros clandestinos de detención (red de instalaciones secretas empleadas por esas fuerzas armadas), los cuales habían sido ubicados a lo largo del territorio nacional.

De manera sistemática, en estos centros clandestinos se torturaba y asesinaba a los opositores de la dictadura (Humanos, 2011). Conjuntamente, la dictadura se adueñó de los menores que nacieron durante el cautiverio de sus madres en dichos centros: "La organización Abuelas de

Plaza de Mayo estima que 500 menores fueron apropiados y entregados a otras familias con una identidad falsa. Por el momento, y cuarenta años después del fin de la dictadura, se han recuperado 127 nietos" (Vázquez, 2018, p. 17).

Figura 15. Madres pidiendo saber el paradero de sus hijos en la época de la dictadura. Manifestación pública pacífica en la Plaza de Mayo (Buenos Aires, Argentina)

Fuente: Gual, R. (2018)

Figura 16. Manifestación de Madres de Plaza de Mayo

Fuente: Río, N. d. (2016)

Sin embargo, en el nuevo régimen, la crisis económica no cesó y llevó al país a una inflación con cifras incontrolables; además, la guerra de la Malvinas (en 1982)[2], que posteriormente perdió Argentina, sumada a la presión internacional por todas las atrocidades y violaciones a los derechos humanos que se venían cometiendo, aumentó el descontento social. En 1983, la dictadura cívico-militar se derrumbó y dejó un saldo de 30 000 desaparecidos y centenares de abusos en contra de la población argentina; tras las elecciones presidenciales, Raúl Alfonsín asumió el cargo de presidente de la nación.

En su periodo final, la dictadura militar para legitimar su 'lucha antisubversiva' e impedir la apertura de juicios contra los represores en la inminente transición a la democracia, blindó su conducta criminal mediante el 'informe final' la Ley 22294 o Ley de Pacificación Nacional

2 Conflicto bélico entre Argentina y Reino Unido por la disputa de las islas Malvinas, Georgias del Sur y Sándwich del Sur.

(conocida popularmente como Ley de Autoamnistía). Esta justificaba el actuar de dichas fuerzas armadas con el objetivo de restablecer el orden y la paz, "bajo la premisa de que existían dos bandos enfrentados en una guerra" (Vázquez, 2018, p. 18) Por otro lado, con respecto de los desaparecidos, la dictadura argumentó que esto fue consecuencia de las estrategias bélicas que utilizaron los subversivos. Según los militares, cambiar sus nombres y abandonar su medio familiar, laboral y social fueron algunas de las estrategias para actuar en la clandestinidad.

Figura 17. Represión policial durante una marcha de la Confederación General del Trabajo en 1982

Fuente: Longoni, E. (2006)

Es importante mencionar que la trayectoria política y jurídica del proceso transicional argentino no fue lineal y que tuvo que atravesar muchos obstáculos impuestos por parte de los militares. Restaurada la democracia en Argentina, en 1983, el presidente Raúl Alfonsín abolió la Ley de Autoamnistía y ordenó enjuiciar a los jefes guerrilleros y a las Juntas Militares de la dictadura. En el juicio a estas últimas, que tuvo una duración de ochos meses, cinco comandantes en eje fueron condenados a largas penas. Ello agudizó la tensión entre los

militares y el gobierno democrático y dio lugar a protestas por parte de los militares.

En consecuencia, entre 1986 y 1987, se aprobaron y decretaron las Leyes de Punto Final y de Obediencia Debida; por medio de estas, los militares buscaban frenar la actuación de los tribunales, imponiendo un límite muy breve de tiempo para la indagatoria y así extinguir la acción penal. Adicionalmente, los militares de rangos medios y bajos demandaron el indulto, ya que actuaron bajo las órdenes de los militares de altos rangos.

Paralelamente, con el objetivo de investigar las desapariciones durante la dictadura, utilizando diversas pruebas y denuncias, el Gobierno de Alfonsín fundó la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), integrada por representantes de la Cámara de Diputados y personas de la sociedad civil (Crenzel, 2014).

Con la ayuda de diferentes organismos de derechos humanos, la CONADEP, en su informe Nunca Más, constituyó un nuevo mecanismo de investigación y dio a conocer una nueva verdad pública sobre el sistema de secuestro, desaparición y tortura. En un principio, en este quedó documentada la historia de nueve mil víctimas de este sistema (Elster, 2006). La CONADEP "constituyó la primera comisión exitosa, a escala internacional, en investigar la desaparición forzada de personas" (Crenzel, 2014, p. 42).

En 1989, Carlos Menem asumió la Presidencia de Argentina. Su mandato fue controversial, debido a que apoyó la Ley de Obediencia Debida y diversas políticas que ofrecieron el indulto a los militares procesados y condenados por delitos de lesa humanidad. La impunidad fue característica de su gobierno y se justificó como una política del 'perdón' y reconciliación nacional. No obstante, a diferencia del caso sudafricano, los indultos que se les concedieron a los militares no contaron con un testimonio explícito de los crímenes perpetrados en la época de la dictadura cívico-militar. Desde esta óptica, Argentina dio un paso atrás en la búsqueda de la verdad y la justicia que había iniciado el Gobierno de Raúl Alfonsí en 1983 (Vázquez, 2018).

En 1998, la organización no gubernamental de las Madres de la Plaza de Mayo[3] y diferentes organismos de derechos humanos de Argentina reclamaron al Gobierno, ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, el derecho a la verdad y el derecho al duelo. Tras una larga y compleja lucha "el Estado reconoció aceptar y garantizar el derecho a la verdad y se comprometió a tomar diversas medidas para remediar las violaciones alegadas por los peticionarios" (Rogers, s.f., p. 5); de esta manera, resurgió el proceso de justicia transicional en Argentina y se instituyeron los juicios por la verdad.

Los juicios por la verdad permitieron que se recolectara la información necesaria para enjuiciar a los autores de los crímenes de lesa humanidad durante la dictadura. A pesar de lo anterior, en un principio, su objetivo no era juzgar a los responsables de los crímenes, sino reconstruir los hechos para conocer la verdad acerca de las desapariciones y asesinatos cometidos durante el régimen. Conforme se fueron esclareciendo los sucesos, se procesaron y enjuiciaron a los militares responsables de distintos delitos que habían quedado impunes por las leyes del Gobierno de Menem.

En los años siguientes, se establecieron mecanismos jurídicos innovadores, que han permitido sancionar penalmente a militares de todos los rangos; también, gracias a la información recogida en los juicios por la verdad, se logró enjuiciar a los secuestradores de los hijos de las víctimas del régimen. En los últimos años, la Cámara de Diputados y el Senado han ido anulando las leyes que protegían a los militares de ser juzgados por delitos de lesa humanidad (Elster, 2006).

Las investigaciones realizadas por la Comisión de la Verdad, las organizaciones de derechos humanos (como Abuelas de Plaza de Mayo, Madres de Plaza de Mayo e H.I.J.O.S) y la sociedad civil permitieron reconstruir los hechos, recuperar la memoria y obtener la verdad de lo sucedido durante el periodo de la dictadura militar. El éxito de este proceso radicó en la ejecución eficaz de juicios penales y en la sanción de leyes de reparación en beneficio de las víctimas del régimen.

3 Asociación argentina formada durante la dictadura cívico-militar con el fin de recuperar con vida a los detenidos desaparecidos, inicialmente, y luego establecer quiénes fueron los responsables de los crímenes de lesa humanidad.

Lo anterior demuestra que la impunidad y el olvido desestabilizan la justicia transicional y debilitan el régimen democrático, por lo que la reivindicación de la memoria histórica y de la verdad construyen las bases comunicativas y participativas para evitar la repetición de los crímenes de lesa humanidad y la violación de los derechos humanos cometidos durante las dictaduras.

Figura 18. Momento del juicio histórico de las Juntas Militares en Argentina; 38 militares fueron condenados por crímenes de lesa humanidad cometidos durante la dictadura cívico-militar

Fuente: Contrainfo (2016)

Conclusiones

El propósito de los procesos de transición es transformar el orden social de un país, de manera radical, con el propósito de sustituir un estado de guerra civil por un orden pacífico (el caso de Yugoslavia), o para reemplazar una dictadura por un sistema democrático (el caso de Sudáfrica y Argentina). Dicha transformación conlleva la labor de conseguir la estabilidad entre los derechos de las víctimas del conflicto y las exigencias por parte de los grupos armados y de las autoridades militares

para acceder al proceso de paz; es decir, hallar el equilibrio entre justicia y paz.

Los casos descritos en esta investigación revelan que la justicia transicional emerge mediante componentes concretos que se han ideado según la coyuntura del conflicto. Sin embargo, a pesar de que cada conflicto tiene características y contextos diferentes (por ende, implementan mecanismos específicos para resolver las tensiones entre justicia y paz), esta investigación reveló que existen elementos comunes que componen estos procesos.

Como se evidenció en este capítulo, las Comisiones de la Verdad se originaron en el marco del proceso argentino, en 1983, y fueron implementadas en Sudáfrica (con otras características) en 1995. Estas se han convertido en un emblema de la justicia transicional y se han empleado en diferentes países de América Latina, África, Asia y Europa del este.

De igual modo, tras el conflicto de los Balcanes, en los años 90, se incorporó el Derecho Internacional al proceso transicional, a través de tribunales internacionales que juzgaban a los responsables de crímenes de lesa humanidad y violaciones a los derechos humanos ocurridos en estas guerras. Lo anterior brindó herramientas esenciales para los procesos penales contra los responsables de los crímenes y se instituyó como mecanismo de justicia transicional que fundamentó la construcción y el mantenimiento de la paz en diferentes procesos en todo el mundo.

En Argentina, por ejemplo, el juicio penal como mecanismo del proceso de transición, se constituyó no solo para juzgar a los responsables de los delitos de lesa humanidad, sino que mediante este mecanismo se configuró un nuevo método de esclarecimiento de la verdad, con la finalidad de reconstruir la memoria colectiva.

Por lo tanto, es importante recalcar que hay elementos comunes que componen los procesos transicionales, como los procesos penales contra los responsables de los crímenes; los procesos de esclarecimiento de la verdad o investigaciones sobre las violaciones a los derechos humanos por parte de órganos no judiciales; la reparación individual, colectiva, material y simbólica; y las reformas jurídicas e institucionales, que

podrían afectar a la Policía, a la justicia y a los militares[4]. No obstante, estos mecanismos se han adecuado de acuerdo con los aspectos coyunturales y los contextos políticos, sociales, económicos y jurídicos de los países en conflicto.

Para el investigador Gonzalo Cataño, el vocablo 'contexto' aparece como "el conjunto de hechos mediante los cuales los miembros de un grupo definen, de manera parecida, las situaciones en las cuales se ven implicados" (s.f., p. 511). Es decir que el contexto permite comprender cómo y por qué se generan ciertas ideas que alcanzan la mente de las personas e inciden directamente en su forma de actuar y pensar.

En tal sentido, las personas no actúan a partir del vacío, sino que su forma de actuar y de pensar está entrelazada por un conjunto de relaciones y de significados comunes que guían y gobiernan su vida. Por esta razón, estudiar el contexto con atención es muy importante para la investigación histórica, puesto que permite entender cómo es que esta red compleja de situaciones y relaciones de los diferentes conflictos inciden en las particularidades de cada proceso de justicia transicional.

Comprender estos procesos enriquece el conocimiento sobre la capacidad humana de transformar escenarios de guerra en condiciones de posibilidades para la paz. Además, se ha evidenciado que establecer puentes de comunicación entre los actores involucrados en determinados conflictos permite que la paz pueda manifestarse y convertirse en la realidad social de todos los individuos de un país o nación.

Asimismo, en los procesos de aprendizaje existen diferentes metodologías para trabajar con los docentes y con los estudiantes, como los talleres pedagógicos. Esta modalidad didáctica busca la construcción del conocimiento para que los estudiantes comprendan la historia de los procesos de paz analizados en este texto. A continuación, se encontrarán unas guías pedagógicas que refuerzan la parte teórica plasmada en este capítulo desde la parte práctica y lúdica.

4 Información extraída de la página web del ICTJ: https://www.ictj.org/es/que-es-la-justicia-transicional

Guía 01

Contexto

OBJETIVO	Establecer las causas y contextos de los conflictos mencionados (Yugoslavia, Sudáfrica y Argentina).
¿QUÉ SE QUIERE QUE EL ESTUDIANTE APRENDA?	El estudiante observará la importancia de estudiar las circunstancias que se producen alrededor de los hechos, a fin de comprender los diversos fenómenos históricos con mayor precisión y profundidad.
RECURSOS	Lectura del texto, mapas, papel periódico, marcadores, fotografías e ilustraciones. De igual manera, se pueden utilizar aplicaciones como Canva, Power Point, entre otras.

FASE DE ENTRADA

1. Se hará lectura del texto, acompañada por videos, fotografías y/o canciones alusivas a los conflictos.
2. Se les preguntará a los estudiantes qué entienden por conflicto, etnias, Estado nación, ideologías, racismo y dictaduras. En el ejercicio, se fomentará el debate y se aclararán las dudas que puedan ir surgiendo.

FASE DE ELABORACIÓN

1. Se solicita que formen grupos y elaboren una infografía comparativa que desarrolle la siguiente información:
    a. Ubicación geográfica de cada conflicto.
    b. Causas que generaron el conflicto.
    c. Actores que intervinieron en el conflicto.
    d. Desarrollo histórico del conflicto.
    e. Consecuencias que generaron los conflictos en los ámbitos sociales, culturales, económicos, políticos, ambientales, entre otros.

FASE DE SALIDA

1. Cada grupo deberá exponer y socializar su infografía ante sus compañeros.
2. Al final de las presentaciones, se solicita que, de manera individual, elaboren un párrafo para reflexionar sobre los elementos y las consecuencias comunes que generaron los conflictos trabajados.

Guía 02

Justicia transicional

OBJETIVO	Analizar qué es la justicia transicional y sus diferentes perspectivas.
¿QUÉ SE QUIERE QUE EL ESTUDIANTE APRENDA?	Con mayor detalle, el estudiante examinará las características, las cualidades y las singularidades de los distintos procesos y enfoques transicionales.
RECURSOS	Lectura del capítulo, esquema, papel periódico, marcadores, hoja, lápiz, etc.

FASE DE ENTRADA

1. Teniendo en cuenta la lectura del capítulo, se les preguntará a los estudiantes qué entienden como justicia transicional.
2. De acuerdo con el capítulo, se les pedirá a los estudiantes que expongan sobre los diferentes tipos de justicia transicional en los tres conflictos trabajados.

.

FASE DE ELABORACIÓN

1. Se les pedirá a los estudiantes que vayan elaborando un esquema (sea un mapa conceptual, mapa mental, mentefacto, entre otros) en el que organicen los tipos de justicia transicional: justicia punitiva plena, justicia restaurativa, autoamnistía y justicia penal. Además, se les pedirá que identifiquen las características e implicaciones de cada una de ellas. Cada grupo deberá exponer y socializar su esquema ante sus compañeros.

2. Se les solicitará a los estudiantes que lleven a cabo una representación grupal (sea juego de roles o caricatura) de al menos uno los tres tipos de justicia transicional y que expongan las implicaciones de su implementación.

FASE DE SALIDA

1. A partir de la actividad anterior, se hará una discusión en el cual los estudiantes deben responder:
    a. ¿Qué ventajas o desventajas puede traer la implementación de uno de estos tres modelos de justicia transicional?
    b. ¿Qué dificultades se pueden encontrar al implementar los modelos de justicia transicional?
    c. ¿Qué propondrían para mejorar las falencias que presentan cada uno de estos tipos de justicia transicional?

Guía 03

Proceso de transición

OBJETIVO	Reconocer la importancia del estudio de los procesos de justicia transicional después de un conflicto armado, como estrategia de transición en la construcción de procesos de paz.
¿QUÉ SE QUIERE QUE EL ESTUDIANTE APRENDA?	El estudiante podrá desarrollar la capacidad de análisis para transformar los diferentes escenarios en entornos de paz y reconciliación.
RECURSOS	Textos e imágenes.

FASE DE ENTRADA

1. Pregúntele a los estudiantes cuáles creen que son los elementos importantes para tener en cuenta en los procesos de justicia transicional y por qué son importantes los procesos de la verdad, la justicia, la reparación y no repetición en estos procesos.

FASE DE ELABORACIÓN

1. Lea la siguiente noticia:

5 feb 2018 - 5:00 PM

En la antigua Yugoslavia el centro del proceso fue de los victimarios

Emir Suljagić

La manera en la que los medios de comunicación cubrieron la justicia transicional en la antigua Yugoslavia fue poniéndose del lado de los victimarios y poderosos. Las víctimas y sus verdades nunca fueron el centro del proceso.

En 1991, empezaron las guerras internas en Yugoslavia. Un país que albergaba a lo que hoy conocemos como Eslovenia, Croacia, Serbia, Bosnia-Herzegovina, Montenegro, Kosovo y Macedonia. A partir de ese año, se cometieron graves violaciones al Derecho Internacional Humanitario que entraron a ser investigadas y juzgadas en el Tribunal Penal Internacional de la antigua Yugoslavia, que funcionó durante 24 años (hasta el 2017). Las víctimas no fueron el centro de este proceso de justicia transicional.

Así vivió este proceso el periodista serbio Emir Suljagić: "Llegué a La Haya, en febrero de 2002, a cubrir el juicio del expresidente serbio Slobodan Milošević ante el Tribunal Penal Internacional de la antigua Yugoslavia (TPIY). Llegué a La Haya como un sobreviviente de uno de los peores capítulos del genocidio de Bosnia. Iba a necesitar toda mi fuerza mental en los próximos dos años y medio para seguir siendo tan profesional como me fuera humanamente posible.

Con el periodismo, el oficio que ejercía, que era importante para mí y que siempre fue mi mayor preocupación, permanecí profundamente consciente de que todo lo que escribiera sería leído bajo diferentes luces, medido por distintos estándares y, en consecuencia, debía ser muy cauteloso en todo momento. A veces, sentí como si hubiera hecho parte de la historia. Algunos momentos que reporteé desde el Tribunal serían realmente históricos. De hecho, el Tribunal estaba haciendo un trabajo histórico. El problema central de cualquier tribunal,

como cualquier corte, es que el victimario es la estrella. Él o ella están en el centro del proceso y lo que realmente ocurrió solo es relevante en la medida en que tengan que ver con la responsabilidad penal individual de él o de ella.

Las víctimas, al otro lado, leen sus expectativas ante el Tribunal: contar la verdad de lo que les sucedió, qué pasó con sus amigos, sus familiares y sus vecinos. Algunas veces, sus historias eran importantes para el caso en juicio; otras veces, no. Sin embargo, a muchas víctimas les fue difícil entender que el Tribunal no era el último depositario de la verdad ni la última autoridad para saber qué había sucedido en sus barrios, pueblos, ciudades o países.

Los medios, las víctimas y los victimarios

La relación entre el cubrimiento mediático y las víctimas fue incómoda, inestable y complicada. Algunos medios, descaradamente, buscaban vacíos en los testimonios de las víctimas y no trataban de ponerlos en orden para obtener una mejor versión. Todavía recuerdo la alegría de algunos de los medios de Belgrado (Serbia) cuando intentaron encontrar las diferencias de los testimonios de padre e hija de la familia Haxhiavdia de Mitrovica (Kosovo), pues fueron los únicos sobrevivientes después de que el ejército yugoslavo entró a su casa.

Varios victimarios, por otro lado, usaron los procedimientos para defenderse, no de serias acusaciones de crímenes de guerra dirigidos personalmente contra ellos, sino para exponer sus puntos de vista sobre la disolución de Yugoslavia. De hecho, para muchos de ellos, los juicios fueron sobre la responsabilidad del estallido de la guerra y la disolución del Estado, en vez de su responsabilidad individual. Su defensa, a veces, lucía como si vinieran de una realidad diferente y uno no podía evitar pensar si lo hacían a propósito, esperando su momento, o si realmente creían algo o todo lo que afirmaron.

Los medios, con algunas excepciones, siempre estuvieron más interesados en qué tenían para decir los victimarios. El tratamiento de Milošević en los medios occidentales estuvo cerca

de ser el de una estrella. Sus declaraciones, comportamientos y apariencia ante la Corte fueron noticia. Que cientos de víctimas marcharan alrededor de la sala de audiencias y contaran un sinnúmero de historias sobre el costo humano de sus acciones importó poco. Los medios estaban esperando el arma humeante.

Curiosamente había armas humeantes en todas partes
Durante mi tiempo en La Haya publiqué las transcripciones presidenciales del señor Franjo Tuđman, presidente de la República de Croacia (que habían estado a disposición del público, pero nadie se había molestado en pedirlas) mostrando que Croacia estaba mucho menos implicada en los más altos niveles de Gobierno en los crímenes que las tropas croatas que perpetraron en Bosnia-Herzegovina. También fui el primero en publicar evidencias escritas de que miembros de las unidades regulares de la Policía de Serbia participaron en la masacre de Srebrenica. Algunos años después, se publicó el escabroso video de la ejecución de cinco hombres y niños de Srebrenica a manos de miembros de la Unidad Policial Escorpión del Ministerio del Interior de Serbia. Eso también se presentó por primera vez en la Corte, durante el proceso.

Mi habilidad para obtener la evidencia no se vio obstaculizada. En todo caso, el TPIY hizo todo lo posible para hacer pública, ante los medios de comunicación, toda la evidencia disponible en ese momento. El tribunal no evitó que nadie hiciera periodismo bueno y decente. La única área prohibida fue la de testigos protegidos. En mi tiempo como corresponsal no me he encontrado con un solo periodista o corresponsal que hubiera publicado la identidad de los testigos protegidos, incluso si él o ella la sabían. Hubo un entendimiento tácito de que simplemente no se debía hacer.

Habiendo llegado a La Haya con la experiencia de Srebrenica, casi naturalmente me interesé por los juicios contra los victimarios de la operación genocida que tuvo lugar en Bosnia (en julio de 1995). Poco a poco, me di cuenta de que verdaderamente me dieron la oportunidad (rara y en ocasiones dudosa) de aprender y reaprender los hechos que ocurrieron en Srebrenica. Sobreviví al ataque genocida en el vórtice, en el centro y en todas partes.

Ahora, mirando desde afuera, es la primera vez que, después de la guerra, después de Srebrenica, me doy cuenta de lo

complejo y amplio que fue ese proceso. Tuve la oportunidad de ver a algunas de las personas que conocí antes de la guerra, y otras que conocí durante la guerra, ir al tribunal en calidad de acusadas. Algunas de ellas fueron declaradas culpables. De hecho, dos personas que conocí personalmente se defendieron muy bien y testificaron contra otros acusados en otros juicios, incluyendo los juicios contra los políticos Slobodan Milošević y Radovan Karadžić y el militar Ratko Mladić.

En 2003, vi al bibliotecario de mi colegio de bachillerato declararse culpable. El mismo año, vi al capitán Momir Nikolić, que nos alineó en Potočari, cerca de Srebrenica en la tarde del 13 de julio de 1955. Todos esperábamos que nos subieran en un camión o en un bus y nos sacaran de ahí. Ver eso fue impactante de diferentes maneras. Hubo un momento en el que pensé que el Tribunal podía ayudarme a superar el trauma que cargaba conmigo, pero eso no sucedería. Me llevaría años darme cuenta de lo que había presenciado. El dolor en sí mismo no desaparecería. Había llegado para quedarse"(Suljagic, 2018).

2. Observe las siguientes imágenes relacionadas con los procesos de justicia transicional:

ARGENTINA

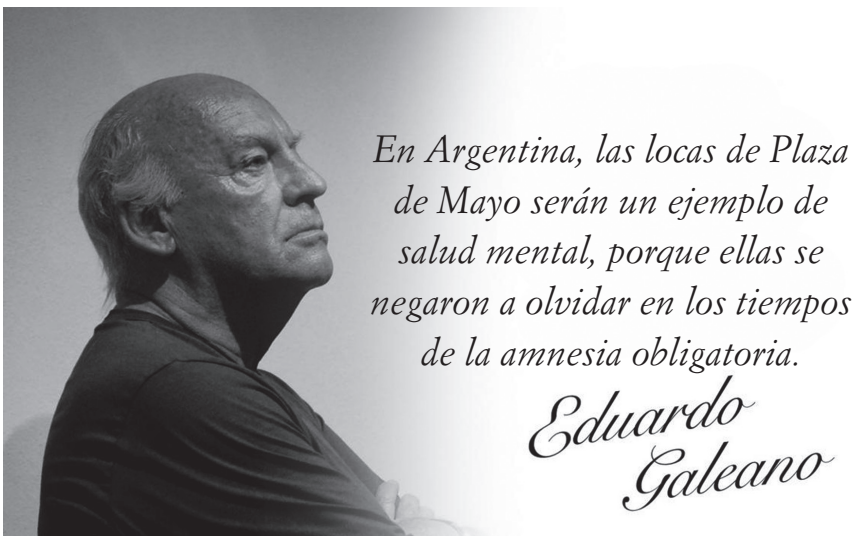


Figura 19. Eduardo Galeano
Fuente: Radio Saudade (2019)

SUDÁFRICA

Figura 20. Comisión para la Verdad y la Reconciliación de Sudáfrica
Fuente: La casa de la historia (2018)

3. Luego de leer la noticia y ver las imágenes, analice:

a. ¿Cuál es la crítica que se realiza en la noticia al proceso de justicia transicional en Yugoslavia?
b. ¿Por qué la memoria es uno de los ejes centrales de la justicia transicional en Argentina?
c. ¿Por qué la confesión y verdad de los hechos contribuye al proceso de justicia transicional en Sudáfrica?

4. Socialicen las respuestas y debatan sobre los pilares de la justicia transicional: verdad, reparación y no repetición.

FASE DE SALIDA

1. A modo reflexivo, los estudiantes deben realizar un debate sobre los modelos y aportes de la justicia transicional implementada en Argentina, Sudáfrica y Yugoslavia, con el propósito de relacionarlos con la importancia de repetir o evitar hacer lo mismo en el proceso de justicia transicional de Colombia.

CAPÍTULO II

DE EXPECTATIVAS Y COLORES SE VISTE LA PAZ EN ESCENARIOS EDUCATIVOS

Luz Mery Otálora Rodríguez

"La paz conlleva la remoción de las cosas que perturban e impiden la adhesión al bien. Pero, por el hecho mismo de que algo es deseado, se desea también la remoción de sus impedimentos. Por lo cual, con el mismo apetito y simultáneamente, se apetece el bien, la belleza y la paz".

Santo Tomás (II-II Q.29, a.2, ad.3)

Resumen

En este capítulo se comparten experiencias pedagógicas en educación para la paz, tomando elementos de las competencias ciudadanas, las dimensiones 'comunicar' (interacción de los diferentes lenguajes) y 'obrar' (acciones de conformidad con los valores éticos), lo cual contribuirá a la resolución de los conflictos escolares, por medio de didácticas que facilitarán la consolidación de espacios de convivencia pacífica y el reconocimiento del otro, a fin de mejorar las actuaciones en el interior de las aulas de clase.

Al mismo tiempo, se pretende hacer una mirada holística en la enseñanza de la educación para la paz, con las disciplinas de las ciencias sociales, teniendo como base dos competencias (las ciudadanas y las acciones comunicativas), con el propósito de que los estudiantes y maestros puedan desarrollar tareas y actividades para resolver conflictos asertivamente. "Entendiendo como competencias ciudadanas el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas integradas y relacionadas con conocimientos básicos que orientan la moral y políticamente las acciones" (Torres, 2005, p. 32).

Objetivo pedagógico

Compartir experiencias pedagógicas en educación para la paz, tomando elementos de las competencias ciudadanas, las dimensiones 'comunicar' (interacción de los diferentes lenguajes) y 'obrar' (acciones de conformidad con los valores éticos), lo cual contribuirá a la resolución de los conflictos escolares.

Dimensiones de la acción humana (comunicar, hacer, obrar y comprender)

Comunicar y obrar

Comunicar las experiencias con relación a la Cátedra para la Paz, da la posibilidad de compartir los valores que se quieren preservar; de tal manera que, el **obrar** de la sociedad, propicie cambios en la escuela y en el imaginario que se tiene al respecto de la Cátedra para la Paz.

Introducción

La tarea de educar para la paz exige enseñar a vivir y a convivir con los otros, en escenarios escolares, al desarrollar actividades didácticas que promuevan el pensamiento creativo y las acciones comunicativas y de convivencia a maestros, niños y jóvenes, con el objetivo de resolver los conflictos de una manera asertiva desde las aulas de clase. La relación entre la pedagogía y las acciones comunicativas es un aspecto fundamental en la resolución de los conflictos entre pares y maestros para lograr acuerdos y compromisos en la construcción de espacios de socialización en cada escuela.

Este capítulo aborda los conceptos de educar para la paz y su importancia en la resolución de los conflictos escolares; la didáctica, como una acción pedagógica, articulada con las acciones comunicativas; el actuar de los estudiantes y maestros; y algunas experiencias metodológicas en la enseñanza de la educación para la paz, con el fin de mitigar los conflictos en las instituciones educativas, a través de la lúdica, la narrativa, el teatro y otros recursos facilitadores en la construcción de una cultura de paz.

La investigación de este capítulo se realiza bajo el procedimiento metodológico descriptivo, con el objetivo de compartir experiencias de la educación para la paz, que posibiliten a maestros y estudiantes disminuir las prácticas sociales de exclusión y violencia al interior de los establecimientos educativos, a partir del diseño narrativo, la relación de los conceptos de educación para la paz con las acciones comunicativas y el actuar de cada uno de ellos en las aulas de clase.

Para Roberto Hernández Sampieri (2014), "el diseño narrativo pretende entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos, en los que se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes lo experimentan usando la 'narrativa'" (p. 487). Así las cosas, este enfoque facilita profundizar en los procesos pedagógicos para la enseñanza de los elementos que conforman la educación para la paz, la convivencia pacífica y el reconocimiento del otro. Recursos clave, como los talleres lúdicos, que propician conocimientos, habilidades y destrezas en el desarrollo de competencias ciudadanas y posibilitan acciones dialogantes para mejorar el comportamiento en la escuela.

Al final de este capítulo, se encontrarán unas guías en las cuales se aplicarán los conceptos que han sido el resultado de la consulta y el uso de fuentes documentales con respecto de los aspectos puntuales de la temática en referencia y la recolección de la información sobre la consulta del universo bibliográfico.

Educar para la paz y su importancia en la resolución de los conflictos escolares

La dinámica del conflicto a nivel mundial obliga a que la educación del siglo XXI se preocupe por construir la paz y asuma los retos y cambios culturales propios de las sociedades modernas. Esta modernidad también sacudió las escuelas y las aulas de clase en América Latina, por cambios en las políticas de exclusión, el surgimiento de nuevas pautas culturales, y las profundas crisis económicas y sociales; de esta manera, los procesos estructurales y coyunturales han influido en la organización social, institucional y familiar y en las formas de comunicación (tal como sucede con el uso de las redes sociales como una nueva forma del lenguaje), lo cual también ha generado nuevas formas de expresión de la violencia.

Lo anterior hace que las instituciones educativas se vean afectadas por nuevos fenómenos de conflictos; crisis que han afectado los procesos

básicos de enseñanza (aprendizaje) y las relaciones entre la familia y la escuela, lo cual obliga a esta última a propiciar dinámicas y relaciones de convivencia que permitan construir modelos que generen lazos sociales que articulen los nuevos sentires del saber en el mundo. Esto quiere decir que educar para una cultura de paz requiere aceptar situaciones de conflicto y compromisos de reducción de los actos violentos (ya sean físicos o psicológicos) y de acoso escolar.

Como lo afirma Boggino: "La convivencia no se construye ni se logra con reglamentos ni con acciones coactivas ni con imposiciones o, simplemente, a través de la mera transmisión discursiva de valores. Se trata de apostar sistemáticamente a la promoción del diálogo, la comunicación, la reflexión crítica y la confianza, sobre la base de normas y valores que permitan la vida en sociedad" (2005, pp. 70-71).

La educación es un proceso histórico que ha contribuido al bienestar del ser humano, es inherente a su propia naturaleza y no está limitada a los ámbitos escolares, sino que se extiende a las interacciones con otros factores que determinan su vida (como lo económico, social, político, religioso y cultural). Por ende, los sistemas educativos de cualquier Estado generan políticas para que las instituciones educativas formulen proyectos y estrategias que coadyuven a la formación ciudadana a través de competencias. Como lo afirma Correa:

> La educación no puede marchar por caminos aislados a las fuerzas históricas que parecen imponerse en el ámbito universal. Es necesario tener conocimiento y establecer relaciones con las tendencias del cambio; de lo contrario, seguirá imperando el aforismo de que la institución educativa "vive de espaldas a la realidad social". Es definitivo identificar, desde la escuela y desde el PEI, el lenguaje de las tendencias dominantes, es decir, de aquellas que parecen tener mayor impacto sobre las sociedades actuales y sobre su futuro (1999, p. 73).

Colombia no es ajena a estos retos. Por esta razón, en el 2016, firmó el acuerdo de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), con la intención de para dar fin a un conflicto de más de 50 años de confrontaciones armadas; con afectaciones territoriales y ambientales; desplazamientos de niños, jóvenes y adultos; y daños

psicológicos, físicos y económicos. Todo esto como consecuencia de diversas dinámicas (como la extorsión, el secuestro y el reclutamiento de menores para grupos armados), desigualdades sociales profundas e injusticia e intolerancia (en lo rural y lo urbano). Lo cual contribuye a esta noción de que la escuela no puede quedar a espaldas de la realidad social.

La búsqueda de la paz en el país demanda asumir retos desde la educación y la enseñanza del respeto al otro; acciones dialogantes entre pares, maestros y estudiantes y entre maestros, que propicien espacios de negociación, conciliación, mediación y concertación desde las realidades del contexto de la guerra (en el cual las acciones de los diferentes grupos armados afectan la vida de muchos maestros y niños en escuelas que presentan condiciones de pobreza y desigualdad social).

Para el Estado colombiano y el Ministerio de Educación Nacional, las instituciones educativas son espacios para la construcción de una nueva convivencia pacífica, desde esta perspectiva, promulgaron la Ley 1732 en el 2014, con el motivo de difundir la Cátedra para la Paz en todos los planteles educativos. Adicionalmente, en el 2015, este Ministerio publicó el Decreto 1038, para su reglamentación en todos los establecimientos educativos públicos y privados del país, cuyo objetivo es:

> Fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales de la Cátedra por la Paz, contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas: Cultura de la paz, educación para la paz, desarrollo sostenible (Ministerio de Educación, 2015, artículo 2).

Después de la firma del acuerdo de paz, la educación colombiana requiere pasar por cambios profundos, como las prácticas de los maestros (con métodos y didácticas que permitan innovar para poder transformar las realidades desde las aulas de clase) y la comunicación, como eje angular de encuentros de reconocimiento (que facilite romper el silencio

de muchos niños y jóvenes). "Comunicar es uno de los comportamientos humanos más importantes. Es un mecanismo complejo que permite a los individuos establecer, mantener y mejorar sus contactos humanos. Es un proceso multidimensional" (Cibanal, 2008, p. 2).

La importancia de enseñar para una cultura de paz en todas las instituciones educativas del país radica en entenderla como una herramienta pedagógica que potencia la enseñanza de los valores en todos los niveles de la educación. Según lo dispuesto por la Asamblea General de las Naciones Unidas: "El progreso hacia el pleno desarrollo de una cultura de paz, se logra por medio de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida propicios para el fomento de la paz entre las personas, los grupos y las naciones" (Artículo 2, 1999, p. 3).

Por consiguiente, se hace un énfasis en el primer componente de la Cátedra para la Paz: la responsabilidad que tienen las instituciones educativas de incluir en su currículo planes de estudio y proyectos transformadores en y para la paz. Esto quiere decir que toda la comunidad educativa debe tener claro los objetivos y las metas para resolver los conflictos, con estrategias y dinámicas creativas, en los diferentes contextos en los que se desenvuelven los distintos miembros de la comunidad educativa.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) plantea el objetivo 4 en la meta 10, "En busca de una educación de calidad", una estrategia de desarrollo sostenible que permita mitigar los conflictos y convertir las aulas en escenarios en los cuales los estudiantes y maestros puedan comprender las libertades, la justicia, el ejercicio de la democracia, la tolerancia, la equidad y la solidaridad.

En tal sentido, se busca que, para el 2030, se pueda garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover un desarrollo sostenible, mediante la educación para esto, la adopción de estilos de vida sostenibles, la comprensión de los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial, la valoración de la diversidad cultural, la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios (UNESCO, 2017).

Este compromiso es de todos en general, sean niños, jóvenes, maestros, directivos, padres de familia o vecinos; por ende, la escuela y la universidad tienen un papel fundamental en la construcción de proyectos educativos (más allá de los estándares, con objetivos y metas concretas en la construcción de tejido social) y en la formación de personas para la equidad, la responsabilidad y el liderazgo en todos los lugares de la geografía colombiana.

Las acciones comunicativas en el marco de una pedagogía para la resolución de conflictos

Si se entiende la educación como un proceso humano con influencia en la cultura y que está en una búsqueda constante de la perfección y las libertades del ser humano, hay que tener claro que se necesita contar con mucha disciplina, estrategias, métodos, habilidades y competencias que permitan comprender los elementos propios de los múltiples contextos (económicos, políticos, históricos, sociales, familiares y culturales) y de las particularidades de la escuela, el barrio y la ciudad. Solo así se podrán resolver los conflictos de la vida.

Para Delors, la educación se debe estructurar en torno de cuatro aprendizajes fundamentales, que serán los pilares del conocimiento para cada persona en el transcurso de su vida: aprender a conocer (es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión), aprender a hacer (para poder influir sobre el propio entorno), aprender a vivir juntos (para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas) y aprender a ser (un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores) (citado en UNESCO, 1996, pp. 95-96).

Según Delors, se puede inferir el papel de la educación en la preservación del proyecto de vida individual y colectivo, debido a que la educación es una carta de navegación para que los niños, jóvenes y maestros transiten desde el conocimiento hasta la realización de la vida misma. Por lo tanto, los cuatro pilares mencionados en el párrafo anterior son

como un tesoro que contribuye a la educación para la paz, puesto que facilitan a los estudiantes, maestros y directivos de todas las instituciones educativas aquellas competencias indispensables para aprender a vivir juntos, resolver conflictos y tener la capacidad de reflexionar, pensar, deducir y corregir cualquier eventualidad de su entorno.

A continuación, se presenta un ejemplo del universo planteado por Delors en un conflicto cotidiano en la escuela.

Figura 21. Escenas de un dilema que genera conflicto en el aula de clase

Fuente: Elaboración propia

El dilema surge cuando Pedro pierde el cuaderno, ya que no pudo adelantar los temas que le faltaban, ni estudiar para el examen. Esto perjudicó a Josefa, porque ella tampoco pudo estudiar. El deber de Pedro es devolver lo prestado (cuaderno) y reparar el daño ocasionado a su amiga.

Desde la dimensión comunicativa surgen los siguientes interrogantes: ¿qué acción tomaría Pedro para comunicarle a Josefa que se le perdió el cuaderno?, ¿cómo obraría Josefa

cuando Pedro le diga la verdad?, ¿qué lenguaje expresaría mejor el problema (verbal o no verbal)?

Ahora bien, se debe resaltar que la educación tiene relación con los propios procesos de los niños y jóvenes de vivir experiencias en la escuela, dado que ese es el escenario en el cual las generaciones suelen encontrarle sentido a transformar sus propias realidades. En términos de Dewey: "La educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia" (citado en Ruiz, 2013, pp. 103-124).

En otro orden de ideas, la propuesta de educación para la paz debe estar centrada en el poder de la palabra, que conduzca a acuerdos, valores éticos y morales. Como lo afirma Iniesta: "Son los valores los principios que nos permiten formarnos juicios para orientar nuestra conducta en situaciones cotidianas" (2005, p. 23). Por su parte, Enrique Chaux sustenta que la educación para la paz se da a partir del aprendizaje cooperativo, por cuanto el trabajo grupal permite ponerse en los zapatos del otro y logra que los estudiantes se colaboren entre sí para realizar ciertas acciones usando varias estrategias (como el control de las emociones, la asertividad y el desarrollo de la empatía). "La empatía es la capacidad de sentir algo parecido o compatible con lo que puedan estar sintiendo otras personas" (Chaux, 2005, p. 42)

Dicho esto, trabajar en las competencias ciudadanas contribuye al desarrollo de procesos mentales, el análisis de perspectiva, la empatía y la valoración de las diferencias, lo cual genera como resultado que los estudiantes y maestros logren acuerdos de una forma colaborativa. En un ejemplo de Chaux, cuando un niño es empujado por detrás, inmediatamente piensa que lo empujaron a propósito, inclusive cuando la situación es ambigua y existe la posibilidad de que haya sido un accidente (Chaux & Ruiz, 2005, p. 34).

Por esta razón, el propósito de acceder a realidades simbólicas del actuar socialmente de maestros, estudiantes, directivos y padres de familia, en cualquier entorno, es poder desarrollar habilidades para que puedan enfrentar problemas interpersonales, a partir de entenderse a sí mismo y al otro. Las acciones comunicativas y las competencias facilitan

que los niños y jóvenes se expresen de una manera afectiva. Chomsky (1992), citado por Barón & Müller (2014), afirman que una competencia corresponde a la capacidad que tiene un hablante u oyente para asociar sonidos y significados conforme a reglas inconscientes y automáticas.

Esto quiere decir que las personas tienen la capacidad de desarrollar competencias y habilidades autónomamente para conocer, manejar sus emociones y comunicarse. Para Hymes (1971), citado por González (2011), la competencia es comunicativa, a partir de las reglas de interacción social y la competencia cultural que llevan a comprender las normas de comportamiento de los miembros de una cultura específica y la asimilación de todos los aspectos de la misma (específicamente, los que se refieren a la estructura social, los valores, y las creencias).

Figura 22. Acción comunicativa (acción social)

Fuente: Elaboración propia

La acción comunicativa en situaciones de conflicto permite cambiar las formas en las cuales se usa el lenguaje; por ende, los maestros se convierten en agentes activos orientadores y mediadores, con el fin de que los estudiantes transformen sus actitudes y formas de dialogar y comprendan que su actitud y expresión social pueden afectar a otros. Para Jürgen Habermas, citado por Carrasco: "La acción comunicativa es

todo el sistema de comunicación entre sujetos que 'actúan y conviven'. Mediante el lenguaje, se ordena el caos de la sensación en constructos identificables. Mediante el trabajo, se ordena el caos de los deseos y las necesidades del hombre en el mundo" (1993, p. 133).

De lo anterior, se puede inferir que las acciones comunicativas son la base de los procesos sociales y que las formas de expresión de las personas (sean directas o indirectas) tienen fundamento en la verdad para poder forjar lazos de confianza, veracidad o sinceridad, con el propósito de que se les facilite fortalecer la identidad del otro y tener la capacidad de corregir los errores en las relaciones con los otros.

Se puede afirmar que las acciones comunicativas trabajadas en las aulas de clase les van a permitir a los estudiantes y maestros aprender a desarrollar dinámicas de consensos como una estrategia de resolución de los conflictos. De la relación planteada en la teoría de Habermas, se puede interpretar que la estabilidad de la cultura y su movilidad están dadas por los acuerdos o desacuerdos que se generan a través de la comunicación.

Por eso, la importancia que tiene la praxis del maestro y la organización de los saberes, estrategias, metas, actividades, métodos, recursos y tareas para el cumplimiento de los logros. Es decir, un maestro debe diseñar estrategias que fomenten hábitos de cooperación, cambio de actitudes y desarrollo de habilidades comunicativas incluyentes, a fin de que los maestros y estudiantes (además de sentir la responsabilidad de un cambio de pensamiento) puedan actuar frente a la resolución de los conflictos de su entorno.

"El concepto de estrategia tiene sus orígenes en el lenguaje militar, ya que hace referencia al arte de dirigir y coordinar las acciones militares" (Sanjurjo *et al*, 2014, p. 47). Como tal, la estrategia tiene múltiples definiciones: coordinación de acciones, procesos, conjuntos de reglas, diseños de pasos y procedimientos para lograr un propósito; o método de organización racional de los recursos, técnicas y procedimientos para alcanzar una meta. Las actividades de los maestros y los estudiantes son componentes esenciales en la organización de las clases.

Los recursos son las diferentes herramientas de trabajo que elige un maestro o un estudiante (Sanjurjo & Forensi, 2014, pp. 46-48). En este sentido, se comprende que los recursos didácticos tienen un papel importante en los procesos cognitivos y en el desempeño de los estudiantes; por lo tanto, se debe procurar garantizar que las herramientas que van a ser utilizadas, sí faciliten las tareas y las perspectivas en la generación de actitudes positivas que lleven a resolver interrogantes y situaciones problemáticas de los temas que se han organizado para las clases.

En el caso particular de la educación para la paz, muchos investigadores, e incluso el Ministerio de Educación, propusieron secuencias didácticas. "Una secuencia didáctica es una serie ordenada de actividades que lleva acabo el maestro y que propone a los estudiantes, cuya finalidad es hacer comprensible e interesante el contenido" (Sanjurjo *et al*, 2014, p. 52).

La actividad por secuencias didácticas ubica a los estudiantes en situaciones problemáticas y permite al maestro identificar los valores culturales y sociales que traen los niños y jóvenes como saberes previos. La estrategia del maestro es mezclar esos saberes con los nuevos contenidos que presenta en su clase y conducirlos a comprender nuevas realidades en la resolución de los conflictos. Para España y Forensi: "La organización de secuencias didácticas requiere de un manejo profundo y riguroso del contenido y de los problemas de comprensión, de los objetivos que se persiguen y las competencias que se quieren desarrollar en los estudiantes" (2014, p. 53).

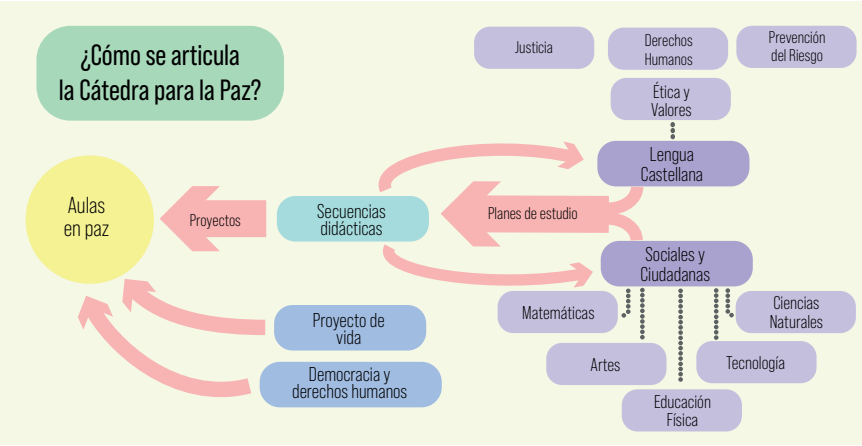
Ahí radica la importancia de analizar la didáctica de las ciencias sociales para la enseñanza de la Cátedra para la Paz e integrarla en los planes de estudio de la disciplina de las ciencias sociales. "Entendiendo como disciplina el conjunto ordenado y sistemático de conocimientos en función de su enseñanza" (España, 2014, p. 77). Un maestro que enseñe historia, geografía, democracia, filosofía y ética, que son disciplinas que están en el marco de las ciencias sociales, pero que además tenga que diseñar ese saber con la ayuda de la didáctica, para articular ámbitos como la resolución pacífica de los conflictos, la prevención del acoso escolar, la

participación política, la diversidad pluralidad, el uso sostenible de los recursos naturales, la justicia y los derechos humanos, la protección de las riquezas culturales y naturales de la nación, la memoria histórica, los dilemas morales, entre otros.

A pesar de que, con la expedición del Decreto 1038 del 2015, el Ministerio de Educación Nacional organizó los ámbitos en tres áreas del conocimiento (ética, ciencias naturales y ciencias sociales), se considera que educar para la paz se demanda una articulación que integre más disciplinas, como el área de lenguaje para el desarrollo del pensamiento crítico desde la literatura.

Como lo argumentan Fuentes, Téllez y Vargas (2018) en su tesis de Maestría en Educación: "La necesidad que existe en el país de concretar en el aula procesos curriculares que favorezcan la interdisciplinaridad, nuevas estrategias pedagógicas que promuevan a la literatura como canal de transmisión de la empatía y nuevas formas de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje para promover una ética del recuerdo" (p. 104).

Figura 23. Articulación de la Cátedra para la Paz



Fuente: Elaboración propia

La propuesta de la interdisciplinariedad es casi una necesidad de muchos maestros que, al interior de sus aulas, ven con buenos ojos propuestas como estas para el desarrollo de las competencias en las diferentes áreas del conocimiento.

La interdisciplinariedad va a permitir que el trabajo en conjunto tenga mejores resultados y procesos en el desarrollo de las competencias cognitivas, ciudadanas, del conocimiento y de la búsqueda de espacios al interior de las escuelas, que fortalezcan los lazos de cooperación, el diálogo y las concertaciones armónicas. En conjunto, las estrategias pedagógicas permiten que los estudiantes desarrollen habilidades y destrezas que les permitan resolver los conflictos de una manera asertiva y responsable. Así, todos apuntan al mismo objetivo: educar para la paz.

A continuación, se presenta un ejemplo como propuesta para organizar una estrategia de clase para la enseñanza en resolución de los conflictos en el aula de clase. Esta permite responder los siguientes interrogantes: ¿Qué situación problema quiero que los estudiantes analicen e interpreten?, ¿qué ruta debe seguir la estrategia?, ¿cuál es el papel de la dimensión comunicativa?, ¿cuál enfoque voy a utilizar en la actividad?, ¿con base en qué contexto voy a dirigir la actividad?

Aprender a comprender situaciones problemáticas en los diferentes contextos e identificar acontecimientos desde la narrativa y la lúdica permite el desarrollo de la escucha, del lenguaje verbal y simbólico, de la socialización y de la cooperación en las aulas. En la resolución de los conflictos, preguntar y reflexionar con respecto de un problema y sus respuestas es de gran importancia. Entendiendo que la lúdica no solo se relaciona con los juegos, también con la generación de espacios de buen trato para cambiar la dinámica de la clase por ambientes alegres en el aula.

Preguntar es un acto de responsabilidad. El maestro es un facilitador. En el proceso de redacción de la pregunta, cuando se trabaja con narrativas, se inicia con qué, cómo, cuándo, cuál, con qué, con quién, en qué, quién o quiénes, cuánto, dónde, por qué o para qué. En muchas ocasiones, los maestros suelen responder a los niños o jóvenes con frases como “deje la preguntadera”; lamentablemente, esto puede dificultar los

procesos de aprendizaje y condicionar las conductas y acciones de los estudiantes. Por tal motivo, en la resolución de los conflictos, las preguntas deben buscar motivar, argumentar, debatir, discernir, refutar, afirmar, encantar, hacer sentir, percibir, interactuar, resolver, mediar, cooperar y negociar.

Figura 24. Proceso para resolver un conflicto

Fuente: Elaboración propia

Experiencias metodológicas en la enseñanza de la educación para la paz

Otro componente esencial de este capítulo son las experiencias en la educación para la paz de Colombia y otros países. En un mundo fragmentado, desigual, con una violencia directa y estructural tienen que enfrentar maestros y estudiantes, ¿cómo se educa para la paz? Profesionales y maestros han tenido grandes experiencias en foros, seminarios, investigaciones focales, encuentros de comunidades e investigaciones que pueden servir como referente en la práctica de las aulas.

La SEPAZ es una asociación española que está a favor de los derechos humanos. Desde 1987, ha reunido a distintas personas procedentes de diferentes niveles de la educación formal y no formal, con experiencia práctica en Europa, España y América Latina. Sus objetivos son crear inquietud y sensibilizar a los maestros sobre la necesidad de educar en y para la paz, los derechos humanos y el desarrollo; contribuir a la formación de educadores y a la multiplicación de los grupos de educación para la paz; y crear, adaptar y difundir materiales.

A continuación, se presentan algunas experiencias que han tenido países como Turquía en la educación para la paz (Arufe, 2001). Se realizaron estudios con 25 estudiantes universitarios de diferentes facultades que tomaron y asistieron al curso de Educación para la Paz. Fue un curso electivo en la Universidad de Kocaeli (Turquía), en el año académico 2013-2014. Se utilizó un modelo de estudio con un tipo de diseño preexperimental, cuyo propósito era determinar el impacto del Programa de Educación para la Paz (PEP) y medir en los estudiantes universitarios su sensibilidad intercultural. Los resultados arrojaron que, al ingresar al curso, hubo un resultado significativo de insensibilidad intercultural; después, se presentaron cambios considerables. Lo que concluyen los investigadores es que la educación para la paz sí produce cambios en las acciones de los estudiantes (YaserArslana & Polat, 2015).

La UNESCO apoya la iniciativa de estrategias para educar para la paz, propuesta por profesionales e investigadores, como el libro "Educación para la paz: perspectivas internacionales". Esa colección de ensayos

y estudios de casos cualitativos ofrece una excelente introducción al campo de la educación para la paz; además, da al lector una visión internacional, comparativa y fundamentada de los aspectos importantes de la educación para la paz, tal como se conceptualiza e implementa en diversos contextos en todo el mundo, especialmente dentro de las sociedades de conflicto y posconflicto.

En Colombia también ha habido experiencias significativas de educación para la paz, como el proyecto "Caquetá", que se comprometió con la Cátedra para la Paz y se realizó gracias a una alianza estratégica entre el Programa de Derechos Humanos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés), la Secretaría de Educación del Caquetá y la Fundación Escuelas de Paz. Durante los días 16 y 17 de noviembre de 2018, se desarrolló el "Encuentro Interdepartamental de Educadores para la Paz", el cual contó con la presencia de educadores de Caquetá, Cauca y Tolima.

Asimismo, hubo otras organizaciones convocantes a nivel internacional (como el International Peace Bureau y el International Institute on Peace Education) y a nivel nacional (como la Oficina de Paz de la Universidad de la Amazonía, la Fundación Compartir, el Colectivo de Educación para la Paz y la Alianza Educación para la Construcción de Culturas de Paz) (Fundación de Escuelas para la Paz, 2019).

La educación en algunos territorios del país siempre ha estado en riesgo por causa de las minas antipersonas y la falta de acompañamiento de los organismos del Estado. La experiencia de educadores para la paz se realizó con organizaciones no gubernamentales, las cuales desarrollaron una narrativa alrededor del hecho de 'Cuidarse de la Guerra'. Los planes de autocuidado les sirvieron para establecer planes de brigadas para la prevención del riesgo, con ayuda de la Defensa Civil, la Cruz Roja, la Defensoría del Pueblo y los Bomberos, por medio de los cuales se dieron capacitaciones a los estudiantes para que fueran multiplicadores. Todo esto contó con el apoyo de Caritas Alemana (ONG internacional) (Neira, 2016).

También se llevó a cabo otra experiencia en la Comuna Veintiuno de Cali, una zona con alto índice de criminalidad, que agobia a sus

habitantes. Desde el 2005, la comunidad empezó a gestar el sueño a través de la música con el proyecto "La Escuela de Música para la Paz". La iglesia del barrio Compartir fue el escenario en el cual los niños, jóvenes y padres de familia recibieron la asesoría de los músicos de la Orquesta Filarmónica de Cali y de profesores de expresión corporal, teatro y ética. En el 2013, el Ministerio de Cultura de Colombia, inauguró una sede que cumple con todas las especificaciones técnicas y acústicas y que está dotada de instrumentos musicales para bandas, orquestas musicales, música tradicional y folclórica. Hoy, esa escuela cuenta con 320 cupos anuales gratuitos para estudiantes. De los 64 jóvenes graduados, 19 han incursionado en el campo de la música y 8 son monitores de escuela (la condición es que los estudiantes estén escolarizados) (Albán, 2016, p.60)

Como aporte a la educación para la paz, el Centro de Investigación en Memoria Histórica Militar de la Escuela Superior de Guerra se quiso sumar a la iniciativa del Gobierno con la producción de "Galería de los Sueños. La educación para la paz desde el aula", material enfocado en la Cátedra para la Paz. Al respecto, se debe precisar que esto no quiere decir que las Fuerzas Militares quieran que, en el ejercicio del aula, se pretenda enseñar desde las Fuerzas Militares; simplemente, es un aporte al fortalecimiento de la cultura de paz, debido a que, como fuerzas legítimas del Estado, tienen el deber de contribuir a la convivencia pacífica.

Por consiguiente, dirigidos por el alto mando de la Escuela Superior de Guerra y el Comando General de las Fuerzas Militares de Colombia, un grupo de investigadores y militares capacitados en educación para la paz han sido el puente entre las gobernaciones, las alcaldías, las secretarías de educación y la calidad, con el objetivo de llegar a todos los territorios, especialmente en los que el Estado no ha podido llegar por causa de las dificultades del terreno y las condiciones de conflicto en las que desafortunadamente podrían encontrarse inmersas las escuelas. En tal sentido, esta institución es consciente de que la educación es el motor del desarrollo para que los seres humanos puedan acceder a una herramienta esencial para la formación de los valores y las capacidades profesionales.

En concordancia con lo anterior, el Centro de Investigación en Memoria Histórica Militar imparte talleres a maestros y estudiantes,

convocados por los organismos mencionados en el párrafo anterior. Con el desarrollo de estas secuencias didácticas de educación para la paz, se pretende mantener el interés de los estudiantes en temas como la empatía, la construcción de la memoria histórica, la protección de los recursos, el cuidado del medio ambiente, la resolución de los conflictos, el cuidado de sí mismos para cuidar a los otros, el respeto de los derechos humanos y el manejo del lenguaje para generar mejores canales de comunicación y resolver problemas cotidianos del entorno.

Cabe destacar las experiencias que se han tenido a lo largo y ancho del territorio colombiano; lugares a los cuales se ha llegado con múltiples recursos y estrategias metodológicas, como el corregimiento del Salado, ubicado en los Montes de María, al sur del departamento de Bolívar. Un territorio que vivió una de las masacres más duras en la historia del país en el 2000. Allí, en conjunto con la Brigada de Infantería de Marina N°. 1 de la Armada Nacional, se realizaron talleres a maestros y estudiantes con narrativas como "El país de tus miedos", contenido del material de "Galería de los Sueños", en el Instituto Técnico Agrario del Salado y talleres en resolución de conflictos a estudiantes de grados 9° y 10°.

Lo mismo se ha podido llevar a cabo en colegios del Alto del Rosario, ubicado en zonas de alto índice de inseguridad, en la ciudad de Sincelejo, Sucre. Maestros y estudiantes realizaron actividades aplicando la metodología de los recursos didácticos del libro "En el mismo barco". Asimismo, se tuvo una experiencia gratificante con las comunidades indígenas del municipio de Uribía, en la Guajira, maestros y estudiantes utilizaron las herramientas de metodológicas de la "Galería de los sueños".

El departamento del Chocó, uno de los territorios más golpeados por la violencia, con alta presencia de grupos disidentes de las FARC, narcotráfico, reclutamiento de menores, desplazamiento, minería ilícita y deserción escolar, le dejó al grupo de Centro de Investigación en Memoria Histórica Militar una de las experiencias más gratificantes del uso de las herramientas a través de los talleres que se realizaron a los maestros y estudiantes de la normal de Quibdó "El país de tus miedos", "En el mismo barco" y "Para la guerra, nada".

Figura 25. Evidencias de los talleres de la Cátedra para la Paz

Fuente: Elaboración propia

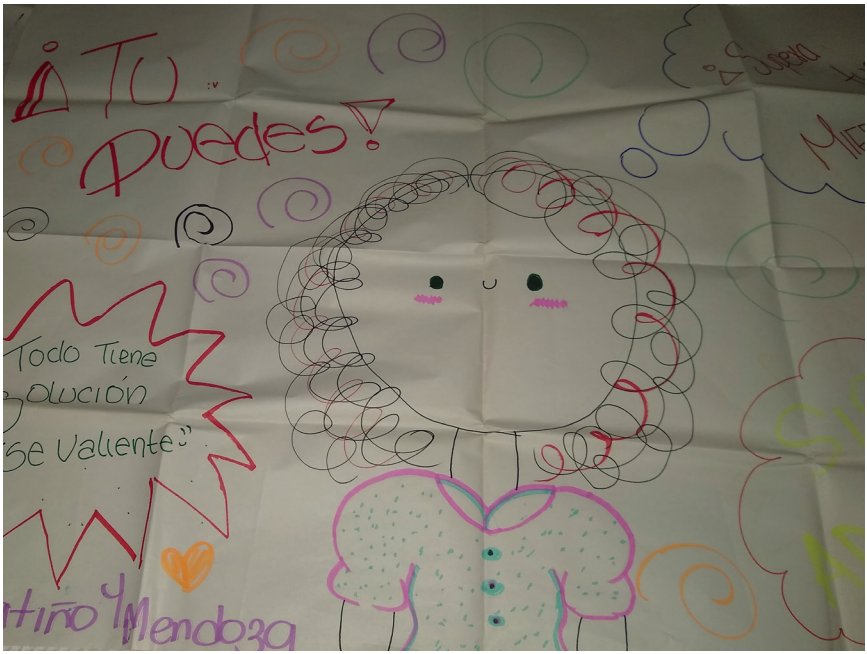
En el departamento de Córdoba, los talleres se realizaron con maestros de más 20 municipios y se llevaron a cabo en colegios públicos y privados de Monte Líbano, Tierra Alta y Montería, cuyo tema central fue la resolución de los conflictos. Se les pudo mostrar a los estudiantes y a los maestros las bondades del material con la narrativa de "El país de tus miedos", como un ejemplo de un trabajo con secuencias didácticas. Asimismo, se impartieron talleres en los departamentos de Tolima, Cundinamarca, Bolívar, Atlántico, ente otros, con el objetivo de compartir las bondades de las herramientas y los recursos que fueron entregados a los maestros.

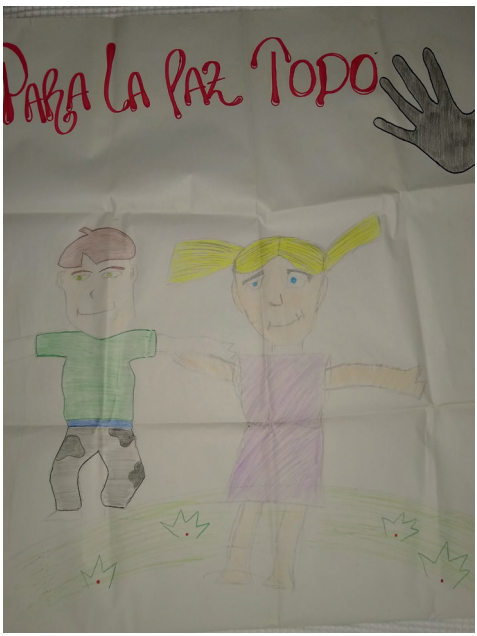
Son miles de experiencias a nivel nacional e internacional con las cuales se podrían llenar estas páginas de prácticas significativas de maestros, que contribuyen diariamente mediante su labor a la construcción de tejido social y de esperanza a muchos niños y jóvenes, quienes, en medio de las dificultades que viven (violencia intrafamiliar, hambre, pobreza, acoso escolar, desigualdad y conflicto armado), reciben de sus maestros palabras de aliento que han marcado su vida, abrazos, sonrisas, miradas. Una clase como el arco iris, llena de colores, que busca cambiarles la actitud y permitirles ver la vida de diferentes tonalidades.

Estas experiencias proveen herramientas y objetos de aprendizaje para que maestros y estudiantes puedan utilizar y transformar sus prácticas del quehacer cotidiano y reinventen las aulas de clase con escenarios socializantes, conciliadores y formadores de líderes en mediación, negociación y conciliación de conflictos escolares. De esta manera, podrán contribuir a una convivencia pacífica y potenciar acciones comunicativas que lleven a los integrantes de las comunidades educativas a cambiar las palabras que generan violencia por otras que produzcan confianza, empatía, felicidad y buena autoestima.

Precisamente, la lúdica en el trabajo de la educación para la paz brinda herramientas a los maestros para involucrar a los estudiantes desde la narrativa, las anécdotas, las fábulas, las historias de vida y los motivan a reunirse para escuchar a los demás, y a representar estas expresiones de la narración por medio de dibujos, cartas, juego de roles, teatro, pinturas, etc. Esto es posible llevarlo a cabo mediante el relato de "La isla perdida" de José Saramago.

Figura 26. Evidencias de los talleres en resolución de conflictos





Fuente: Elaboración propia

En tal sentido, estas herramientas y actividades facilitan a los maestros de diversas áreas del conocimiento el trabajo de conceptos integrados y que interrelacionen conceptos de territorio, contexto, conflicto social, ambiental, ético, cultural, de convivencia y resolución de los conflictos. Además, pueden relacionar los saberes como lo proponen las competencias ciudadanas (convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de la diferencia), que comprenden lo cognitivo, lo comunicativo, lo emocional y el conocimiento.

Por lo tanto, la propuesta está diseñada para maestros y estudiantes, como contribución a nuevas dinámicas y estrategias en la enseñanza para la paz, de una forma didáctica y creativa que permite el diálogo, la discusión y la construcción de saberes desde el conocimiento previo de una forma dinámica, a fin de que las aulas de clase rompan todo concepto rígido de la forma de enseñar y demuestren que es posible aprender desde la lúdica y los relatos y desarrollar emociones, empatía y conocimiento por medio de diferentes guías y herramientas metodológicas, que pueden ser socializadas en diferentes contextos escolares.

Conclusiones

La expectativa de la educación para la paz debe dar un paso adelante, debido a que va más allá de proveer un mero conocimiento. Como ha quedado evidenciado a lo largo del capítulo, esta busca lograr que los estudiantes y maestros se formen en competencias con horizontes en la construcción de paz, pero, sobre todo, que puedan formular estrategias para hacer la paz. Por eso, la didáctica en la enseñanza cobra mayor importancia en la resolución de los conflictos y la búsqueda de la comprensión crítica en los estudiantes sobre las situaciones que generan conflicto (sean económicas, sociales, políticas o culturales) en lo local, regional o global.

Desde la perspectiva del aprendizaje en educación para la paz, el estudiante no puede ser un sujeto pasivo, que solo recibe lo que un

maestro transmite; por el contrario, está llamado a ser un sujeto activo, que participe directamente en los procesos de enseñanza aprendizaje y que tome postura frente a las situaciones problemas que se quiere resolver. Así las cosas, la educación para la paz no puede ser trabajada con guías estáticas de complementación de contenidos, sino que debe estar dinamizada con metodologías creativas, cuyo fin sea permitirles a los estudiantes y maestros mejorar la interacción para la resolución de los conflictos a través de diferentes actividades.

Finalmente, las competencias ciudadanas y las dimensiones comunicativas y de valores para actuar de una forma responsable tienen una relación con la enseñanza de la educación para la paz, a fin de lograr que las instituciones de educación media y superior generen espacios de encuentros reflexivos en el fomento de competencias sociales y comunicativas. Es decir, la expectativa es lograr que se reconozca la importancia en la formación de estudiantes y maestros en el trabajo cooperativo y que se puedan relacionar con un sentido solidario con respecto de la responsabilidad y el cuidado de los recursos naturales y del Estado, del manejo de las emociones y del control de sus acciones.

Guía 01

El semáforo en clase

OBJETIVO

Relacionar los hechos y factores que generan conflicto en el aula de clase, con el fin de proponer soluciones a través de los mecanismos de la resolución de los conflictos.

¿QUÉ SE QUIERE QUE EL ESTUDIANTE APRENDA?

El estudiante desarrollará habilidades para describir, organizar y establecer parámetros en la solución de los conflictos por medio de narrativas.

RECURSOS

Estudiantes y maestros (trabajo cooperativo), texto guía, ½ pliego de cartulina (roja, amarilla verde), tijeras, marcadores, celulares (cámara), uso de aplicaciones como Canva y Power Point, trajes típicos, papel periódico y craft, acuarelas y otros materiales reciclables.

La actividad se realizará con la metodología del semáforo, dentro o fuera del salón de clase; por lo tanto, el maestro puede invitar a los estudiantes a que traigan camisetas de los colores del semáforo.

FASE DE ENTRADA

1. Se les preguntará a los estudiantes en qué forma resuelven sus conflictos. Luego, se les compartirá el siguiente ejemplo y se les pedirá que respondan individualmente los interrogantes.

"Un niño es empujado por detrás e inmediatamente piensa que lo empujaron a propósito, inclusive cuando la situación es ambigua y existe la posibilidad de que simplemente haya sido un accidente".

Supongamos que esta situación sucedió al interior del aula de clase. ¿Cómo resolvería el conflicto? Si a usted lo señala el resto del grupo como culpable, ¿cuál sería su reacción?

2. En un ejercicio grupal, socializarán los mecanismos que utilizaron para resolver la situación y en el tablero se registrarán las palabras claves de los procesos utilizados.

Tabla 1. Mecanismos para resolver conflictos

PROCESO	DEFINICIÓN	PROPIEDAD	PROPÓSITO
NEGOCIACIÓN	Proceso de forma verbal o escrita, directa o indirecta, de las partes involucradas en un conflicto	Relación - Eficiencia Poder - Confianza	Medios - Intereses
MEDIACIÓN	Estrategia de intervención de un tercero neutral de dos partes en conflicto	Diálogo - Voluntad	Acercamiento - Acuerdo
CONCILIACIÓN	Acción para que dos partes en conflicto lleguen a un acuerdo a fin de que dejen de lado sus diferencias	Consenso - Voluntad	Mecanismo de solución - Relación entre víctima y victimario
REPARACIÓN	Acción de restablecer las relaciones y ofensas, agravios o daños	Resarcimiento - Daño Aceptación - Agravio	Preservación de la dignidad humana - Garantías de no repetición
CONCERTACIÓN	Comprensión y entendimiento entre las partes inicialmente enfrentadas	Reconocimiento de las partes - Bien común	Respeto-diferencia

Fuente: Elaboración propia

FASE DE ELABORACIÓN

1. Se entregará a los grupos el texto narrativo "Las suplicantes" (de Esquilo), con el propósito de identificar procesos de negociación, mediación, conciliación, reparación y concertación. Estos conceptos se retroalimentarán teniendo en cuenta el siguiente esquema:

   a. Análisis textual

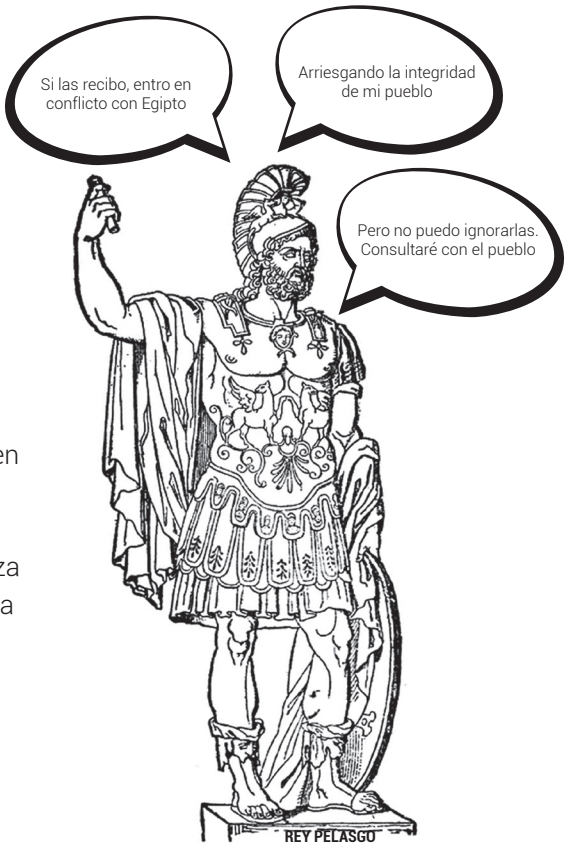
   En grupo, los estudiantes deberán leer el texto y sacar una lista de protagonistas y personajes secundarios.

Figura 27. Las suplicantes: un conflicto para la reflexión en contextos escolares
Fuente: Adaptado de *Tragedias completas* de Esquilo

Las suplicantes: un conflicto para la reflexión en contextos escolares

Esquilo, el gran poeta griego, plantea varios problemas de orden político en el drama de "Las suplicantes". Esta obra relata la tragedia de las cincuenta hijas del rey Dánao, quienes huyen de Egipto para evitar el matrimonio con sus primos: los cincuenta hijos del rey Egipto (hermano de Dánao).

Las suplicantes huyen hacia el territorio de Argos y las recibe el rey Pelasgo, dicho rey vislumbra las consecuencias de entrar en un conflicto bélico con Egipto. Es decir, el rey de Argos, Pelasgo, es consciente de la tensión política y el conflicto inminente con los egipcios, si decide dar refugio a las suplicantes. Por otra parte, las suplicantes (originalmente nacidas en Argos) reclaman sus derechos ciudadanos a ser protegidas y vivir en su tierra. Ante esta situación, el rey argivo exclama: "¡Por doquier hallo escollos insalvables! Sobre mí avanza un río de desgracias [...] si esta deuda no te satisfago, me amenazas con manchas imborrables; si a los hijos de Egipto, tus parientes, de pie ante la muralla yo hago frente, ¿no es trance amargo que unos hombres deban mojar de sangre el suelo por mujeres?" (Esquilo, p. 186).



Dar asilo a las suplicantes significa entrar en un conflicto bélico con Egipto. Según esto, el rey de Argos, Pelasgo, tiene una responsabilidad inmensa frente a su pueblo y frente a los derechos ciudadanos que reclaman las suplicantes: "no es fácil decidir en este lance", expresa el rey Pelasgo (Esquilo, p. 183).

Sin embargo, pese a la responsabilidad del rey Pelasgo frente a su pueblo, en su inmensa sabiduría, decide tener piedad y toma su decisión con base en una consulta democrática. En palabras de Esquilo: "No me elijas por juez. Ya te lo dije. Yo nada haré sin consultar al pueblo. Nunca pueda decir, si un mal ocurre: "Honrando a extraños, la ciudad perdiste" (Esquilo, p. 183).

b. A partir de la lectura "Las Suplicantes", y los esquemas representados con los colores del semáforo, los grupos deberán ampliar los siguientes conceptos: diferencia, conflicto, malentendidos, violación de los derechos humanos, maltrato, discriminación, intereses, indiferencia, desplazamiento, democracia y libertad.

c. Los estudiantes van a trazar una ruta para proponer una alternativa de solución al conflicto con base en la situación descrita en cada uno de los cuadros que representan los colores del semáforo (rojo, amarillo y verde) y en las respuestas a los siguientes interrogantes:

- Ruta roja: ¿Cuál es el interés del victimario?, ¿cuáles son las afectaciones de las víctimas?, ¿cuál es el papel de la autoridad en la situación?, ¿cuál es el rol de los protagonistas en la situación?, ¿cuál es la relación que encuentran entre la narrativa y los conflictos del aula de clase?
- Ruta amarilla: ¿Cuál es la situación de los protagonistas?, ¿qué es lo más difícil de la situación?, ¿cuál es el derecho que reclaman las víctimas?, ¿cuál es el mecanismo para resolver el conflicto?, ¿consideran que los conflictos de la narrativa son iguales a los que pasan en la realidad?
- Ruta verde: ¿Qué acciones puedo señalar para decir que es una víctima?, ¿por qué vía resolvió el conflicto?, ¿cuáles son las acciones del victimario?, ¿cómo se resuelven las diferencias? ¿Cuáles son las vías que propone el grupo para resolver los conflictos? Supongamos que en el salón de clase se presenta un conflicto con algunas características de "Las suplicantes", ¿qué mecanismos utilizarían para resolverlo?

Figura 28. Instrucciones para el semáforo

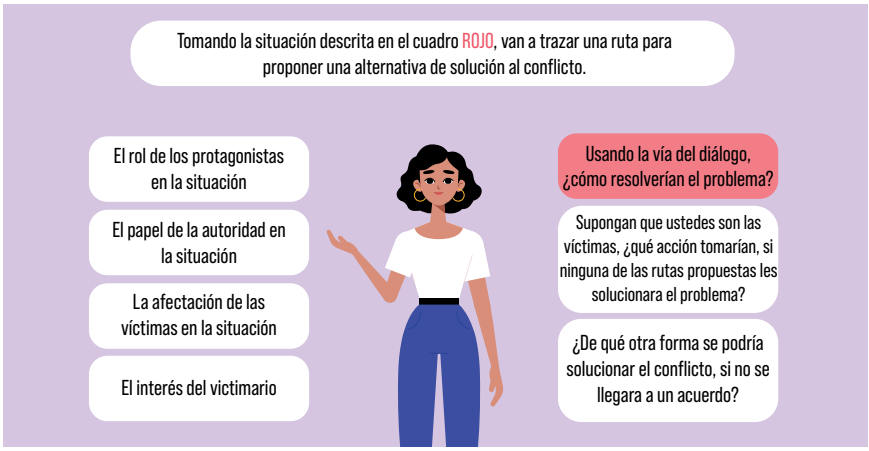


Figura 29. Semáforo en rojo

Figura 30. Semáforo en verde

Figura 31. Instrucciones finales del semáforo

FASE DE SALIDA

Se realizará una evaluación participativa a partir de los siguientes interrogantes:

1. ¿De qué otra forma se podría resolver el conflicto?
    a. Supongan que ustedes son víctimas, ¿qué acción tomarían, si ninguna de las rutas soluciona el problema?
    b. Usando la vía del diálogo, ¿cómo resolverían el conflicto?

Guía 02

El camino a la montaña

OBJETIVO	Evaluar los factores que marcan la vida y generan sufrimiento, miedo, desilusión y engaño, por causa de las decisiones tomadas y acciones efectuadas en cualquier circunstancia de la vida.
¿QUÉ SE QUIERE QUE EL ESTUDIANTE APRENDA?	El estudiante aprenderá a desarrollar competencias para controlar las emociones a través de la comunicación asertiva en cualquier contexto.
RECURSOS	Papel Graf, témperas (colores vivos), tijeras, pinceles de colores (todos los tamaños), papel periódico, marcadores, esquema, aplicación Mentimeter (para generar preguntas previas y ambientación).

FASE DE ENTRADA

1. Se entregará una hoja y muchos colores a los estudiantes, se les pedirá que observen las imágenes y que respondan las preguntas a través de un dibujo. ¿Qué sentimientos evocan las imágenes?, ¿cómo explica el contraste que se observa en las imágenes?, ¿considera que las imágenes son parte de nuestra comunicación?, ¿es posible aprender de la paz a través de las imágenes?

   Imagínese por un segundo que usted es una víctima, ¿de qué forma expresaría un sentimiento de tristeza, exclusión, abandono, maltrato, oscuridad y miedo?

2. Se pedirá a cada estudiante que comparta su respuesta con un compañero de clase (voluntario).

Figura 32. Corregimiento del Salado
Fuente: Archivo personal de los autores (2018)

FASE DE ELABORACIÓN

1. En grupos, se realizará la siguiente lectura:

La inolvidable noche en las montañas colombianas

Anónimo

A los 18 años recién cumplidos, Marly, un estudiante universitario, tomó la decisión de ingresar a la guerrilla del ELN en el mes de septiembre de 1997 e ir con un reclutador a conocer un campamento de la guerrilla en la Sierra Nevada de Santa Marta. Salió de la ciudad con muchas emociones y expectativas sobre lo que sería la guerrilla, hasta el punto de pensar que llegaría a conocer a los que luchaban por los pobres de este país; se desplazaron a Ciénaga (Magdalena) y tomaron un carro Toyota que los llevó hasta el corregimiento de Palmor.

Junto a Marly viajaban otros jóvenes, pero el único estudiante era él, los demás eran campesinos trabajadores de la tierra. A las 10:00 a. m., aproximadamente, el vehículo arrancó desde Ciénaga y comenzaron a

tomar la Troncal del Caribe hasta el desvío a Palmor. El otro tramo lo realizaron caminando desde las 6:00 p. m. hasta las 02:00 a. m. Llegaron al campamento de la guerrilla, en el que los esperaba una persona, los acostaron a dormir en una choza fría, muy fría, mojada por las constantes lluvias por la cercanía a la Sierra.

Al asomarse la luz por las rendijas de la choza, en la mañana, apareció el comandante, Marly pensaba que los iba a saludar como le habían dicho en la universidad, con gran desilusión vio que el señor pasó de manera indiferente y habló con displicencia: "páselos al desayuno y luego hablo con ellos". Fue un momento en el que los pensamientos del joven universitario se chocaron porque veía al comandante como un ser muy importante y creía que reconocería el valor de haber dejado la universidad para integrar la guerrilla.

Después de un tiempo, se sentó en una esquina y vio que venía un grupo de 30 niños, entre los 9 y los 12 años, todos de baja estatura e inocentes. Marly le preguntó a uno de los guerrilleros que estaba cerca de él y que no le quitaba la vista de encima, quizá por ser nuevo, ¿esos niños vienen de visita al campamento para conocer cómo luchamos por el pueblo? El guerrillero se sonrió de forma burlesca y le respondió "aquí no hay visitas, ellos vienen a lo mismo que ustedes: a entrenar para la guerrilla". En ese momento, Marly quedó congelado, no podía creer que el ELN reclutara niños y niñas para pelear contra el Estado. Era algo absurdo e incongruente con todo lo que le habían dicho en la universidad (todo era una mentira). Justo, en ese momento, estaba viendo cómo obligaban a los niños a participar del conflicto armado.

Con el transcurrir del tiempo aún no se acostumbraba a las anomalías. Vio cómo fusilaron a dos niños por haber tomado una panela sin permiso; fueron fusilados ante todos para dar escarmiento de no robar los bienes de la revolución. Despertó pensando: "llegué a este lugar por 10 días y han pasado 6 meses, y nada de lo que he visto ha estado acorde con lo que me habían dicho que era la guerrilla". No le era fácil controlar sus emociones, luego de estar viendo cosas muy diferentes a lo que le habían contado sobre la guerrilla.

Pasaron los días y, después de navidad y las fechas especiales en ese lugar, llegó el momento de sentirse prisionero de su propia decisión.

Cada día veía cómo llegaban obligados más niños y niñas al campamento, escuchaba los discursos que se le daba a toda la guerrillerada en la mañana y comprendió que estaban llenos de mentiras y que, aunque el Estado no fuera perfecto, lo que los guerrilleros decían era una mentira de manipulación total, con el fin de mantener a las personas alineadas a un discurso de odio".

Al cumplir un año en la montaña se convenció de que había sido engañado, así como lo rumoraban muchos de los que llegaron con él; en ese momento sintió que, como joven, tomó una mala decisión, pero el asunto era cómo lo solucionaba, si se encontraba a disposición de ellos. Fue así como la maldita noche se convirtió en un momento inolvidable para Marly, cuando llovieron bombas del cielo que parecían interminables. Alrededor de las 10:00 p. m. escuchó una explosión tremenda en la parte sur del campamento, junto con otros guerrilleros, salió corriendo a buscar algo que los cubriera.

De pronto, Marly vio en el camino un árbol enorme caído frente a una roca, que le permitió armar una trinchera para ocultarse y protegerse de las bombas. La tierra se estremeció y, en algunos segundos de silencio, escuchó los gritos de guerrilleros pidiendo ayuda. Fue entonces cuando escuchó la voz de Oriana, una niña de 16 años que fue su novia durante los últimos 3 meses. Se amaban cómo si se hubieran visto en otra vida. Ella gritaba el nombre de Marly, él intentó llegar a la parte alta en la que dormían las mujeres, pero cada paso que daba lo acercaba más a la muerte. Mientras ella lo llamaba, soltaron un racimo de bombas sobre ese punto que lo lanzó por los aires y dejó de escucharla.

Corrió en búsqueda de ella. A pesar de que las explosiones continuaron, la buscó debajo de todo los escombros producidos por las ráfagas de balas, de pronto la vio llena de arena y la tomó de la mano para sacarla, pero ella se había marchado para siempre. La cargó y la llevó a la trinchera que armó para protegerse y esconderse, pero su cuerpo se fue enfriando, en ese momento no lloraba por la impresión que le causaba toda esa maldita noche y la incertidumbre de saber qué sucedería al amanecer. Pensó que ella no se merecía morir, tan solo era una adolescente campesina y le encantaba compartir el tiempo con ella, enseñándole a leer en las noches cuentos como "El ruiseñor y la Rosa" de Oscar Wilde.

2. A modo de análisis, se propondrá responder las siguientes preguntas:

   a. ¿Cuáles fueron las decisiones que tuvo que tomar Marly?

   b. ¿Cuáles fueron las motivaciones que lo llevaron a actuar de esa manera?

   c. ¿Qué tipo de comunicación pudo establecer Marly con los cabecillas de la guerrilla?

   d. ¿Considera que, en algún momento, Marly pudo haber cambiado su decisión?, ¿cómo lo habría hecho?

3. Se entregarán los siguientes esquemas y se les pedirá a los estudiantes que formen grupos y que identifiquen los hechos del relato, con el fin de establecer:

   - **Situaciones** (vivencias circunstanciales que pueden impactar a una persona).
   - **Emociones** (sentimientos relacionados con las situaciones vividas [traumas, miedos, alegría, ansiedad, tristeza, melancolía]).
   - **Acciones** (lo que las personas hacen y cómo actúan frente a una situación puede estar condicionado según los roles que se desempeñe en la situación).
   - **Omisión** (dejar pasar por alto una acción que se presenta y pretender negarla, ya sea por negligencia o impotencia).

Tabla 2. Proceso para identificar situaciones, emociones, acciones y omisión

SITUACIONES	EMOCIONES	ACCIONES	OMISIÓN

FASE DE SALIDA

1. Se solicitará a los estudiantes que formen grupos y que seleccionen una situación de conflicto cotidiano que se pueda presentar en el colegio, en su hogar o su entorno inmediato. Luego, deberán representarlas utilizando un lenguaje no verbal (teniendo como referencia sus respectivas emociones, acciones y omisiones [si las hay]). Para ello, se sugiere trabajar con pintura. El maestro puede utilizar otros ejercicios, como cartas, mímica, pancartas, símbolos, títeres, etc.

2. Se pedirá a los estudiantes que, frente a las situaciones representadas, planteen posibles soluciones y describan cómo se sentirían al resolver los conflictos de diferentes maneras.

3. Al finalizar, se retroalimentará la actividad y se reflexionará con respecto del manejo de las emociones, acciones y formas de comunicarse que se suelen utilizar para resolver conflictos. (Esto se podrá hacer a través de la pintura).

Guía 03

Cuando el respeto no alcanza

OBJETIVO	Valorar las conductas que reflejan las acciones y valores en la forma de comunicarnos.
¿QUÉ SE QUIERE QUE EL ESTUDIANTE APRENDA?	El estudiante aprenderá a reconocer que las personas son diferentes y que, a partir de la diferencia y los valores, se pueden construir relaciones nuevas.
RECURSOS	Canción "Yo aprendí" de Danay Suárez (https://www.youtube.com/watch?v=GqLhLDbm0d8), instrumentos musicales, sonido, aparatos tecnológicos.

FASE DE ENTRADA

La actividad tiene como enfoque metodológico la música, como expresión oral, para el desarrollo de habilidades y destrezas en competencias emocionales y comunicativas. Se reproducirá la canción "Yo aprendí" (https://www.youtube.com/watch?v=GqLhLDbm0d8) y se entregará la letra a los estudiantes (organizados en grupos).

1. Escucharán y leerán la letra de la siguiente canción:

Yo aprendí

Danay Suárez

Yo aprendí que la mayoría de las veces
las cosas no son lo que parecen,
que somos una especie,
que se especializa en mentir
para así construir un porvenir con mentiras.

Cuenta cuántas veces hacemos desaparecer
con solo una frase lo que no quisiéramos perder.
Se nos va la vida, estamos dejando correr
el tren con el amor, que solo pasa una vez.

Yo aprendí a no burlarme de nadie
con arrogancia,
porque yo no sé cuáles serán mis circunstancias
y la elegancia, solo es cosa de ego.
La ropa con la que mejor me veo
es la del alma.

Yo aprendí que la calma es buena consejera
a la hora de tomar decisiones certeras,
que yo no soy la más lista,
pero con el oportunista debo ser una fiera.

Yo sé que uno se puede equivocar,
como un ser humano normal.
Que tiene mucho valor que te perdonen,
pero más perdonar.
Que no se puede pisotear la palabra,
pisotear la moral.
Que el amor no basta cuando el respeto no alcanza.
Es como arar en el mar.

No soy mejor que nadie, nadie es mejor que yo.
Aunque yo no entienda como todos quieren parecerse,

como la gente se clona, pierde su propia voz
y no saben a dónde caminar al levantarse.

Yo aprendí que el querer saber todo lo que piensan con respecto a mí
esa es mi amenaza,
es abrirle la puerta a la envidia,
decirle: "¿Cómo está, señora?
Entre está en su casa".

Que pasan las cosas, pero los errores pesan,
porque luego se arrastran,
porque luego te aplastan,
como cadenas del alma.

Yo sé cómo se extrañar a un hermano
cuando te hace falta.
Yo sé que a veces el que más sufre
es el que más te ama.
Yo sé que tendré otra madrugada donde no tenga ni almohada.
Ya yo comprendí que la vida es linda,
pero no es un cuento de hadas.
Yo sé que uno se puede equivocar
como un ser humano normal,
que tiene mucho valor que te perdonen,
pero más perdonar.
Que no se puede pisotear la palabra,
pisotear la moral.
Que el amor no basta cuando el respeto no alcanza.
Es como arar en el mar.

2. Los estudiantes deberán identificar las frases de la canción que más les llamaron la atención y explicar cuál fue la razón (teniendo en cuenta los valores y acciones que se enuncian). A su vez, al coro le deberán agregar un valor y una palabra que consideren que contribuye a ser mejor persona. Posteriormente, en un círculo, todos los grupos compartirán el nuevo coro y la reflexión sobre las acciones y valores para comunicarse mejor.

FASE DE ELABORACIÓN

1. Se entregará 10 papelitos de colores a cada estudiante. En cinco de ellos deberán escribir cinco objetos, cosas o personas que sean importantes para ellos; en los otros cinco papelitos elaborarán billetes de $5000, $10000, $20000, $50000 y $100000.
2. En grupos, los estudiantes deberán mezclar en una bolsa solamente los cinco papelitos de cosas importantes. Cada uno sacará de esa bolsa cinco cosas importantes diferentes a las de ellos.
3. Con ayuda de los billetes, o por medio de intercambios, los estudiantes intentarán recuperar sus cosas, objetos o personas importantes.

FASE DE SALIDA

1. Se preguntará quién ganó y por qué considera que ganó.
2. Al finalizar el intercambio de papeles, se hará la siguiente reflexión: existen cosas, personas y objetos que no tienen valor material y, por lo tanto, no se deben comprar ni vender.
3. Se les preguntará a los estudiantes que lograron recuperar sus objetos qué sintieron al tenerlos de vuelta, qué sintieron los estudiantes que no lograron recuperar sus objetos y qué sintieron los que se quedaron con los objetos de otros y qué sintieron cuando otro grupo le dio valor a las cosas que no tenían valor.

   La canción tiene unas palabras en color para que cada grupo agregue algo que aprendió (un valor o una palabra de perdón, aliento, amor...). Con los instrumentos musicales que trajeron deberán a cantar la canción con la palabra que agregaron. Se finalizará con los coros a los cuales les agregaron las palabras.

CONSTRUYENDO MEMORIA DESDE EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO

Carlos Arturo Velásquez Peláez

"§8 Quinta petición. Conviene observar finalmente que hay dos modos de perdonar. Uno es el de los perfectos y consiste en que el ofendido vaya al encuentro del ofensor: 'Busca tú la paz' (Ps 33,15). El otro es el de la generalidad de los mortales, al que están obligados todos, y consiste en conceder el perdón a quien lo pide: 'Perdona a tu prójimo que te hizo daño y entonces, cuando tú lo pidas, serán perdonados tus pecados'".

(Eccli 28,1)

"A esta petición corresponde otra bienaventuranza: 'Bienaventurados los misericordiosos'; efectivamente, la misericordia hace que nos compadezcamos del prójimo".

Santo Tomás (escritos catequéticos)

Resumen

Este capítulo pretende contribuir en la pedagogía escolar, con respecto del abordaje de la Cátedra para la Paz, puesto que tiene como objetivo presentar conceptos básicos sobre memoria e historia, justicia transicional, víctimas y violencia durante el conflicto armado en Colombia. Con el fin de buscar soluciones al entorno violento que se ha vivido en el país, se creó el sistema de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición en el marco del acuerdo de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) para lograr una paz estable y duradera.

También se desarrolla la importancia de la educación en la memoria histórica, como herramienta para entender el pasado y hacer un proceso metodológico descriptivo que permita contemplar las competencias comunicativas, el uso de las fuentes orales y el modo de abordar la historia y las narrativas individuales y colectivas, con el propósito de orientarlas a la construcción de la verdad.

Una verdad que permita identificar qué pasó, por qué pasó, quiénes fueron los responsables y qué no se puede repetir. Con todo lo anterior, se presentarán algunas guías que podrán desarrollar los maestros y los estudiantes para identificar qué afectó a Colombia, qué identifica a su población y la une como nación y cuál es la importancia de la resiliencia para seguir adelante frente a las adversidades.

Objetivo pedagógico

Presentar a los maestros y estudiantes una herramienta pedagógica de acciones comunicativas y comprensivas que permiten identificar el daño físico y psicológico que ha dejado la violencia en Colombia.

Dimensiones de la acción humana (comunicar, hacer, obrar y comprender)

Comprender y comunicar

Comunicar la memoria histórica, a partir de la creación artística, ayuda a un país, que ha vivido situaciones de violencia, a constituirse en una nación en la que se promueva la empatía para **comprender** otras visiones, voces y sentires que exalten el valor de la diversidad, la diferencia y la multiculturalidad colombiana.

Introducción

El objetivo de este capítulo es presentar a los maestros y estudiantes una herramienta pedagógica de acciones comunicativas y comprensivas que permitan identificar el daño físico y psicológico que ha dejado la violencia en Colombia. Para ello, es necesario diferenciar la memoria de la historia; entender la importancia del sistema integrado de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición; identificar el contexto y las víctimas; y reconocer la diferencia, la pluralidad, el respeto, los derechos y los deberes desde los establecimientos educativos.

Además, se desarrollan conceptos básicos de memoria e historia, justicia transicional y el sistema integrado y se analizará el contexto del conflicto y la importancia de las víctimas para el sistema y, en especial, para la construcción de la verdad. Por lo tanto, la enseñanza de la memoria histórica en las instituciones educativas ayuda a los estudiantes a reconocer los hechos victimizantes sucedidos en el país y comprender la multicausalidad histórica de los mismos.

Al final del texto, se ubican unas guías que serán las herramientas prácticas para la construcción de la memoria y se incluye el testimonio de Ferley Ruiz Moreno, el cual es un relato real de un niño que vivió la violencia por parte de diversos actores (armados y no armados) y encontró en el estudio su más grande propósito de superación para no volver a vivir esos duros momentos de dolor y sufrimiento durante el conflicto armado interno que le dejaron cicatrices en su cuerpo y en el alma.

Por consiguiente, se propone el procedimiento metodológico descriptivo, con el objetivo de promover las competencias comunicativas

que permitan ayudar a los maestros y estudiantes a analizar cómo se construye la memoria, cómo utilizar fuentes orales, cómo abordar las historias de las experiencias individuales y cómo identificar su gran diferencia en la construcción de las narrativas comunitarias. En igual sentido, plantea llevar a cabo talleres desde la corporalidad, partiendo desde lo individual y cotidiano, para llegar finalmente a un ejercicio pedagógico con el desarrollo de relatos, lugares, textos, objetos y símbolos que evidencien los fenómenos que impusieron la violencia en el país (de lo local, regional y nacional).

Todos los colombianos están llamados a conocer, entender y comprender qué pasó, por qué pasó, quiénes fueron los responsables y qué no se puede repetir. Es necesario hacer memoria para conocer sobre lo que nos afectó, pero al igual también es muy importante resaltar todo aquello que nos identifica como nación, nos hace grandes como colombianos y nos orgullece al entonar nuestro himno nacional, al ver una gran victoria alcanzada por un compatriota en una justa deportiva o al recibir un reconocimiento mundial (como un premio de las artes, entre otros más). No se debe olvidar que la resiliencia es la "capacidad psicológica que tienen los seres humanos de resurgir en medio de las dificultades, sacar sus fortalezas y salir adelante" (Ruiz Silva, 2018).

Finalmente, se invita a todos los maestros y estudiantes a transitar por la memoria histórica, a escuchar y observar el camino recorrido por sus abuelos, padres y amigos para aprender de sus historias y sentarse a reflexionar, con el objetivo de evitar que se vuelvan a presentar esos conflictos que surgen de las relaciones interpersonales y suelen buscar respuestas técnicas, cuando la mayor parte de las soluciones están en propuestas adaptativas[1] que logran producir cambios significativos en conflictos interpersonales de convivencia en los hogares, comunidades y regiones (Giraldo, 2015).

1 Léase "desafíos adaptativos para los líderes" y aplique las técnicas encontradas. Google le mostrará muchos modelos y técnicas para realizar en casa, en el aula o con los compañeros que permitan resolver problemas cotidianos.
La fundación COMPAZ es líder en identificación de líderes naturales que quieren construir paz en asociación con la Escuela de Gobierno "Alberto Lleras Camargo" de la Universidad de los Andes. Consulte sus programas.

Construcción de la memoria histórica

La historia se construye con base en el ejercicio disciplinado del contraste de fuentes primarias y secundarias y su metodología obedece al ejercicio científico riguroso que permite afirmar o desvirtuar que un hecho sucedió. La historia contempla a los protagonistas y a todas otras aquellas personas que rodearon el hecho y debe estar escrita en una narrativa objetiva, acompañada de todos aquellos elementos que permiten construir el imaginario del investigador.

Es importante tener en cuenta que, muchas veces, la historia no es imparcial, por más que se busque la objetividad. Es por esto que se crea desde los imaginarios canónicos de las sociedades y que es importante que el historiador recurra a fuentes claras que le ayuden a construir un registro que incluya a todos con total desprendimiento de los intereses, lo ideológico y lo emocional cuando responda qué sucedió, cómo sucedió, por qué sucedió, quiénes fueron los responsables y qué no se puede repetir. Lo anterior suele ser posible al sentirse los investigadores ajenos al hecho como tal (Mejía, 1998).

Ahora bien, en "Dilemas de la memoria", Tzvetan Todorov afirma que la historia no es perfecta y que los seres humanos traen al presente lo que recuerdan de un hecho del pasado (2020). No obstante, esta tiene grandes riesgos, debido a que es subjetiva y que, cuando se trata de construir un hecho de manera colectiva hay otras personas que compartieron ese mismo instante, pero que no lo vieron, sintieron o escucharon de igual manera (CNMH, 2016). Sea esto por la posición en que se encontraban o la edad, la cultura, el nivel de educación, el género u otros factores o aspectos físicos, psicológicos, conductuales, sociales o geográficos (que son relevantes al momento de contar un testimonio).

Sumado a lo anterior, en el ejercicio de la memoria también se puede tener un interés por parte de la víctima (sea de carácter político, económico o ideológico), el cual crea narrativas que no correspondieron a la realidad de la forma en que sucedieron los hechos. Allí, David Rieff va en contra de la memoria (2017).

Para Pierre Nora, citado en Corradini (2006):

> Memoria e historia funcionan en dos registros radicalmente diferentes, aun cuando es evidente que ambas tienen relaciones estrechas y que la historia se apoya, nace, de la memoria. La memoria[2] es el recuerdo de un pasado vivido o imaginado. Por esa razón, siempre es portada por grupos de seres vivos que experimentaron los hechos o creen haberlo hecho. Y, en ese sentido, todos los colombianos están llamados a contar sus historias de vida, para que los investigadores históricos, mediante un método científico, puedan construir los contextos de los casos emblemáticos y hechos victimizantes y que estos conduzcan a analizar e interpretar (sin sesgo ideológico, político o académico) y concluir en las llamadas 'lecciones aprendidas' para que no se repitan esos hechos por parte de las nuevas generaciones en el futuro.

Por lo anterior, se requiere evitar la construcción de memorias fragmentadas (Pabón, 2018) que podrían generar, con el pasar del tiempo, más divisiones y desconfianza entre los colombianos. Ahí radica la importancia del testimonio o la versión de la persona que está aportando su verdad con respecto de un hecho del cual fue víctima; este inicia con el contexto en el cual se encontraba, su infancia, su proyecto de vida y el hecho como tal le sucedió, con lo cual se tendrán elementos que permitirán identificar los aspectos esenciales que rodearon el suceso mismo (CNMH, 2016).

La memoria colectiva sobre lo sucedido en el marco del conflicto armado interno exige hacer un breve análisis del grado de afectación física, psicológica y material en la población colombiana (Pabón, 2018). Demanda responder cuál es la magnitud hoy en día de esos daños medibles cuantitativa y cualitativamente y cuál fue el impacto en los niños de hace 20 años que hoy llevan ese rencor en sus mentes, que cargan un odio por causa de las heridas sufridas en sus cuerpos o mentes durante los hechos y que no se han hecho ejercicios de salud mental para sacarlos de sus corazones y cuerpos.

2 La memoria puede mantenerse en la vista, en el oído, en el olfato, en el tacto, es todo aquello que dejó una sensación impactante, tanto positiva como negativa y que al volver a vivirlo el cerebro puede o no volverlo a traer a la memoria, pero hay cosas que no se pueden volver al presente porque el cerebro ya lo borro del pasado, bien sea de manera voluntaria como involuntaria.

Según Daza (2018), existen diferentes herramientas técnicas que facilitan traer a la memoria una experiencia que marcó la vida de un individuo, de manera sutil y adecuada que no le haga daño y que facilite que esta vaya surgiendo poco a poco, por medio de las denominadas 'vitaminas para la memoria' (fotografías, videos, canciones, poemas, etc.). Es decir, una serie de ayudas que pueda contribuir a traer ese recuerdo del pasado al presente y ser expresado por quien vivió esa experiencia de vida (CNMH, 2018).

Es prudente afirmar que, tanto en la construcción de la memoria como de la historia, es vital contemplar el contexto (Barbosa, 2014). Por ello, se debe analizar la dimensión del tiempo, el espacio, los personajes y las fuentes que rodearon el conflicto armado interno en lo conceptual y procedimental. Este contexto debe contener el ámbito político, económico, social y cultural de las comunidades (desde lo local, municipal, departamental hasta lo nacional); además, tiene que dar información sobre las causas que generaron la violencia, como ha sido el caso de los colombianos con las FARC, desde 1958 hasta el 2017 (Cimadevilla, 2019).

Importancia del sistema, el contexto y las víctimas

A lo largo de la historia de la humanidad, ha habido grandes guerras sobre las cuales se han ido creando acuerdos entre las partes en conflicto, con el propósito de lograr que sean menos violentas y generen menos daño a quienes no son parte directa de las batallas y llegar a acuerdos que permitan dejar por fuera a las mujeres, niños y enfermos. Así, poco a poco, se fue llegando a la Primera y Segunda Guerra Mundial y, al verse tanta barbaridad, surgió la Organización de las Naciones Unidas para auxiliar la humanidad y se firmó el Convenio de Ginebra en beneficio de los seres humanos, los bienes y la ecología (CICR, 2020).

Este Convenio limita la actuación sobre las personas no combatientes[3] y entre los combatientes enfrentados y propende porque la guerra sea un poco más humanizada; por tal motivo, fue necesario plantear la clasificación de conflictos armados de carácter internacional (CAI) y conflictos armados no internacionales de carácter interno (CANI) (Fajardo, 2014). Lo anterior requirió que se establecieran unos protocolos que permitieran dar unas líneas de educación y conducta entre los combatientes, en defensa de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario (CICR, 2020), a fin de proteger a esos seres humanos, quienes aun siendo combatientes, encontrándose en estado de indefensión, se les debe respetar la vida y dar un trato digno entre otras consideraciones (Cimadevilla, 2019).

Por su parte, Colombia ha vivido una violencia intensa por más de 70 años; inicialmente, en el periodo de violencia (periodo bipartidista entre liberales y conservadores); luego, con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), el Ejército de Liberación Nacional (ELN), las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), el Movimiento Nacional 19 de Abril (M-19), el Ejército Popular de Liberación (EPL), Quintín Lame y otras organizaciones político-militares armadas.

La historia de estos grupos obliga a conocer, comprender y entender cómo fue su actuar armado y delictivo frente al Estado y a la sociedad civil, con el fin de dimensionar los diferentes niveles del impacto de sus acciones en las áreas rurales y en los barrios de mayor vulnerabilidad en las grandes ciudades del país y así como también; asimismo, será de mucho valor conocer cómo fue el proceso de transición y reinserción a la vida sin las armas por parte de los grupos armados amnistiados por el Gobierno nacional (Ejército Nacional de Colombia, 2017).

En tal sentido, es de vital interés esclarecer los hechos del pasado para que los colombianos puedan profundizar sobre cuáles fueron las causas reales que originaron la violencia armada interna; al mismo tiempo, esto ayudará a saber cuál ha sido la gran influencia ideológica

3 Se contemplan no combatientes, es decir, aquellas personas civiles que no son orgánicas de los grupos enfrentados. Ni milicianos, ni auxiliadores que (sin portar armas) pertenecen a los grupos armados ilegales.

internacional que ha apoyado a las organizaciones armadas revolucionarias que surgieron en periodos como el de la Guerra Fría[4] y su grave afectación en los asuntos internos, o en países como Colombia, Venezuela, Perú y Ecuador, las cuales llevaron a cabo acciones armadas con apoyo de Cuba y la antigua Unión Republicana de Estados Socialistas (URSS) (Mackenzie, 2007).

Dado lo anterior, a raíz de esta búsqueda por el esclarecimiento de los hechos, en Colombia se consideran como víctimas a todas aquellas personas que les fueron violados sus derechos (en el marco de los Derechos Humanos) y a los combatientes (en el marco del Derecho Internacional Humanitario), contemplados todos en la Ley 1448 del 2011. "Todas las víctimas merecen ser visibilizadas en igualdad de condición social, étnica, raza, credo, o sí son de las Fuerzas Armadas, entre otras connotaciones. Todas gozan de derechos como seres humanos y deben ser reparadas por sus victimarios y garantizar que no vuelvan a ser victimizadas" (CNMH, 2019).

Como consecuencia de lo anterior, y a manera de crear acciones que permitieran continuar con el proceso de paz (establecido en el 2016), una vez firmado el acuerdo de paz entre las FARC y el Gobierno nacional, mediante el Acto Legislativo N° 01 del 2017, se creó el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición (SIVJRNR), el cual pretende que los responsables reparen (de manera equitativa, equilibrada y oportuna) a todos los ciudadanos colombianos que hayan sufrido alguna lesión física, psicológica o material durante el conflicto armado colombiano y garantizarles que no se les repita su hecho victimizante.

El Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición (Congreso de la República, 2017) obedece a un modelo de justicia transicional que pretende que aquellas personas que están siendo investigadas por la justicia ordinaria penal por los hechos sucedidos hasta antes del 1 diciembre del 2016, que sean en relación y con ocasión del conflicto

4 Periodo transcurrido después de la Segunda Guerra Mundial, en la cual se dio una gran disputa ideológica entre el comunismo liderado por antigua Unión Soviética de Rusia y los demócratas (liderados por los Estados Unidos de Norteamérica) desde 1945 hasta 1989; fecha en la cual se cayó el Muro de Berlín y se acabó el apoyo soviético a los grupos armados revolucionarios comunistas en América Latina.

armado, sean remitidas a este sistema para definir su situación jurídica y contribuir a la construcción de memoria histórica.

Como tal, el SIVJRNR está compuesto por la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), que es el componente judicial; la Comisión Para el Esclarecimiento de la Verdad, la cual tienen un carácter extrajudicial; y la Unidad de Búsqueda de Personas Dadas por Desaparecidas, que es un ente extrajudicial y humanitario. En esencia, lo que busca este Sistema es la solución al conflicto armado colombiano de la manera más integral posible y la construcción de memoria histórica.

La Jurisdicción Especial para la Paz es la encargada de definir la situación jurídica de todos aquellos que se presenten de manera voluntaria o sean llamados a esta. Además, tendrá en cuenta todas aquellas investigaciones, informes y demás documentos para armar los macrocasos. Para ello, dispone de cinco salas diferentes con funciones y propósitos establecidos, cuyo objetivo es ayudar a descongestionar el sistema judicial ordinario.

Las personas que pueden ser sometidas a la JEP son aquellas que se encuentran relacionadas en el conflicto, de manera directa o indirecta, como los terceros responsables civiles: "personas naturales o jurídicas, quienes en cumplimiento de sus cargos como funcionarios públicos o particulares tuvieron relación directa o indirecta con el conflicto armado al transportar, adquirir, suministrar, o financiar a los grupos armados ilegales y se vieron inmersos de manera voluntaria u obligada en la comisión de delitos que contemplan las leyes colombianas" (Ley 1957, Estatuto de la JEP, 06 de junio de 2019).

Con la siguiente figura se busca ilustrar a los maestros y estudiantes qué es el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición:

Figura 33. Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y Garantías de no Repetición

Fuente: Elaboración propia del autor

Con base en lo anterior, se da comienzo al mapa mental, observando del centro de la figura hacia afuera, la cual se divide en cinco componentes: Comisión de Esclarecimiento de la Verdad, medidas de reparación, garantías de no repetición, Jurisdicción Especial para la Paz y Unidad de Búsqueda a Personas Dadas por Desaparecidas.

Iniciando por el rectángulo central de color amarillo, que tiene la sigla del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición (SIVJRNR) e incluye debajo la palabra 'víctimas'[5]. Esto tiene el propósito de reafirmar conceptualmente que (según lo dispuesto en el Acto legislativo N° 01 de 2017, el acuerdo de paz y demás normativas) estas son el centro de todo el sistema integral. Por este motivo, se invita a que todos los colombianos conozcan, comprendan y apoyen su desarrollo normal, en busca de alcanzar la verdad de los hechos del

5 Ley 1448 del 2011, artículo 3. Víctimas. "Se consideran víctimas, para los efectos de esta Ley, aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1º de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno".

pasado, a fin de sacar lecciones aprendidas y construir un futuro mejor para todos.

Adicionalmente, es necesario hacer una referencia a los miembros de las Fuerzas Armadas, pues estos también son víctimas y tienen un espacio en el SIVJRNR: "los miembros de la Fuerza Pública y los miembros de los grupos armados revolucionarios deben gozar de igual trato digno sin distingo alguno y más aún al encontrarse en estado de indefensión" (Ayala, 2018)[6].

Continuando con la figura, en el rectángulo en verde oscuro se encuentran los cinco componentes del sistema que interactúan entre sí y cuyas misiones particulares apuntan a las víctimas. En la parte superior, se observa la Comisión de Esclarecimiento de la Verdad; siguiendo el movimiento de las manecillas del reloj, a la derecha están las medidas de reparación y las garantías de no repetición; en la parte inferior, la Jurisdicción Especial para la Paz; y, un poco arriba y a la izquierda, la Unidad de Búsqueda a Personas Dadas por Desaparecidas.

Todos estos componentes ayudan a encontrar la verdad en el otro, por medio del uso de la memoria (no solo individual, sino colectiva), que es el interés principal del presente capítulo.

La **Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV)**[7] es de carácter extrajudicial[8]. El tiempo de la duración de la Comisión es de tres años, a partir del 28 de noviembre del 2018 y termina el 28 de noviembre del 2021. En razón a ello, se realizan audiencias públicas, simposios, conversatorios y foros con las víctimas (de manera abierta o de manera privada con quienes no se sientan capaces de hablar en público y expresar su testimonio de vida). También contempla la posibilidad de la entrega de informes que presenten las organizaciones de víctimas sobre

6 Estado de indefensión de todos aquellos combatientes que se encuentran heridos, o han perdido su capacidad combativa y levantan las manos en posición de entrega. Se les debe respetar la vida y el buen trato en el momento de su captura.

7 Tiene cuatro objetivos: Esclarecer los hechos ocurridos, reconocer quiénes fueron los responsables colectivos de los hechos sucedidos, mejorar la convivencia y garantizar que no se vuelva a repetir el suceso mediante la difusión del informe final (información tomada de https://comisiondelaverdad.co).

8 Extrajudicial significa que no pretende judicializar a quien dé la información, quien conozca un hecho o quien reconozca la comisión de un hecho victimizante. Esa verdad no puede pasar a la Jurisdicción Especial para la Paz.

los casos emblemáticos o hechos victimizantes, los cuales permitan evidenciar la sistematicidad y los patrones de los responsables en el contexto nacional, regional o local (según corresponda).

Las **medidas de reparación integral** hacen referencia a las acciones por medio de las cuales el Estado colombiano busca restituir, indemnizar, rehabilitar, satisfacer y garantizar que no se repitan las afectaciones a las víctimas (que recibieron un daño físico, psicológico o material por causa de un compareciente de manera individual o colectiva), como consecuencia de las violaciones a los DD. HH. e infracciones al DIH. Todo lo anterior, como parte del sistema, contempla el apoyo e integración de diferentes instituciones del Sistema Nacional de Atención y Reparación Integral a las Víctimas (SNARIV) a los procesos de acompañamiento a todas aquellas personas que sean sujetos de reparación de sus capacidades políticas y ciudadanas, de acceso a la verdad mediante ejercicios de memoria y del desarrollo de sus capacidades para la reconciliación.

¿Qué significa esto? Todos los colombianos están llamados a contribuir en la construcción de la verdad sobre lo que han vivido durante el conflicto armado (Hayner, 2014). No solo por medio de informes en medios escritos, sino también mediante videos, películas, canciones, poemas, monumentos, pinturas, obras de teatro, etc. Es decir, todas aquellas iniciativas que se puedan realizar para dignificar la memoria de las víctimas con respecto de aquellos hechos de violencia que los colombianos no quieren que se repitan en las futuras generaciones.

La **Jurisdicción Especial para la Paz (JEP)** es de carácter judicial[9]. Ella tiene una línea de tiempo de existencia a 10 años, pero se podría prorrogar[10]. A mano izquierda de esa línea está la figura de un combatiente[11], quien lleva en su mano un documento en el que expresa su verdad sobre su participación en los hechos que son materia de investigación en la

9 Se entiende que es de carácter judicial, al pretender la JEP definir la responsabilidad individual de todas aquellas personas que hubiesen cometido delitos dentro del marco del conflicto armado interno.

10 Se puede ampliar la información en la siguiente página web: https://www.jep.gov.co/Marco%20Normativo/Sala%20Plena%20Acuerdo%20001%20de%202018%20Reglamento%20general%20JEP.pdf

11 En el Derecho Internacional Humanitario, un combatiente se entiende como un miembro de las Fuerzas Armadas de Colombia o un miembro de un grupo armado revolucionario ilegal. https://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/html/pactos/estatuto_roma_corte_penal_internacional.html

cual se encuentra incurso. Esa verdad debe ser amplia, plena, detallada y exhaustiva, e indicar o señalar quién o quiénes fueron responsables por hechos ocasionados, en relación directa o indirecta, durante el conflicto armado interno (Gerardo Barbosa, 2015).

Seguidamente, hay una imagen de una audiencia en la que los magistrados de la JEP escuchan a un compareciente y a las víctimas, quienes reclaman la verdad sobre los hechos victimizantes sufridos por ellos de manera directa o por un ser querido afectado de manera física, psicológica o material. El daño causado pudo haber sido individual o colectivo (espacio y derecho que también tienen las comunidades[12] para pronunciarse).

En el diseño del sistema integral, bajo el concepto de la aplicación de la justicia restaurativa[13], vale la pena destacar la actuación de la JEP, la cual busca que el compareciente (comúnmente llamado 'victimario'), quien es responsable por los daños ocasionados individual o colectivamente a la víctima que se encuentra frente a él (individual o colectiva) (ver la imagen de la víctima en el centro de la parte inferior de la figura). Antes de ser juzgado por la JEP, el compareciente debe haber llegado a un acuerdo con la víctima en la presentación de un plan de reparación que permita a esta sentirse reparada. Solo así, y solo después, será la JEP que defina la pena de acuerdo con el grado de responsabilidad que le compete al compareciente por los daños ocasionados a la víctima en el marco del conflicto armado interno.

Es fundamental entender y comprender que la Jurisdicción Especial para la Paz es un modelo novedoso en el mundo, que busca que tanto

12 Entiéndase por comunidades no solo aquellas representadas en un espacio geográfico, sino aquellas que las congregan (como las de pensamiento religioso, político, económico, social, de género, etc.) o de ciclo vital de vida (como los niños, jóvenes, adolescentes, adultos y adultos mayores).

13 Entiéndase por justicia restaurativa aquella que busca poner en el centro de la justicia a las víctimas. Diferente de la justicia penal actual, que las víctimas están al final del proceso de investigación y definición de la condena (en caso de ser considerado responsable). Esta justicia involucra desde el inicio a la víctima frente al compareciente (o llamado victimario), con el objetivo de que, a lo largo de las audiencias, vayan teniendo encuentros hasta llegar a convenir las medidas de reparación. Ello podrá contribuir a facilitar la reconciliación entre uno y otro y, en lo posible, a que le sea dado el perdón al compareciente por parte de la víctima. Todo lo anterior busca evitar que se generen hechos futuros de venganza a causa del pasado. https://www.jep.gov.co/Marco%20Normativo/LEY%201957%20DEL%2006%20DE%20JUNIO%20DE%202019.pdf

las víctimas como los comparecientes hagan una catarsis del dolor sobre el daño causado y se pueda lograr la reconciliación[14]. Por consiguiente, sea que se logre el perdón o no, se busca construir unos espacios de sana convivencia en el mediano plazo y no se generen más hechos de violencia como fruto del odio y la sed de venganza, tanto por parte de la víctima como del compareciente.

Es importante afirmar que la JEP aporta con la verdad dada por los comparecientes que asisten a sus audiencias (de carácter judicial); a su vez, las personas entregan información a la UBPD (de carácter extrajudicial). Estas dos instituciones deben aportar con esas verdades a la CEV[15] (de carácter extrajudicial), cuya misión es construir verdad sobre los hechos ocurridos con ocasión del conflicto armado en el periodo 1958 al 2016. Y es esencial resaltar que la CEV no está obligada a suministrar documento alguno a la JEP o a la UBPD que permita afirmar verdades construidas durante el ejercicio de su misión. En pocas palabras, la información recibida en la CEV no será de carácter judicial, por lo cual no podrá ser tenida en cuenta por la JEP para condenar a un compareciente.

En cuanto a la **Unidad de Búsqueda de Personas Dadas por Desaparecidas (UBPD)**[16], cabe mencionar que es de carácter extrajudicial y de carácter humanitario, y que busca contribuir en el encuentro de los más de 80 000 colombianos registrados como desaparecidos y que tiene como deber ayudar a esas familias, que cada día esperan tener noticia de su ser querido, saber qué y por qué le sucedió y, si encuentran el cuerpo, hacerle una sepultura simbólica de acuerdo a su cultura, creencia o religión, a fin de poder hacer el duelo y el tránsito al perdón.

Ahora bien, ¿los párrafos anteriores hacen una invitación a los colombianos a tener una mayor confianza en el SIVJRNR? Está en cada quien. Solo resta recordar que tienen el deber de investigar cada uno de

14 En Colombia, el modelo que se busca implementar es de justicia restaurativa; es decir, que la víctima sea la persona principal en el proceso.

15 Al respecto, se puede ampliar la información en esta página web: http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20588%20DEL%2005%20DE%20ABRIL%20DE%202017.pdf

16 Al respecto, se puede ampliar la información en esta página web: http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20589%20DEL%2005%20DE%20ABRIL%20DE%202017.pdf

los componentes del sistema y no quedarse únicamente con las noticias que se puedan publicar en las redes sociales o en ciertos medios de comunicación. Además, debido a que se ha dado una gran tendencia a las noticias falsas (fake news), lo que se pretende es extender una invitación a recurrir a múltiples fuentes oficiales para evitar caer en falsos conceptos e interpretaciones que no contribuyan a la justicia transicional frente al proceso de paz acordado con las FARC.

Finalmente, como **garantías de no repetición**, el Acto Legislativo N° 01 del 2017 invita a reflexionar sobre las causas y consecuencias en la participación directa e indirecta de todos los colombianos en el marco del conflicto armado interno, bien sea en la condición de combatientes o ciudadanos, en cualquier condición laboral, social, económica, étnica o cultural durante estos más de 50 años del conflicto. Se debe, por lo tanto, hacer el esfuerzo de identificar todas aquellas políticas, normas, doctrinas, ideologías y demás imposiciones culturales que orientaron el actuar cotidiano y que permitieron el crecimiento de la violencia.

Reconocer las diferencias: pluralidad y respeto desde los establecimientos educativos

En la ceremonia de inauguración de la Comisión de Esclarecimiento de la Verdad, en noviembre de 2018 (en Bogotá, D. C.), la líder social del Municipio de San Carlos, (Antioquia), Pastora Mira García, expresó: "Pueda ser que yo no haya tenido la culpa por los hechos del pasado, pero sí tengo la responsabilidad de construir un mejor futuro para los colombianos".

Al respecto, Paul Ricoeur describe a quienes abordan la memoria como objeto de estudio: "[...] Típicamente tratan de analizar y explicar, fenomenológicamente, cómo se produce y cómo opera, y, sobre todo, cómo nuestra propia existencia inevitablemente se ve afectada por la forma en que aprehendemos del pasado, percibimos y vivimos el presente y vislumbramos el futuro" (citado en Pabón, 2017).

En consecuencia, no se puede caer en el error de atacar o justificar las acciones del pasado (con la mirada de hoy), debido a que todas ellas respondieron a un contexto diferente (en lo político, económico, social, cultural, religioso y militar), a la forma en la que sucedieron y dependiendo de los responsables individuales o colectivos (como parte de organizaciones, instituciones, comunidades o gremios), de los cuales es necesario revisar sus diseños institucionales y estructurales que permitieron que se hubiese incrementado la violencia (Hugo Ramírez, 2016).

Obviamente, también se deben revisar las causas y consecuencias de aquellos resultados negativos que exigen modificar las circunstancias con las que se cuenta en el presente (capacidades y medios, amenazas, retos y desafíos), con el propósito de encausarlas y proyectarlas hacia el mañana. Las nuevas generaciones piensan y actúan diferente, pero, como ciudadanos de este gran país, se debe mirar al pasado para construir el futuro y garantizar que no se vuelvan a cometer los mismos errores del ayer.

Es importante que los niños y jóvenes también participen activamente desde sus aulas en la construcción de sus memorias sobre los hechos del pasado (pueden ser buenos, malos, alegres o dolorosos), pero se tiene que proponer este ejercicio para dejar una enseñanza que permita reconstruir la sociedad. Es clave crear e innovar en las aulas, por medio del apoyo de los maestros a los estudiantes en el desarrollo de proyectos y propuestas de convivencia y respeto, e iniciar por sí mismos y luego por los demás seres humanos que los rodean para vivir en ambientes de paz y sana convivencia (AlaPaz, 2020).

En ese orden de ideas, es supremamente importante identificar la relevancia del papel que tiene el arte, como medio de sanación y construcción de paz, y un ejemplo de ello fue la creación de la obra de teatro "Víctus", en la cual se concentraron víctimas de los diferentes actores, a fin de poder tener una mirada amplia de lo que sucedió en el marco político, económico, social, cultural, militar, de género y étnico. Esta diversidad de voces permitió a su audiencia ponerse en los zapatos de los otros y no juzgar desde una sola orilla.

En conclusión, este capítulo da cuenta de que la memoria vive en el cuerpo de todos y cada uno de los colombianos; por tanto, es

indispensable conocer cómo se pueden volver a traer los bellos recuerdos de la vida, los cuales alimentan el alma y el espíritu, que sirven para calmar esos momentos de dolor y sufrimiento que hacen creer que la existencia no tiene sentido e impiden ver que es posible revivir el pasado para sanar las heridas del conflicto armado. Así, con base en las experiencias, se puede construir una Colombia en paz y con una sana convivencia.

A continuación, como una herramienta pedagógica, se muestra el testimonio de Ferley Ruiz Moreno, con la intención de que desde las aulas de clase se generen estrategias didácticas que permitan cumplir el llamado a todos los colombianos de construir para y en la paz y que sea posible el conocimiento y esclarecimiento de diversos hechos acontecidos durante el conflicto armado interno colombiano. Adicionalmente, se invita a elaborar las guías que se encuentran en el capítulo, sea cual fuere la naturaleza de los ambientes escolares, para poder configurar el arte y el cuerpo como elementos potenciadores en la construcción de la memoria.

Testimonio de Ferley Ruiz Moreno

Bueno yo… yo vengo de una familia campesina. Vivíamos en el campo, en el sur de un departamento ubicado en la costa norte de Colombia. Éramos cuatro hermanos, mi papá y mi mamá. Mi papá era sembrador de fríjol, pero, como no era dueño de la tierra, le tocaba entregarle al dueño de la tierra tres cuartas partes de la cosecha. Como la cosecha era una vez al año, las condiciones económicas en que vivíamos eran muy difíciles. Con lo que ganaba mi papá no alcanzaba para poder velar por todos. Había días que sólo había para una comida. Pero vivíamos bien, y sobre todo éramos una familia feliz. Mi mamá siempre estuvo pendiente de ayudar para que tuviéramos lo necesario: ella trabajaba en fincas grandísimas cocinando para los obreros. Así que ni mi papá ni mi mamá podían permanecer en la casa, por lo cual nos tenían que dejar al cuidado de mi hermana mayor, que en ese momento tenía 10 años.

Mi hermana era… ¡era un ángel de luz! Ella nos cuidaba mucho, y siempre trataba de buscar la forma de que estuviéramos alimentados y bien cuidados. A pesar de que en la casa en que

vivíamos el piso era en barro, ella trataba de mantenernos limpios, muy bien cuidados.

Mi papá, en su afán para poder brindarnos algo mejor, decidió llevarnos a vivir al casco urbano de un pueblo cercano. Llegamos a una casa en arriendo. Como esa zona era de mineros, mi mamá consiguió un trabajo en un restaurante en que les cocinaba a los mineros. Y mi papá comenzó a trabajar en matar ganado o, como se le dice aquí, en carnicería. Por eso, nosotros seguimos viviendo al cuidado de mi hermana.

Al menos, esa casita tenía el piso en cemento. Uno podía jugar más, correr de un lado para otro, sin la preocupación de que le saliera algún animal (una culebra o un alacrán). En esa época, yo tenía seis años y podía jugar más con mis hermanas. Pero cuando pensábamos que todo iba a cambiar, que todo iba a ser mejor que antes, llegó la tragedia más difícil y dolorosa para nuestra familia.

Era un día normal, y estábamos jugando con mis hermanas en un montecito de arena que habían dejado ahí porque estaban construyendo. Nosotros habíamos hecho unos carritos con latas de sardinas, usando tapitas de gaseosa y de aceite como ruedas, y hacíamos caminos en la arena para jugar con esos carritos. Estábamos jugando ahí cuando pasaron cinco camionetas rapidito. Aunque yo tenía sólo seis años, se me hizo muy extraño porque eso nunca lo había visto en ese pueblo. Había visto pasar como máximo dos camionetas, pero esa vez pasaron cinco a la vez.

Entonces yo me asomé, miré la última camioneta, y lo que vi fue unas botas y la cacha de un fusil. A mí se me vino a la mente que los policías podían ir de paseo para el río porque ahí era la entrada y la salida para el río. Pero, de todas maneras, eso me causó mucha curiosidad y, como mi mamá estaba ahí en la casa, lo que hice fue correr a buscarla para contarle que habían pasado unas camionetas y que llevaban policías que venían del río.

Ella me preguntó:

—¿Cómo así?

Creo que ella no me entendió lo que le estaba diciendo. Pero a los cinco minutos escuchamos una gran explosión. ¡Oh, sorpresa!, lo que iban a hacer quienes iban en esas camionetas era atacar el pueblo porque, después de esa gran explosión, comenzó la balacera. Inmediatamente, mi mamá corrió a cogernos de los brazos, nos metió debajo de la cama y, como vivíamos a oscuras, comenzó a nombrar uno por uno a sus cuatro hijos. Y cuando mencionó el nombre de uno de mis hermanos él no respondió porque no estaba.

La balacera duró casi toda la noche. ¡Fue una noche de desespero para todos! Recuerdo muy bien que uno sentía que las balas pasaban por encima de la cabeza (estando agachados y debajo de la cama).

Entonces, en medio de su desesperación, mi mamá se acordó de que había mandado a mi hermano por una libra de tomate a la tienda. Y le dijo a mi hermana:

—¡Quédese aquí con sus hermanos que yo ya vengo!

Salió, en medio de la balacera, a buscar a mi hermano. Quedamos los tres solitos ahí. ¡El desespero era tremendo! Todos pensábamos que en cualquier momento nos iba a caer una bomba de esas e íbamos a quedar ahí debajo.

Mi hermanita mayor trataba de que no nos preocupáramos: nos contaba cuentos, nos cantaba, nos decía que los ángeles estaban con nosotros y que no iba a pasar nada porque estábamos protegidos, que nosotros estábamos en una burbuja, que ahí no podía traspasar nada. Llegó la madrugada y seguían los tiroteos y el bombardeo. Cuando comenzó a aclarar, pude ver la carita de desesperación de mi hermanita. En medio de mi inocencia, a los seis años, yo le vi la cara de angustia porque ella se rascaba la cabeza y se sobaba la cara.

De un momento otro, le dijo a mi otra hermana:

—Quédese con su hermano que yo voy a ayudar a buscar a nuestro otro hermano.

Yo quedé realmente angustiado porque sentía que me iba a quedar solo. Pero mi hermana respondió:

—Yo me quedo con él.

Y nos quedamos ahí debajo de la cama.

Como a los diez minutos (creo yo) de haber salido mi hermana, llegó mi mamá con mi hermano. Ya había pasado todo, se sentía todo tranquilo. Ya la Fuerza Pública había cantado el himno de victoria porque habían podido contener el ataque y todo el mundo había salido a las calles a buscar sus familiares. Lo primero que mi mamá preguntó fue:

—¿Dónde está su hermana?

Mi otra hermana respondió:

—Ella se fue a ayudar a buscar a mi hermano.

En ese momento, se formó otra vez la balacera porque otro grupo armado, aprovechando que estaba descuidada la Fuerza Pública, atacó de nuevo. Entonces, mi mamá, angustiada, dijo:

—Ahora no es su hermano, sino su hermana la que está en medio de esta vaina.

Nos dejó ahí otra vez bajo la cama, y saliendo nos dijo:

—Ya vengo.

Mucho tiempo después, mi mamá nos contó que cuando iba en la mitad de la cuadra una señora le había dicho:

—Su niña esta tirada arriba.

Cuando llegó donde mi hermana, vio que estaba tirada en el suelo y que tenía un tiro en la cabeza… un tiro que le había traspasado el ojito y le había salido al otro lado. ¡Verla ahí tirada fue el derrumbe total para mi mamá!

Poco tiempo después, estando nosotros todavía en la casa debajo de la cama, llegó de nuevo la calma. Ya todo había pasado. Yo salí a la puerta para mirar hacia arriba, ya que nuestra casa estaba en la falda de una loma. Era una calle empinada, y yo miraba y me preguntaba:

—¿A qué ahora vendrá mi mamá con mi hermana?

De pronto, vi cuatro personas cargando una sábana. La sábana estaba empapada de sangre y escurría, pero yo no podía dimensionar qué era. Cuando miré con más cuidado, vi que mi mamá venía al lado de las cuatro personas que estaban cargando esa sábana. Yo no me pude imaginar qué era lo que traían. Entonces, en medio de mi inocencia, lo que hice fue salir corriendo para colgármele a mi mamá. Pero cuando le vi la cara me di cuenta de que venía llorando, y le pregunté:

—¿Por qué lloras? ¿Dónde está mi hermana?

Lo único que me dijo fue:

—Mijo, ¡nos la mataron!

Entonces yo le decía:

—¿Nos la mataron…? ¿Qué?

Ella me respondió:

—¡Viene ahí!

Claro, la traían en la sábana que venía escurriendo sangre. Los muchachos que la venían cargando la descargaron ahí. Vi que ahí venía mi hermana. ¡Fue terrible! Ella traía su cara ensangrentada, su carita con los ojitos entreabiertos. Yo no podía dimensionar que ella venía muerta. Entonces, lo que hice fue quitarme la camisa y comenzar a limpiarle la sangre… Yo le decía:

—Hermanita, ¿qué le pasó?, ¿qué le pasó?

Y le limpiaba la carita, que escurría y escurría sangre. Y, mientras más la limpiaba, más le escurría sangre. Y yo le decía:

—Hermanita, levántese, vamos para la casa.

Pero mi mamá me decía:

— Ella está muerta, está muerta.

Pero yo no podía asimilar qué era. Entonces lo que hice fue darle un abrazo y quedarme ahí con ella. Aún se sentía el calor que ella mantenía.

Uno de los muchachos que la llevaba me quitó de encima y me llevó a meterme en un cuarto para alejarme de mi hermana.

*

Después de esta experiencia tan traumática, me encerré tanto en mi propio dolor que, de ahí en adelante, no me acuerdo casi nada de lo que ocurrió. Me acuerdo de algunas partecitas, de cositas: del velorio, por ejemplo. Pero no me acuerdo de nada más: ni a qué horas la velaron, ni en qué momento la enterraron.

En ese entonces, yo estaba haciendo primero de primaria. No volví a hablar con nadie porque el trauma fue tremendo. Y, a partir de cierto momento, no pude volver a la escuela: como quedaba como a una hora de camino, mi hermana se me aparecía en las primeras caminadas, pero cuando la miraba e intentaba abrazarla, resultaba que era otra persona. Para mí fue muy duro eso. Yo no volví a jugar, no volví a interactuar con otros niños.

No sólo fue difícil para mí, lo fue para todos en la familia. Esta es la hora en que mi mamá todavía llora por su hija. Mi papá, en medio de su dolor, se sentía culpable porque él era el que nos había traído a la casita donde estábamos para darnos una vida mejor que la que teníamos en la vereda. Por eso, él se sentía culpable de lo que había pasado. Decidió que nos regresáramos para la casa

anterior y comenzáramos allá una nueva vida. Él volvió a trabajar la tierra sembrando yuca, piña y otras cosas.

*

Ese territorio, ubicado en el sur del departamento, hacía muchos años que había estado en disputa entre los distintos grupos armados: la guerrilla, los paramilitares y la Fuerza Pública. Por esa casita pasaban todos. Nosotros crecimos en ese entorno, y los tres hermanos siempre tratamos de cuidarnos para que no nos pasara nada. Por lo que siempre estábamos solos.

Mi otra hermana, también mayor que yo, tomó el rol de mi otra hermanita: ella era la que se hacía responsable nosotros. Cada grupo, ya fuera de guerrilleros o de paramilitares, pasaba siempre mirando en qué podíamos aportar a lo que ellos llamaban 'la causa'.

Una noche, pasó un grupo paramilitar que se quería llevar a mi hermana, que en ese entonces tenía catorce años, porque mi papá no tenía cómo pagar una extorsión, o lo que llaman 'vacuna'. Ellos decían que teníamos que aportar algo a 'la causa', y ese 'algo', en el caso de este grupo, era que se querían llevar a mi hermana.

En ese momento, yo tenía sólo trece años, pero ya era una persona, digamos, muy madura, porque mi papá siempre decía que uno tenía que trabajar y que yo tenía que ser el hombre de la casa. Yo escuchaba la discusión entre ellos desde la parte trasera de la casa, y veía a mi mamá destrozada porque se le iban a llevar la hija que le quedaba. Como yo me di cuenta de que la casa estaba rodeada de paramilitares, me salí por detrás y le dije a un muchacho de esos:

—Vaya dígales a ellos que no se lleven a mi hermana, que yo me voy.

Y el muchacho fue y le dijo al comandante:

—Mire, que él dice que se va, en lugar de la hermana.

Y así fue, me llevaron a los trece años para formar parte de ese grupo, en el que duré casi cinco años.

Ni mi mamá ni mi papá se dieron cuenta del momento en el que me fui con ellos porque, aunque estaban ahí, yo me había ido por la parte de atrás. Entonces, no se enteraron de que yo me había ofrecido. Cuando supieron, vivieron nuevamente el dolor tan grande que conlleva la pérdida de un miembro de la familia.

Desde ese día, no volví a ver a mis hermanos, ni a mi mamá ni a mi papá. Me montaron a una camioneta, en la que pensé que iría solo. En el camino me di cuenta de que este grupo iba finca por finca recogiendo y recogiendo 'pelaos'. Nos llevaron casi cinco horas en una camioneta con carpa. En medio de esa oscuridad, uno no sabía en dónde iba. Y fueron casi cinco años con ese grupo.

Para mí fue muy difícil, ya que mi estatura era muy bajita a los 13 años y ellos pretendían que yo hiciera las mismas labores que hacían los grandes. Y si no lo hacía, recibía un castigo. Así que, a punta de castigos, me fueron formando para la guerra, para 'acabar con la insurgencia', como ellos decían.

Cuando llegué, ellos me dijeron:

—Usted se olvida de que tiene mamá. Su nueva familia es la que está acá.

Y, en esas condiciones, uno sí termina por olvidarse de la familia. Yo no volví a saber de mi mamá ni de mis hermanos durante esos casi cinco años.

Cuando comenzaron las negociaciones entre el Gobierno y los paramilitares, lo primero que supe era que iban a entregar a los menores de edad. En ese momento, yo tenía diecisiete años y me ilusioné mucho porque me dije a mí mismo: "¡Me voy para la casa!". Cuando llegó el listado con los nombres de los menores que se iban, mi nombre no aparecía. Por eso, fui a reclamarle al

comandante que por qué yo no estaba en el listado, si yo tenía diecisiete años, y me respondió:

—Porque usted es un 'buen elemento', y lo vamos a integrar con los mayores cuando cumpla los dieciocho.

Esto me frustró mucho porque ya me había hecho a la idea de que volvería a ver a mi familia. Y el día que llegaron por los pelaos que estaban ahí fue muy difícil para mí verlos partir, ya que sabía que ellos se iban para donde sus familias.

*

Un buen tiempo después, estando en medio de la depresión, de la rabia y la angustia, cuando estaba a orillas del río Magdalena prestando el servicio de centinela, se me pasaron muchas ideas por la mente: una era matarme y la otra era salir corriendo. Cuando estaba inmerso en todos estos pensamientos que pasaban por mi cabeza, pasó por el río un pescador en una canoa.

Le pregunté que si me podía pasar al otro lado. Sin mediar palabra, me dijo:

—¡Hágale!

Me subió a la canoa y me pasó al otro lado.

Duré entre seis y siete horas caminando. Y yo me decía: "Aquí puede pasar una de tres cosas: que me encuentre con un grupo guerrillero, con un grupo o reducto de los paramilitares o con una patrulla militar del Ejército o la Policía". Y me encontré con una patrulla del Ejército. Ahí fue mi entrega.

Me entregué en la forma de rendición. Entregué todo y me llevaron a un batallón en Barrancabermeja. Ahí comenzó todo el proceso de mi desvinculación de ese grupo. Fueron casi cinco días de interrogatorio en el batallón porque decían que tenían que verificar que yo provenía de un grupo armado. Después de

interrogarme, me llevaron ante un juez de menores y él me mandó para una correccional diciéndome que lo hacía para protegerme. Lo que viví en esa correccional fue difícil porque ahí estaban muchas personas que habían cometido diferentes delitos: homicidio, narcotráfico y muchos otros.

Cuando iba ingresando por un pasillo, lo primero que me dijo el tutor fue:

—No vaya a decir que viene de un grupo armado, que viene de las autodefensas, porque lo matan ahí adentro.

Para mí fue muy duro y difícil porque tenía que inventarme los delitos por los que estaba preso: narcotráfico, por ejemplo. En el patio había una jaula en la que me metieron durante setenta y dos horas y los pelaos que estaban adentro comenzaron a preguntarme que por qué me habían llevado. La convivencia fue muy difícil porque las humillaciones que se viven allá adentro son terribles. No hay ninguna autoridad que controle lo que ocurre, y los que mandan y deciden todo en el patio son los presos que tienen el poder. Entre los mismos presos se forman liderazgos. Y los que logran el liderazgo, les quitan las cosas que les dan a los demás.

Cuando tuve acceso a conversar con una defensora de familia, yo le pregunté:

—¿Cuántos años voy a pagar acá? Yo me quiero ir para la casa. Tengo que ir a buscar a mi familia, a mi mamá y a mi papá.

Pero ella no me respondía la pregunta. Solo me decía:

—Tiene que esperar. Tiene que esperar que salga la resolución.

Cuando llegó la notificación de salida, me acuerdo de que, mientras caminaba hacia la puerta de salida, pensaba que saldría libre y me podía ir para la casa. Pero a la salida me estaban esperando unos señores que me dijeron:

—Usted va para Bogotá.

Yo les respondí:

—Pero, ¿cómo así? ¡Yo pensé que salía libre!

A lo que me respondieron:

—No. Usted se va trasladado para Bogotá.

Inmediatamente, me montaron a una camioneta. Cuando me monté, vi que ahí estaba uno de mis mejores amigos de la correccional. Entonces, le pregunté:

—¿Usted, qué hace aquí?

A lo que me respondió:

—También voy trasladado a Bogotá.

En la correccional, él me había contado que estaba ahí por su vinculación con el narcotráfico. Me había dicho que era desvinculado del ELN y yo también le había contado que era desvinculado de las autodefensas. Me contó que a él también le habían dicho que no fuera a decir que venía de un grupo armado en la correccional porque eso le podía crear muchos problemas.

En ese traslado fue la primera vez que monté en avión. Yo nunca había montado en un avión. Y cuando llegamos al aeropuerto en Bogotá, nos montaron a cada uno en una camioneta, y nunca volví a saber de él. A mí, me trasladaron para un centro de menores desvinculados que quedaba en Chía, Cundinamarca. Este fue un proceso muy distinto porque ahí sí ya eran sólo los jóvenes que venían de grupos armados.

Cuando cumplí la mayoría de edad tuve una defensora que me preguntó:

— ¿A usted viene alguien a reclamarlo? Firme aquí y se va, porque ya cumplió los dieciocho años.

Yo le dije:

—¿Pero cómo así? ¿No me van a llevar a donde mi mamá?

A lo que ella me respondió:

—No, no, no. Usted ya cumplió los dieciocho. Usted mirará a ver qué hace.

Pero recibí una ayuda importante de la Cruz Roja, que estaba haciendo una campaña para buscar a los familiares de los desmovilizados. Yo les dije que no tenía cómo comunicarme con mi mamá, pero les hice un mapa del pueblo para indicarles más o menos dónde quedaba la casa. Y fue gracias a ese mapa que pudieron localizar a mi mamá, y la misma Cruz Roja la llevó a Bogotá.

En el encuentro que hicieron para las familias, cuando me encontré con mi mamá, le dije:

—Mamá, yo me voy con usted.

Pero su respuesta fue:

—No hijo. Allá está lleno de riesgos. Usted no puede ir por allá.

Entonces, le pregunté:

—¿Para dónde me voy?

Y ella me respondió:

—Usted tiene que buscar otras cosas.

Le pregunté:

—Pero, ¿por qué?

Y me respondió:

—Es que si usted se va para allá, nos matan a nosotros o lo matan a usted.

Y nos pusimos a hablar. Yo le pregunté que por qué ese desapego y ella me explicó que a ella hacía tres años le habían dicho que yo ya estaba muerto, que habían atacado una chalupa y que yo había muerto. Y me contó que un día había llegado a la casa una persona para contarle que me habían matado, y que ella ya había hecho su duelo, que ya se había despegado de mí, que para ella yo ya no existía.

Cuando ella me dijo eso, comprendí y decidí quedarme en Bogotá. Así comencé una nueva vida. Saqué una piecita en la que no había nada, pero como tenía alfombra yo podía dormir ahí, y

comencé a trabajar en una isla de un restaurante cuidando carros. Así comencé a ganarme la vida.

En algún momento, alguien me preguntó que por qué no estudiaba. En ese entonces, yo le cuidaba el carro a un mayor del Ejército. Y, un día, él me dijo:

—Yo tengo una empresa de vigilancia. Si quiere, vaya y haga el curso de vigilancia y comienza a trabajar conmigo.

Así fue como hice el curso de vigilancia y comencé a trabajar. Y el mayor me propuso que terminara el bachillerato en un instituto que él mismo me mencionó. Y así comencé a estudiar para validar mi bachillerato. Estudiaba los sábados, que era mi día de descanso. Ahí me di cuenta de que yo sí podía estudiar. Y cuando alguien por ahí me dijo que había un instituto de auxiliares de enfermería, y me preguntó si quería entrar allá a estudiar, me interesó y comencé a estudiar enfermería. También estudiaba los sábados.

Ahí conocí a quien es hoy mi esposa. Comenzamos a estudiar los dos, y nos hicimos amigos desde el primer día que nos conocimos. Ella también vivía sola. Venía del Huila. Como ella estaba sola y yo también estaba solo, sin tener familia ni nada, como que fuimos apoyándonos el uno al otro. Pero el apoyo fue más para mí que para ella. Ambos terminamos los cursos de técnicos en enfermería y comenzamos a trabajar.

Un año y medio después decidimos irnos a vivir juntos. Y un día ella me preguntó:

—¿Por qué no sigue estudiando?

A lo que le respondí:

—Pero, ¿qué estudio?

Desde ese momento, me quedó sonando mucho la idea de seguir estudiando.

Desde antes de terminar la enfermería, yo había comenzado a trabajar en un supermercado de frutas que estaba ubicado en

el barrio Minuto de Dios. Parte de mi trabajo era llevar domicilios a la universidad. Y, por pura curiosidad, fui a preguntar sobre las facilidades que ofrecían para poder estudiar, porque yo quería estudiar medicina. Pero me di cuenta de que si estudiaba no podía trabajar y si trabajaba no podía estudiar, y eso era muy complicado para mí. Entonces, decidí estudiar administración de empresas.

Después de varias averiguaciones, pude sacar un crédito con el ICETEX y comencé a estudiar administración. Pero, antes de comenzar a estudiar, yo trabajé cuidando a un paciente en un edificio grandísimo ubicado muy cerca de la Universidad Minuto de Dios, y cada vez que me asomaba a la ventana pensaba: "Yo antes llevaba domicilios a la universidad, y ahora que estoy trabajando en enfermería tengo la universidad al frente…". Entonces, como que todo coincidía, y yo me decía: "Yo tengo que poder estudiar ahí algún día". Y fue gracias a ese crédito de ICETEX que pude sacar adelante la carrera de administración.

Desde que me gradué, no he parado de estudiar. Hoy ya tengo una familia: una esposa y una hija. Entonces, pienso que, si bien la vida me quitó a mi familia, y por eso no tuve la oportunidad de quedarme con mi mamá y mis hermanos, veo ahora que la vida no solo me dio una gran esposa, sino también una hija maravillosa, que es la luz de mis ojos.

Por eso me preguntaba qué podía seguir estudiando. Yo no quería parar de estudiar porque veía en la educación una salida a todas las dificultades. Ya me había dado cuenta de que gracias a la educación había podido acceder a un cargo en el cual podía trabajar sin matarme tanto, sin necesidad de esforzarme tanto físicamente. Porque todos los trabajos anteriores habían sido en construcción, limpiando carros y lavando carros, lo que requería un esfuerzo físico grande.

Un día, cuando iba caminando por el centro, me encontré con un compañero que había estado conmigo en una de las casas correccionales, a las que hoy llamaban 'Centros de acogida a menores desvinculados'. Él había sido muy amigo mío. Era tan alegre, que siempre alegraba el grupo. Por eso era muy conocido por todos. Fue tanta la felicidad de habernos encontrado, que nos fuimos a tomar una gaseosa. Y, en la conversación, él me contó que había un nuevo programa para terminar el proceso de desvinculación de los grupos armados con el que se concluía el proceso que debían seguir todos los desmovilizados para ser integrados a la sociedad. Esta última parte del proceso yo no la había hecho. Entonces, ingresé a este nuevo proceso, y cuando lo terminé (a los dos años), me certificaron.

Cuando terminé esta última etapa del proceso, tuve acceso a una profesional reintegradora, que era trabajadora social. Fue ella la que me informó que había una convocatoria a nivel nacional que ofrecía unas becas para sacar una maestría. Me dijo que, como yo ya era profesional, podía postularme para obtener esa beca.

Los aspirantes eran como ochenta. Todos presentamos varias pruebas, y a todos nos hicieron entrevistas. Yo tuve que ir a la Universidad de los Andes para la entrevista, pero en ese momento yo no dimensionaba la magnitud de lo que estaba ocurriendo. Pero cuando al poco tiempo me llegó una carta en la que me informaban que yo había sido una de las cuatro personas que se habían ganado la beca, eso para mí fue una felicidad inmensa. Y, gracias a la Beca LiderAndes, soy un estudiante de la Maestría en Construcción de Paz, que ofrece la Universidad de los Andes. Y vuelvo a pensar que, así como la vida me ha quitado, también me ha dado.

En este momento tengo una gran familia, tengo una gran proyección de terminar esta maestría, tengo el sueño de poder regresar a mi pueblo y llevar todas estas experiencias que he adquirido

en mi vida para poder representar a esos campesinos, representar a estas poblaciones que han sido tan golpeadas por el conflicto para que tengan una voz líder que les muestre que ellos tienen derechos y que hay esperanza.

Desafortunadamente, los jóvenes que están allá se han relacionado con el narcotráfico y se han acostumbrado a la vida fácil y al consumismo. Y por eso han terminado formando parte de esa red de los grupos armados, del vicio, de la delincuencia. Entonces, mi sueño es poder ir allá para compartir la experiencia que he adquirido y mostrarles cómo esto me ha demostrado que uno siempre puede encontrar la solución a los problemas que va encontrando en la vida. Y así puede sobresalir.

Mi interés es poder representar a las víctimas que, de una de una forma u otra, han sufrido el dolor tan grande que esta guerra ha producido en tanta gente inocente. Porque son personas que por su desconocimiento no han podido ser representadas por alguien que les ayude y les haga ver que ellas tienen derechos. En esta forma, yo puedo brindarles la mano y decirles que aquí hay una persona que está a su disposición para trabajar con ellas en la difícil tarea de construir desde allá una nueva sociedad, un nuevo territorio. Este es mi sueño.

Y espero también volver a ver a mi mamá y a los hermanos que están allá, porque mi papá falleció y no lo pude volver a ver. Yo espero que la vida me dé esa oportunidad.

GALERÍA DE LOS SUEÑOS
MARITIMA
GALERÍA DE LOS SUEÑOS

Guía 01

Cantando construyo memoria

OBJETIVO	Reconocer la importancia de la construcción de la memoria histórica en una expresión musical con el fin de resolver conflictos.
¿QUÉ SE QUIERE QUE EL ESTUDIANTE APRENDA?	El estudiante desarrollará actitudes y sentimientos de solidaridad y empatía, a partir de la construcción de la memoria histórica, a través de la música, como medio para identificar dolor, miedo, angustia, zozobra, desconfianza y verdad.
RECURSOS	La canción "Pedacito de esperanza" de la cantautora Martha Gómez (https://www.youtube.com/watch?v=6PayT-RdlBo), hojas, lapiceros, colores, papel periódico y marcadores.

La actividad se desarrollará en grupos.

FASE DE ENTRADA

1. Se pedirá a los estudiantes que reflexionen acerca de los siguientes conceptos:

- Memoria histórica (recuerdo de un pasado vivido o imaginario que experimentaron. Por naturaleza, es afectiva, emotiva, abierta a todas las transformaciones, vulnerable a toda manipulación y susceptible de permanecer por largo tiempo, es individual o colectiva).
- Historia (operación puramente intelectual que exige un análisis y un discurso crítico, permanece, reúne datos, nace y se apoya en la memoria).
- Conflicto (intencionalidad que perjudica a otro o atribución de tal intencionalidad. Toda actividad en la que un hombre lucha contra otro por algún objetivo. [Es muy complejo colocar una definición exacta del concepto]).
- Paz (busca el bien común, representa el bienestar personal o grupal, hace disfrutar de las condiciones humanas).

2. El aula de clase se dividirá en dos partes. En una pared se pondrán varias fotografías e imágenes; en la otra, las siguientes palabras: conflicto armado, conflicto en la escuela, desplazamiento, paz, memoria histórica e historia.

3. Se entregará a cada estudiante un papelito pequeño de diferentes colores (rojo, amarillo, verde, morado, azul...), con el propósito de que escriba (en dos palabras) lo que considera que expresan las fotografías e imágenes. Luego, lo pegará en los títulos que consideren.

Figura 34. Solución de conflictos
Fuente: Elaboración propia

4. Se entregará una hoja con los siguientes interrogantes:

   a. ¿Cuál de las fotos me recuerda algún momento de mi vida?

   b. ¿Qué foto representa un conflicto armado?

   c. ¿Qué sentimientos afloran en mí las fotos e imágenes?

   d. ¿Qué foto identifica un conflicto escolar?

   e. ¿Alguna vez hice sentir mal a un compañero?

5. Cada estudiante buscará un compañero y compartirá sus respuestas. Luego, se organizarán en un círculo y el maestro formulará la siguiente preguntará: ¿Cómo creen que se llegarán a resolver los conflictos en Colombia?

Pedacito de esperanza

Martha Gómez

Pedacito de esperanza que aún me quedas en el pecho,
ayúdame a florecer.
Pedacito de caricia que aún resuenas aquí adentro,
levanta mi voz.
Que mi alma no fallezca en este pedacito de canción.
Que la vida no se apague en primavera.
Que la risa un gorrión me la devuelva.
Augusto se la llevó,
Augusto me la quitó.
Yo creo en la vida,
creo en la gente,
creo en un cuento bien diferente a este.
Yo creo en tu risa,
creo en la magia,
creo en la fuerza de una mirada.
Pedacito de paz, no te marches todavía.
No conozco tu alegría, quédate un poquito más.
Ayúdame a florecer.
Enséñame a florecer.
Pedacito de paz, no te marches todavía.
No conozco tu alegría, quédate un poquito más.
Ayúdame a florecer.
Enséñame a florecer.

1. Los estudiantes escucharán la canción en grupos y luego responderán los siguientes interrogantes en un mapa mental:
   a. ¿Qué se infiere en la canción?
   b. ¿A quién le canta Martha Gómez?
   c. ¿Qué le dice la oración "Augusto se la llevó, Augusto me la quitó"?

d. ¿Qué significado tiene esta oración en la construcción de la memoria histórica?

e. ¿Creó en un cuento bien diferente a éste?

f. ¿Cuál de las frases de la canción me recuerda un conflicto en mi vida?

2. En un mapa mental, por grupos, escribirán las respuestas a los interrogantes y determinarán el aporte de la canción a la construcción de la memoria histórica.

FASE DE SALIDA

1. En una plenaria, cada grupo socializará el mapa mental, el maestro entregará un papel de colores a los grupos y en él se dará respuesta al siguiente interrogante:

- ¿Por qué el arte se puede convertir en una herramienta para la construcción de la memoria histórica y la búsqueda de la paz?

Figura 35. Presentación de la obra 'Víctus' de Casa E
Fuente: Archivo personal

Guía 02

La memoria está en mi cuerpo

OBJETIVO

Reconocer, a partir de la diferencia con el otro, al sujeto histórico que subyace en cada persona.

¿QUÉ SE QUIERE QUE EL ESTUDIANTE APRENDA?

El estudiante aprenderá a resolver los conflictos a partir de la empatía y comprenderá que todos tienen una memoria que contar.

RECURSOS

El fragmento de la película "Escritores de la libertad" (https://www.youtube.com/watch?v=7hAbz6oUj2o), papel periódico o craft, marcadores (negro, rojo, amarillo, azul, etc.), celulares, computadores, *video beam*.

La actividad se realizará en grupos de cinco o seis estudiantes. Primero, todos verán y escucharán atentamente el fragmento de la película. Luego, cada grupo tomará el papel periódico o craft para dibujar el croquis de un cuerpo con los siguientes conceptos (que el maestro reforzará):

- Empatía (acción de ponerse en el lugar del otro).
- Diferencia (experiencias sociales de cada persona).
- Memoria (conjunto de palabras, hechos y situación que marcan el pasado de las personas o grupos de personas).
- Cultura (ideas, las tradiciones y costumbres que caracterizan a los pueblos y clases sociales).
- Cuerpo (conjunto de partes de un ser vivo).

FASE DE ENTRADA

La actividad se desarrollará en grupos.

1. Los estudiantes se organizarán en círculo, se agarrarán de las manos y se sentarán sin soltarse. El maestro entregará una hoja y un lápiz.

2. Cerrarán los ojos por un momento, sin soltarse, pensarán cómo son las personas que tienen agarradas, abrirán los ojos y escribirán individualmente cómo percibieron a los compañeros que tenían de la mano.

3. Recordarán una experiencia propia que marcó su vida:

    a. Una experiencia en la que alguien lo salvó durante un conflicto.

    b. Una experiencia en la que vio sufrir a alguien.

    c. Una experiencia de conflicto en el colegio.

    d. ¿Cuál es la experiencia más cercana que ha vivido con el conflicto armado?

4. El maestro pedirá que escriban las respuestas en el croquis del cuerpo humano. Estas experiencias deberán ser aquellas que consideren necesario sanar y olvidar.

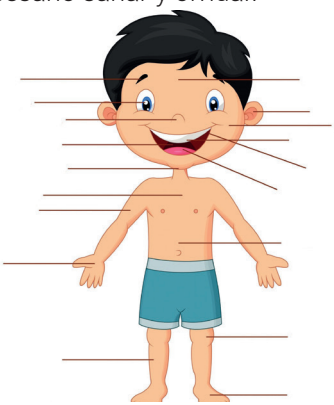


Figura 36. Mapa del cuerpo
Fuente: trucoslondres.com

5. Lo anterior se deberá hacer al ritmo de la canción "Para la guerra nada" de Martha Gómez (https://www.youtube.com/watch?v=mhp5YRJXxH8).

FASE DE ELABORACIÓN

1. La actividad se realizará en grupos de cinco o seis estudiantes. Primero, todos tomarán el papel craft y los marcadores. Luego, el maestro reproducirá el fragmento de la película para realizar lo siguiente:
    a. Ver el documental.
    b. Pintar el croquis del cuerpo humano (poniendo a un estudiante encima del papel mientras otro compañero pinta su silueta).
    c. Escribir en el croquis aquellas palabras que marcan la vida del otro cuando se le hace daño (ojos, orejas, manos, hombros, piernas, estómago, cabeza, corazón, pies, etc.).

FASE DE SALIDA

1. Los grupos socializarán la experiencia y luego responderán los siguientes interrogantes: ¿Consideran que la memoria los hace más fuertes o les permite reconocer que el otro es diferente? ¿A qué pude comprometerse cada uno con su familia, escuela, compañeros y vecinos?
2. El maestro copiará o grabará las respuestas de los interrogantes.
3. Se recomendará que los croquis se peguen en un lugar del aula y se mantengan durante algún tiempo.

Guía 03

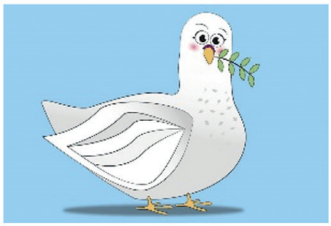
Cuaderno y lápiz: armas para la paz

OBJETIVO	Desarrollar el concepto de paz para que se comprenda la importancia que tienen los valores y las actitudes en la construcción de espacios de paz.
¿QUÉ SE QUIERE QUE EL ESTUDIANTE APRENDA?	El estudiante aprenderá a reconocer que los valores, comportamientos, compromisos y actitudes generan una cultura de paz.
RECURSOS	Discurso de Malala Yousafzai en las Naciones Unidas (https://www.youtube.com/watch?v=UJZHFlao88Y), octavos de cartulina de colores rojo y verde, papel carta, lápices, lapiceros, marcadores, computadores y otros aparatos tecnológicos.

FASE DE ENTRADA

La actividad se realizará en grupos de cinco o seis estudiantes. Primero, todos verán y escucharán atentamente el fragmento de la película. Luego, se les entregará los octavos de cartulina (uno rojo y uno verde).

1. En el salón de clase, con anterioridad, el maestro ubicará diversos símbolos como estos:



2. Se pedirá que observen los símbolos, los describan e identifiquen qué sensación les producen. Posteriormente, se solicitará que contesten los siguientes interrogantes:

   a. ¿Qué recuerdos les traen estos símbolos?

   b. ¿Para qué creen que les sirven estos símbolos?

   c. ¿Conocen otros símbolos que representen la paz?

3. Se pedirá que construyan el concepto de paz.

4. Se socializarán todos los conceptos y se pedirá a los grupos que escojan uno y lo ubiquen en un lugar asignado por el maestro.

FASE DE ELABORACIÓN

1. Se pedirá a los estudiantes que escuchen el discurso de Malala en las Naciones Unidas.

2. Se entregará a cada grupo un octavo de cartulina roja y uno verde.

3. En la cartulina roja deberán escribir las palabras relacionadas con conflicto que fueron mencionadas en el discurso; en la verde, las palabras relacionadas con la paz.

4. Sacarán las palabras relacionadas con conflicto y en el verde las palabras de paz. (Para este último punto utilizarán el texto del recuadro).

La paz es uno de los valores fundamentales de la existencia humana y su influencia se extiende a todos los ámbitos de la vida. Entonces, la paz es un fenómeno amplio y complejo que invita a cercarnos a múltiples dimensiones de la vida humana: individuales, familiares, sociales, nacionales, internacionales, entre otras.

La paz precisa de la igualdad y reciprocidad en las relaciones e interacciones. No puede haber paz, si hay relaciones caracterizadas por el dominio y la desigualdad, aún sin la presencia de un conflicto abierto. La paz no es solo ausencia de guerra y de condiciones y circunstancias, sino también una paz en la que los hechos y los valores humanos sean parte de la vida de las sociedades como procesos dinámicos y enriquecedores. Esta visión va más allá del concepto tradicional de ausencia de guerra, de conflicto, de no agresión, ya que, al ser limitado, no avanza hacia la construcción de sociedades pacíficas (España, 2014, p. 155).

FASE DE SALIDA

1. Al finalizar el ejercicio, se solicitará a los estudiantes reflexionar:
   a. ¿El poder de la educación asusta a los que quieren el conflicto?
   b. ¿La paz es necesaria para la educación?
   c. ¿Qué elemento nombra Malala que puede cambiar el mundo?
2. En grupos, elaborarán un discurso de compromiso, responsabilidad y valores para resolver un conflicto (escolar, familiar, del barrio o del país), pero que les permita a los alumnos hacer un aporte a su entorno inmediato.

CAPÍTULO IV

ACCIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ

Javier Aldana
Roberto Dáger
Johan Mendoza

"La paz no es simplemente un concepto a enseñar, sino una realidad a vivir. Así, el estilo de vida, igual que el estilo de enseñar del educador para la paz, debe reflejar su materia".

(Lederach, 2000, p. 52)

Resumen

Este capítulo busca sistematizar la experiencia de la Cátedra para la Paz desarrollada en el Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás y ofrecer propuestas para las actividades que tendrán lugar en los diferentes territorios en los cuales habitan las comunidades del país. Desde que inició la implementación de la Cátedra para la Paz, se ha apostado por la implementación de diversos enfoques (como el aprendizaje cooperativo y basado en problemas); en ese orden de ideas, se relata la experiencia con talleres, cátedras magistrales y ejercicios de producción artística, principalmente con la comunidad académica (estudiantes y docentes), en el ámbito del ejercicio docente y universitario.

En el marco de los lineamientos "Cultura de la paz" y "Educación para la paz", contenidos en el Decreto 1038 de 2015, este capítulo pretende hacer un acercamiento a los conceptos principales con los cuales se pueden comprender las acciones para construir la paz; luego, detalla la experiencia que ha tenido a cargo cada docente (autor); y, por último, expone didácticamente la propuesta de guías de trabajo para implementar acciones de paz en los territorios.

Objetivo pedagógico

Sistematizar la experiencia de la Cátedra para la Paz desarrollada en el Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás y ofrecer propuestas para las actividades que tendrán lugar en los diferentes territorios en los cuales habitan las comunidades del país.

Dimensiones de la acción humana (comunicar, hacer, obrar y comprender)

Obrar y comprender

La paz no es un fin en sí misma. Es un proceso colectivo y pedagógico que pasa por **comprender** la realidad, valorarla y **obrar** con respecto de un fin, buscando la comprensión para solucionar un conflicto con el propósito de lograr una transformación. En este sentido, la paz es una construcción comunitaria que vincula los conceptos, pero, ante todo, las acciones que dan cuenta de esta construcción.

Una introducción necesaria

La paz es un sueño, es un concepto, es una construcción, es un hecho social, es historia, es memoria; quizá, si se emprendiera una recolección polifónica, académica o popular sobre la paz, se tejería una moqueta con múltiples colores, formas y texturas. No obstante, antes de entrar exclusivamente a definir la cultura de paz, es preferible concebir la paz como una acción en sí misma y no como un objeto o un sujeto pasivo del cual se puede hablar sin vivirlo, sin crearlo, sin manifestarlo o sin construirlo en el campo simbólico de la acción y del lenguaje.

Por ejemplo, John Paul Lederach (1998) ofrece tres premisas, sin las cuales, es imposible construir cultura de paz; la voluntad (resolución por hacer algo), los proyectos (enfocados en derechos humanos, democracia, desarrollo y desarme) y los instrumentos (medios y recursos). "No se trata de conseguir un acuerdo político en el nivel más alto; requiere más bien relaciones interdependientes en la vida diaria de montones de personas" (Lederach, 1998, p. 84).

Este capítulo ha sido redactado por tres docentes de la Universidad Santo Tomás de Colombia, quienes han dedicado horas de profundización teórica al concepto de paz y, desde la práctica docente, han desarrollado e impulsado la construcción de paz con los estudiantes. En este marco, la tarea de la sociedad colombiana para construir acciones de paz es enorme, puesto que hablar de paz es fácil, pero hacer la paz es más difícil.

El título del capítulo, "Acciones para construir la paz", además de incluir una exposición de experiencias desarrolladas con la comunidad

académica desde la Universidad Santo Tomás, es un llamado a profundizar en la tarea de darle un surco a la construcción de cultura de paz. No es un secreto que en Colombia se modifican y renuevan las manifestaciones del conflicto. Como sociedad, hoy se asiste al penoso escenario en el que la guerra se ha recrudecido; por ello, este apartado es una apuesta por exponer cómo se ha comprendido la paz y mostrar lo que se ha hecho al respecto, pero también es una invitación a abrir la puerta enorme que aguarda el conocimiento que tienen las comunidades en sus territorios. Es allí, en los territorios, donde se han desarrollado metodologías y acciones para construir la paz desde la raíz, sujeto a sujeto, grupo a grupo, comunidad a comunidad.

Por lo anterior, es necesario dejar claro que este capítulo no busca ofrecer una guía metódica sobre cómo hacer la paz, sino que, desde el profundo reconocimiento de la importancia de comprender los territorios y de la comprensión de que es en los territorios donde se construye la paz, se presenta una experiencia y propuesta que ha sido construida desde un territorio de paz: la universidad.

El capítulo se encuentra organizado en tres apartados, cuya estructura está definida inicialmente por la introducción del concepto de paz desde Lederach, Galtung y Kant y finaliza con la sistematización de la experiencia que cada docente lidera o ha liderado en el compromiso nacional de las instituciones educativas con la implementación de la Cátedra para la Paz. Según Torres y Mendoza (2011), la sistematización de experiencias puede ser entendida desde dos puntos de vista: uno complejo y otro elemental. El primero permite observar a la sistematización de experiencias como un marco para la construcción de teoría; el segundo permitiría decir que la sistematización de experiencias es entendida como la reconstrucción básica y ordenada de la experiencia (en estas páginas, se asumirá el segundo punto de vista).

Torres y Mendoza (2011), quienes citan a Martinic (1991), reconocen que el proceso de sistematización de experiencias, visto desde un primer enfoque, es una alternativa de transformación social; sin duda, cuando se impulsa una Cátedra para la Paz, se está apostando por una acción transformadora, en la medida en que los participantes aportan,

discuten, debaten, construyen colectivamente sentidos y conocimientos con respecto de la paz.

Desde un segundo enfoque, la sistematización de experiencias tiene por objetivo mejorar las prácticas y generar procesos teóricos y generalizaciones; aquí es donde se imprime con determinación el sello académico, ya que se considera que, dedicando un esfuerzo específico a la conceptualización y abordaje teórico de la paz, se aporta desde la función social que compete en el marco educativo.

Desde un tercer enfoque, "se reconoce a la sistematización de experiencias como un método investigativo cualitativo-participativo" (Torres y Mendoza, 2011, p. 264). Esto invita a observar la sistematización como una herramienta clara para dar lectura precisa a las acciones de paz.

Por último, Torres y Mendoza (2014) se refieren al enfoque planteado por Lola Cendales (2004), según el cual la sistematización de experiencias transforma a los sujetos que están implicados en la tarea sistematizadora; es decir, participantes e investigadores (en el caso particular de la actividad educativa, tanto a los estudiantes que participan como al docente que organiza las jornadas); este último enfoque resulta siendo el más importante, si se establece una premisa básica: la paz no solo puede ser enseñada, sino que tiene que ser practicada, tanto por los que saben como por los que no saben sobre ella.

En resumen, el presente capítulo comienza con un acercamiento a los conceptos de paz y cultura de paz. Empieza el abordaje desde Kant; seguidamente, se expone el significado de la acción en Paul Ricoeur, se analiza el concepto de cultura de paz desde Vicenç Fisas y Johan Galtung y se menciona qué es la acción en Max Weber y cuáles son las vías para la paz sugeridas por John Paul Lederach. De la mano de este acercamiento conceptual, se detallan las tres experiencias que se han llevado a cabo desde la Universidad Santo Tomás: la Cátedra Inicial de Paz (que tuvo lugar en la Universidad Santo Tomás), los talleres sobre derechos humanos y conflicto (desarrollados por docentes tomasinos con la comunidad estudiantil) y la experiencia de la Cátedra para la Paz (que adelanta la Universidad Santo Tomás con todos los cursos de la Cátedra de Filosofía Política que implican la totalidad de sus estudiantes).

La segunda parte consiste en dejar formulados mecanismos (ejercicios-talleres) de acción para construir, con el fin de trabajar con las comunidades desde sus conocimientos y experiencias similares; asimismo, ejercicios-talleres que tratan sobre cómo se podrían construir de manera autónoma experiencias similares a las que ha realizado la Universidad Santo Tomás desde los territorios, con el propósito de que las comunidades las multipliquen o modifiquen (con sus recursos, imaginación social, conocimientos colectivos y sentidos propios).

Conceptos y experiencias

Como se enunció en la parte introductoria, el objetivo pedagógico de este capítulo se desarrolla en el marco de la sistematización de experiencias con respecto de la construcción de acciones de paz al interior de la Universidad Santo Tomás Bogotá, el cual es el hilo conductor del presente escrito. El propósito que guía la sistematización de la experiencia es el de contribuir de forma teórica y práctica a que este ejercicio pueda ser aplicado en otros contextos con una gran variedad de formas, caminos y creatividades.

La experiencia de la Cátedra para la Paz, en la Universidad Santo Tomás Bogotá, como cátedra opcional

Desde el año 2010, se empezó a trabajar la Cátedra para la Paz en el Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás. En su momento, se ofertó como una cátedra del componente opcional (voluntario) a los estudiantes que estuvieran interesados en indagar por el tema de la paz.

El contexto en el que se ofreció la cátedra tuvo como marco de referencia la Constitución Política de 1991, en la cual se consideraba que la paz era un derecho fundamental de obligatorio cumplimiento a nivel institucional y ciudadano. Tiempo después, se generaron expectativas,

dado el gran interés que produjo en la comunidad académica la propuesta del presidente Pastrana de inaugurar diálogos con la insurgencia colombiana en el municipio de San Vicente del Caguán. En la mente de muchos colombianos aún permanece la imagen del presidente, Andrés Pastrana, en espera del máximo dirigente de la insurgencia en Colombia; quien nunca llegó a la inauguración de los diálogos.

El ofrecimiento del Gobierno del presidente Andrés Pastrana, aunque no fue de buen recibo entre la insurgencia, logró generar al interior de la sociedad colombiana una atmósfera favorable a una posible acción de paz dirigida institucionalmente; esta acción de paz no era ninguna novedad, por cuanto otros presidentes ya lo habían intentado. Entonces, ¿qué hacía diferente a esta propuesta? El cubrimiento por parte de los medios locales e internaciones que veían con gran esperanza el sometimiento de una de las guerrillas más beligerantes del continente americano, la posible ruptura de la relación entre la insurgencia y el narcotráfico, la consecuente paz interna y la estabilización de la región.

Toda esta atmósfera de esperanza en el fin del conflicto logró que, desde agosto de 1999, se produjera un clima de curiosidad y entusiasmo con respecto de los estudios sobre la paz. De este modo, se dio un creciente interés por el tema en el imaginario social y en las universidades.

El ofrecimiento institucional del Gobierno Pastrana dejó al descubierto la necesidad de entender la paz como un fenómeno humano que debía ser estudiado de forma seria para comprender qué significaba realmente negociar la paz y cuáles eran las variedades de su antítesis: el conflicto (en su forma directa, estructural y cultural). Además, al interior de la Universidad, se planteó la pregunta de cómo entender la paz de forma integral en sus componentes institucionales, epistemológicos, antropológicos y morales.

Con respecto del componente institucional, la experiencia se denominó Cátedra Francisco de Vitoria, en honor al sacerdote dominico Francisco de Vitoria (1483-1505). Para Vitoria, existe una naturaleza humana común que es fuente de los derechos subjetivos y, a su vez, se convierte en garantía de universalidad de los derechos humanos. Esta universalidad tiene una particularidad que hace su propuesta tan radical.

El principio medular de la universalidad de los derechos humanos en Vitoria no radica en la razón, en la libertad, sino que tiene un fundamento teológico universal, debido a que todos los seres humanos han sido creados a imagen y semejanza de Dios, según el libro del Génesis.

Así las cosas, los derechos humanos y la paz están en relación directa con la naturaleza del hombre (criatura de Dios). En lo que tiene que ver con la paz, Vitoria se adelantó a su tiempo en muchas de sus obras, en especial "Relecciones sobre los indios y el derecho a la guerra". En este texto, el autor se pregunta por el justo título que le asistía a los españoles para hacer la guerra a los indios y concluye que los indios comparten la naturaleza humana común y que los españoles no tienen derecho alguno para arrebatar injustamente bienes y derechos a los indios ni para esclavizarlos mediante la guerra.

En tal sentido, en la figura de Vitoria se encontró un componente humanista fuerte, eje central de la Cátedra Francisco de Vitoria, que abordó los siguientes núcleos temáticos: alteridad y reconocimiento, derechos humanos, derecho internacional humanitario y la ética del cuidar. De esta forma, el Departamento de Humanidades y Formación Integral asumió la Cátedra para la Paz de forma integral, respondiendo a los aspectos epistemológicos, antropológicos y éticos desde el componente institucional (como punto de partida del estudio de la guerra justa y de su antítesis: la paz). Además, esta directriz institucional propuso la necesidad de estudiar, conocer y problematizar una gran diversidad de autores que han trabajado el tema de la paz proveniente de las ciencias humanas y sociales: el Derecho, la Sociología, la Filosofía Política, la Política, entre otras. A modo de ejemplo, en este apartado se acudirá a dos filósofos: Immanuel Kant y Paul Ricoeur.

Con respecto del desarrollo y la operación de la experiencia, la Cátedra Francisco de Vitoria y Derechos Humanos se ofertaba semestralmente y se seguía (y aún se sigue) el método ver, juzgar y actuar. En el ver, se acude al examen de la realidad, es decir, el conflicto armado en Colombia (su origen, sus actores y sus consecuencias). En el juzgar, se presentan los componentes teóricos que permiten establecer criterios para entender el problema. En el actuar, se aplican los criterios

epistemológicos, antropológicos y éticos al problema de la paz, con el fin de encontrar posibles caminos y alternativas que faciliten nuevos entendimientos y acciones de paz.

En los aspectos pedagógicos y didácticos, el desarrollo de la cátedra implicaba principalmente trabajo en grupo, con el objetivo de potenciar el diálogo, la puesta en común y la escucha de todos los participantes. Posteriormente, se abordaba la lectura de textos en torno a los núcleos problémicos. Finalmente, el estudiante presentaba un documento síntesis en el que incluía los tres momentos del método (ver, juzgar y actuar) en relación con la construcción de paz.

Siguiendo el método ver, juzgar y actuar, el presente capítulo presentará dos referentes teóricos que aportarán criterios para lograr un acercamiento propositivo al tema de la paz: Kant y Ricoeur. El primero apunta a la paz universal y el segundo mira a paz desde lo local; es decir, al encuentro personal alegre y festivo con otro (el próximo, el prójimo, el vecino, el insurgente, el paramilitar, el violento, etc.) mediante el ágape, que implica el reconocimiento mutuo y la preocupación auténtica, generosa y desinteresada por el bienestar del otro.

Un referente teórico: Kant y la paz universal

Immanuel Kant (1724–1804) fue un filósofo alemán que estudió el tema de la construcción de la paz universal. Estableció que, por lo general, el ser humano resolvía las diferencias entre hombres, comunidades y naciones mediante el choque de fuerzas: "Esta facilidad para hacer la guerra unida a la inclinación que hacia ella sienten los que tienen fuerza, inclinación que parece ingénita a la naturaleza humana, es pues, el más poderoso obstáculo para la paz perpetua" (Cardona, 2017, p. 8).

En sus escritos, se hace evidente el carácter bélico, implícito en la naturaleza humana, inclinado a la guerra y no a la paz. En consecuencia, Kant señaló una aparente contradicción en la acción humana y la calificó como "la insociable sociabilidad", debido a que, por una parte, el

hombre parece mantener una lucha constante (ya que, como individuo y nación, se dirige a la guerra) y, por la otra, existe una fuerza presente en la razón humana que le impele a conseguir la paz universal.

El autor estudió teóricamente esta aparente contradicción en la acción humana que desea la paz, pero hace la guerra. Por consiguiente, en el año 1795, Kant presentó un breve ensayo titulado "Hacia la paz perpetua". En esa obra buscó dar respuesta a una pregunta: ¿Cómo un ser racional puede salir de la guerra, como individuo y como especie, al dirigir su razón práctica hacia la construcción de la paz?

La pregunta anterior exige hacer claridad sobre algunos supuestos epistemológicos, antropológicos y morales. El epistemológico establece que el hombre puede conocer las cosas dentro de unos límites espacio-temporales (es decir, no se conoce el ser o la esencia de las cosas, sino aspectos parciales de la realidad). El antropológico implica reconocer al ser humano como un ser con capacidad de autonomía que no está centrado en Dios (como en Vitoria), sino centrado en el uso de la razón como guía segura para el hombre. En el aspecto moral o de la acción práctica se establece que, con respecto del bien y el mal, el hombre debe guiarse racionalmente por juicios que él denomina categóricos (es decir, juicios no sujetos a intereses mezquinos o personales, sino que debe darse a sí mismo juicios universales y necesarios a los cuales todo hombre que tenga uso de la razón estará en condiciones de aceptar y someterse voluntariamente, además de convertirlos en guía segura de su actuar político, legal y moral). Únicamente cuando el hombre se guíe por estos juicios universales y necesarios, se logrará la paz mundial.

Como se evidencia, la pregunta es compleja y la respuesta no es sencilla; sin embargo, en lo concerniente a la paz, Kant consideraba que se trataba de un imperativo categórico (un juicio de la razón que no admitía condiciones. La paz se debía buscar por la paz en sí misma, y no porque aprovechara al rey, al soberano, al pueblo o al comercio, o porque fuera buen negocio) y, en consecuencia, consideraba que la paz era un deber moral del hombre y de la humanidad. De este modo, necesariamente todos los seres humanos, gracias al uso de la razón, que es teórica (ideas, juicios, argumentos, ciencia) y práctica (las acciones humanas:

ética, moral, política), poseían la facultad de reconocer necesariamente que era perfectamente razonable preferir la paz sobre la guerra, el orden acordado sobre el caos, de forma que la paz llegara a convertirse en fin propio de las acciones humanas a nivel local, nacional, internacional y cosmopolita. De hecho, el ensayo "Hacia la paz perpetua" se refería, sobre todo, a la paz cosmopolita, debido a que consideraba la paz como un bien universal.

En la acción humana conviven la paz y la guerra, ello es inevitable. Ahora bien, por su carácter absoluto e incondicionado, la paz se convierte en un valor cuya realización exige un trabajo duro que dará frutos cuando triunfe la concertación sobre la guerra. De esta forma, mediante la acción hilvanada en la conexión entre ética, derecho y política, el hombre logrará irse apartando paulatinamente del estado de guerra por medio de pactos. "La paz no puede afirmarse y asentarse como no sea mediante un pacto entre los pueblos" (Cardona, 2017, p. 28).

Gracias a la razón, el triunfo de la paz se concretará como una aspiración humana cuando se instauren en la sociedad, de la forma más razonable posible, la confianza, la seguridad, la justicia, la autoridad, la filantropía y la solidaridad para todos sus ciudadanos. A los ojos de Kant, no había otra vía más honesta y universal, por cuanto las cuestiones teológicas habían pasado a un segundo plano; en consecuencia, el siglo XVIII había convertido lo razonable en criterio, en criterio de la acción humana para hombres, pueblos, naciones, continentes y el cosmos humano que clamaba por una paz duradera (a pesar de que esta fuera imperfecta en sí misma).

En general, en oposición a la guerra, la paz perpetua permitiría los intercambios entre las personas, grupos y culturas mediante la distribución justa de bienes, deberes, derechos y cargos públicos, de acuerdo con los merecimientos o las necesidades de los ciudadanos; en especial, permitiría establecer un trato diferencial a personas en situación de debilidad (como enfermos, desempleados, personas de la tercera edad, niños en situación de abandono y los más desfavorecidos).

A modo de resumen, la paz en Kant era una exigencia de la razón humana, que invitaba a la humanidad a transformar el estado de guerra

a través del consenso y del acuerdo, con respecto de la necesidad de un orden que tuviera como punto de partida/llegada la condición moral del ser humano: "La paz perpetua no es solo un bien físico, sino un estado imperiosamente exigido por la conciencia moral" (Cardona, 2017, p. 65); dispuesta a la convivencia pacífica, donde el derecho (entendido como la realización de la justicia distributiva y conmutativa) lograría hacer compatible la libertad de cada uno con la libertad de los otros y la política (mediante la elaboración de leyes justas), con el fin de establecer las condiciones para que cada uno encontrara libremente el camino a la felicidad. Es decir, paz y felicidad estarían en una relación íntima.

Hasta aquí, siguiendo el método ver, juzgar y actuar, se ha asumido el juzgar[1], es decir, en Kant se encuentran los referentes teóricos que permitieron establecer criterios para intervenir la realidad del conflicto en las comunidades y buscar la manera de lograr consensos (puntos de vista universales y necesarios que hicieran razonable adelantar acuerdos en casos singulares, concretos y de incertidumbre para lograr la paz). Falta el tercer momento (el obrar), que se desarrollará mediante un taller que se encuentra al final del capítulo.

Un segundo referente teórico: la paz como reconocimiento en Paul Ricoeur

Paul Ricoeur (1913–2005) fue un filósofo francés que estudió la paz. En concreto, sus estudios presentan el término estados de paz como una categoría de análisis. "Es digno de destacar que los estados de paz, el ágape a la cabeza, sean opuestos globalmente a los estados de lucha" (Ricoeur, 2006, p. 287).

En la cita anterior hay una tensión entre paz, lucha y ágape, que son categorías establecidas como precursoras de una que aún no se ha

1 El ver, se presentó en el marco de la institucionalización de la paz como derecho fundamental en la Constitución Política de 1991; en consecuencia, la paz no depende del Gobierno de turno, sino que es un mandato que la Constitución entrega al Estado.

mencionado en este escrito, pero que resulta central a lo largo del pensamiento de Ricoeur sobre la paz: la del reconocimiento. Precisamente, este filósofo invita a transitar un camino de generosidad que haga posible el reconocimiento del otro (reconocer al otro como pleno sujeto de derechos implica dar a cada uno lo suyo, su derecho; es decir, lo igual o lo justo).

Al proponer un camino de reconocimiento a personas y grupos humanos, presenta a la paz una propuesta de cómo romper el círculo del no reconocimiento y lograr un estado de paz que genere vías de acceso hacia ella, recurriendo al don o regalo en sentido bíblico (categoría que supera la justicia humana centrada en lo igual y que se pasa al plano de lo más sublime del espíritu humano: la generosidad y el don divino hacia los hombres). No se trata de implantar la paz por decreto, sino que pretende crear las condiciones para el reconocimiento más allá de la justicia que iguala; para lograrlo, propone construir un puente mediante el don o regalo, en sentido bíblico (que él denomina *ágape*).

Este ágape parece refutar por adelantado la idea de reconocimiento mutuo, en la medida en que la práctica generosa del don, al menos en su forma pura, no exige, ni espera don a cambio. En cambio, el ágape hace inútil la referencia a las equivalencias porque ignora la comparación y el cálculo (Ricoeur, 2006, p. 277).

Como se ha mencionado, el tema central en este filósofo es el reconocimiento, el cual puede ser de dos formas: el del mercado que "se podría decir que es la reciprocidad sin mutualidad" (Ricoeur, 2006, p. 291) y el del ágape que es "generosidad liberada de las reglas de equivalencia que rigen las relaciones de justicia" (Ricoeur, 2006, p. 293). Así, este último puede desembocar en reconocimiento (entendido como gratitud), que llevará a dos valores esenciales para la paz: la hospitalidad (o capacidad de entendimiento) y la solidaridad.

En algunos casos, el regalo genera gratitud y reciprocidad; en otros, no. En otros casos, la gratitud se difiere o nunca llega. Al proponer la superación de la representación mediante lo que él ha llamado *filosofía del don*, Ricoeur va más allá que Kant. Lo importante es que este don o regalo como reconocimiento posibilita estados de paz, de orden y armonía

que eventualmente harán posible la paz en lugares donde la guerra y el conflicto hacen presencia.

Se entiende mejor si se compara a Ricoeur con Kant. Kant habla de conocimiento en tres niveles: el de la sensibilidad, el del entendimiento y el de lo razonable. La sensibilidad y el entendimiento se corresponden con aquello que se conoce como ciencia. Lo razonable se relaciona con aquellas cosas que, sin proceder de la ciencia, son perfectamente razonables que existan: el bien, la inmortalidad y Dios. En resumen, la investigación kantiana se puede formular mediante las preguntas qué puedo conocer y dentro de qué límites puedo conocer.

Paul Ricoeur supera el discurso meramente gnoseológico. En primer lugar, él se preocupa por el encuentro, por lo relacional. No se pregunta por conocer, por la representación, sino por reconocer el ser en el mundo (es decir, por la presencia). Ahora bien, el encuentro con otras presencias no es arbitrario, exige un orden. Si primero no se descubre la propia identidad de los individuos y de las comunidades, no hay encuentro.

Después de la identidad, se necesita la mutualidad. ¿Quién es el otro? Uno que es igual a mí, pero que es diferente porque tiene su propia historia, su propio relato y que exige ser reconocido en su diferencia por ser de carne y hueso. No es un ser en el pensamiento; es un ser en el aquí y el ahora. Mi identidad hace posible que me haga responsable de mis actos y que se me puedan imputar o contar algo a mi haber, en mi cuenta. Por ejemplo, cuando alguien solicita fiado en una tienda o saca cosas a crédito y se hace cargo de pagarlas. Esta mutualidad está centrada principalmente en la justicia.

En tercer lugar, está el reconocimiento como don que se encuentra entre dos extremos: la identidad y la alteridad. El reconocimiento de sí y el reconocimiento de los otros. Ya que me reconozco en mi identidad, es posible que haga promesas ante otros: te pagaré, te amaré. Y esta es la clave del reconocimiento mutuo. Aquí, hablar de reciprocidad o mutualidad es la puerta de entrada al reconocimiento como don, como regalo, como fiesta y, en última, como gratitud.

El último término, el don, es un regalo que exige el cuidado y el compromiso por el otro, por mantener la palabra dicha, a pesar de las

tentaciones y del tiempo. Así, la fidelidad es un regalo que crea un estado de paz: doy mi palabra y la sostengo en el tiempo y a cambio recibo reconocimiento, respeto, fidelidad y gratitud. Sin embargo, el regalo puede ser recibido por el otro, pero puede ser dejado de lado, no respondido, o siendo recibido, nunca ser devuelto (en términos de amistad, de otro bien o de tranquilidad). Sea lo que fuere, se crea un puente de oro con el otro, sea este otro un amigo, contradictor político, combatiente, victimario o víctima.

Un ejemplo del reconocimiento como don se encuentra en un personaje de La Odisea: Penélope. Es la esposa del rey de Ítaca, Odiseo, a quien esperó fielmente, no por un asunto de justicia o reciprocidad, sino por un ágape, amor, don o encuentro festivo. El don va más allá de la justicia, que es dar una equivalencia o una proporción de lo que ha sido dado. Alguien da un tanto y, en respuesta, recibe otro tanto. En el don, no se da con cálculo. En el don, la equivalencia se supera, se da más de lo recibido por mera generosidad. Y, en últimas, el reconocimiento que supera la mutualidad y se convierte en ágape es el combustible que hace posible el estado de paz.

Para el tema de la paz, en Ricoeur se hace interesante entender el reconocimiento como gratitud (don o regalo) que pasa por tres momentos: el reconocimiento de las cosas, el reconocimiento de uno mismo y el reconocimiento mutuo. Las cosas se reconocen por sus rasgos genéricos. Se pueden reconocer cosas: vegetales, animales, obras del hombre y otros seres humanos. El reconocimiento de uno mismo, que se logra mediante la identidad que necesita la mediación de los otros (a modo de ejemplo, esta identidad se hace evidente cuando se le solicita a alguien que relate su vida, que cuente dónde nació, quiénes fueron sus padres, etc.).

El último, del reconocimiento mutuo, exige la presencia de otro que es igual a mí, pero, a la vez, es diferente de mí y clama ser reconocido en su diferencia. Las personas son reconocidas en sus capacidades y debilidades, en su persona y en su identidad. Por la conciencia sobre sí mismo, cada uno se abre las puertas para la responsabilidad (lo que Ricoeur llama la *ipseidad*), que constituye al ser humano de carne y hueso en un

ser capaz de actuar en el mundo y, en consecuencia, puede hacer, decir, hacerse cargo de sus acciones y palabras (imputabilidad o responsabilidad) y comprometerse a ser fiel a sus promesas y narrar su vida.

En este discurrir, no estoy solo con mi libertad (capacidad de accionar a otros que son como yo, pero son distintos), y se corresponde con el nombre de la obra de Ricoeur "De sí mismo como de otro". Es a este ser que le corresponde la acción, medida de lo humano, el punto de convergencia de la capacidad de decir, obrar, narrar. Sobre todo, es en la narración temporal y concreta donde descubro mi propia identidad porque me puedo reconocer en la trama del cambio constante (*ídem-ipse*).

Pero la capacidad de acción no solo se queda en la narración, la acción total exige la responsabilidad. Implica dos cosas: en un primer momento, adscribir una conducta a alguien; en segundo lugar, la responsabilidad, hacerse cargo de los propios actos porque mis acciones recaen sobre la naturaleza, cosas y otros seres humanos vulnerables que son el objeto de mi responsabilidad (ya que a ellos les debo dar lo justo, lo legal y lo bueno en lo moral).

Aquí aparece el *estado de paz*, compuesto por dos elementos: recodar y prometer. Recordar significa mirar al pasado (*sí mismo/identidad*) y prometer (*ipseidad o de sí mismo como de otro*) es mirar al futuro porque se promete a los otros.

Los estados de paz requieren la búsqueda de reconocimiento, es decir, ya no solo de la dimensión individual, sino de la dimensión social, por cuanto solo se puede hablar de reconocimiento, en sentido estricto, cuando se dé la reciprocidad o mutualidad, que no es algo inmediato, sino un proceso, una lucha y una búsqueda.

En la búsqueda de los estados de paz, Ricoeur se hace una pregunta por oposición a Kant: ¿Podemos sacar el estado de paz de algo distinto de la lucha, del estado de guerra? Y si es posible cambiar el paradigma del estado de guerra a un estado de paz, ¿cuál sería su fuente? Ricoeur responde que sí es posible, gracias a la mutualidad que va más allá de la reciprocidad de la justicia. Entonces, para explicar su contenido, acude al concepto antropológico de ágape, que no es otra cosa que la experiencia del don o del intercambio del regalo desinteresado.

Este intercambio de dones se acerca al principio de reciprocidad, tal cual lo dibujaron los primeros antropólogos estudiosos de las comunidades primitivas. El don implica ritualmente dar, recibir y devolver. El don rompe el parámetro de la justicia. Dar sin esperar nada a cambio se convierte en el fundamento del reconocimiento. Doy algo a otro como un regalo. El otro puede ejercer la reciprocidad o no hacia quien dio el regalo. Sin embargo, lo importante no es la retribución, ni la calidad de la cosa o el bien devuelto, sino la relación de alteridad establecida entre quien recibe lo que da y, de este modo, se genera una esperanza de superación de la situación conflictiva en la relación.

Esta cadena de donaciones y reconocimiento es el estado de paz, que puede fracasar, pero que se puede reiniciar hasta convertirse en gratitud o en duelo. Cuando el otro devuelve, expresa gratitud. Agradecer es reconocer. El reconocimiento y la gratitud no son justicia conmutativa ni distributiva, sino un regalo que posibilita la justicia. Ahora, la propuesta de reciprocidad no está fundada en el miedo del estado de guerra y conflicto o estado de naturaleza, sino en la experiencia del reconocimiento que se traduce en confianza:

> "Quizás la lucha por el reconocimiento sigue siendo interminable: al menos, las experiencias de reconocimiento efectivo en el intercambio de los dones, principalmente en su fase festiva, confieren a la lucha por el reconocimiento la seguridad de que no era ilusoria ni inútil la motivación que la distingue del apetito del poder, y la pone al abrigo de la fascinación por la violencia" (Ricoeur, 2006, pp. 307-308).

En conclusión, se puede decir que el estado de paz es un estado de reconocimiento en el cual se conjuga la memoria (identidad) con la promesa (alteridad), sin desconocer la diferencia y la pluralidad humana. De esta forma, se abre el portal de la esperanza (entendida como la posibilidad de encontrarse con el otro, que es distinto a mí mismo, en armonía y orden; es decir, en estado de paz y no de guerra).

Cultura de paz como apuesta para construir sobre la diferencia

En "La paz perpetua", el pensador alemán Immanuel Kant, siguiendo el postulado griego, afirmó que "la guerra es mala porque hace más hombres malos que los que mata". Si se analiza el contexto colombiano a partir de esa frase, se evidencia que uno de los retos que surgen de un conflicto armado tan prolongado como el de Colombia es la degradación que padecen las instituciones, los ciudadanos y las relaciones entre las comunidades y el Estado. En efecto, el valor fundamental de la vida, por ejemplo, se ha afectado a través de los homicidios, los genocidios, las desapariciones y las torturas. Con el fin de reivindicar y garantizar este derecho fundamental, el 6 de noviembre de cada año quedó establecido en el país como el "día nacional del derecho a la vida" (Ley 1056 del 2006).

Ahora bien, la cantidad de homicidios y afectaciones a la vida, a la integridad física y a la moral de las personas puede llegar a naturalizarse, es decir que esto se puede percibir y comprender como algo inevitable de las guerras; por lo tanto, reconstruir el tejido social sobre la base de la justicia, la reparación, la reconciliación, la no repetición y la verdad de lo ocurrido son tareas que requieren el compromiso de todos los sectores de la sociedad y del Estado colombiano.

Lo cierto es que las heridas de un conflicto armado interno o una guerra civil son más difíciles de sanar que la guerra entre las naciones, toda vez que la sociedad se polariza y divide en varios bandos que dificultan la reconciliación entre sus miembros. A lo anterior, entre otros aspectos, se suma la degradación en el respeto a los derechos humanos, la pérdida de legitimidad de las instituciones democráticas, la disminución de confianza y el déficit de capital social, el cual fue definido por Putnam como "aquellos elementos de la organización social, tales como redes, normas y confianza, que facilitan la coordinación y cooperación para beneficio mutuo" (2001, p. 13)[2].

2 *Refers to features of social organization, such as networks, norms, and trust, that facilitate coordination and cooperation for mutual benefit.* (Traducción de los autores).

En una sociedad pluralista y compleja, como la colombiana, el conflicto es inherente y consustancial a ella. De allí que, hoy en día, lo que se pretenda es regular, manejar o transformar el conflicto, más que eliminarlo. No obstante, el conflicto en sí mismo no se debe entender como algo negativo o destructivo; por el contrario, se tiene que comprender como la posibilidad o el medio para generar un cambio, para construir un espacio mejor, para humanizar las relaciones entre las personas y para modificar positivamente las actitudes, las conductas y los pensamientos.

Se sugiere partir de la idea de que el conflicto y la democracia van de la mano, se interrelacionan estrechamente, toda vez que la democracia es el único régimen político o la única relación social que reconoce el conflicto, lo asume y lo transforma (no lo elimina, ni lo elude). También, que se asuma que el conflicto es inherente a la democracia. Estos dos supuestos permitirán acercarse al conflicto desde una mirada esperanzadora y constructiva, con el fin de comprenderlo en sus múltiples dimensiones y en sus inmensas posibilidades para transformar la violencia y la guerra desde una cultura de paz.

Del mismo modo, es necesario reconocer que históricamente se ha acudido a formas deshumanizantes o despersonalizadas para afrontar el conflicto: primero, se intentaron métodos violentos; posteriormente, se ensayaron alternativas conciliatorias o negociadas. A pesar de todo, el conflicto no es sinónimo de violencia (aun cuando a veces se tiendan a confundir), ni este se debe resolver a través de ella.

Ahora bien, en medio de los múltiples procesos de paz que se han realizado en Colombia, se ha trabajado la premisa de la *pax romana*, como ausencia de guerra. Esta apunta a la concepción negativa de la paz que tiene que ver con las treguas o armisticios; probablemente, sus causas siguen latentes, no se solucionan y, en cualquier momento, la guerra se reactiva. De alguna manera, se relaciona con la percepción de que los conflictos sociales del país no se resuelven, sino que se disuelven, lo que significa que no se intenta ir a la raíz de estos y transformarlos de forma positiva, sino que solamente se aplican pañitos de agua tibia (soluciones a medias).

No obstante, existe otra visión de la paz, la positiva, desarrollada por el pensador noruego Johan Galtung, quien sostiene que la paz es la ausencia de violencia, no de guerra. En tal sentido, él considera que la violencia puede ser directa (cuando se identifican los actores que la originan), es visible y puede causar muertos, heridos, destrucción física, refugiados, desplazados, etc. También puede ser indirecta (cuando apunta a la estructura de una sociedad) y está relacionada con las muertes evitables, o lo que clásicamente se conoce con el nombre de *injusticia social* (Galtung, 1964).

Al respecto, Galtung, citado por Fisas (1987), afirma lo siguiente: "La violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales están por debajo de sus realizaciones potenciales" (p. 25).

Figura 37. Tipos de violencia según Johan Galtung

Fuente: Adaptación libre por parte del autor

Es importante tener presente esta visión de violencia, por cuanto en Colombia se tiene la percepción errónea de que la paz es el silencio de los fusiles, pero, mientras no se superen las condiciones de la violencia estructural que menciona Galtung (como el analfabetismo, la injusticia

social, el desempleo o la pobreza), probablemente el conflicto se mantendrá latente.

Sin embargo, la violencia presenta otro componente: el humano. A pesar de los adelantos científicos y tecnológicos, el corazón del hombre sigue siendo egoísta y cruel. Infligir sufrimiento y dolor en varios sectores de la población ha sido una constante. A ello hay que agregarle la discriminación negativa, la exclusión histórica que han padecido muchos sectores sociales en el país por razones étnicas, culturales y políticas.

Al respecto, se puede acudir al texto de Erich Fromm (2015), "El corazón del hombre", en el cual el autor describe algunos tipos de violencia: violencia juguetona o lúdica, que se ejerce para exhibir destreza, no para destruir, y no es producida por el odio; violencia reactiva, que se produce por frustración; violencia vengativa, que responde al esquema de la ley del talión (ojo por ojo, diente por diente); y violencia compensadora, que trata de reparar la impotencia de no poder crear o construir y se expresa a través de expresiones del sadismo, como posibilidad de infligir dolor en los demás.

Igualmente, es importante resaltar los aportes de José Manuel Martín Morillas con su trabajo titulado "Qué es la violencia", en el texto "Manual de paz y conflictos" (Molina y Muñoz, 2004), en el cual desarrolla algunas definiciones de la violencia; problemas de interpretación sobre este término; análisis, investigaciones y sentidos de la violencia; lo que hay detrás de la palabra violencia; la relación entre la violencia y las culturas, entre otros. A manera de síntesis, el autor en referencia sostiene que:

> Las numerosas explicaciones e interpretaciones que sobre la violencia se han dado, pueden variar en función de los patrones personales, culturales, ideológicos o simbólicos, que se le apliquen. Se trata, pues, de una realidad muy compleja cuyo estudio se ha presentado desde diversos enfoques. Aquí se propone un modelo de explicación, llamado *modelo de racionalidad agónica*, según el cual la violencia puede ser interpretada como parte de un *conjunto de predisposiciones socio-morales que generan en el ser humano una conciencia de racionalidad conflictiva, tanto pacífica como violenta*. La violencia, entonces, puede ser entendida como positiva y ser considerada como un

> valor, o bien como negativa, como un desvalor. Los modelos de sentido de la violencia se configuran, en cada sociedad, cuando la predisposición humana a reaccionar frente a lo que causa daño se normativiza plasmándose en una manifestación cultural (p. 227).

Convivir en medio de las diferencias culturales, naturales e ideológicas, se ha convertido en un desafío para la sociedad y el Estado colombiano. Respetar las divergencias acerca a las personas a dos valores esenciales en toda democracia: el pluralismo y la tolerancia; ello conlleva que no se debe, por cuestiones morales y políticas, tratar de imponer a los demás una sola concepción de vida, una ideología política o una cosmovisión particular.

En la mitología clásica griega, es lo que representa el mito "El lecho" de Procusto: Procusto poseía una posada cerca de Eulesis, famosa ciudad de la antigua Grecia. Él tenía el placer de matar con crueldad y tormento a quienes llegaban a su posada, solicitando alojamiento. En efecto, obligaba a sus huéspedes a acostarse en una cama y a quien no alcanzaba, porque su estatura era mayor que el lecho, le cortaba con un hacha la parte que sobraba de las extremidades inferiores y lo dejaba morir desangrado. Si sus víctimas eran más pequeñas que la cama, entonces Procusto les estiraba las piernas hasta hacerlas caber en el fatídico lecho, con lo que también las mataba dolorosamente.

Según algunas versiones de la leyenda de Procusto, el lecho estaba condicionado con un mecanismo móvil que lo agrandaba o lo achicaba según fuera el tamaño de su víctima. De manera que nadie pudiera coincidir con exactitud con el tamaño de la cama y todas las personas que cayeran en manos del famoso bandido tuvieran que ser sometidas a la mutilación o la desmembración; sin embargo, Procusto terminó su perversa existencia de la misma manera sangrienta en la que él atormentaba a sus víctimas.

En efecto, Teseo, uno de los héroes más populares de la mitología griega, hijo también de Poseidón, lo mató usando el mismo procedimiento con que este atormentaba a sus víctimas. El espíritu de Procusto aún está rondando en la actualidad, como dolorosamente lo saben quiénes han sufrido la crueldad y la barbarie en los últimos siglos de la historia de la

humanidad; el lecho de Procusto se ha transformado en la cárcel mental en que se aprisiona la estupidez humana, el abuso del poder, el autoritarismo, el control excesivo a los demás, la imposición de la uniformidad a situaciones donde alguien, sea en forma individual o colectiva, quiere imponer a otros su visión particular y dogmática que posee del mundo y de la realidad, con el molde de su ceguera, a veces fanática.

Por lo tanto, se requiere reeducar al ser humano desde lo que establecían Gandhi y Luther King (1963): los principios del amor. Sobre el particular, el último autor sostenía que:

> El resistente no violento no solo rehúsa dispararle a su oponente, sino también odiarlo. La base de la no violencia es el principio del amor [...] El retaliar de la misma manera solo intensificará la existencia del odio en el universo. A lo largo de la ruta de la vida, alguien debe tener el suficiente sentido común y moralidad para romper la cadena del odio. Esto solo puede hacerse proyectando la ética del amor al centro de nuestra vida (p. 125).

A principios del siglo, la UNESCO insistió que se debía encauzar la cultura de paz para desarrollar estrategias que la posibilitaran en todos los ámbitos de las relaciones humanas. Los objetivos trazados por esta organización para el logro de esa instancia consisten en:

- Aprender a vivir juntos.
- Reemplazar la cultura de guerra por la cultura de paz.
- Buscar nuevos métodos y soluciones no violentos a los conflictos sociales y al desarrollo de nuevas alternativas para la economía y la seguridad política.
- Construir y transformar valores, actitudes, comportamientos, instituciones y estructuras de la sociedad.

En ese sentido, la cultura de paz es entendida por la UNESCO como un conjunto de valores, actitudes y conductas que se construyen socialmente sobre principios como la libertad, la justicia, la democracia, la tolerancia y la solidaridad. Por consiguiente, esta se opone a la violencia y trabaja la prevención y el manejo del conflicto, desde el diálogo y la negociación. Así, comprende el aprendizaje de las técnicas alternativas de resolución pacífica de conflictos, entre otros aspectos.

Como tal, la cultura de paz se debe comprender como un proceso multidimensional que se articula con la justicia social y el desarrollo humano sostenible. También es necesario resaltar que, a nivel mundial, actualmente se lucha contra la violencia a través de las cuatro D: desarrollo, desarme, derechos humanos y democracia (Fisas, 1998). Desde este punto de vista, la situación colombiana es crítica, si se tiene en cuenta estos cuatro aspectos: la violación sistemática de los derechos humanos, el creciente mercado de armas (hasta en la población ajena al conflicto), no se han alcanzado índices de desarrollo y la democracia no es sólida por varios factores.

Sin embargo, no todo está perdido. Para empezar, se puede contribuir a la construcción de una paz estructural en Colombia por medio de la prevención de la violencia y el desarrollo de políticas que apunten a estrategias de posviolencia.

La acción en Weber

Es importante comenzar con un acercamiento al concepto de acción en Max Weber, debido a que puede resultar bastante útil a la hora de pensar la paz desde las comunidades, lo cual significa construir lo que se podrá denominar *una paz territorial*.

Por acción, se debe entender una conducta humana (sea que consista en un hacer externo o interno, en un omitir o permitir), siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. Por lo tanto, la acción social es una "acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por esta en su desarrollo" (Weber, 1996, p. 5).

¿Qué significa lo que el sociólogo Max Weber está diciendo sobre la acción? En primera instancia, que no depende de un solo sujeto y que siempre está orientada por y en los demás; por muy individualista que sea una persona, el sentido de la acción que realiza solitariamente tiene relación con los demás. En segunda instancia, la acción contiene un sentido que se hará evidente en los demás.

¿Cómo aplicar el concepto de acción de Max Weber en mi comunidad? Desde la cotidianidad, cada uno se puede preguntar en qué medida las acciones que realiza afectan o involucran a los demás. Se podría efectuar un ejercicio participativo en el que se escriba (en un tablero, cartulinas o cualquier elemento similar) cuántas personas resultan involucradas en las acciones que se realizan en la comunidad. Asimismo, se podría construir colectivamente un mapa del recorrido que cada uno hace en un día normal, los lugares que visita y qué sentido le da a las personas con las que habla o a las cuales saluda; de este modo, se podría descubrir el sentido de la acción en el territorio propio.

Entonces, todas las veces en las que se hable de la forma en que cada cual se comporta, se está hablando de acción; igualmente, toda vez que alguien se comporte de una manera u otra, aquella cosa que realiza desde su sentido más personal también representa el sentido compartido por otros sujetos de su comunidad o de su sociedad. Por tal razón, antes de preguntarse por la raíz o el motivo de la acción (mucho antes de preguntarse cómo o por qué se está actuando así), es necesario preguntarse el sentido funcional de la acción (es decir, para qué se está actuando así).

Ciertamente, antes de poder preguntarse de qué manera se origina una acción y cuáles son sus motivos, se necesita saber cuál es la importancia de aquella acción desde el punto de vista funcional para la conservación (y, antes que nada, para la peculiaridad cultural) y el desenvolvimiento, en una dirección determinada, de un tipo de acción social (Weber, 1996, p. 15).

¿Qué significa lo que el sociólogo Max Weber está diciendo sobre el punto de vista funcional para la conservación y el desenvolvimiento, en una dirección determinada, de la acción? Que toda acción que se realiza en una comunidad o sociedad expresa un sentido funcional para esta; por ende, dicha acción se debe considerar como una acción social, puesto que impacta directamente en las características culturales más auténticas que tiene la comunidad.

¿Cómo aplicar el concepto de acción social de Max Weber en mi comunidad? A partir de la construcción colectiva de saberes, un grupo de trabajo podría exponer (mediante un relato) cómo las acciones de

los sujetos aportan a la construcción de la cultura, la idiosincrasia y la personalidad de la comunidad de la que forman parte. Para esto, resulta fundamental entender una perspectiva de paz que, lejos de perseguir la definición conceptual, permita entenderla como construcción (como práctica permanente); en consecuencia, será importante evaluar la posición del autor Jean Paul Lederach.

Paz y conflicto desde Jean Paul Lederach

Lederach es uno de los grandes autores que ha desarrollado estudios sobre la paz; no obstante, se podría interpretar que una de sus grandes particularidades es que está convencido de que la paz, como un concepto formal, etéreo (o "en el aire"), no es tan útil para una comunidad como una paz que se construye con y frente al otro, en la dinámica infinita de las interacciones sociales.

La transformación del conflicto es responder al ir y venir de los conflictos sociales, como oportunidades que da la vida para crear procesos de cambio constructivo que reduzcan la violencia e incrementen la justicia. En la interacción directa, y en las estructuras sociales, responder a los problemas de la vida real en las relaciones humanas (Lederach, 1998, p. 45).

En la interacción directa se tiene la oportunidad de reconocer quién es ese otro que está a su lado, no solo desde una perspectiva general, sino profunda. Esto quiere decir preguntarse por qué siente, qué piensa, qué sueña, a qué le teme ese otro. Este tipo de cosas, que muchos podrían llamar intimidades, son las formas más elementales de conocer profundamente al otro y así poder dar cuenta de la vida real en las relaciones humanas.

Lederach ofrece un concepto interesante: la casa de la paz. "La construcción de la casa de la paz depende de unos cimientos construidos por múltiples actores y actividades destinados a conseguir y preservar la reconciliación" (Lederach, 1998, p. 102). La clave de comprensión

de su propuesta consiste en ubicar a las comunidades en el centro de la construcción de paz. No puede ser la figura del intelectual quien, sin conocer a la comunidad, *enseñe* lo que es la paz. El cimiento de la casa de la paz es la comunidad.

Para Lederach (2007), las acciones de paz pueden surgir en la medida en que la comunidad agregue la imaginación moral; es decir, "capacidad de imaginar algo enraizado en los retos del mundo real, pero a la vez capaz de dar a luz aquello que todavía no existe" (p. 24). Dar a luz algo que no existe significa construir, como comunidad, eso que se sueña, eso que aún no está, pero que se quisiera alcanzar de alguna manera.

En el marco de situaciones conflictivas que se viven a diario en las diferentes sociedades y comunidades, es necesario pensar los mecanismos para lograr el perdón y la reconciliación. De acuerdo con Lederach (1998), para que la reconciliación tenga lugar, se deben descubrir formas de encontrarse consigo mismo y con sus enemigos, sus esperanzas y sus miedos. Esa intimidad de lo que se es relucirá como una equivalencia que se hallaba oculta entre las personas con las que quizá, simplemente, faltaba hablar (comunicación).

Por lo anterior, se fundamenta la necesidad de la educación para la paz. Según Lederach (2000), una educación para la paz se debe enfocar en la capacidad que tiene cada individuo de reconocer con los demás miembros de su sociedad o comunidad y preguntarse cómo cambiar las relaciones sociales que crean la violencia (desde los ratos mínimos que se tienen con los otros hasta las relaciones más íntimas con quienes son considerados como familia o amigos).

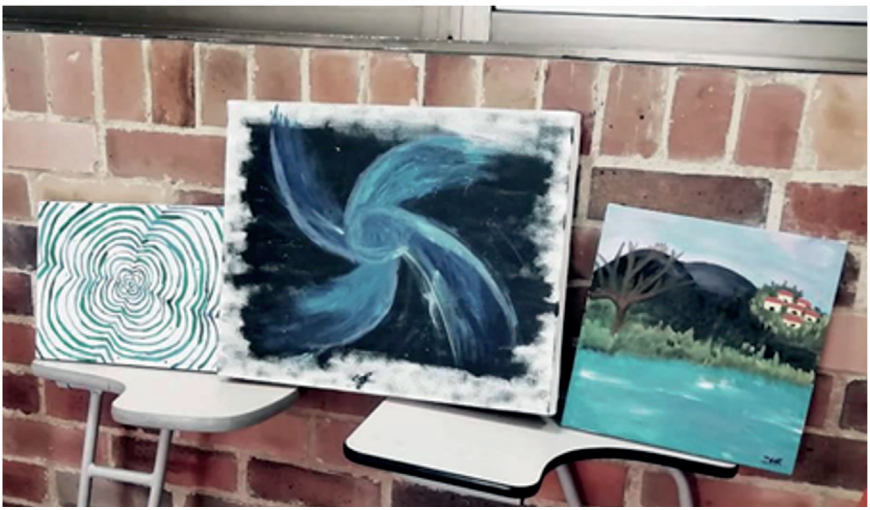
En tal sentido, educar para la paz debe apuntar a adquirir la habilidad moral para eliminar los obstáculos sociales que impiden la propia realización; por ello, su construcción requiere esfuerzo, dedicación y compromiso de todas las partes. Lederach (1998) plantea los niveles o campos desde los que se tiene que construir dicho esfuerzo: personal, relacional, estructural y cultural.

La Cátedra para la Paz en la actualidad

La Cátedra de Filosofía Política en la Universidad Santo Tomás consiste en la integración al aula virtual de un módulo con material de enseñanza que contiene un video de presentación e instructivos para la realización de tres talleres: uno sobre análisis de la violencia, otro sobre la trascendencia de los conflictos y otro sobre la construcción polifónica del concepto cultura de paz.

En la Cátedra de Sociedad Política y Utopía se llevan a cabo ejercicios orientados a recoger la experiencia sobre la paz; en este espacio, la utopía (es decir, ese lugar deseado al cual se quisiera dirigir la sociedad) es abordada desde el arte (concretamente, desde la pintura).

Figura 38. Cuadros pintados en el aula de clases por estudiantes de la Universidad Santo Tomás, como respuesta a la pregunta qué es la utopía



Fuente: Archivo personal de Johan Mendoza Torres

La experiencia de la Cátedra para la Paz que se desarrolla en la Universidad Santo Tomás ha tenido un recorrido que comenzó en el plano formal (es decir, el de los conceptos y las deliberaciones sobre la paz) y

ha ido reconociendo que, más allá de ser un concepto, la paz debe ser una acción que viva en el plano de la acción social, en cada miembro de una sociedad o comunidad.

Por último, la réplica de este tipo de acciones se puede hacer a la medida de los recursos y necesidades de cada comunidad; desde la Universidad Santo Tomás, se cree que el ejercicio de acercamiento a los conceptos de paz, reconciliación y cultura de paz deberá pasar por las necesidades y experiencias específicas de cada comunidad. En este caso, un salón de clases es una pequeña comunidad. ¿Y tu comunidad? ¿Quién la compone?

Figura 39. Cuadros pintados en el aula de clases por estudiantes de la Universidad Santo Tomás, como respuesta a la pregunta cómo leer la realidad política a través de la pintura

Fuente: Archivo personal del autor

Conclusiones

De acuerdo con lo que se ha planteado hasta el momento en este capítulo, queda por concluir que el trabajo académico, independientemente del territorio, es un acercamiento seguro y constante a la construcción de una cultura de paz. Los esfuerzos que ha realizado la Universidad Santo Tomás y la colaboración incansable de su cuerpo docente y su comunidad estudiantil permiten afirmar que se ha hecho un aporte importante desde los ámbitos que corresponden; específicamente, el educativo (universitario).

Los desafíos son grandes, en la medida en que se proyecte, si se quiere, exportar la experiencia hacia territorios que no tienen las condiciones favorables del campo universitario; no obstante, en las guías que siguen a continuación se ha dejado claro cómo marcar un camino seguro para que las comunidades, más allá de las condiciones de su territorio, logren implementar algunas o todas las actividades que se han querido compartir.

Finalmente, la paz merece ser estudiada y para eso está presente la academia, desde la escuelita más humilde hasta la universidad más prestigiosa. Ahora bien, así como merece ser estudiada (y en esto consistió el esfuerzo de sintetizar a grandes autores que hacen referencia a la paz y la cultura de paz), también merece ser practicada. La paz y, sobre todo, la cultura de paz son y serán compromisos de todo colombiano (no solo por el mejoramiento del entorno, sino de sus relaciones interpersonales). Será desde el seno de la sociedad que se logre implementar mecanismos de cambio, mecanismos que promuevan esas acciones para construir la paz que tanto necesita Colombia.

Guía 01

Hallazgo de equivalencias sociales: somos iguales y diferentes

OBJETIVO	Reconocer quién soy, quién es el otro y cuál es la posibilidad de construir como comunidad.
¿QUÉ SE QUIERE QUE EL ESTUDIANTE APRENDA?	El estudiante reconocerá su territorio. Mediante el reconocimiento del otro, experimentará el significado de la alteridad y de cómo puede identificar equivalencias comunitarias en la diversidad.
RECURSOS	Dependerán de las condiciones materiales y geográficas de la comunidad. La imaginación, el acuerdo común y el criterio del orientador serán fundamentales.

FASE DE ENTRADA

1. A manera de sondeo inicial, se preguntará a la comunidad quién es el otro.

FASE DE ELABORACIÓN

1. Sobre un gran papel, el tablero o la tierra, todos los estudiantes dibujarán el mapa de su localidad (barrio, corregimiento, plaza, colegio, etc.). Posteriormente, cada estudiante se

acercará para elegir dónde dibujarse, o elegirá un objeto que lo represente para identificarse en este mapa colectivo.

2. Se dialogará sobre por qué eligió dicho objeto o se dibujó en ese lugar del mapa. Allí, se reconocerá la existencia, las relaciones de los otros y lo que los une a ellos.
3. Se responderán las siguientes preguntas para la definición de imaginarios individuales:
    a. ¿Cuál es mi mayor costumbre? (cultural)
    b. ¿Quién tiene costumbres diferentes a las mías y por qué? (étnico)
    c. ¿Cómo veo a un hombre o a una mujer de la población LGTBI? (sexual)
    d. ¿En qué creo? (religioso)
    e. ¿Qué idea no abandonaré jamás? (político)

FASE DE SALIDA

1. Al finalizar el ejercicio, se solicitará a los estudiantes reflexionar:
    a. ¿El poder de la educación asusta a los que quieren el conflicto?
    b. ¿La paz es necesaria para la educación?
    c. ¿Qué elemento nombra Malala que puede cambiar el mundo?
2. En grupos, elaborarán un discurso de compromiso, responsabilidad y valores para resolver un conflicto (escolar, familiar, del barrio o del país), pero que les permita a los alumnos hacer un aporte a su entorno inmediato.

Guía 02

El conflicto y la violencia

OBJETIVO	Diferenciar los conceptos de violencia y conflicto.
¿QUÉ SE QUIERE QUE EL ESTUDIANTE APRENDA?	Al finalizar la actividad, el estudiante podrá valorar el término *conflicto* como algo inherente al ser humano, a la comunidad y a la vida; por lo tanto, podrá comprender que la violencia es una forma inadecuada para resolver los conflictos en la medida en que destruye el tejido social y puede propiciar más violencia.
RECURSOS	Espacio comunal, papel, cartulinas, marcadores y cinta.

FASE DE ENTRADA

1. Se organizarán grupos de tres, cuatro o cinco personas, con el fin de describir algunas ideas acerca del conflicto, utilizando expresiones metafóricas (por ejemplo, "es una bola de nieve", "un huracán", etc.).

FASE DE ELABORACIÓN

1. Cada grupo nombrará un relator que describa la expresión del grupo y las conclusiones.

2. El moderador clasificará los conceptos de conflicto (atendiendo a expresiones de violencia, falta de comunicación, intereses, valores, etc.).
3. Se relacionará el concepto de conflicto con el de violencia. Esto se llevará a cabo a través de algunas preguntas como:
    a. ¿Qué relación guardan estos dos conceptos?
    b. ¿Puede existir un conflicto que se solucione sin tener que recurrir a la violencia?
    c. ¿Qué función cumplen los distintos niveles de la violencia en los conflictos?

FASE DE SALIDA

1. Cada estudiante sintetizará los conceptos claves y agregará términos como *conflictos* (interpersonales o intrapersonales) y *estructura del conflicto* (problema, persona, procesos, etc.).

Guía 03

La presencia del mal en mi comunidad

OBJETIVO

Comprender que los conflictos pueden ser solucionados por medio del diálogo y el consenso con base en juicios desinteresados o libres de intereses particulares.

¿QUÉ SE QUIERE QUE EL ESTUDIANTE APRENDA?

Al finalizar la guía, el estudiante estará en condiciones de entender que los conflictos son susceptibles de ser solucionados mediante el diálogo y consenso razonado, teniendo como criterio de acción los juicios desinteresados o juicios libres de intereses particulares; es decir, los juicios categóricos.

RECURSOS

Un espacio habitual de reunión (puede ser un salón de clases, un salón comunal o aquel lugar en el cual la comunidad pueda trabajar con tranquilidad y los estudiantes puedan observarse mutuamente), marcadores, cartulinas y colores.

FASE DE ENTRADA

1. Se establecerá si al interior de la comunidad se evidencian situaciones de desorden y maldad que afecten la paz. Para indagar al respecto, se podrán utilizar las siguientes estrategias:

    a. Relatos orales de experiencias de conflicto, anécdotas o cuentos.

b. Elaboración de carteleras, dibujos, obras teatrales cortas o juegos de mímicas para ser adivinados.

FASE DE ELABORACIÓN

1. Se leerá el material sobre la paz en Kant y se contrastará la propuesta acerca de la paz con la solución a algunas de las situaciones conflictivas relatadas en la primera fase, con el propósito de contextualizarlas.

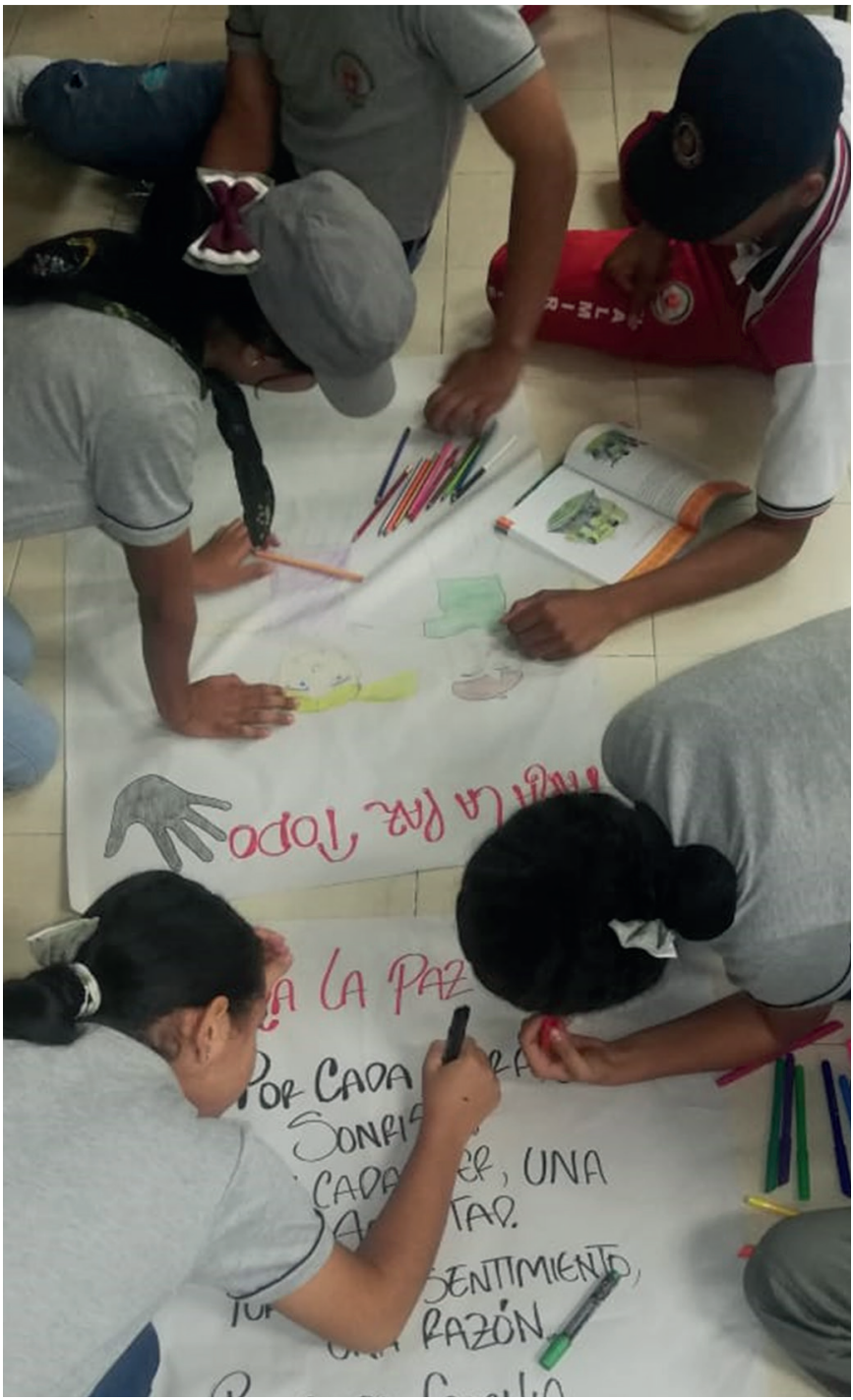
FASE DE SALIDA

1. En grupos pequeños, los estudiantes responderán las siguientes preguntas:

a. ¿Cómo se vienen resolviendo las situaciones conflictivas descritas en la primera fase al interior de la comunidad?

b. De esas situaciones, se tomará un caso tipo en el que se evidencie una solución errada al conflicto.

c. Se expresará razonadamente, según el aporte de Kant, cuál será la mejor forma de introducir el orden y poner fin a la guerra.


LA PAZ
POR CADA
SONRIS
CADA
ER, UNA
TAD.
SENTIMIENTO,
RAZÓN.

CAPÍTULO V

EL YO, EL OTRO Y LAS EMOCIONES, COMO ELEMENTOS PARA UNA CULTURA DE PAZ: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN JÓVENES

Sandra Posada-Bernal
Gloria Consuelo Rodríguez Caro
Miguel Olimpo Moreno Lugo
Marlucio de Souza Martins

"132. § I.– Importa, ante todo, iluminar la conciencia del pueblo de Dios acerca de todas las exigencias de su inserción en la sociedad humana y estimularlo a unir sus fuerzas con todos los hombres de buena voluntad en un único esfuerzo y trabajo encaminados a consolidar en la tierra un reino de justicia, de amor fraterno y de paz".

Santo Tomás (Constituciones dominicanas)

Resumen

Este capítulo presenta una propuesta de intervención para promover, desarrollar y fortalecer otras visiones de cultura de paz, a partir de acciones propias que surgen en la vida cotidiana desde las múltiples conflictividades que permean las relaciones sociales. La propuesta del proyecto de investigación Nuestra(s) Paz(es), llevado a cabo con las estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana en el primer semestre de 2019, permite comprender que es necesaria una transformación que lleve a una resolución pacífica de los conflictos en la cual se visibilicen y se reconozcan las diversidades de los seres humanos.

Por consiguiente, se exponen los resultados del trabajo realizado en tres talleres sobre el reconocimiento del *yo* (o de *sí mismo*) y del otro a través de las *emociones*. En cada taller, se plantearon tres momentos: contexto-sensibilización, conciencia y reflexión; para el cierre de cada espacio, se abordaron unas preguntas de reflexión. A partir de la experiencia, el grupo de participantes se aproximó a unas nociones de pensamiento y actuación con respecto de otras iniciativas en cultura de paz y, además, creó un espacio para tomar conciencia sobre los compromisos que tiene cada persona desde los lugares y contextos en los que se encuentra inmersa y sobre los cuales puede producir cambios. El capítulo termina con una propuesta de desarrollo para los talleres.

Objetivo pedagógico

Presentar una propuesta de intervención para promover, desarrollar y fortalecer otras visiones de cultura de paz, a partir de acciones propias que surgen en la vida cotidiana desde las múltiples conflictividades que permean las relaciones sociales.

Dimensiones de la acción humana (comunicar, hacer, obrar y comprender)

Comprender, hacer y comunicar

A partir de este capítulo, los jóvenes pueden **comprender** nuevas formas de construir (**hacer**) una cultura de paz, en la medida en que sus acciones **comuniquen** elementos que trasformen la realidad.

Introducción

La complejidad de vivir y convivir con otros exige al ser humano buscar otras formas de asumir la paz. Esto abarca los comportamientos sociales establecidos convencionalmente (a través de las normas, leyes o acuerdos) y la consolidación de relaciones no violentas. En otras palabras, los seres humanos también tienen capacidad para trabajar en acciones encaminadas a la paz que se fortalecen con los procesos educativos que permiten la afirmación personal y la reflexión vital sobre la necesidad del otro, con el fin de potenciar el desarrollo mutuo y la reafirmación de aprender a vivir pacíficamente.

En ese sentido, cobra relevancia el hecho de reconocer los conflictos y resolverlos por cualquier medio que no sea la violencia o el abuso del poder (Cruz y Fontán, 2014). Por lo tanto, esta propuesta de intervención se articula con la necesidad de una transformación y resolución pacífica de los conflictos, con la intención de visibilizar y reconocer las diversidades de los seres humanos.

El capítulo inicia con una contextualización sobre la cultura de paz y su relación con el *yo* (y las aproximaciones al mundo interior), el *otro* (como el encuentro y desencuentro de humanidades) y las *emociones* (como acciones determinadas para ver el mundo). Posteriormente, se presenta la población en la que fue realizada la intervención y algunos de los resultados obtenidos con ella. Para terminar, se detallan los tres talleres que fueron aplicados, los cuales contemplan las cuatro dimensiones de la acción humana para llegar al fin último (entendido como la realización); de esta forma, se da sentido, al tratar de reconocer un hombre bueno que vive en bien-estar con los otros.

Cultura de paz

Para comenzar, es necesario tener una mirada que permita reconocer y resolver los conflictos desde una dimensión integral que abarque diferentes formas de hacer cultura de paz. En ese sentido, abordar la paz puede tener muchos enfoques y perspectivas. Para Ramírez, la paz es:

> […] una necesidad imperiosa. Pero no se trata de una paz cualquiera, sino de una paz de carácter estructural que supere las secuelas producidas tanto por la violencia directa, como por los efectos inherentes a otras formas de violencia indirectas o encubiertas. De manera que la ausencia de guerra o conflicto armado sea concomitante a la superación de las desigualdades extremas, la integración de las poblaciones excluidas y el goce efectivo de los derechos ciudadanos para toda la población (2013, p. 3).

En Muñoz, se plantea que la cultura de paz es "una transformación pacífica de los conflictos a partir del reconocimiento de todas las diversidades culturales, étnicas, religiosas, políticas y sociales que permitan el fortalecimiento de las instituciones encargadas de garantizar y promover el bienestar social" (2016, p. 25). Para lograr esto, debe haber un acercamiento a realidades en las que también se encuentran inmersas las personas en sus múltiples entornos de vida. Fernández señala que "la construcción de una cultura de paz requiere principalmente de un compromiso de todos los ciudadanos" (2006, p. 59).

Esto implica una necesidad de educar en la no violencia, lo cual significa trabajar colectivamente por una convivencia armónica comprendiendo la multiplicidad de realidades en los diversos territorios. García (2015) complementa lo dicho por Muñoz (2016) al mencionar que la paz debe darse como responsabilidad de todos los seres humanos: "[…] debe pensarse no como tarea de los Estados únicamente, sino como quehacer cotidiano desde el seno de lo familiar, como sucede con el aprendizaje de la ética que no se ciñe a determinados ámbitos humanos, sino que se concierne con todo el espacio de lo humano" (García, 2015, p. 33).

El alcance de la paz convoca a la solidaridad y a la libertad de todos los humanos, al tiempo que permite el desarrollo humano fundamental

básico y necesario que se define como "el ejercicio de la autonomía y de la libertad mutua en un sentido comunal mediante la cooperación mutua y respetuosa, para, desde ahí, construir la civilidad" (García, 2015, p. 33). De esta forma, la cultura de paz se desarrolla en el ámbito académico como una respuesta a las diferentes formas de violencia practicadas en la vida cotidiana.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) señala que la educación para la cultura de paz implica estimular la capacidad para valorar la libertad y prepara a las personas con el propósito de que puedan manejar situaciones adversas y que puedan asumir la responsabilidad que le corresponde a cada cual, de forma que se trabaje por comunidades mucho más justas, pacíficas y democráticas.

De esta manera, la UNESCO recoge el concepto cultura de paz y, adicionalmente, incluye al sistema educativo para propender por sociedades menos proclives a los conflictos violentos mediante la promoción de "[…] una cultura de paz por medio de la educación, apoyando a los Estados miembros para que impartan una educación de calidad e inclusiva que fomente la paz, los derechos humanos, la tolerancia, el entendimiento intercultural, la democracia, la no violencia y el respeto" (2011, p. 1).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) destaca que la cultura de paz es "una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones" (1998, p. 1).

Retomando a García (2015), la autora incluye dos conceptos relevantes en cuanto a la cultura de paz: *cooperación* y *solidaridad*. Estos permiten apostar por un trabajo en función de lo colectivo, en el que la mayoría busque una cultura de paz que promueva la pacificación, que implique estilos de vida, creencias, valores y comportamientos diversos que susciten la arquitectura de la paz y vayan a la par de los cambios en las instituciones que favorezcan la igualdad, el bienestar, la equidad, la seguridad, la identidad y la libertad. Sin apelar a la violencia.

Una sociedad que fortalece los lazos de convivencia pacífica y de manera solidaria permite superar y trascender los conflictos; además, tiene gran capacidad para relacionarse sin violencia. Hernández, Luna y Cadena (2017) complementan a García (2015) al referirse a la cultura de paz como un asunto que no rechaza los conflictos, sino que aprende de ellos y los transforma en motivadores para la fundamentación y consolidación de una nueva forma de ver, entender y vivir en el mundo. Lo anterior empieza por el propio ser y continúa con los demás, para promover el intercambio mutuo y superar las diferencias desde una perspectiva local y global.

Aunque el conflicto es una oportunidad para que el ser humano construya modos de superar las diferencias (desde lo individual y colectivo), la educación se convierte en una herramienta de cambio que alcanza "relevancia a nivel mundial en el que se requiere recurrir al enfoque educativo que abandone el espíritu de resignación y la inercia para dar el salto firme hacia el pensamiento crítico sobre la realidad del hecho social" (Hernández *et al*., p. 151).

Fisas (2011) coincide con Hernández *et al*. (2017) en plantear que la educación permite generar masa crítica y evolucionar en el conflicto con un alcance mundial. Sin embargo, para el autor no es suficiente porque su propuesta busca,

> […] una acción también desde lo cultural y ético, una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto, en desenmascarar la violencia cultural y el patriarcado, en educar para la disidencia, el inconformismo y el desarme, en responsabilizarnos, en movilizarnos, en transformar los conflictos, en llevar a cabo el desarme cultural, en promover una ética global y en buscar un consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras, entre otras cosas (p. 4).

Para Fisas, la educación es:

> […] un instrumento crucial de la transformación social y política. Si estamos de acuerdo en que la paz es la transformación creativa de los conflictos, y que sus palabras-clave son, entre otras, el conocimiento, la imaginación, la compasión, el diálogo, la solidaridad, la integración, la participación y la

> empatía, hemos de convenir que su propósito no es otro que formar una cultura de paz, opuesta a la cultura de la violencia, que pueda desarrollar esos valores, necesidades y potencialidades (1998, p. 15).

No se puede desconocer que, en sí, la condición humana resulta ser una limitante, pero "reconocer que formamos parte de una situación conflictiva es ya un paso importante" (Fisas, 2011, p. 4). En ese sentido, se reconoce en el conflicto una oportunidad para aportar a la cultura de paz y se encuentra en la educación un escenario de oportunidades. A esto, Sandoval agrega que "también la educación necesita de nuevos aprendizajes innovadores que se abran a la problemática del mundo y preparen a las generaciones jóvenes para enfrentarlas de manera creativa y constructiva a las violencias, conflictos e intolerancias de hoy" (2016, p. 6). Debe ser un compromiso integral para todos (instituciones, Estado, actores sociales) y, en particular, la acción educativa como herramienta que contribuya a la cultura de paz.

Comprender las visiones sobre la paz y la forma en la cual se establecen las relaciones entre los hombres y las mujeres es insuficiente para trabajar la cultura de paz. Se requiere un apoyo a través de los procesos educativos formales y no formales que permita reflexionar "sobre el por qué, para qué y a través de qué medios educar para la paz" (Adarve, González y Guerrero, 2018, p. 62). Se trata de unas metodologías para la paz que "busquen integrar el medio, en este caso la educación, como vínculo social y el fin, la construcción de paz, como base de la paz misma" (p. 62); por esto, los autores se refieren a varias metodologías para la paz, porque es un reconocimiento a la pluralidad de quienes las proponen.

También afirman que estas pedagogías se tienen que desarrollar a partir de una realidad propia que permita transformar contextos locales a través de:

> […] iniciativas culturales, educativas y deportivas, las cuales han tomado múltiples formas para protestar en contra de la violencia y promover la paz: campañas educativas, foros, reuniones, concentraciones, marchas, plantones, mandatos por la paz, declaraciones de zonas o territorios de paz y acciones de resistencia civil, entre otros (Cruz, 2012, citado en Adarve *et al*, 2018, p. 24).

Adarve *et al* (2018) resaltan que dichas pedagogías pueden surgir al margen de la academia o de las instituciones académicas con reconocimiento; no obstante, las pedagogías para la paz permiten situarse desde una paz que está en continua transformación, debido a que existen otras formas de trabajar en la cultura de paz. "[…] Partir de diversas formas de hacer y construir paz evidencia la multiplicidad de dimensiones vitales que la paz contiene como concepto, es una alternativa a la idea de una paz hegemónica dominante que no tiene en cuenta procesos locales, cotidianos y no-académicos" (p. 68).

La noción de cultura de paz se consolida como una alternativa que no necesariamente debe estar anclada en escenarios de conflicto armado, sino en el marco de la vida cotidiana, en las conflictividades que permean las relaciones sociales. A partir de las diversas formas de paz (como la imperfecta, la energética, la integral, entre otras), Muñoz (2016) permite comprender que es necesaria una transformación pacífica de los conflictos con la intención de visibilizar y reconocer las diversidades (culturales, religiosas, étnicas, etc.) que hacen parte del entramado social y deben fomentarse en escenarios académicos (formales e informales) para comprender y aportar en el fortalecimiento de nuevas formas de relaciones no violentas en el ser humano.

Una forma de reforzar la cultura de paz se precisa con García (2015) quien incluye las acciones de cooperación y solidaridad como lazos de esperanza con el otro. Volver a dichas acciones una y otra vez significa reconocer que el ser humano, en tanto ser social, se reconoce desde una individualidad, pero se constituye en lo colectivo; esto conlleva reflexionar y esforzarse por mantener el cuidado de las relaciones con otros desde la bioética, como lo proponen Carvajal *et al.* (2014), para minimizar los escenarios de conflictos.

Para Gomáriz, "la cultura de paz concede una relevancia máxima a los aspectos educativos, psicológicos, sociales y evolutivos-culturales. Desarrolla, asimismo, una perspectiva finalista o instrumental de la educación" (2010, p. 8). Esto quiere decir que cada persona, en contextos educativos, desde su autonomía y convicción, puede contribuir a la construcción de una cultura de paz.

Hay varios escenarios teóricos para encaminarse en la cultura de paz: una educación desde dentro (Bisquerra, 2014); una educación para el reconocimiento del conflicto (Fisas, 2011); una educación como alternativa para las nuevas generaciones (Sandoval, 2016); una educación que encuentre en el yo, en el otro, en las emociones y en el cuerpo un autorreconocimiento de igualdad desde la condición de humanidad imperfecta (Muñoz, 2016); buscar en la comunicación no violenta de Rosenberg (2013) acciones para transformar realidades; y una educación propicia, como lo afirma Scott (1996), cuestionarse por las formas de relacionarse entre hombres y mujeres para tomar conciencia de manera crítica y preguntarse por qué se dan relaciones asimétricas que mantienen jerarquías de poder que complejizan la cultura de paz.

Finalmente, una alternativa de trabajo para fomentar la forma de educar es desde realidades propias que proponen las pedagogías para la paz (Loaiza, 2011) y que buscan centrarse en contextos y relaciones de conflictividades locales. Hasta aquí, es importante complementar, promover y desarrollar otras visiones de cultura de paz que posibiliten llevar a cabo acciones propias de seres humanos con capacidad de asumir compromisos desde una cultura de paz en el marco de las normatividades y apostar por relaciones no violentas entre hombres y mujeres que comparten diferentes contextos.

Es preciso fortalecer ciertas dimensiones que permitan al ser humano construirse en la reflexión y el autorreconocimiento para fomentar diversas formas de vivir y convivir en escenarios de no violencia. Estas dimensiones son: el *yo*, el *otro* y las *emociones*.

El yo y las aproximaciones al mundo interior

Para Myers (2006), el concepto del *yo* se utiliza para hablar de autorreferenciación de la experiencia humana y contiene la adaptación a la realidad y su interpretación, pensamientos, percepciones, recuerdos y juicios parcialmente conscientes. En ese sentido, el desarrollo de la

identidad depende de la manera en que el sujeto se conciba como protagonista de su propia vida.

Freud (1923) plantea que el *yo* es la parte consciente de la mente, la cual debe satisfacer los instintos de acuerdo con las exigencias del mundo externo (es decir que este se convierte en el mediador entre la parte biológica de la persona y el mundo que la rodea).

Jung (2013) define el *yo* como una estructura compleja con un componente somático y otro psíquico, que constituye la identidad y, por ende, la personalidad del individuo (parte consciente de la experiencia); de esta forma, el *yo* se construye a partir de la estructura social en la que se encuentre el sujeto y de su interacción cara a cara con los otros.

Goffman (2006) plantea que el *yo* está definido por el conjunto de roles que el individuo representa a diario, aparentando una consistencia entre los demás.

Según Rogers (1986), la interacción que tiene el individuo con el entorno permite la adquisición de ideas sobre sí mismo, el mundo en el que se encuentra y su relación con él. En la medida en que se incrementan las experiencias vividas, el *yo* aumenta y, en consecuencia, la imagen de sí mismo. Por esto, el *yo* de cada sujeto puede ser una variación de la experiencia real de su ser, dado que incluye valores tomados de otras personas, en lugar de las experiencias reales del organismo (Engler, 1996).

De acuerdo con Castoriadis-Aulagnier (1977), el *yo* surge en y a través del descubrimiento del nombre del objeto y de la nominación del vínculo que lo une al sujeto; esto implica que el *yo* está formado por el conjunto de enunciados que hacen que se pueda nombrar la relación de la psique con los objetos del mundo asumiendo esquemas reconocibles por otros *yoes* que están alrededor del sujeto.

El conocimiento y la comprensión profunda de sí mismo permitirán un mejor autocontrol del mundo exterior. Bisquerra (2014) se refiere a la importancia de una educación que está vinculada con la *interioridad* y la *espiritualidad*. Agrega que significa tomar conciencia de las propias emociones que le permitan al individuo entrar en un estado de *introspección* en donde el *yo* al estar en contacto con el *otro* tendrá la capacidad de hacerlo en condiciones diferentes de relacionamiento. Adicionalmente,

resalta que la interioridad y la espiritualidad es una combinación entre cuerpo y alma que permea la sensibilidad: "la persona que trabaja su interioridad no se desentiende de los problemas sociales" (Bisquerra, 2014, p. 9). La interioridad tiene un carácter ético y moral cuyos valores (como la justicia, la libertad, el amor, la paz, la solidaridad, el perdón, la empatía, entre otros) deben guiar el actuar de los seres humanos.

El planteamiento de Bisquerra (2014) se complementa con el de Muñoz (2016) porque en la reflexión y en el autorreconocimiento del *yo* se parte de los límites que cada individuo tiene desde su condición propia de humanidad. Según Muñoz (2016), ese *yo* no está terminado, dado que se encuentra en continua transformación y, por lo tanto, hace parte de una paz imperfecta e inacabada que busca mejorar la armonía entre los miembros de la sociedad con su entorno y el cosmos.

En la "Suma teológica", Santo Tomás de Aquino (1964) aborda el tema de la paz como la unión de impulsos que se dan en el corazón del hombre. Así, se diría que el hombre que no tiene sus impulsos satisfechos no tiene paz, por cuanto está deseando tener otra cosa que no puede alcanzar; en ese sentido, al hablar de paz, se asume la unión de voluntades para lograr un objetivo común, sin asumir que haya una unidad entre los sujetos. Por esto, Santo Tomás señala que la verdadera paz se da en la medida en que el hombre permanezca equilibrado y bien en su interior; por otro lado, no es posible lograr una paz verdadera en tanto el sujeto esté de acuerdo con otro o esté por encima de sus convicciones.

Así las cosas, esta paz verdadera tiende hacia el bien, el cual se puede lograr de dos maneras: con el goce por la presencia de Dios que aquieta los apetitos (paz perfecta) o por los obstáculos o cosas que contradicen la tendencia principal hacia Dios (paz imperfecta). Por una parte, la paz perfecta se alcanza cuando el hombre logra la felicidad plena (entendida como la contemplación de Dios); por la otra, la paz imperfecta se logra cuando el hombre, a pesar de estar en la contemplación de Dios, encuentra dificultades que debe superar para alcanzarla. Es por esto que la paz va más allá de las leyes y de los derechos que han proclamado los hombres, y se consigue en la medida en que no se tolere el odio, el desprecio, la venganza o las represalias hacia los demás.

Muñoz (2016) afirma que, aunque esté dada desde su imperfección, la paz es un elemento constitutivo de las realidades sociales y que no se puede desconocer el papel que ha jugado al ser sentida y pensada desde múltiples puntos, espacios y ámbitos. Efectivamente, desde las personas religiosas hasta los activistas de la política (pasando por todo tipo de altruistas y filántropos, voluntarios de ONG, investigadores de la paz, gobernantes, grupos y personas, culturas, etc.), casi todos tienen una idea de paz basada en diversas experiencias y adquirida por diferentes vías. Desde los diversos contextos en los que se encuentran las personas, la cultura de paz involucra al *yo*, al tocar distintos ámbitos de la vida (Galtung 2004). Todos los seres humanos deben partir de la experiencia de conocimiento de su *yo*, como una oportunidad de aportar a la cultura de paz.

El otro y el encuentro y desencuentro de humanidades

Rosenberg (2013) afirma que en cada encuentro con el *otro* se presentan diferentes formas de interpretar una realidad que lleva a limitar la creatividad en el relacionamiento, lo que conduce a juicios moralistas; es decir, a juzgar aquellas conductas que no coinciden con los juicios de valor de cada uno. En su entender, clasificar y juzgar a las personas promueve la violencia. Como una respuesta a esas formas de relacionarse, el autor propone el modelo de la comunicación no violenta (CNV), la cual se debe dar en forma de comunicación compasiva utilizado un lenguaje de entendimiento hacia el otro; esto implica apelar "al profundo impulso de la humanidad común que existe en los seres humanos cuando recurren a comunicarse sin violencia" (Rosenberg, 2013, p. 17).

El autor agrega otro elemento que considera relevante en la CNV: el ejercicio de compararse con otros complejiza las relaciones y genera sentimientos de insatisfacción y desconfianza. El uso de la expresión tan habitual *tener que* (como en el caso de la afirmación *te guste o no, tienes que hacerlo*) ilustra hasta qué punto la responsabilidad personal por las acciones propias se ve oscurecida por esta manera de hablar.

El lenguaje de las exigencias o amenazas desvirtúa el modelo de la CNV cuando es utilizado "sobre todo por parte de quienes ocupan posiciones de autoridad" (Rosenberg, 2013, p. 35), debido a que estas bloquean el pensamiento y la acción e imposibilitan la mirada de comprensión de ese otro en condición de igualdad. "Somos peligrosos cuando no somos conscientes de la responsabilidad por nuestro comportamiento, pensamientos y sentimientos" (Rosenberg, 2013, p. 34). Por ende, el acto de comunicarse demanda un ejercicio reflexivo constante que permita avanzar en la cultura de paz.

En ese sentido, Dietrich (2012) complementa lo expuesto por Rosenberg (2013) como una forma de aportar a la paz y, además, considera necesaria una mirada a la interioridad del ser humano y preguntarse o reflexionar constantemente por el papel que juega en la sociedad, con los demás y con el entorno. "El fin de la existencia humana es encontrar su lugar en la tierra. Esto sucede al observar la tradición de respeto frente a los demás, la transformación consensual de conflictos y auto moderación" (Dietrich, 2012, p. 4).

La paz normativa impuesta limita y cuestiona otras formas de relacionamiento, como la del *damai*, que es una comprensión de la existencia desde las *paces energéticas*, entendida como el carácter energético de la paz, en tanto a su capacidad de experimentación espiritual y cooperativa se subsumen como fines arcaicos, religiosos o esotéricos y se les ignora como asuntos irracionales, lo cual, en la práctica, implica una falta de respeto. Con lo anterior, Rosenberg (2013) y Dietrich (2012) buscan a través de la *comunicación no violenta* y la *espiritualidad* crear el vínculo que tiene el ser humano entre lo terrenal y no terrenal, como una forma de generar relaciones no violentas que fomenten la cultura de paz.

Por otra parte, es necesario el análisis de las relaciones entre hombres y mujeres, Loaiza (2011) muestra que se ha observado fundamentalmente el papel de las mujeres en los procesos de base comunitaria en la construcción de paz, con la premisa imperante que hacer la paz está en lo más intrínseco de los roles asignados a la mujer. De la misma manera, se ha estudiado la participación de los hombres en las guerras, dando por sentado que la guerra es una actividad de naturaleza masculina, y

mostrando cómo los hombres reciben en su proceso de socialización la formación necesaria para hacer la guerra y participar en ella como un destino incuestionable (Loaiza, 2011).

Adicionalmente, Loaiza hace énfasis en que "[…] la principal característica es que se deja de lado muy a menudo las experiencias vividas y sentidas por los hombres, todo por el marco del modelo patriarcal en el que también se encuentran inmersos y del cual podrían considerarse como víctimas" (2011, p. 132). En tal sentido, se deben asumir y redefinir las relaciones (mujeres – hombres) en las cuales "la violencia no sea la única que los afecte, sino que la paz ofrezca nuevos caminos de relacionarse entre los diferentes géneros" (Loaiza, 2011, p. 134).

Con lo anterior, Loaiza propone el concepto *paz de género*, con el fin de que permita entender que existen otras maneras de relacionarse entre hombres y mujeres que no sean, necesariamente, mediante el uso del lenguaje de la violencia y de las acciones que fomenten la desigualdad. Por medio de la implementación de métodos alternativos, desde disciplinas no necesariamente tradicionales, "se puede esclarecer cómo se llega a construir una paz de género, no solo como categoría analítica para explicar situaciones de la realidad, sino también como camino para llegar al establecimiento de nuevas relaciones" (Loaiza, 2011, p. 34). Relaciones de igualdad en la diferencia. Una paz que posibilite generar, en los encuentros y desencuentros con los otros (aun en la diferencia), oportunidades para encontrar una opción de vida en la cultura de paz.

Las emociones como acciones determinadas de ver el mundo

Las *emociones* son impulsos que llevan a reacciones automáticas y constituyen un conjunto innato de sistemas de adaptación al medio (Segura y Arcas, 2011). De los Ríos afirma que "cada persona experimenta una emoción de forma particular, dependiendo de sus experiencias anteriores, su aprendizaje y de la situación concreta. Algunas de las

reacciones fisiológicas y comportamentales que desencadenan las emociones son innatas, mientras que otras pueden adquirirse" (2014, p. 4). Al respecto, Maturana señala que "cuando hablamos de emociones son distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, y las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan" (2002, p. 23).

Las emociones *generan* unas formas determinadas de reaccionar en el ser humano: "no hay ninguna acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto" (p. 23). Una emoción fundamental es el *amor* y está presente en casi todos los seres humanos: "[…] el amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. Las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia; las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia" (Maturana, 2002, p. 23).

Para el autor, el amor en las relaciones sociales "se funda en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y que tal aceptación es lo que constituye una conducta de respeto, sin la aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social" (p. 24). No desconoce que pueden darse otros intereses en la forma en la cual se consolidan las relaciones sociales: "distintas emociones especifican distintos dominios de acciones. Por lo tanto, comunidades humanas fundadas en otras emociones distintas del amor estarán constituidas en otros dominios de acciones que no serán el de la colaboración y el compartir" (p. 27). El amor es una emoción que tiene que fomentarse para que fluyan mejor las formas de vivir y convivir con el otro.

Por otra parte, las *emociones* reflejan el grado de confianza de una sociedad en sí misma y este determina la habilidad de dicha sociedad para recuperarse de una crisis, responder a los nuevos retos y ajustarse a las situaciones cambiantes. Es a causa de la importancia de las *emociones* con respecto del ánimo colectivo que las naciones pueden recuperarse con mayor facilidad (Moïsi, 2009). Las *emociones* amplificadas por los medios de comunicación, reflejan la globalización (entendida como un proceso dinámico que comprende la complejidad del mundo actual).

En ese sentido, como construcciones culturales, las *emociones* permiten moldear la realidad y los espacios de relaciones entre los individuos, de tal manera que se generen escenarios emocionales con características afectivas aunadas al lenguaje para enriquecer la interacción con la escucha de *sí mismo* y del *otro*. Al respecto, Molina (2010) propone que un cambio en el lenguaje, al nombrarse a *sí mismo* y a los *otros*, transforma las comprensiones de la realidad de los actores involucrados en los casos de conflicto o en otras situaciones cotidianas.

Una forma de fomentar las *emociones* es a través de la comunicación. Para Rosenberg es una dificultad no expresar las emociones tanto en lo privado como en lo público. Afirma que "al identificar de forma clara y precisa nuestras emociones, nos resulta más fácil conectarnos con los demás. Al mismo tiempo que nos hace más vulnerables, la expresión de nuestros sentimientos puede ayudarnos a resolver conflictos" (2013, p. 57). La comunicación no violenta permite que las personas avancen hacia lo que el autor denomina *empatía sanadora*, que es la capacidad que tiene el ser humano de conectarse con los demás. Maturana (2002) y Rosenberg (2013) complementan la forma en que se consolidan las *emociones* y deben ser incorporadas en las relaciones sociales para fortalecer la cultura de paz.

Villamil (2016) se suma a lo dicho por Rosenberg (2013) cuando se refiere a que "las emociones humanas son experiencias personales erráticas" (p. 19) y no tienen un carácter de *estado estático*. No es suficiente indagar por el cómo y el quién de las *emociones*, también se debe hacer lo mismo por "el modo de ser dinámico de la experiencia y por la persona que la experimenta" (p. 22). Cada individuo maneja las *emociones* de diversas maneras y cada uno le da un *estilo valorativo* según la experiencia presentada. Afirma que dicha experiencia se amplía en los espacios de la vida cotidiana y que el contexto (familiar, social, amoroso, económico, entre otros) es determinante en la forma en la cual se dan las *emociones*.

En ese sentido, Bisquerra (2014) complementa el planteamiento de Villamil (2016) porque propone educar en la *emoción* y la *espiritualidad*, como una manera de fortalecer la experiencia de los seres humanos en su emocionalidad. Sin embargo, en la práctica, la educación formal se ha centrado en los aspectos cognoscitivos, lo que está fuera y ha olvidado

la dimensión emocional que está dentro. La importancia de "las emociones en nuestras vidas es un argumento para valorar la necesidad de educación emocional en sentido amplio" (Bisquerra, 2014, p. 2). Con lo anterior, el autor afirma que la educación emocional busca desarrollar las competencias (entendidas como conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y las competencias para la vida) y el bienestar que permitan fomentar relaciones no violentas que conduzcan por el camino hacia la cultura de paz.

Descripción y resultados de la intervención

La aplicación de estos talleres se llevó a cabo en un grupo de 17 estudiantes (entre los 19 y 22 años) pertenecientes a la Licenciatura en Educación Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana. Se pensó en trabajar con maestras en formación, dado que ellas, en sus aulas, tienen la gran tarea de resignificar la cultura de la violencia que ha acompañado a Colombia por muchos años; en ese sentido, y desde las aulas, se construye una cultura de paz que permite que estas sean más solidarias y democráticas en las relaciones. De esta forma, y de acuerdo con lo que plantea Gergen (1996), las relaciones facilitan la construcción de la realidad, ya que favorecen la construcción de la historia personal y de la sociedad (aspectos fundamentales en el reconocimiento de sí mismo y del otro a través de las emociones).

Cada uno de los talleres tuvo una duración de dos horas. Durante las actividades, las participantes expresaron interés por los temas e hicieron aportes desde sus experiencias a las reflexiones de cada una de las actividades propuestas. Así, se realizó un trabajo de indagación en un concepto transversal y recurrente a lo largo de la intervención y se buscó conocer y fomentar entre ellas el conocimiento y la relevancia sobre espacios encaminados hacia la cultura de paz.

Las estudiantes mencionaron que los talleres "permiten [el tema de cultura de paz], una mayor empatía entre todos, mejores relaciones

sociales y menos violencia [al ponerse en el lugar del otro]"; también destacaron que "hablar de paz implica reencontrarse con aquella armonía perdida en nuestro interior, es decir, es el camino que nos llevará a tolerar y aceptar a los demás en todos los ámbitos".

Adicionalmente, estas resaltaron que "cuando hablamos de paz somos conscientes de la importancia de vivir con otros en tranquilidad, armonía y comprensión sabiendo que, a pesar de los posibles conflictos, todo se puede solucionar de manera asertiva y se puede generar un mundo mejor". Lo anterior se relaciona con la idea de paz imperfecta que aborda Muñoz (2001), partiendo del reconocimiento de una paz que está en cambio continuo porque es dada desde la condición de seres humanos y reconociendo que es un asunto que involucra a todos en un trabajo cooperativo y solidario (García, 2015), con el fin de promover el bien común.

Los testimonios de las participantes se dieron en dos dimensiones: las que tenían experiencia o conocimiento en cultura de paz y las que no se habían aproximado al tema. No obstante, todas coincidieron en la importancia de promover espacios que aportaran a la cultura de paz, desde la interiorización y espiritualidad, como una forma de reconocimiento de sí mismas.

Así las cosas, se encontró que las participantes aportaron e identificaron, desde su experiencia, una cultura de paz que buscaba mejorar las relaciones sociales, sin acudir a la violencia, y afirmaron que el conflicto era una situación constante en el ser humano; sin embargo, en la medida en que se aceptaba dicho conflicto en la vida cotidiana, se fortalecían aquellos espacios de encuentro con el mundo interior (como una manera de aportar a la cultura de paz).

Para el taller sobre el *yo*, se buscó que las participantes se motivaran a reconocerse a sí mismas a través de la historia de sus vidas y de sus nombres. Durante el ejercicio, plasmaron en dibujos y escritos lo que pensaban o reflexionaban sobre ellas mismas. En este autorreconocimiento, se expresaron de la siguiente manera: "fue extraño pensar en la historia de mi nombre. Sí lo había preguntado una vez, pero fue raro intentar plasmarlo en una hoja y también identificar qué me mueve o qué guía mi vida, pero fue chévere. Me gustó".

Los testimonios de las participantes evidenciaron que reflexionar con base en sus historias les permitía reconocerse y encontrar historias similares (como una forma de comprensión y ampliación del mundo que las rodeaba); profundizar sobre sí mismas, las cuestionaba con respecto del papel que tenían en la vida y cómo se identificaban desde los entornos de sus familias. Luego, en el ejercicio grupal, compartieron sus experiencias y buscaron encontrar puntos comunes; al comienzo, fue difícil lograr que hablaran de sus vivencias en común y no solo de cada una, pero mencionaron: "personalmente, el ejercicio me permitió ver que puedo compartir mis gustos o lo que amo con otras personas. Que no estamos solos en este mundo".

Las actividades diseñadas para trabajar sobre el *otro* tuvieron el propósito de explorar el manejo de la respiración (como medio de tranquilidad, la toma de conciencia, la sensibilización, la identificación con los ritos indígenas y el papel de la naturaleza para estar en armonía con el cosmos) y el abrazo (como símbolo de aplauso, de encuentro). Elementos que posibilitan dar una mirada al interior del ser humano a fin de encontrar su lugar en la tierra (Dietrich, 2012).

Asimismo, se buscó realizar un ejercicio de reconocimiento para resaltar algunos detalles de la personalidad del otro. Dado que interpretar una realidad puede llevar a juicios moralistas (Rosenberg, 2013), es necesario trabajar en la comunicación no violenta (CNV). Para esto, se deberían llevar a cabo ejercicios continuos de reconocimiento y relacionamiento que permitan desarrollar una comunicación compasiva de entendimiento hacia el otro.

A manera de cierre de esa actividad, se ofreció un ritual indígena, practicado por diversas comunidades (principalmente los indígenas Nasa y Pastos), el cual buscaba ofrecer elementos sagrados a los espíritus (o a la deidad en la que cada persona creyera) y a la madre tierra. Era un ritual de ofrecimiento, que no se centraba en el *yo*, sino en el *otro*, en ofrecerle elementos sagrados. La intención era poder reflexionar sobre otras formas de relaciones no violentas que se generaban desde la espiritualidad, con el objetivo de estrechar el vínculo del ser humano entre lo terrenal y no terrenal.

¿Qué significa compartir con el otro desde lo que plantean las estudiantes? "La importancia de compartir con el otro o con los demás, porque, en algún momento de la vida, nos vamos a necesitar, pero a nosotros nos enseñan es a ser competitivos, a ser el o la mejor y a estar por encima de todos".

Finalmente, para el trabajo con las *emociones*, se pretendió mantener la atención de las participantes (razón por la cual se realizó una actividad que las mantuviera atentas). Se le entregó una hoja en blanco o una ficha bibliográfica a cada participante y se elaboró una lista de palabras que se iban a ir mencionando para que ellas escribieran inmediatamente la palabra que se les ocurriera. A continuación, algunos ejemplos de la relación de las palabras dadas y las de las participantes: alegría: "felicidad"; pánico: "estrés" y "tensión"; irritabilidad: "estrés" y "mal humor"; asco: "brócoli" y "mundo"; amor: "entrega", etc.

Las emociones generan acciones determinadas de ver, comprender y, por tanto, de habitar el mundo. Fomentan las acciones en las personas. El amor es una emoción fundamental (Maturana, 2002) y está presente en casi todos los seres humanos; por eso, es importante generar, fortalecer y mejorar los espacios con los otros. El ejercicio creó confianza en aquellas personas que no suelen hablar en público y lograron expresar lo que sentían. Para otras llorar, fue inevitable, debido a que algunas emociones les recordaron momentos difíciles de sus vidas (así, el llanto se convirtió en desahogo colectivo y solidario). Las participantes respondieron que este ejercicio fue muy importante porque les permitió sentirse como iguales y estar en confianza con aquellas que no habían compartido su vida privada. Incluso, algunas manifestaron que el hecho de haber realizado catarsis grupal a través del llanto, las había unido como grupo.

Para la actividad *expresando emociones a través del corazón*, se buscó que las participantes trazaran una línea de tiempo corta (una semana) con las actividades realizadas, y que en ella dibujaran un corazón en cada una de las actividades que habían sido significativas en términos de emociones. Los testimonios dieron cuenta de lo siguiente: "esta última semana he vivido todas las emociones posibles. O sea, creo que esta semana viví cada una de las emociones que existen, pero las dos que están más

presentes son el miedo y el amor". Las participantes se mostraron conmovidas por los testimonios de sus compañeras y encontraron historias cercanas de amor y dolor que hicieron más difícil el manejo del taller. Se reflexionó sobre no tener el control de las emociones y que conocer esa limitación las invitaba a volverse más conscientes sobre lo que sentían y cómo se expresaban y a buscar espacios para escucharse.

Cada taller abordó diferentes temas y experiencias para la comprensión de las dimensiones de la intervención pedagógica. A través de estos espacios, se logró que las participantes reflexionaran, compartieran y relacionaran diferentes facetas de los aspectos de su vida cotidiana y lo que aportan a la cultura de paz. Asimismo, los talleres buscaron fomentar la interioridad y la espiritualidad de cada una de las participantes para redescubrir otro camino hacia una cultura de paz.

Conclusiones

La cultura de paz también requiere observarse a sí mismo y trabajar la interioridad, como una primera forma de acercamiento entre el *yo*, a fin de cultivar tanto el conocimiento externo como el interno. Es decir, volver la mirada hacia un trabajo que requiere reflexionar constantemente y generar acciones hacia la empatía y la solidaridad propia y ajena, lo cual posibilita compartir con el *otro* un mundo que contiene diversos mundos, con puntos de encuentro y desencuentro necesarios para fomentar escenarios hacia la cultura de paz.

La interioridad fomenta el *sentir* y el *expresar* diferentes emociones; incluso, en jóvenes que, en algunos casos, están ávidos por manifestar lo que sucede en sus vidas (cómo las perciben) y qué expectativas tienen del lugar que ocupan. En consecuencia, es necesario fortalecer los espacios que reconozcan y valoren los aportes que realizan desde los lugares que ocupan, por cuanto dichos espacios son aportes a la paz.

En el caso del grupo de participantes, sus acciones permitieron observar una emoción vinculante en todo lo que hicieron: el amor. Cada

acto que expresaron en sus testimonios estuvo enmarcado en esa emoción que se convertía en el dominio de sus acciones (Maturana, 2002). Las distintas clases de amor (a la familia, amigos, pareja, mascotas, estudio, entre otros) suelen expresarse muy poco en ámbitos académicos, puesto que en estos predomina el desafío por la competitividad y no un ambiente que les permita sentirse iguales en la diferencia.

Por consiguiente, hay que volver sobre dicha emoción, dado que "las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia; las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia" (Maturana, 2002, p. 23). No hay que dar nada por hecho y menos en los jóvenes universitarios, quienes todavía se encuentran trabajando en la toma de conciencia, regulación y autonomía emocional que les permitirá fomentar relaciones no violentas encaminadas hacia la cultura de paz.

En el fortalecimiento de una cultura de paz, se hace relevante debatir sobre la forma en la cual se han establecido las relaciones entre hombres y mujeres. Hay que insistir en aquellas acciones que fomenten las *relaciones de igualdad en la diferencia* y en romper el discurso histórico que ha naturalizado el patriarcado como una forma única de estructura en la sociedad. Precisamente, los jóvenes tienen un rol fundamental en esta labor, a través de la educación como un proyecto colectivo, para deshacer relaciones asimétricas de poder que no permitan avanzar en el reconocimiento del *otro* (tanto *igual* como *diferente*).

Asumir el riesgo de *sentir* y *expresar* emociones que visibilicen desencuentros con otros, no se trata de desconocer las diferentes miradas de la realidad, sino de valorar y juzgar menos; es decir, fomentar una comunicación en el marco de relaciones pacíficas. Dicha comunicación promueve la comunicación compasiva, entendida como un profundo impulso de humanidad (Rosenberg, 2013).

El reto para la sociedad, y en especial para las universidades del país, es fortalecer espacios enfocados al hacer desde el sentir. En otras palabras, en los cuales se fomenten las expresiones de amor, respeto, conocimiento y cuidado del otro y que, incluso, el hacer llegue a permear el pensar. De manera que tales espacios resulten inspiradores

para los jóvenes universitarios y que, desde allí, puedan manifestar y canalizar sus emociones para promover relaciones de empatía y solidaridad que permitan superar los discursos y las acciones naturalizadas en la desigualdad.

Guía 01

El yo: aproximaciones al mundo interior. Un encuentro consigo mismo

OBJETIVO	Generar un espacio de reflexión para que, a través del reconocimiento de sí mismo, se exploren otros escenarios hacia la cultura de paz.
¿QUÉ SE QUIERE QUE EL ESTUDIANTE APRENDA?	El estudiante reflexionará sobre la importancia de retomar sus actividades desde la interioridad. En la medida en que se explore la capacidad y las limitaciones que tiene cada ser humano para aportar desde lo que es y desde el lugar que ocupa, se logrará avanzar en el fortalecimiento de relaciones no violentas.
RECURSOS	Música relajante, hojas blancas, colores, colbón, plastilina, pinturas de varios colores, velas (una por estudiante), tijeras, vendas o antifaces para los ojos y fósforos.

FASE DE ENTRADA

1. Antes de iniciar, se les preguntará a los estudiantes por las actividades que hayan realizado en la semana y el día en el que se lleve a cabo la guía. Luego, se escogerá un espacio amplio con poca luz y se recibirá a los estudiantes con música que invite a meditar, con aromas relajantes y una gran vela encendida en el centro del lugar para iniciar una aventura compartida. Al ingresar

al sitio, se les dirá que pueden descalzarse (para estar cómodos) y que tienen que dejar de lado cualquier elemento que los pueda distraer y ubicarse en el centro del lugar.

2. El facilitador comenzará con un ejercicio de relajación.

3. Con música relajante de fondo, se invitará a cada uno de los estudiantes a sentarse en el piso en una postura cómoda. Luego, se les indicará que comiencen a respirar profundamente (unas diez veces).

4. Para mayor concentración, deberán cerrar los ojos e ir relajando todo su cuerpo desde la cabeza hasta los pies. Se les mencionará que sigan respirando y que, cuando encuentren un espacio rígido en su cuerpo, vayan sintiendo cómo se va yendo la tensión de ese lugar. Por último, se continuará el ejercicio hasta que cada parte del cuerpo esté relajada.

FASE DE ELABORACIÓN

1. Estando aún con los ojos cerrados, se les formulará serie de preguntas de reflexión a los estudiantes: ¿Qué me mueve o me ha movido a lo largo de la vida? ¿Cuál es la historia de mi nombre?

2. Se esperarán unos minutos y se les indicará que pueden abrir los ojos.

3. Se les informará que, para responder a las preguntas, cada uno podrá acceder a los materiales que están ubicados en el centro del grupo. Deberán expresar su respuesta por medio de un dibujo, un escrito corto o una palabra. Será importante guardar silencio.

4. Se les dirá que deben depositar los papeles en la vasija ubicada en el centro del grupo.

5. Se les avisará que se vendará a cada uno de los integrantes. Uno de los facilitadores cambiará la música y se le subirá el volumen. Se esperarán unos segundos y se simulará con música que algo se ha roto (se utilizará el sonido de una vajilla).

6. Se quitarán las vendas y se volverá a poner música de relajación. Estando en calma y tranquilidad, se guiará la reflexión sobre el aporte que se puede hacer a la cultura de paz hasta ese momento.

FASE DE SALIDA

1. Cada participante encenderá una vela. En silencio, quien desee, podrá expresar lo que experimentó. Se invitará a que reflexione escribiendo o conversando sobre lo que acaba de vivir y comentando de qué manera estos espacios le permiten fundirse en un momento de espiritualidad y de encuentro consigo mismo.

2. Se evidenciará ante el grupo que la sensibilización del yo (consigo mismo) permite transitar por el camino hacia la cultura de paz (como un encuentro interno, una forma de condición humana necesaria para convivir y compartir con el otro).

3. Al terminar este ejercicio, se les invitará a que respondan:

   a. ¿Qué descubrieron de ellos en el ejercicio?

   b. ¿Qué descubrieron de las otras personas?

   c. ¿Existen algunas similitudes entre ustedes? ¿Qué diferencias hay?

4. Compartirán las discusiones y aprendizajes en grupo de cuatro personas. Para esto, dibujarán un símbolo o escribirán una palabra por grupo.

5. Ubicarán el símbolo o la palabra en alguna parte del salón y conversarán con los demás sobre lo que plasmaron.

LA UNIÓN ES LA FUERZ

Guía 02

El otro: encuentro y desencuentro de humanidades

OBJETIVO	Propiciar un espacio de reconocimiento del otro, como aporte a la cultura de paz.
¿QUÉ SE QUIERE QUE EL ESTUDIANTE APRENDA?	El estudiante desarrollará y trabajará la empatía y solidaridad hacia el otro. Un otro que pasa por situaciones similares a las suyas (experiencias de miedo, dolor, amor e incertidumbres propias de la condición humana).
RECURSOS	Música relajante, fichas bibliográficas, colores, marcadores, escarcha, colbón, pinturas, pinceles, velas, fósforos, incienso y una botella de agua.

FASE DE ENTRADA

1. Se solicitará a los estudiantes que se pongan de pie y se ubiquen en parejas (mirándose frente a frente).
2. Se pondrá música relajante que facilite la concentración y se invitará a todos a cerrar los ojos para que puedan escucharla, relajar sus cuerpos y prestar atención a su respiración.
3. Se pedirá que pongan ambas manos en sus corazones y empiecen a sentir sus latidos, de forma que se vayan relajando y solo se enfoquen en sentir su cuerpo y estar en armonía con la música.
4. Cuando el grupo esté concentrado, se darán indicaciones que motiven el recuerdo (momentos de alegría y amor), al evocar

episodios felices y significativos de sus vidas con aquellas personas cercanas que los inspiran y a las cuales aman. Dichas preguntas orientadoras deberán facilitar que los estudiantes recuerden, imaginen y revivan sus emociones; por tal motivo, es importante dejar un tiempo prudencial entre cada una e insistir en que las personas mantengan sus ojos cerrados.

5. Se motivará a cada estudiante a imaginar que se encuentra en su lugar favorito y que está haciendo lo que más le gusta en dicho lugar. Se dará tiempo para que perciba toda la escena y reviva lo que le hace sentir aquel lugar.

6. Después de un tiempo corto, se les pedirá a los estudiantes que empiecen a recordar alguna situación que fue difícil de enfrentar, pero que los fortaleció y con la cual se sienten agradecidos. Se dará espacio para que recuerden.

7. Se les invitará a pensar en el momento más feliz de sus vidas (un momento que les haya traído mucha alegría, tranquilidad y paz). Si tienen varios momentos felices, se les instará a imaginarlos todos, elegir alguno y enfocarse en él. Se invitará a que intenten revivir ese momento (que recuerden cómo sucedió y lo que sintieron en cada instante).

8. Después de dar un tiempo para revivir estos recuerdos, se les pedirá que vuelvan a sentir su corazón, su respiración y que vayan abriendo lentamente los ojos, mirando fijamente a quien está frente a ellos. Se solicitará que mantengan las manos en sus corazones.

9. Para terminar esta etapa del ejercicio, se les motivará a abrazar al otro (quien tienen en frente) y se guiará la reflexión sobre el aporte que se puede hacer a la cultura de paz hasta ese momento.

FASE DE ELABORACIÓN

1. Se organizará al grupo en un círculo y a cada estudiante se le dará una ficha marcada con el nombre de algún compañero (el nombre no deberá cubrir toda la ficha bibliográfica, solo una pequeña parte).

2. Se les solicitará que se tomen cinco minutos para pensar en esa persona (sus mayores virtudes, lo que admiran de ella y lo que les inspira al verla).

3. En el centro del círculo, se ubicará una caja con diferentes materiales (marcadores, colores, escarcha, resaltadores, pinturas, pinceles, etc.). El objetivo es que los estudiantes tomen los materiales que requieran y representen en la ficha aquello que identificaron de la otra persona. Dicha representación deberá ser libre, sin instrucciones (podrán escribir, dibujar o utilizar cualquier método que consideren apropiado para expresar sus sentimientos hacia el otro). Este espacio tendrá que ambientarse con música instrumental.

4. Después de 15 minutos, se volverá a organizar al grupo en un círculo y se pedirá a una persona que se ubique en el centro. Esta persona deberá decir quién le salió en su ficha e invitar a esa persona a ubicarse en el centro del círculo con ella. El objetivo es compartir con el otro aquello que representó, expresarle qué es lo que inspira y qué es lo que más se resalta de su personalidad. Es un ejercicio de reconocimiento positivo del otro y cuyo fin es compartirle lo valorado que es.

5. Una vez esta persona exprese lo que representó, volverá al círculo y la persona que fue representada anteriormente se quedará ahí en el centro. Luego, esta hará el mismo ejercicio. Esto se repetirá hasta que todos los integrantes del grupo hayan pasado al centro y hayan compartido su trabajo.

FASE DE SALIDA

1. El grupo se mantiene en círculo y se les informa que se hará un ritual que busca ofrecer elementos sagrados a los espíritus (o a la deidad en la que cada persona crea), a la madre tierra y a los que los rodean. Es un ritual de ofrecimiento que no se centra en la persona, sino en el otro, en ofrecerle elementos sagrados.

2. Se pedirá al grupo que se mantenga en completo silencio durante el ritual y que, mientras se desarrolla la actividad, cada uno vaya haciendo una reflexión (compromiso) personal con respecto de qué significa reconocer al otro.

3. El ritual iniciará prendiendo una vela en el centro del círculo y entregándole a cada integrante una vela pequeña. A continuación, se prenderá la vela de una persona del círculo y esta persona se encargará de prender la vela de quien esté a su derecha. Así, sucesivamente, se irán prendiendo todas las velas del grupo. Cuando todas estén encendidas, se les pedirá que ubiquen las velas en frente de sí mismos.

4. La persona que esté liderando la actividad (quien hará parte del círculo) cogerá una botella con agua y la pasará por su pierna derecha. La idea es que el recorrido de la botella sea en línea recta, iniciando en la planta del pie derecho y terminando en la rodilla. Esto se hará tres veces.

5. La persona abrirá la botella y, con sus dedos, salpicará agua hacia el suelo (tres veces) junto a su pie derecho. Luego, salpicará hacia atrás de su cabeza (tres veces) y, por último, salpicará hacia el frente (tres veces).

6. Después de terminar, se tendrá que pasar la botella de agua a la persona que esté al lado derecho, quien repetirá esta misma acción.

7. Cuando todos los integrantes del grupo hayan hecho este ritual, el facilitador tomará la botella de agua y la cerrará. Agradecerá por ese espacio y dará por terminada la actividad. Es importante tener en cuenta que, al terminar la guía, el facilitador deberá llevar el agua a un río o un árbol grande y frondoso y tendrá que vaciar la botella (como un compromiso de respeto por el otro).

8. Para finalizar el ejercicio, se formularán las siguientes preguntas: ¿qué relevancia tiene el reconocimiento del otro? ¿Qué papel tendría usted en la cultura de paz? ¿De qué manera podría aportar esta actividad en la cultura de paz? En parejas, cada participante realizará un dibujo sobre lo que percibió del otro. Lo intercambiarán y compartirán la experiencia.

Guía 03

Las emociones: acciones determinadas de ver el mundo

OBJETIVO	Generar un espacio de reflexión sobre cómo se manifiestan las emociones y de qué manera aportan a la cultura de paz.
¿QUÉ SE QUIERE QUE EL ESTUDIANTE APRENDA?	El estudiante reconocerá que las emociones son un asunto que debe traspasar el ámbito de lo privado. Expresar emociones no es un asunto de debilidad, sino de sensibilidad.
RECURSOS	Música de fechas especiales, fichas bibliográficas de colores, hojas de colores, colores, bombas de colores, marcadores y pinturas.

FASE DE ENTRADA

1. Se escogerá un espacio amplio, que permita que las personas puedan moverse libremente (sin sillas ni obstáculos).
2. Se les indicará a los estudiantes que, en principio, será una actividad individual. Cada uno tendrá que estar lejos del otro.
3. Se formulará la primera pregunta: ¿para qué las emociones?
4. Se entregará una hoja en blanco o una ficha. Se tendrá una lista de palabras que irá diciendo el facilitador y cada participante deberá ir escribiendo una palabra que se le ocurra.

FASE DE ELABORACIÓN

1. Se pedirá a tres personas (máximo) que lean dos palabras y que expliquen qué escribieron, por qué escribieron eso y qué sintieron cuando escucharon esas palabras.
2. Se pondrá música que les recuerde fechas especiales.
3. Se entregará una hoja a cada estudiante para que dibuje un corazón del tamaño de la hoja; luego, lo dividirán en tantas partes como emociones hayan experimentado en la última semana (tristeza, felicidad, miedo, etc.). Esa división será mayor o menor según la emoción de cada uno de los estudiantes. Se deberá escribir el nombre de dichas emociones.
4. Se animará al grupo para que cinco personas, por lo menos, compartan sus dibujos y experiencias.
5. Se entregará a cada estudiante una bomba de caucho y se les pedirá que las inflen, que las marquen con su número de identificación (tarjeta de identidad, cédula, código estudiantil) y que escriban varias palabras: una que se relacione con algo a lo que le tengan miedo, otra con algo que les de alegría, otra que relacionen con la ira y otra que asocien a la tristeza.
6. Se les pedirá a los estudiantes que suelten las bombas y que, sin dejarlas caer (solo pueden soplarlas para que no se caigan), piensen en lo que escribieron en esas bombas. También deberán reflexionar por qué lo escribieron.
7. Se solicitará al grupo que dejen sus bombas en el centro y se organicen en un círculo (dando la espalda al centro). Se les motivará, nuevamente, a que piensen en lo que escribieron mientras que el facilitador revienta las bombas.

FASE DE SALIDA

1. En completo silencio, los estudiantes deberán mirar lo que queda de las bombas.
2. Pasarán por los dibujos que hicieron. Observarán los de sus compañeros y la lista de palabras que escribieron.
3. En círculo, reflexionarán sobre lo que acaba de pasar.
4. El facilitador preguntará quién quiere hablar sobre lo sucedido.
5. Al finalizar este ejercicio, se les invitará a que respondan para qué les sirve conocer sus emociones y por qué también es importante conocer las emociones de los otros.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA SOCIAL EN COLOMBIA

Jaime Alberto Casallas Ruiz

"La paz conlleva la remoción de las cosas que perturban e impiden la adhesión al bien. Pero por el hecho mismo de que algo es deseado, se desea también la remoción de sus impedimentos. Por lo cual, con el mismo apetito y simultáneamente, se apetece ir bien la belleza y la paz".

Santo Tomás (Veritate cuestion 22 artículo 1. ad 12)

Resumen

Este capítulo fundamenta la creación de una herramienta pedagógica (decálogo), que surge como consecuencia de las reacciones observadas al interior del proceso de paz entre las víctimas, el Gobierno nacional, la población civil y los miembros de las FARC–EP, en la Habana, Cuba. Con base en lo anterior, se propone la creación de un decálogo para fomentar la convivencia social colombiana, con el cual es posible entender la importancia de modular los gestos, las actitudes y el vocabulario en la resolución de los conflictos de acuerdo con el aporte teórico de Albert Mehrabian y Sergio Rulicki, entre otros. Asimismo, permite entender los aportes teóricos de Johan Galtung y Vicenç Fisas sobre los diferentes tipos de violencia en los conflictos sociales.

Adicionalmente, se tienen en cuenta las políticas educativas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que fomentan la educación en y para la paz a través de algunas herramientas pedagógicas, y la normatividad jurídica internacional y nacional, las cuales ordenan la educación para la paz.

Para finalizar, el capítulo contempla la evaluación de la herramienta pedagógica, la creación del decálogo y un ejercicio práctico desde el aprendizaje colaborativo.

Objetivo pedagógico

Fundamentar la creación de una herramienta pedagógica (decálogo), que surge como consecuencia de las reacciones observadas al interior del proceso de paz entre las víctimas, el Gobierno nacional, la población civil y los miembros de las FARC–EP, en la Habana, Cuba.

Dimensiones de la acción humana (comunicar, hacer, obrar y comprender)

Obrar y comunicar

Darse cuenta de que el **obrar** implica realizar acciones concretas que se proyectan en un bienestar común y perdurable, da pie a la formulación de un decálogo que permita aprender a ser conscientes de las implicaciones de lo que se **comunica** en la cotidianidad.

Introducción

El Gobierno nacional de Colombia terminó la guerra con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC–EP) a través de una mesa de negociación en la Habana, Cuba, en la cual incluyeron a las víctimas. En esta, se hizo un breve recuento de los orígenes del conflicto armado colombiano hasta el momento del acuerdo de paz con esa guerrilla y, como consecuencia, se propuso un decálogo para fomentar la convivencia social en el país.

Para lograr la construcción del decálogo, se analizaron algunas contradicciones de cada una de las delegaciones de la mesa de negociación que fueron registradas por medios periodísticos y que no contribuyeron al ánimo de reconciliación nacional, debido a que generaron más inconformidades. Dichas contradicciones se analizaron desde el aporte teórico de varios autores, como Johan Galtung (quien ha hecho investigaciones sobre paz y conflictos sociales) y Vicenç Fisas (quien es un experto en temas de conflicto, seguridad, desarme y cultura de paz), los cuales también explican las diferentes violencias en la resolución de conflictos.

A lo largo de este capítulo, se explica el impacto de los gestos, el vocabulario, la comunicación no verbal y las actitudes en el desarrollo de las relaciones humanas, la convivencia y el entendimiento mutuo desde la argumentación teórica de Albert Mehrabian, Sergio Rulicki, Martín Cherny, Martha Escobari Cardozo, Paul Ekman y Wallace Friesen, quienes consideran que, a través de la comunicación no verbal (CNV), inconscientemente se transmiten mensajes que generan un impacto en la resolución de los conflictos.

También se tienen en cuenta las políticas educativas de la UNESCO, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) y de la normatividad jurídica nacional e internacional que ordenan la educación para la paz; desde allí, se identificaron las principales herramientas pedagógicas orientadas hacia la educación para la paz y la resolución de conflictos.

Finalmente, el capítulo termina con la evaluación del "Decálogo para fomentar la convivencia social colombiana" (que instruye sobre la violencia directa, estructural y cultural) y cierra con un ejercicio práctico sobre la base del aprendizaje colaborativo. Dicha herramienta pedagógica (decálogo) contribuye a una mejor convivencia y a la transformación positiva de los conflictos a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál sería una propuesta pedagógica que promueva actitudes de respeto, tolerancia, entendimiento y convivencia en la sociedad colombiana?

Con relación al diseño metodológico, la investigación llevada a cabo para la elaboración de este apartado incluyó un enfoque sociopedagógico con una hipótesis teórica sobre las distintas violencias y la comunicación verbal y la no verbal. La técnica empleada consistió en un proceso de recopilación de fuentes documentales jurídicas, conceptuales, pedagógicas y teóricas mediante la consulta de bases de datos y libros. Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se efectuó un método deductivo, comparativo y analítico. Con el fin de construir la herramienta pedagógica que fomentara la convivencia social colombiana, se efectuó el rastreo, la selección, el análisis y la lectura crítica de los documentos encontrados.

Antecedentes históricos del conflicto armado colombiano

El conflicto armado colombiano, según el informe del 2015 de la Comisión Histórica del Conflicto y las Víctimas (CHCV), conformada por representantes del Gobierno nacional y delegados de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, contó con tres elementos importantes: actores, orígenes y causas.

Los actores fueron los grupos armados de izquierda, los grupos armados de derecha, las organizaciones del narcotráfico y los miembros de la Fuerza Pública de Colombia.

En lo concerniente a los orígenes del conflicto armado colombiano, la CHCV estableció que no hubo un periodo exacto y relacionó algunas fechas: según Fajardo, Giraldo y Estrada "el conflicto pudo haber comenzado en 1920 cuando se dio la lucha de la tierra" (2015, p. 25); por su parte, Zubiría (s.f.) afirmó que surgió en 1929 y 1930; y Giraldo, Gutiérrez, Duncan y Torrijos (2015) señalaron que "el conflicto nació después del Frente Nacional e, incluso, en los años 80 con el auge del narcotráfico" (p. 8). Sin embargo, algo que sí es concreto y exacto, según la página oficial de las FARC–EP, es que esa organización empezó en 1964, en las montañas del sur del Tolima, con un grupo de 48 campesinos que habitaban la región de Marquetalia y estuvo en cabeza de Manuel Marulanda Vélez y Jacobo Arenas, quienes se alzaron en armas para garantizar el uso de la tierra y su propiedad (Mesa de Conversaciones, 2015).

El artículo "Las teorías del origen del conflicto armado en Colombia", del periódico *El Heraldo* (2015), se basó en el informe de la CHCV y compartió cuatro posibles causas del origen del conflicto armado colombiano: la principal tenía que ver con la tierra, ya que el campesino que la tuviera, podía satisfacer algunas necesidades básicas (como vivienda, alimentación, recursos económicos y empleo a través de su cultivo), pero quien no la tuviera, no podía satisfacerlas.

Según los reportes realizados por periódicos como *El Colombiano* y *El Espectador*, además de los de *El Heraldo*, con respecto del conflicto armado colombiano, se ha podido recrear la cronología de algunos

intentos fallidos de procesos de paz entre el Gobierno y las FARC–EP, entre los cuales se destacan los de los expresidentes Belisario Betancur Cuartas (el 19 de septiembre de 1982), Virgilio Barco Vargas y César Gaviria Trujillo (entre 1989 y 1992), Andrés Pastrana Arango (entre 1998 y 2002) y, por último, el de Juan Manuel Santos Calderón (firmado el 26 de septiembre del 2016 y el 24 de noviembre del 2016, en Cartagena y en Bogotá, respectivamente).

Proceso de paz en la Habana, Cuba

El conflicto armado colombiano entre las FARC–EP y el Estado colombiano desencadenó el proceso de paz en la Habana, en el cual participaron delegaciones del Gobierno nacional, las víctimas y las FARC–EP. A lo largo de la negociación, estas no tuvieron en cuenta la importancia de modular los gestos, las actitudes y el vocabulario; por lo tanto, se dejaron llevar por las emociones del momento y contestaron de forma que no contribuía a la resolución de los conflictos, como se observará más adelante.

La mayoría de las declaraciones que generaron más dolor y disgusto, principalmente en las víctimas y algunos miembros del Gobierno nacional, se hizo por parte de los miembros del Secretariado de las FARC–EP. Se observó que este grupo insurgente no tenía disposición para pedirles perdón a las víctimas, tampoco mostró arrepentimiento alguno y su lenguaje fue irreverente para el objetivo que perseguía dicho proceso[1].

Esas declaraciones, gestos y actitudes generaron efectos negativos y reacciones encontradas entre las víctimas y la sociedad colombiana, pues consideraban que dicha conducta no contribuía con los ánimos

1 Ejemplos de esto, se observan en las siguientes noticias: "FARC pedirá perdón a las víctimas, no al enemigo, dice Timochenko" (El Universo, 2015). "Las ironías de Jesús Santrich" (Revista Semana, 2016). "Timochenko dice que no pedirá perdón porque no se arrepiente de lo que hizo" (Cable Noticias, 2016). ""Timochenko' dice que no piensa pedir perdón y que no se arrepiente" (Noticias RCN, 2015). "El 'quizás, quizás, quizás' de las Farc" (El Espectador, 2013). "La última declaración de Iván Márquez en la firma de los acuerdos de paz también reflejó una actitud hostil al asegurar que 'tendremos paz si se respetan los acuerdos'" (El Tiempo, 2016).

de reconciliación nacional que buscaba el Gobierno y que pretendían las FARC–EP, puesto que lo que se demandaba era arrepentimiento, perdón y moderación con el lenguaje utilizado para transformar dicho conflicto positivamente.

Como consecuencia de lo anterior, el ministro del Interior, Aurelio Iragorri, manifestó que era necesario pedir disculpas para alcanzar la reconciliación nacional (El Heraldo, 2014). Por su parte, el senador Óscar Mauricio Lizcano (2015), durante los pronunciamientos después de que se conociera que el acuerdo de paz estaba listo, exigió: "como víctimas, nos interesa más que nos pidan perdón las FARC […] La verdadera justicia nace de la voluntad del victimario de pedir perdón. Las FARC deben asumir su responsabilidad, pedir perdón y esclarecer los hechos" (El Espectador, 2015). Asimismo, las víctimas de la masacre de La Chinita (2016), en Antioquia, esperaron acto público de perdón de las Farc y recalcaron: "Nosotros le estamos solicitando que vayan allá al sitio donde fue la masacre a que pidan perdón a todos los familiares de las víctimas" (Noticias RCN, 2016).

Por otra parte, la abogada y exsenadora Yolanda Pinto, esposa del exsecuestrado y asesinado exgobernador de Antioquia, Guillermo Gaviria Correa, sintió frustración frente a las FARC–EP porque ellas no habían asumido ni el perdón, ni el arrepentimiento, ni la reparación de las víctimas (Mogollón Gil, 2016). También, el general retirado de la Policía Nacional Luis Mendieta, secuestrado en el Mitú, les exigió a las FARC–EP: "deponer la arrogancia y pedir perdón" (Gómez Giraldo, 2014).

Esta problemática impactó directamente el proceso de paz por las diferentes opiniones a favor y en contra de las negociaciones de la Habana; opiniones tanto de las FARC–EP, la población civil, las víctimas, el Gobierno nacional y la comunidad internacional, entre otros. Este cruce de gestos, actitudes y palabras entre unos y otros no contribuía al ánimo de concertación, conciliación y paz que se pretendía alcanzar.

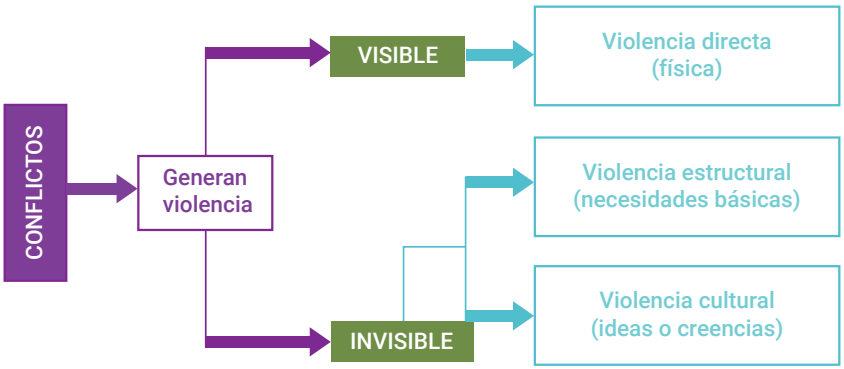
Teniendo en cuenta las reacciones y posiciones mencionadas de los miembros de la mesa de negociación, fue preciso tener en cuenta la teoría de Johan Galtung y Vicenç Fisas en cuanto a la resolución pacífica de los conflictos entre los diferentes actores y que se expone a continuación.

Fundamentación teórica para la resolución de los conflictos

La negociación del conflicto armado colombiano facilitó un proceso de paz entre el Gobierno nacional y las FARC–EP, sin embargo, lo sucedido durante ese conflicto permitió tener en cuenta el aporte teórico de Johan Galtung, quien realiza una propuesta con respecto de la resolución de conflictos. Él concibe una trinidad en cuanto a la naturaleza humana, en la cual se encuentra la paz, la violencia y la humanidad, explica que tanto la paz como la violencia han hecho parte de la historia de la humanidad y precisa que entre esta se encuentran diferentes tipos de violencia: estructural, cultural, directa o indirecta (Calderón, 2008, pp. 63-67). Adams valida lo que dice Galtung, al considerar que, así como se enseñan la guerra y la violencia, también se puede "inventar y construir la paz" (2015, pp. 134-139). En tal sentido, ambos autores están de acuerdo en que se pueden enseñar la guerra y la cultura de la paz con el fin de contener la violencia en los conflictos y solucionarlos pacíficamente.

Continuando con Galtung, como se cita en Ramírez (2017), él dice que la paz se aprende a construir a través de la educación y que una comunidad o sociedad que aprende a manejar constructivamente sus conflictos disminuye la violencia y mejora su convivencia. Además, establece que los conflictos pueden desencadenar tres tipos de violencia: la directa, que es visible e incluye lesiones personales y violencia física; la cultural, que es una violencia simbólica de la religión, el lenguaje, el arte, las leyes y la educación; y la violencia estructural, la cual es clasificada como la peor de las tres, por cuanto se debe a la insatisfacción de las necesidades básicas que impiden tener una buena calidad de vida y contribuyen a la desigualdad y a la pobreza en la sociedad (Galtung, 1969).

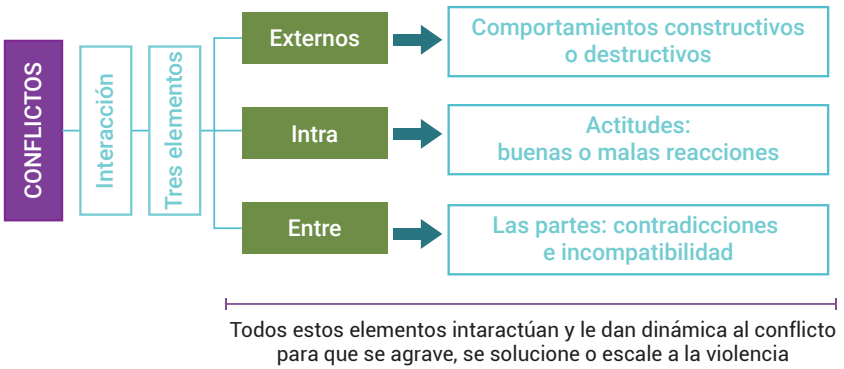
Figura 40. Diferentes tipos de violencia propuestos por Galtung y sus características correspondientes



Fuente: Elaboración propia basada en la teoría de Galtung (1969)

Igualmente, Galtung afirma que el conflicto es una interacción humana que se compone de tres elementos: externo, intra y entre.

Figura 41. Diferentes tipos de conflictos propuestos por Galtung y sus características correspondientes



Fuente: Elaboración propia basada en la teoría de Galtung (1969)

Según Galtung (2009), el conflicto se debe transformar, lo cual implica cambiar las relaciones de poder para sustituir la violencia y las causas estructurales, por lo tanto, considera que para educar en la construcción de la paz se requiere prevenir el conflicto (y esto implica evitarlo); posteriormente, se debe buscar una resolución, lo que implica encontrar una salida; luego, se requiere gestionar o contener el conflicto, lo cual demanda que las partes cuenten con confianza mutua (de otra manera, no se obtendría nada); y, finalmente, viene la transformación de ese conflicto, que implica cambiar las relaciones y las conductas de las personas para atacar las causas estructurales (esto requiere la educación, las herramientas pedagógicas y las estrategias de negociación para lograr transformarlo de las disputas destructivas y violentas a un conflicto constructivo en que se encuentre la paz).

Vicenç Fisas, director de la Escuela de Paz de la Universidad de Barcelona, catedrático de Paz de la UNESCO, docente de Derechos Humanos de la Universidad de Bradford (en el Reino Unido) y experto en conflicto, seguridad, desarme y cultura de paz, considera que la paz no es la ausencia de conflictos, sino que es la consolidación de la convivencia, la tolerancia y la resolución de las diferencias por parte de los ciudadanos. Así, la importancia de la educación radica en que se debe aprender a prevenir y a gestionar los conflictos de manera positiva y ver en ellos oportunidades de crecimiento y cambio para la sociedad (Fisas, 2011).

Teniendo en cuenta el aporte de los autores y la importancia de la comunicación verbal y no verbal en la resolución de los conflictos, se sugiere que, en cuanto al caso colombiano, se haga un decálogo con el fin de fomentar la convivencia social y dada la importancia de la educación para construir una cultura de paz.

Políticas educativas de la UNESCO y el Ministerio de Educación Nacional que contribuyen a la educación para la paz y la resolución de los conflictos

La UNESCO ha estado vinculada con la pacificación de la humanidad en diferentes lugares del mundo y lo ha hecho a través de muchas actividades pedagógicas. Durante el 2001 y el 2011, publicó varios documentos y talleres en múltiples países de Latinoamérica, con el propósito de difundir la cultura de la paz, la diversidad, la tolerancia y la democracia. Por esta razón, se llevó a cabo un seminario-taller sobre el Programa Iberoamericano de Educación para la Paz (en junio de 2009 en San José de Costa Rica), el cual contó con el apoyo de la UNESCO, Brasilia, Ciudad de México, Quito, San José y Santiago. Como resultado de este programa, se produjo una matriz-UNESCO para la coexistencia pacífica que fue aplicada en las escuelas de Chile.

Asimismo, la UNESCO (2012) proveyó apoyo a otra red de propedéuticos en Chile, que buscaba garantizar el derecho a la educación de las personas más vulnerables, y realizó algunos talleres de transformación pedagógica en escuelas críticas de El Salvador (en febrero de 2011) para garantizar asistencia técnica en la transformación pedagógica.

Teniendo en cuenta la construcción de una cultura de la paz y seguridad alrededor del mundo, la UNESCO desarrolló un programa que buscaba potenciar y construir las condiciones para el surgimiento de una cultura de paz que permitiera resolver los conflictos por la vía del diálogo y lograra acuerdos consensuados. Este se aplicó en la zona norte del estado de Chiapas (en México), donde las poblaciones desplazadas del conflicto armado entre el zapatismo y el Estado mexicano enfrentaron múltiples conflictos y complejidades. Gracias a esta estrategia educativa, que consistió en la creación de espacios de diálogo y expresión, se logró una cultura de paz que redundó en la convivencia y en la resolución pacífica de los conflictos (UNESCO, 2013).

Dentro de los aspectos conciliados para el tema de la educación participaron la UNESCO, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia,

el Banco Mundial, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, la Organización de las Naciones Unidas y la Agencia de la ONU para los Refugiados. De esta manera, más de 160 países y más de 1600 participantes acordaron una educación para toda la humanidad, apoyo de los Gobiernos para impulsarla políticamente, transformar las vidas de las personas a través de su cobertura y calidad, garantizar la inclusión y la equidad, fortalecer la importancia de la igualdad de género, promover oportunidades de aprendizaje de calidad y fortalecer la cooperación entre los Estados a fin de garantizar los fondos para la educación.

En resumen, existen otros instrumentos normativos que fundamentan la cultura de paz en la educación de acuerdo con la UNESCO (2013):

- Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales.
- Educación Relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales.
- Plan de Acción Mundial sobre Educación para los Derechos Humanos y la Democracia.

En cuanto a las bases jurídicas, se destacan las siguientes:

- Resolución de Naciones Unidas y de la UNESCO.
- Disposiciones constitucionales y legislativas de los Estados que reconocen el derecho humano a la paz y establecen los principios de derechos humanos y la paz como finalidades básicas del derecho a la educación.

Dentro de las políticas educativas mundiales, la UNESCO busca fortalecer y brindar una educación comprensiva, multicultural, democrática y tolerante que promueva la cultura de la paz y fomente la responsabilidad individual a través de algunas herramientas pedagógicas.

Adicionalmente, creó diferentes opciones de herramientas pedagógicas de las cuales se destacan dos:

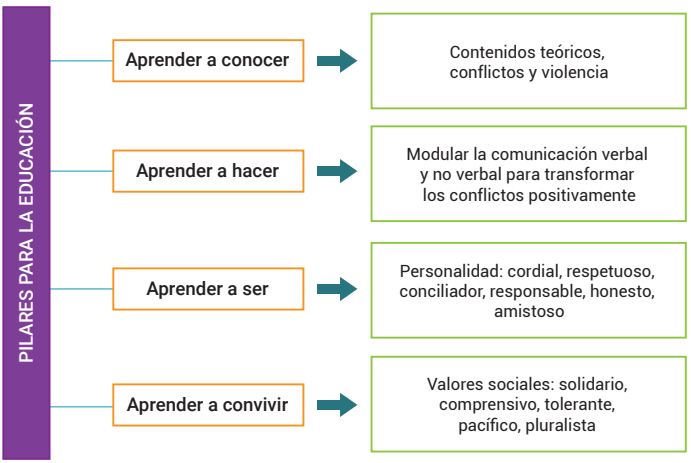
- **¿Debatimos?** Este es un juego de mesa para debatir y polemizar, el cual favorece la memoria, la crítica, el diálogo, la inclusión, la innovación, la autoestima, la honestidad, la argumentación, debido a que se aprende a escuchar, a hablar, a respetar los turnos de palabra y a conocer a los demás a través del respeto.

- **Mentes, corazones y manos a la obra.** Este es un fichero de conceptos sobre el diálogo, la educación y la paz que busca generar una reflexión actitudinal acerca del concepto que se proponga.

Por último, y de acuerdo con Jacques Delors en "Los cuatro pilares de la educación", se establecen cuatro cimientos: "aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir" (1996, pp. 91-103). Estos pilares se tuvieron en cuenta para la construcción de un decálogo que tiene cuatro divisiones:

- **Aprender a conocer.** A través del contenido teórico de Galtung y Fisas, se explica claramente el impacto negativo de cada una de las violencias en la resolución de conflictos y se muestra pedagógicamente la forma en que esas violencias conviven en la sociedad colombiana y la manera como se podrían evitar para contribuir progresivamente en la resolución de los conflictos sociales.
- **Aprender a hacer.** Modulación de la comunicación verbal y la no verbal y dentro del aprender a ser.
- **Aprender a ser.** Se sugiere moldear la personalidad con el fin de ser más cordial, respetuoso, conciliador, responsable y honesto.
- **Aprender a Vivir.** Se caracteriza por la convivencia en sociedad.

Figura 42. Pilares de la educación de la UNESCO



Fuente: Elaboración propia con base en los cuatro pilares de la educación según la UNESCO (1994)

Al igual que la UNESCO, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia cuenta con unas políticas educativas que influyen en la elaboración de herramientas pedagógicas y buscan fortalecer, enriquecer y dinamizar los procesos educativos en el país para fomentar una cultura en y para la paz. Por consiguiente, busca garantizar mayor cobertura, calidad, eficiencia y pertinencia en la educación que se ofrece en el sector urbano y rural; mejorar los resultados internacionales de índices de violencia; y fortalecer las competencias básicas, ciudadanas y laborales de los estudiantes.

Las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional han generado propuestas pedagógicas desde los años 2004, 2006 y 2012, junto con investigaciones serias y evaluadas rigurosamente. Todo este esfuerzo también pretende fortalecer la convivencia escolar, la educación sexual, la prevención y mitigación de la violencia escolar y potenciar la educación para la paz.

Impacto de los gestos, el vocabulario y las actitudes en la resolución de los conflictos

La comunicación no verbal (CNV) se sustenta bajo la perspectiva teórica de Albert Mehrabian, Sergio Rulicki, Martín Cherny, Martha Escobari Cardozo, Paul Ekman y Wallace Friesen, quienes son los expertos conocedores del impacto de los gestos, el vocabulario y las actitudes en la transformación de los conflictos.

De acuerdo con las investigaciones de Rulicki y Cherny (como se citan en Escobari, 2013), los gestos, el vocabulario y las actitudes tienen un gran impacto en las relaciones interpersonales; de hecho, muchos de esos gestos se hacen de forma inconsciente, lo cual impacta en la comunicación con las demás personas. Según dichas investigaciones, la comunicación no verbal es entendida como "el conjunto de gestos, posturas, miradas, tonos de voz, y otros signos y señales no verbales" (Escobari, 2013, pp. 106-128).

En el libro "Comunicación no verbal", los dos autores detallan la interpretación de "ciertas expresiones faciales que ayudan a comprender las actitudes de los demás y que contribuyen a una manifestación auténtica y eficiente de lo que desean decir" (Escobari, 2013, p. 127).

Escobari (2013) coincide con los autores anteriores en que el lenguaje gestual y corporal es de uso común y permanente entre los seres humanos, al utilizar muecas, gestos y movimientos de las extremidades, los ojos, las cejas, la cabeza y los hombros. Sin embargo, esos gestos, movimientos y actitudes han evolucionado y complementan el discurso oral, lo que puede estar acompañado de señales que transmiten información adicional, que confirman, agregan o contradicen el *sentido comunicativo* a través de los tonos de la voz, de los sonidos guturales que se hacen con la garganta e, incluso, del silencio utilizado para expresarse.

Por un lado, existen algunos canales relevantes para el emisor: la cara, el ceño, la sonrisa y la mueca. Los ojos también expresan mensajes a través de su movimiento, de las alteraciones en las pupilas y del contacto visual, lo cual permite hacer una trazabilidad entre lo que se escucha y se ve, con el objetivo de establecer la honestidad, la seguridad y el estado de ánimo de la persona que habla. Por otro lado, se encuentran el cuerpo (permite entender y captar la seguridad y la posición de una persona) y la voz (permite hacer sonidos guturales, remedar, endurecer el tono agresivamente o suavizarlo para conciliar el ritmo o matizar).

El receptor cuenta con ciertas herramientas corporales que le facilitan entender y describir el significado de lo que el emisor le quiere decir, entre estas herramientas están los ojos con los cuales se hace una idea de las cosas (el sentido de la vista le permite caracterizar y describir lo que ve, inferir las actitudes hostiles o conciliadoras del otro), los oídos que permiten hacer una trazabilidad entre lo que se ve y se escucha porque captan el nivel de los sonidos y de los tonos de la voz (logran establecer la actitud implícita en los tonos vocales y se cercioran acerca del estado de ánimo del emisor) y el sentido del tacto, el cual les permite a los seres humanos establecer las condiciones atmosféricas (como el calor, el frío, la nieve, el sol, etc.) y las características de las cosas (duras, suaves, arenosas, arcillosas, líquidas, ásperas, pesadas o livianas).

Ekman y Friesen (1980) desarrollaron unas categorías del lenguaje no verbal, en las cuales se incluyeron el movimiento de los brazos, las palmas, el apretón de las manos, el abrazo, las expresiones faciales, las miradas, el cabeceo, los tonos de voz y el movimiento corporal para acompañar, reforzar y validar lo que se deseaba transmitir.

Martha Escobari (2013) considera que el nivel de importancia de la comunicación verbal se puede expresar en un 30 % y el de la comunicación no verbal en un 70 %:

> La comunicación verbal es el contenido de la comunicación, lo que decimos. La comunicación no verbal alude al lenguaje del cuerpo, o sea, a cómo, cuándo, dónde y de qué manera lo decimos. El nivel de importancia de los dos tipos de comunicación se puede expresar en el siguiente porcentaje: comunicación verbal, 30 %; comunicación no verbal, 70 %. El hombre envía mensajes, aunque no tenga conciencia de ello, y a pesar de que voluntariamente no quiera comunicarse. Esto es así porque el cuerpo habla otro lenguaje distinto al de las palabras (p. 119).

Es tanto el impacto de la comunicación no verbal que, si no se cuidan los gestos, las actitudes y el vocabulario al momento de transmitir un mensaje, de conciliar o resolver una situación conflictiva, la comunicación puede generar un impacto negativo y terminar hasta en violencia; pero si se mide muy bien lo que se quiere transmitir, con una coherencia entre el vocabulario, los gestos y las actitudes, la comunicación puede ser muy efectiva e impactar positivamente. Un ejemplo utilizado por la autora es la comunicación con las mascotas, dado que, a pesar de que los animales no tienen el mismo idioma de los humanos, logran comunicarse a través del tono de voz, el ritmo y los gestos (Escobari, 2013).

Todo lo anterior permite establecer con claridad que efectivamente el vocabulario, los gestos y las actitudes sí influyen preponderantemente en la comunicación con los demás y que dependiendo de esa buena o mala comunicación, se generará un impacto positivo o negativo. Aquí es donde se pretende que el decálogo impacte positivamente y permita inculcar la importancia de una comunicación conciliadora, que fomente una cultura de paz, respeto y cordialidad entre los desmovilizados, las víctimas y la población colombiana, por medio de la cual se puedan

corregir las conductas generadoras de las diferentes violencias existentes en la sociedad.

La comunicación no verbal puede impactar positiva o negativamente la resolución de conflictos y también se pueden ver afectados por juicios de valor despectivos entre unos y otros, lo que facilita y dinamiza el deterioro de las relaciones interpersonales. Estos juicios de valor se ven influenciados por actitudes de rechazo, empatía, sentimientos positivos hacia los demás, creencias, ideas y juicios frente a la raza, la religión, el sexo, el estatus y la belleza.

Normatividad jurídica internacional y nacional

Dentro de la normatividad jurídica internacional que ordena la educación en y para la paz está la Convención de los Derechos de los Niños, expedida el 20 de noviembre de 1989, la cual versa sobre el derecho a la educación en sus artículos 28 y 29.

Asimismo, el artículo 7 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, expedida el 10 de diciembre de 1948, trata sobre la importancia de construir una sociedad en paz, que respete la vida y la integridad humana; y el artículo 26 establece la importancia de garantizar el libre desarrollo de la personalidad humana, de fomentar la educación en el respeto por los derechos humanos para contribuir a la paz y a la seguridad internacional.

En el caso específico de Colombia, el artículo 14 de la Constitución Política de 1991 enuncia la importancia de educar en los valores humanos, el artículo 22 establece que la paz es un derecho y el artículo 67 expone la importancia de educar en los derechos humanos, la paz y la democracia. Análogamente, cuenta con algunas leyes, como la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013, la cual insta a fomentar y a fortalecer la educación en y para la paz; y la Ley 1732 de 2014 y el Decreto Reglamentario 1038 de 2015, los cuales ordenan la Cátedra para la Paz, la generación de ambientes más pacíficos en las aulas de Colombia y una cultura de paz.

Decálogo para fomentar la convivencia social colombiana

Este decálogo se construyó teniendo en cuenta muchos hechos de violencia del conflicto armado colombiano y el aporte teórico de Galtung y Fisas a fin de hacerle ver a la sociedad los diferentes tipos de violencia en los que incurren los seres humanos y, de paso, brindar un apoyo pedagógico para superar esas violencias y lograr la resolución de los conflictos de una manera cordial y pacífica que redunde en el bienestar y la tranquilidad de las personas.

Adicionalmente, recogió los aportes teóricos sobre la comunicación verbal y no verbal para demostrar el poder y la influencia que tienen en la resolución de los conflictos, los cuales fueron incluidos de acuerdo con los lineamientos y las políticas educativas de la UNESCO y del Ministerio de Educación Nacional (sin dejar de lado la normatividad nacional e internacional que ordenan la educación para la paz), con el propósito de crear una herramienta pedagógica integral que contribuyera a la construcción de una sociedad más pacífica.

Presentación de la herramienta pedagógica (decálogo)

El decálogo pedagógico propuesto también cuenta con un componente de inteligencia emocional de Howard Gardner, quien logró establecer que no todas las personas aprenden de la misma manera, ni son expertos en las mismas disciplinas. Por consiguiente, lo que se pretende es fortalecer la formación en y para la paz y favorecer la resolución de conflictos.

Goleman (1995) se refiere a la inteligencia emocional como un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones o sus estados mentales. Sin embargo, posteriormente con base en el modelo de Mayer y Salovey, se consideró que la *inteligencia interpersonal* (relación con los demás) y la *inteligencia intrapersonal* (autoconocimiento) eran las más importantes, puesto que otorgan habilidades sociales y emocionales prácticas (Fernández y Extremera, 2005).

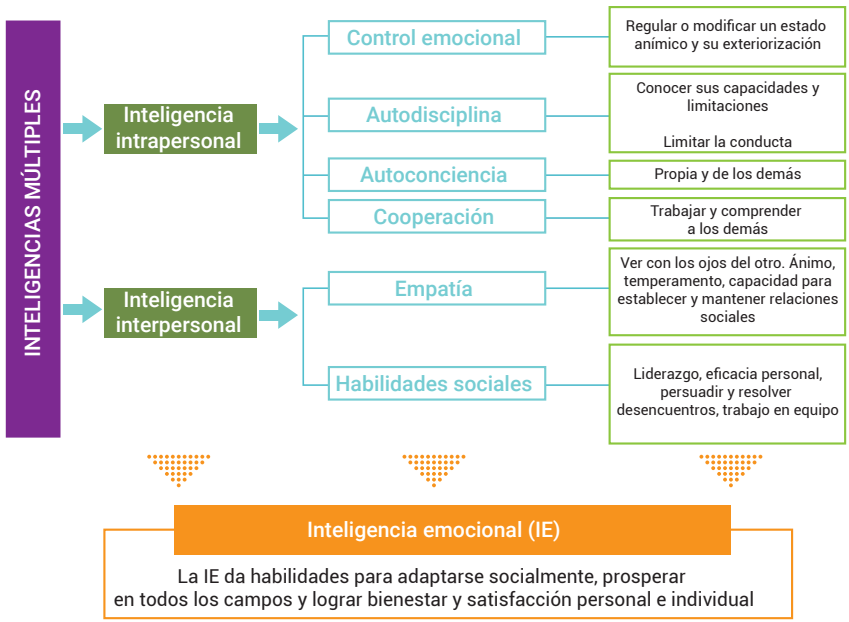
Tabla 3. Tipos de inteligencia según Gardner

INTELIGENCIA	DEFINICIÓN
Lingüística	Habilidades relacionadas con el lenguaje verbal
Lógica	Desarrollo del pensamiento abstracto: la precisión y la organización a través de pautas y secuencias
Musical	Habilidades musicales y ritmos
Visual–espacial	Facilidad para integrar elementos, percibirlos, ordenarlos en el espacio y establecer relaciones de tipo metafórico entre ellos
Kinestésica	Habilidades de movimiento tanto corporal como el de los objetos y los reflejos
Interpersonal	Capacidad para establecer relaciones con otras personas
Intrapersonal	Conocerse a sí mismo y contar con autoestima, confianza y motivación

Fuente: Elaboración propia basada en Gardner (1980)

A lo largo de su obra, Mayer y Salovey (citados en Fernández y Extremera, 2005) afirman que la inteligencia interpersonal otorga empatía, liderazgo y eficacia y facilita el trabajo en equipo; y que la inteligencia intrapersonal permite el control emocional, la autodisciplina, la autoconciencia y la facilidad de cooperación. Concluyen que estas habilidades les permiten a los seres humanos adaptarse socialmente, prosperar en todos los campos, lograr bienestar y satisfacción personal e individual, dominar el cuerpo, tener autocontrol y aprender a convivir y a modular la comunicación verbal y la no verbal. Así, todos los componentes de la inteligencia emocional potencian el talento humano y otorgan mayores habilidades humanas para actuar sabiamente en las relaciones interpersonales, en la resolución de los conflictos y para comportarse de acuerdo con la edad y las circunstancias.

Figura 43. Inteligencias múltiples



Fuente: Elaboración propia basada en Goleman (2012)

Evaluación de la herramienta pedagógica

De acuerdo con Ignacio Abdón Montenegro Aldana, en ""Cómo evaluar el aprendizaje escolar. Orientaciones para la aplicación del Decreto 1290 del 2009 para Colombia", orientaciones para la aplicación del Decreto 1290 del 2009 para Colombia, la evaluación (como proceso participativo) está inmersa en la heteroevaluación, que es la valoración del docente hacia el estudiante; la coevaluación, que es la valoración del docente hacia el estudiante y del estudiante hacia el docente; y la autoevaluación, que es la valoración de los estudiantes hacia las actividades.

Para evaluar el presente decálogo pedagógico, solo se tendrá en cuenta la heteroevaluación y la autoevaluación cualitativa. El proceso de

participación e interacción de los estudiantes se hará mediante algunas preguntas hechas por el tutor, las cuales guiarán el eje teórico del decálogo y les permitirá a los alumnos argumentar, narrar y explicar hechos relevantes que se muestran en el video "Apuesta por la esperanza" de Jesús Abad Colorado (como se verá más adelante), en el que se retratan las diferentes violencias vividas a lo largo del conflicto armado colombiano.

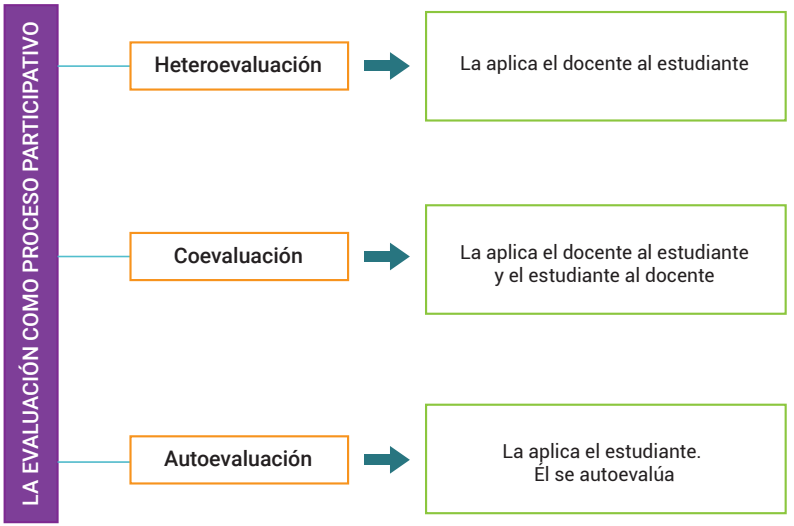
En tal sentido, la herramienta pedagógica se evaluará a partir de la participación cooperativa y por eso está dirigida para ser desarrollada en grupos de personas, dado que facilita la comprensión y socialización de lo observado en el video con miras a analizarlo y generar una reflexión personal que motive cambios conductuales para contribuir a la construcción de una sociedad más pacífica (Montenegro, 2009).

Esa participación cooperativa permitirá establecer una autoevaluación en la cual cada estudiante sea el actor y, como tal, deba identificar sus propios logros, dificultades y errores a través de la reflexión lograda frente a las preguntas guiadas por el tutor, con la intención de establecer sus propios compromisos en pro de mejorar su comunicación verbal y no verbal que impacte positivamente los conflictos.

Lograr algunos compromisos para la convivencia pacífica y para la modulación de los gestos, actitudes y vocabulario por parte de los estudiantes implica entender que la propuesta teórica sobre las diferentes violencias fue comprendida y generó deseos de transformación conductual individual. Lo anterior también permitirá establecer una heteroevaluación cualitativa exitosa, la cual deberá retroalimentar al tutor positivamente porque contribuyó a que el estudiante lograra tener conciencia de su propio proceso formativo (Montenegro, 2009).

La evaluación también será aplicable como proceso participativo, por cuanto el estudiante se evaluará a través de su propia autoevaluación cualitativa. Asimismo, el tutor se retroalimentará cualitativamente mediante la heteroevaluación (evaluación del docente al participante) porque logrará establecer las fortalezas y debilidades de los estudiantes; no obstante, el tutor podrá guiar, orientar, autorregular y retroalimentar el aprendizaje simultáneamente para cumplir los objetivos propuestos (Pontificia Universidad Javeriana, 2016).

Figura 44. La evaluación como proceso participativo



Fuente: Elaboración propia basada en Montenegro (2009)

Teniendo en cuenta lo anterior, se garantiza el proceso de evaluación de los estudiantes y de quienes aplican el decálogo, de acuerdo con las exigencias del Ministerio de Educación Nacional, en cuanto a que toda herramienta pedagógica debe contar con un sistema de evaluación.

El aprendizaje colaborativo como ejercicio práctico del decálogo

Como ejercicio práctico del decálogo pedagógico, se tendrá en cuenta el aprendizaje colaborativo para enriquecer la convivencia entre los diferentes grupos sociales que participen en su difusión, de forma que lo pongan en práctica a través de cambios conductuales reales en la sociedad colombiana.

César Alberto Collazos y Jair Mendoza (2006), en "Cómo aprovechar el trabajo colaborativo en el aula", afirman que el aprendizaje colaborativo se utilizó hace muchos años en el campo de la educación, pero hoy en día también se emplea como una herramienta que dinamiza los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la cual el estudiante o participante es

quien tiene el rol principal de investigar, averiguar, imaginar, curiosear y buscar más información o datos que le permitan construir conocimiento y alcanzar los objetivos propuestos a través de la guía del tutor, docente o instructor. Lo anterior no implica que las personas siempre tengan que aprender en grupo, ya que muchas otras también adquieren el conocimiento de forma individual.

Lo anterior implica que, para lograr el ejercicio práctico, los estudiantes deben hacer grupos de tres, seis o nueve personas, según la cantidad de asistentes. De tal forma, cada grupo se dividirá en tres posiciones: el primer grupo se encargará de hacer todo lo contrario a las indicaciones dadas en el decálogo, el segundo grupo invitará al primero a seguir y a respetar el decálogo (a través de argumentos, explicaciones y razonamientos) y el tercer grupo será el mediador o la autoridad ante la cual se acudirá para lograr un consenso que permita que todos queden satisfechos en la resolución del conflicto y asuman, con responsabilidad, los compromisos que sugiere el decálogo.

A continuación, se materializó la construcción pedagógica del decálogo considerando que será una herramienta para fomentar la convivencia social colombiana y sugiriendo el compromiso que cada ciudadano debería asumir frente a cada tipo de violencia para lograr la transformación de los conflictos en cambios positivos y en oportunidades de mejora a través del uso apropiado de los gestos, las actitudes y el vocabulario.

En consecuencia, se busca generar una reflexión que motive cambios actitudinales en los estudiantes, por medio de la formulación de varias preguntas potenciadoras o preguntas guía sobre la violencia vivida a lo largo del conflicto armado colombiano, con el fin de generar un espacio de debate en el que deberá primar el respeto mutuo, la cordialidad, los buenos gestos, las actitudes y las palabras en pro de construir una mejor convivencia.

Decálogo para fomentar la convivencia social en Colombia

Frente a la violencia directa (visible)

1. Observe y escuche la historia "Apuesta por la esperanza" de Jesús Abad Colorado (https://www.youtube.com/watch?v=Z-2m7iJ-nkh8).

2. Responda las siguientes preguntas:
   - **a.** ¿Qué ocurrió en la historia?
   - **b.** ¿Qué piensa de lo escuchado y observado?
   - **c.** ¿Cómo se materializó la violencia directa en la historia?
   - **d.** ¿Qué sentimientos le provocó la historia?
   - **e.** Con base en la historia, ¿qué otro tipo de violencia directa escuchó u observó?
   - **f.** ¿Cuántos muertos más se necesitan para pensar en una verdadera reconciliación nacional?
   - **g.** ¿Cuántos muertos de su familia le gustaría poner en este conflicto?
   - **h.** ¿Ha vivido alguna historia similar?
   - **i.** ¿Valen la pena los odios y los resentimientos?
   - **j.** ¿Qué se debería hacer para evitar estos hechos?
   - **k.** ¿Qué compromiso le gustaría asumir para disminuir la violencia directa en Colombia?

Decálogo para fomentar la convivencia social colombiana frente a la violencia directa (visible)

Evitaré

1. Lastimar físicamente a quienes me rodeen.
2. Escupir a mis semejantes.
3. Empujar a los demás.
4. Atacar a los demás a través de los golpes.
5. Agredir a los demás a través de las armas de fuego.
6. Insultar o ultrajar a los demás.
7. Contemplar la idea de quitarle la vida a otro ser humano.
8. Recurrir al uso de armas cortopunzantes o armas de fuego.
9. Usar la fuerza y las armas para despojar a otros de sus territorios y de sus propiedades.
10. Ahorcar, asfixiar o quemar a los demás.

Me comprometo a

1. Ser justo.
2. Ser cordial.
3. Ser respetuoso.
4. Solucionar los problemas a través del diálogo, la disertación y la toma de perspectiva para comprender la posición del otro.

Frente a la violencia estructural (invisible)

1. Responda las siguientes preguntas:

- Con base en la historia, ¿qué otro tipo de violencia estructural observó?
- ¿Cuáles eran los gestos de las personas en la historia?
- ¿Cómo se materializó la violencia estructural en la historia?
- ¿Cómo cree que se sentían esas personas?
- ¿En qué condiciones sociales se encontraban las personas de la historia?
- ¿Qué nivel de educación cree que tenían las personas de la historia?
- ¿Qué infraestructura pública observó en el video?
- ¿Qué condiciones económicas cree que tenían las personas de la historia?
- ¿Qué compromiso le gustaría asumir para disminuir la violencia estructural en Colombia?

Decálogo para fomentar la convivencia social colombiana frente a la violencia estructural (invisible)

Seré

1. Honrado y transparente con el manejo de los recursos del Estado.
2. Defensor del bien común.
3. Defensor del necesitado y del que sufre.
4. Diseñador de políticas públicas que redunden en el beneficio de todos los grupos sociales.
5. Objetivo y neutral para evitar el tráfico de influencias.
6. Justo con todos aquellos que me rodeen.
7. Garante de la libre expresión, la libertad y la oposición.
8. Luchador contra la inequidad.
9. Un mejor ser humano, que administre para el bienestar social y para el progreso de la nación, demostrando siempre sentido de pertenencia por el país y generosidad por los más necesitados.
10. Consciente de que mis acciones individuales afectan a los demás.

Frente a la violencia cultural (invisible)

1. Responda las siguientes preguntas:

- Con base en el video, ¿qué otro tipo de violencia cultural observó?
- ¿Qué le sugeriría a su mejor amigo(a), si lo viera como una víctima en el video?
- ¿Cómo suelo reaccionar ante una agresión?
- ¿Cómo se materializó la violencia cultural en el video?
- ¿Qué me vuelve intolerante o agresivo?
- ¿He intimidado a otros?
- ¿He hecho matoneo?
- ¿Cómo se habrán sentido aquellos a quienes he intimidado y a quienes les he hecho matoneo?
- ¿Qué compromiso le gustaría asumir para disminuir la violencia cultural en Colombia?

2. Analice las siguientes frases que terminan aceptando la violencia cultural (invisible):

- Eso le pasa por buscona.
- Quién la manda a vestirse así.
- Aquí, él es el que manda.
- De tal madre, tal hija.
- Eso le pasa por creída.
- Hijo de tigre sale pintado.
- Se fue por lana y salió trasquilado.

3. Responda las siguientes preguntas:

- ¿Qué piensa sobre las frases anteriores?
- ¿Las había escuchado antes?
- ¿Qué otras frases recuerda haber oído?

Decálogo para fomentar la convivencia social colombiana frente a la violencia cultural (invisible)

Evitaré

1. Frases racistas.
2. Imponer mi posición por ser hombre.
3. El matoneo.
4. Los dichos excluyentes.
5. Los dichos estigmatizantes.
6. El uso de gestos y muecas negativas para expresar molestia (mala cara, movimientos de cabeza amenazantes, fruncir los hombros, hacer pistola, mostrar la lengua).
7. Las malas palabras.
8. Insultar o ultrajar a los demás.
9. Justificar el maltrato a las mujeres.
10. Justificar la desigualdad.

Me comprometo a

1. Convivir con la diversidad cultural que me rodea.
2. Tratar con respeto, cariño y generosidad a todos los seres humanos.
3. Buscar siempre la conciliación de las diferencias a través del diálogo.
4. Usar tonos de voz adecuados para comunicarme con los demás.
5. Hacer uso apropiado del vocabulario.

Actividad complementaria

Para complementar la explicación referente a la violencia cultural, se sugiere escuchar una canción en la cual se justifica la violencia (en este caso, en contra de la mujer). Con respecto de esto, el género urbano ha demostrado diferentes conductas machistas en las cuales se materializa a la mujer como un objeto sexual.

1. Escuche la canción "Mala mujer no tiene corazón" de La Sonora Matancera (https://www.youtube.com/watch?v=6QLqw0D_a6M), identifique elementos que generen violencia cultural y responda las siguientes preguntas:

- ¿Qué opina de la letra?
- ¿Qué tipo de violencia escucha?
- Con lo escuchado anteriormente, ¿a qué se compromete?
- Me comprometo a…

2. Con lo analizado anteriormente, responda las siguientes preguntas:

- ¿Alguien cree que la solución es la guerra? ¿Por qué?
- ¿En qué país quisiera vivir? ¿Por qué?
- ¿Le gustaría vivir tranquilo? ¿Por qué?
- ¿Qué país le quisiera dejar a sus hijos?
- ¿Le gusta soñar? ¿Por qué?

3. ¿Qué piensa de la frase "más vale prevenir, que tener que lamentar"? ¿Vale la pena modular los gestos, las actitudes y el vocabulario? ¿Por qué?

Conclusiones

El capítulo evidencia las posiciones de las partes en el proceso de paz en la Habana, Cuba, y hace un análisis de la importancia y de las repercusiones de la comunicación verbal y no verbal en la resolución de los conflictos sociales. El desarrollo del mismo permite la creación de un decálogo, cuyo fin es promover actitudes de respeto, tolerancia y convivencia, con base en el análisis teórico de los diferentes tipos de violencia presentes en la sociedad.

El decálogo es una herramienta pedagógica que permite entender la importancia de modular los gestos, las actitudes y el vocabulario para gestionar, contener y transformar positivamente los conflictos, lo cual contribuye a la Cátedra para la Paz en Colombia. A través de este, se puede establecer la importancia que tiene la educación en la transformación de las comunidades y en el enriquecimiento de la convivencia social.

Conceptos relevantes del presente capítulo

Es importante tener en cuenta el significado de algunas palabras que se utilizaron con cierta frecuencia a lo largo de este capítulo:

- **Cultura de paz.** Para las Naciones Unidas, se define como un "conjunto de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida, que rechazan la violencia y previenen los conflictos atacando de raíz el problema a través del diálogo y la negociación entre los individuos, los grupos y los Estados".
- **Pedagogía.** Tiene su origen en el griego antiguo *paidagogós*. Este término estaba compuesto por *paidos* que significa "niño" y *gogía* que significa "conducir" o "llevar". Por lo tanto, se puede inferir que la palabra pedagogía hace referencia a guiar o conducir al niño.

  Por otra parte, para Flórez (1994), en su obra "Hacia una pedagogía del conocimiento", la pedagogía es el "proceso activo,

consciente y efectivo del desarrollo integral de los individuos de una sociedad a través de la asimilación creadora de la experiencia social de esa sociedad y de la humanidad, en su producción material y espiritual".

- Víctimas: De acuerdo con la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (1985), y desde el punto de vista del Derecho Internacional, son definidas como aquellas quienes "individual o colectivamente, hayan sufrido daños físicos, mentales, emocionales, financieros o menoscabo sustancial de los derechos fundamentales" (p. 313). También, se consideran "víctimas a los familiares, personas a cargo y a todos aquellos que tengan una relación inmediata con la víctima directa" (p. 313). En conclusión, víctima es todo aquel ser humano que ha sufrido daños en su persona, propiedad o derechos como producto de una violación a la legislación nacional y al Derecho Internacional.

  Desde la Declaración de los principios básicos de justicia para las víctimas de delito y del abuso de poder, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 11 de diciembre de 1985, se define a las víctimas como "aquellas personas que, individual o colectivamente han sufrido perjuicio incluyendo daño físico o mental, sufrimiento emocional, pérdida económica o deterioro substancial de sus derechos fundamentales por medio de actos y omisiones".

  La ley 975 de 2005 de Justicia y Paz, en sus incisos 1 y 2, las define así:

  "La persona que individual o colectivamente haya sufrido daños directos tales como lesiones transitorias o permanentes que ocasionen algún tipo de discapacidad física, psíquica y/o sensorial, sufrimiento emocional, pérdida financiera o menoscabo de sus derechos fundamentales" (Congreso de Colombia, 2005, p. 35).

  La Corte Constitucional de Colombia, en su Sentencia C-052/12, define a las víctimas desde la óptica de la atención, asistencia y reparación integral establecida en la Ley 1448 de 2011 y desde la visión del Congreso de la República como "aquellas personas

que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1 de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno" (Ley 1448 de 2011).

Guía 01

Violencia directa (visible)

OBJETIVO	Entender la importancia y el impacto que tiene la modulación de los gestos, las actitudes y el vocabulario en la transformación positiva de los conflictos.
¿QUÉ SE QUIERE QUE EL ESTUDIANTE APRENDA?	El estudiante generará un cambio conductual, a fin de mejorar las relaciones interpersonales teniendo en cuenta la inteligencia emocional.
RECURSOS	Hojas, lápices, preguntas impresas, medios audiovisuales para proyectar el video y escuchar la canción (TV, *video beam*, computador, internet), un espacio amplio (aula, salón, sala de conferencias), sillas y mesas.

FASE DE ENTRADA

1. Se deberá hacer saber a los estudiantes que el decálogo está propuesto con base en las dimensiones de la violencia en el conflicto identificadas por Johan Galtung, las cuales son:

- Violencia directa.
- Violencia estructural.
- Violencia cultural.

2. Teniendo en cuenta lo anterior, se dará paso a que los estudiantes respondan las siguientes preguntas:

   a. ¿Ha oído de Johan Galtung?

   b. ¿Qué entiende por conflictos?

   c. ¿Qué tipo de violencias conoce?

3. Se dará una explicación general con relación al primer concepto de violencia del decálogo:

VIOLENCIA	CONCEPTO	CARACTERÍSTICA
Directa (visible)	Violencia física	Actos de violencia física (como golpes, insultos y acciones armadas)

4. Se verá la narración "Apuesta por la esperanza", del fotoperiodista Jesús Abad Colorado (https://www.youtube.com/watch?v=LkZsWIjMFgs).

FASE DE ELABORACIÓN

1. Después de observar el video de Abad Colorado, los estudiantes responderán las siguientes preguntas:

   a. ¿Qué ocurre en el video?

   b. ¿Qué piensa de lo visto?

   c. ¿Cómo se materializa la violencia directa en el video?

   d. ¿Qué sentimientos le provocó?

   e. ¿Qué otro tipo de violencia directa se observó en este?

2. Se les pedirá a los estudiantes que dibujen o escriban las violencias observadas en el video.

FASE DE SALIDA

1. A partir de lo anterior, se responderán las siguientes preguntas:
   - **a.** ¿Cuántos muertos más se necesitan para pensar en una verdadera reconciliación nacional?
   - **b.** ¿Cuántos muertos de su familia le gustaría poner en este conflicto?
   - **c.** ¿Ha vivido alguna historia similar?
   - **d.** ¿Valen la pena los odios y los resentimientos?
   - **e.** ¿Qué se debería hacer para evitar estos hechos?
   - **f.** ¿Qué compromiso le gustaría asumir para disminuir la violencia directa en Colombia?
2. Se les pedirá a los estudiantes que compartan sus experiencias con un compañero, buscando dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿cómo se sintió con el ejercicio?
3. Se les pedirá a los estudiantes que lean el siguiente decálogo, de manera que se pueda reflexionar acerca de las actitudes propias de la cotidianidad:

Decálogo frente a la violencia directa

Evitaré	1	Lastimar físicamente a quienes me rodeen.
	2	Escupir a mis semejantes.
	3	Empujar a los demás.
	4	Atacar a los demás a través de los golpes.

Evitaré	5	Agredir a los demás a través de las armas de fuego.
	6	Insultar o ultrajar a los demás.
	7	Contemplar la idea de quitarle la vida a otro ser humano.
	8	Recurrir al uso de armas cortopunzantes o armas de fuego.
	9	Usar la fuerza y las armas para despojar a otros de sus territorios y de sus propiedades.
	10	Ahorcar, asfixiar o quemar a los demás.
Me comprometo a	1	Ser justo.
	2	Ser cordial.
	3	Ser respetuoso.
	4	Solucionar los problemas a través del diálogo, la disertación y la toma de perspectiva para comprender la posición del otro.

4. Se solicitará que el estudiante escriba o dibuje su compromiso para contribuir a una mejor convivencia social.

5. En la siguiente tabla, se registrarán los nuevos compromisos para enriquecer la convivencia social y evitar la violencia directa:

PAUTAS Y REGLAS	EVITAREMOS	NOS COMPROMETEMOS A	SEREMOS

6. Se harán tres grupos, según la cantidad de asistentes, de forma que cada grupo tendrá un rol:

   - El **primer grupo** se encargará de hacer todo lo contrario a las indicaciones dadas en el decálogo.
   - El **segundo grupo** invitará al primero a seguir y a respetar el decálogo (a través de argumentos, explicaciones y razonamientos).
   - El **tercer grupo** será el mediador o la autoridad ante la cual se acudirá para lograr un consenso que permita que todos queden satisfechos en la resolución del conflicto y asuman, con responsabilidad, los compromisos que sugiere el decálogo.

Guía 02

La violencia estructural

OBJETIVO

Concientizar a los estudiantes sobre qué tan constructivos son sus gestos, actitudes y vocabulario, al momento de resolver los conflictos y de relacionarse con los demás.

¿QUÉ SE QUIERE QUE EL ESTUDIANTE APRENDA?

El estudiante comprenderá que este tipo de violencia no solamente se genera por aquellas personas que se encuentran a su alrededor, sino que también proviene de aquellos líderes políticos, religiosos y sociales que dejan de invertir los recursos del Estado en beneficio de las comunidades.

RECURSOS

Hojas, lápices, preguntas impresas, medios audiovisuales para proyectar el video y escuchar la canción (TV, *video beam*, computador, internet), un espacio amplio (aula, salón, sala de conferencias), sillas y mesas.

FASE DE ENTRADA

1. Se hará una conceptualización de la violencia estructural, teniendo como referencia la siguiente tabla:

VIOLENCIA	CONCEPTO	CARACTERÍSTICA
Estructural	Insatisfacción de necesidades básicas	Impide una buena calidad de vida y genera desigualdad y pobreza

2. Se les pedirá a los estudiantes que vean el video "Bojayá: Padre Antún" del Centro de Memoria Histórica (https://www.youtube.com/watch?v=pkJTlBa20KY&list=RDCMUC-J8xqzoV5ceuoYdFunLEhQ&index=3).

FASE DE ELABORACIÓN

1. Con respecto de la violencia estructural (invisible), se les solicitará a los estudiantes que den respuesta a las siguientes preguntas:
   - **a.** Con base en la historia, ¿qué otro tipo de violencia estructural observó?
   - **b.** ¿Cuáles eran los gestos de las personas en la historia?
   - **c.** ¿Cómo se materializó la violencia estructural en la historia?
   - **d.** ¿Cómo cree que se sentían esas personas?
   - **e.** ¿En qué condiciones sociales se encontraban las personas de la historia?
   - **f.** ¿Qué nivel de educación cree que tenían las personas de la historia?
   - **g.** ¿Qué infraestructura pública observó en el video?
   - **h.** ¿Qué condiciones económicas cree que tienen las personas del video?
2. Se solicitará al estudiante que escriba o dibuje las violencias observadas.

FASE DE SALIDA

1. Se les pedirá a los estudiantes que respondan las siguientes preguntas:
   - **a.** ¿Qué compromiso le gustaría asumir para disminuir la violencia estructural en Colombia?
   - **b.** ¿Cómo se sintió con el ejercicio? (deberá compartir su experiencia con un compañero).

2. Se les pedirá a los estudiantes que lean el siguiente decálogo, de manera que se pueda reflexionar acerca de las actitudes propias de la cotidianidad:

Decálogo frente a la violencia estructural

Seré

1. Honrado y transparente con el manejo de los recursos del Estado.
2. Defensor del bien común.
3. Defensor del necesitado y del que sufre.
4. Diseñador de políticas públicas que redunden en el beneficio de todos los grupos sociales.
5. Objetivo y neutral para evitar el tráfico de influencias.
6. Justo con todos aquellos que me rodeen.
7. Garante de la libre expresión, la libertad y la oposición.
8. Luchador contra la inequidad.
9. Un mejor ser humano, que administre para el bienestar social y para el progreso de la nación, demostrando siempre sentido de pertenencia por el país y generosidad por los más necesitados.
10. Consciente de que mis acciones individuales afectan a los demás.

3. Se solicitará que el estudiante escriba o dibuje su compromiso para contribuir a una mejor convivencia social.

4. En la siguiente tabla, se registrarán los nuevos compromisos para enriquecer la convivencia social y evitar la violencia directa:

PAUTAS Y REGLAS	EVITAREMOS	NOS COMPROMETEMOS A	SEREMOS

5. Se harán tres grupos, según la cantidad de asistentes, de forma que cada grupo tendrá un rol:

   - El **primer grupo** se encargará de hacer todo lo contrario a las indicaciones dadas en el decálogo.
   - El **segundo grupo** invitará al primero a seguir y a respetar el decálogo (a través de argumentos, explicaciones y razonamientos).
   - El **tercer grupo** será el mediador o la autoridad ante la cual se acudirá para lograr un consenso que permita que todos queden satisfechos en la resolución del conflicto y asuman, con responsabilidad, los compromisos que sugiere el decálogo.

Guía 03

Violencia cultural

OBJETIVO	Fortalecer la convivencia social en Colombia a partir de la generación de nuevos compromisos tendientes a transformar los conflictos positivamente y a ver en ellos una oportunidad de cambio.
¿QUÉ SE QUIERE QUE EL ESTUDIANTE APRENDA?	El estudiante será consciente de que cada una de sus palabras, gestos y actitudes puede generar un impacto positivo o negativo, de ahí la importancia de analizar los comentarios de tipo religioso, cultural, político, etc., a fin de evitar el matoneo y la discriminación.
RECURSOS	Hojas, lápices, preguntas impresas, medios audiovisuales para proyectar el video y escuchar la canción (TV, *video beam*, computador, internet), un espacio amplio (aula, salón, sala de conferencias), sillas y mesas.

FASE DE ENTRADA

1. Se hará una conceptualización de la violencia cultural, teniendo como referencia la siguiente tabla:

VIOLENCIA	CONCEPTO	CARACTERÍSTICA
Cultural	Violencia simbólica	Religión, lenguaje, arte, leyes y educación

2. Se solicitará a los estudiantes que escuchen la canción "Mala Mujer" de La Sonora Matancera (https://www.youtube.com/watch?v=6QLqw0D_a6M) y respondan las siguientes preguntas:

   a. ¿Qué opinan de la letra?

   b. ¿Qué tipo de violencia escuchan?

FASE DE ELABORACIÓN

1. Se solicitará a los estudiantes que respondan las siguientes preguntas:

   a. Con base en la canción, ¿qué ejemplos de violencia cultural observaron?

   b. ¿Qué les sugerirían a sus mejores amigos(as), si los vieran como unas víctimas en el video?

   c. ¿Cómo se materializó la violencia cultural en la canción?

   d. ¿Han intimidado a otros?

   e. ¿Han hecho matoneo?

   f. ¿Cómo se habrán sentido aquellos a quienes han intimidado y a quienes les han hecho matoneo?

2. Se solicitará a los estudiantes que dibujen o escribas las violencias observadas:

FASE DE SALIDA

1. Se solicitará que los estudiantes compartan sus experiencias con un compañero, teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

   a. ¿Cómo se sintieron con el ejercicio?

   b. ¿Cómo reaccionan ante una agresión?

   c. ¿Qué los vuelve intolerantes o agresivos?

   d. ¿Qué compromisos les gustaría asumir para disminuir la violencia cultural en Colombia?

2. Se les pedirá a los estudiantes que lean el siguiente decálogo, de manera que se pueda reflexionar acerca de las actitudes propias de la cotidianidad:

Decálogo frente a la violencia cultural (invisible)

Evitaré

1. Frases racistas.
2. Imponer mi posición por ser hombre.
3. El matoneo.
4. Los dichos excluyentes.
5. Los dichos estigmatizantes.
6. El uso de gestos y muecas negativas para expresar molestia (mala cara, movimientos de cabeza amenazantes, fruncir los hombros, hacer pistola, mostrar la lengua).
7. Las malas palabras.
8. Insultar o ultrajar a los demás.
9. Justificar el maltrato a las mujeres.
10. Justificar la desigualdad.

Me comprometo a

1. Convivir con la diversidad cultural que me rodea.
2. Tratar con respeto, cariño y generosidad a todos los seres humanos.
3. Buscar siempre la conciliación de las diferencias a través del diálogo.
4. Usar tonos de voz adecuados para comunicarme con los demás.
5. Hacer uso apropiado del vocabulario.

3. Se les sugerirá a los estudiantes que analicen las siguientes frases que terminan aceptando la violencia cultural (invisible):

   - Eso le pasa por buscona.
   - Quién la manda a vestirse así.
   - Aquí, él es el que manda.
   - De tal madre, tal hija.
   - Eso le pasa por creída.
   - Hijo de tigre sale pintado.
   - Se fue por lana y salió trasquilado.

4. Se les pedirá a los estudiantes que respondan las siguientes preguntas:

   a. ¿Qué piensa sobre las frases anteriores?

   b. ¿Las había escuchado antes?

   c. ¿Qué otras frases recuerda haber oído?

   d. Con lo escuchado anteriormente, ¿a qué se compromete? Me comprometo a...

   e. ¿Alguien cree que la solución es la guerra? ¿Por qué?

   f. ¿En qué país quisiera vivir? ¿Por qué?

   g. ¿Le gustaría vivir tranquilo? ¿Por qué?

   h. ¿Qué país quisiera dejar a sus hijos?

   i. ¿Le gusta soñar? ¿Por qué?

   j. Y ahora, ¿qué piensa de la frase "más vale prevenir, que tener que lamentar?

   k. ¿Vale la pena modular los gestos, las actitudes y el vocabulario? ¿Por qué?

5. Se les pedirá a los estudiantes que escriban o dibujen su compromiso para contribuir a una mejor convivencia social:

6. En la siguiente tabla, se registrarán los nuevos compromisos para enriquecer la convivencia social y evitar la violencia cultural (invisible).

PAUTAS Y REGLAS	EVITAREMOS	NOS COMPROMETEMOS A	SEREMOS

CAPÍTULO VII

QUIEN SALVA UN ÁRBOL, SALVA UNA VIDA. HACIA LA PRÁCTICA DE UNA PAZ AMBIENTAL

Elkin Ballesteros
Andrés Inampués
Andrés Rivera

"En eso precisamente consiste la paz definida por San Agustín: tranquilidad del orden".

Santo Tomás (II-II Q.29, a.2, sol)

Resumen

Este capítulo pretende generar un espacio de reflexión pedagógica y didáctica sobre la paz ambiental desde contextos educativos que propicien el desarrollo del pensamiento crítico, ético y creativo, así como el cuidado de sí y del medio natural. En este sentido, la propuesta presentada es un ejercicio de Cátedra para la Paz que se vincula a los esfuerzos educativos para establecer nuevos modelos que relacionen el medio ambiente con la construcción de paz desde el territorio.

La metodología implementada fue la investigación-acción en tres centros educativos del Departamento de Boyacá en los cuales, a través de cartografía social, entrevistas y trabajo con grupos focales se ha logrado identificar las necesidades de la comunidad con respecto de problemáticas ambientales.

Igualmente, con la estrategia de la pedagogía experiencial, es posible lograr una mayor comprensión de la problemática de un lugar y, a su vez, se pueden generar espacios que permitan un cambio de mentalidad, encuentro de nuevas salidas y mayor acción frente a los retos que vive cada persona en su región.

Objetivo pedagógico

Generar un espacio de reflexión pedagógica y didáctica sobre la paz ambiental desde contextos educativos que propicien el desarrollo del pensamiento crítico, ético y creativo, así como el cuidado de sí y del medio natural.

Dimensiones de la acción humana (comunicar, hacer, obrar y comprender)

Comprender y obrar

La propuesta tiene presente la dimensión del **comprender** porque hace inteligible la correlación entre la paz y el medio ambiente. En cuanto al **obrar**, esta presenta una propuesta con respecto de la ética del cuidado para lograrla.

Introducción

Desde el análisis del conflicto armado colombiano, el tema de la paz tuvo como punto de discusión la necesidad de terminar con la guerra que desde el siglo pasado se había apoderado de los diferentes territorios nacionales. Una guerra que sigue vigente y, además, se ha ido agudizando y complejizando por causa del surgimiento de otros grupos al margen de la ley (tanto nacionales como internacionales)[1]. Debido a esto, una premisa que se ha tenido en cuenta para poder discutir el tema de la paz es que los conflictos entre los grandes terratenientes, los grupos armados al margen de la ley y la población civil han surgido por la disputa de la tierra con fines de lucro a partir del monocultivo de la hoja de coca.

Por lo anterior, el equipo de investigación del proyecto "La construcción de paz desde la USTA. Narrativas, discursos y experiencias para transformar sociedad. Fase dos", después de haber estudiado e indagado sobre el tema de la paz, comenzó a percibir que la paz en sí no se lograría únicamente con la desaparición del narcotráfico o la dejación de las armas, puesto que en cada territorio, si bien es cierto que se mantienen unas disputas por la tierra, se ha generado otro tipo de problemáticas con respecto de la tenencia de esta; entre ellas la explotación, la desertificación, y por ende, el agotamiento de todo el ecosistema, razón

1 Estos últimos se relacionan directamente con el cartel de Sinaloa, el cual ha aprovechado el debilitamiento de grupos armados ilegales en Colombia y la desaparición de los carteles colombianos, tal como lo explica un reporte del 18 de julio de 2019 de la BBC News Mundo en Colombia (ver la página https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-49013151).

por la cual urge un estudio y trato especial sobre el cuidado del medio ambiente, si en realidad se quiere una paz integral.

Lo anterior motivó al equipo investigador a concentrar sus estudios sobre construcción de paz desde el territorio, el medio ambiente y la ética del cuidado, con el fin de proponer alternativas de construcción de paz desde el territorio, el medio ambiente y la ética del cuidado a través de la pedagogía experiencial para generar espacios de reflexión y de respuesta en el aula que permitan fomentar una paz integral.

Para lograr el objetivo planteado, se presentan tres temas principales: la paz ambiental, la paz territorial y la ética del cuidado. Finalmente, se proponen tres talleres correspondientes a los temas desarrollados a fin de hacer una reflexión sobre una paz integral.

Paz ambiental

El propósito de este apartado es hacer una reflexión que responda a la pregunta sobre cómo lograr una paz ambiental en Colombia, para lo cual se conceptualizará la categoría *paz ambiental* y se darán algunas pautas a fin de lograr dicha paz ambiental.

¿Qué es la paz ambiental?

Colombia es un país con muchas riquezas culturales, naturales y de biodiversidad, gracias a las cuales se presenta como un territorio dadivoso, algo que sería envidiable para muchos otros países que no tienen fuentes hídricas suficientes para existir ni terrenos tan fértiles sobre los cuales lograr una economía estable.

Ahora bien, algunos pensarían que esto es una gran ventaja y que, si se contara con ese tipo de recursos, sus problemas económicos y de hambruna serían mitigados, pero no es así. Lamentablemente, hay una serie de problemas ambientales que han emergido por el afán de obtener algún capital; tal es la situación que surge con el agotamiento de

los páramos, la extracción de hidrocarburos convencionales y no convencionales, la quema de bosques para introducir ganadería, el empleo de agroquímicos en algunos cultivos, la quema de basuras en las zonas rurales y el agotamiento del suelo con los monocultivos. Todo esto es una corta lista de problemáticas que demandan la necesidad de hablar de una paz ambiental.

La paz ambiental debe entenderse como una nueva relación entre los seres humanos y los ecosistemas; es una búsqueda por devolver el orden natural de la madre tierra, dándole un uso debido al suelo y salvaguardando las diferentes especies, con el propósito de recuperar el equilibrio ambiental establecido, respetar los ciclos naturales y sacar un provecho medido de todo lo que la tierra sabe brindar.

Vista la madre tierra de esta manera, la paz ambiental se puede interpretar como una forma de sentirse pleno por el entorno que circunda a la persona. Y se puede sentir plenitud cuando, además de experimentar la tranquilidad, se siente seguridad y protección, algo que se puede vivenciar con el medio ambiente, tal cual como lo expone el papa Francisco: "*Laudato si', mi' Signore*» – «Alabado seas, mi Señor», cantaba san Francisco de Asís. En ese hermoso cántico nos recordaba que nuestra casa común es también como una hermana, con la cual compartimos la existencia, y como una madre bella, que nos acoge entre sus brazos" (2015, p. 1).

En ese documento del actual santo padre, se precisa la importancia que tiene el medio ambiente o, como él lo llama, *nuestra casa común*. La paz ambiental evoca un estado tranquilo y de armonía (equilibrio); aspectos que llevan a entender la necesidad de que haya un trato especial, casi que correlacional entre la Pachamama y la humanidad entera, es decir, que se vea al planeta tierra como un sujeto de derechos o, mejor, como un ser vivo que también se sabe comunicar, siente y necesita que se le dé el respeto debido.

Algo que rompe con una visión capitalista para quien el desarrollo no cuenta con el adjetivo *humano* (Quigua, comunicación directa, 18 de mayo de 2018). Si el desarrollo fuese humano, tendría en cuenta al medio ambiente y a todas las personas como un fin y no como un medio, tal

como se presenta en la actualidad. Esto también responde a lo que busca la paz ambiental, la cual debe darse al respecto de una optimización del suelo, al generar menos impactos sobre el entorno y una mejor administración de los ecosistemas en general (DNP, 2014).

Saber tratar la tierra y cuidar la biodiversidad es algo que aliviará los dolores del medio ambiente, puesto que si se maltrata un ecosistema, se está violentando el entorno; asimismo, hasta las poblaciones pueden terminar viviendo una crisis a raíz de la ausencia de esa tranquilidad, armonía y equilibrio de la que ya se ha estudiado (Quigua, comunicación directa, 18 de mayo de 2018).

Cuando se buscan bienes particulares es posible que se rompa la paz ambiental, dado que, como está comprobado en Colombia, cuando un solo grupo se apropia de un espacio, evitando que otras manos estén allí, se puede generar un conflicto con otras personas por la lucha de la tierra y del empoderamiento de los territorios (Rodríguez, Rodríguez & Durán, 2017) y se ignora que este último se ha mantenido gracias al trabajo de quienes habitan el campo. Esto permite reconocer que el logro de la paz implica relaciones y acciones justas con todo el hábitat por parte de las personas que están alrededor de él y que se pueden materializar en diversas acciones, como propiciar planes de restauración (en lugar de la reforestación[2]), impulsar el reciclaje, evitar la quema de basuras, aprovechar los residuos orgánicos, ahorrar el agua, no contaminar las fuentes hídricas, cultivar productos orgánicos para ser usados como abono, etc.

Estas acciones deben estar asociadas a proyectos educativos en los que se vincule a la familia, la comunidad y al sector público, de tal manera que haya un trabajo mancomunado para el ejercicio de la paz ambiental. Todo lo anterior tiende precisamente a que se permita una regulación en el uso de la tierra, algo que evita la acumulación de la riqueza por parte de unas minorías que terminen empobreciendo a las mayorías.

2 La diferencia entre estos dos conceptos es que la restauración se refiere a la acción de devolver el ecosistema a su estado original; en cambio, la reforestación tiene que ver directamente con la siembra de árboles, sin tener en cuenta si estos son nativos de la zona en la cual se están sembrando.

Frente a esto, el papa Francisco sostiene:

> Muchos de aquellos que tienen más recursos y poder económico o político parecen concentrarse sobre todo en enmascarar los problemas o en ocultar los síntomas, tratando solo de reducir algunos impactos negativos del cambio climático. Pero muchos síntomas indican que esos efectos podrán ser cada vez peores, si continuamos con los actuales modelos de producción y de consumo (2015, p. 9).

La paz ambiental es rota a cada momento por los seres humanos, situación que pone en peligro hasta la misma existencia humana y que hace ver al ser humano como un ser fracturado con todo lo que le rodea (en el sentido en que son sus acciones las que han deteriorado la relación consigo mismo y con el otro).

En lo que tiene que ver directamente con Colombia, se debe reconocer que el conflicto armado se ha desencadenado por causa de la tierra, situación que permite verlo también como conflicto socioambiental; algo que sostienen los investigadores de la entidad Dejusticia: "La copiosa bibliografía sobre la materia deja claro que existen vínculos claros y múltiples entre los conflictos armados, de un lado, y las disputas sobre los recursos naturales y el medio ambiente, del otro" (Rodríguez, Rodríguez & Durán, 2017, p. 10).

De acuerdo con lo anterior, la *paz ambiental* se puede sintetizar como ese estado de armonía entre el hombre y la tierra, lo que involucra incluso a las diferentes comunidades que la habitan. Esta paz ambiental invita a la apertura de espacios de diálogo entre los grupos étnicos, el campesinado, los terratenientes, las multinacionales y el Estado. Es más, si en realidad se quiere dicha paz, es fundamental que el Gobierno tenga presente las necesidades de todas las comunidades rurales, antes que los intereses económicos de las empresas, las cuales solo buscan extraer las riquezas naturales (desconociendo los factores socioculturales de los grupos que, tarde o temprano, deben abandonar su territorio por actividades extractivas que acaban con la fauna y la flora de sus territorios).

Cuando la lucha por el territorio desaparezca y cada una de las relaciones mencionadas sea mediada por relaciones de justicia, será posible

hablar del logro de una paz ambiental e integral. Ahora bien, después de este panorama, se debe pensar y responder cómo lograr una paz ambiental en Colombia.

¿Cómo lograr una paz ambiental en Colombia?

Si se tiene presente que la paz ambiental es aquel estado de tranquilidad y armonía en torno a la madre tierra, es fundamental presentar estrategias que logren estabilidad, sosiego y equilibrio ambiental. Este último entendido como el uso debido de los recursos naturales, algo que sea posible no necesariamente desde la norma y de la sanción, debido a que está comprobado que, en algunas ocasiones, las decisiones legislativas no logran el bien común (tal como se puede evidenciar con las licencias ambientales que se han otorgado a las petroleras [mayo, 2016] o, incluso, la última decisión del Consejo de Estado sobre dar vía libre a Ecopetrol para que realice pruebas piloto de *fracking* en Colombia [Redacción judicial, 2019]). ¿Qué confirma esto? Que el problema no es la falta de legislación, sino la falta de una ética ambiental.

Una ley puede premiar o sancionar, pero no afecta directamente la conciencia personal ni la social, algo que sí puede suceder, si se intensifica una educación y una ética ambiental, como afirma el ambientalista y vigía del páramo El Rabanal, Eduardo Moreno Rodríguez, quien manifiesta: "Lo que ha ocasionado tanto daño al medio ambiente es la falta de conciencia, el desconocimiento del páramo, porque los adultos no le han enseñado a las generaciones más pequeñas qué son los páramos, qué es un rábano, por qué son tan importantes, cómo hay que cuidarlos o por qué son tan importantes los frailejones" (Comunicación personal, 07 de septiembre de 2019).

Una ética ambiental es la salida a la crisis ambiental que se ha presentado. Lamentablemente, dicha crisis es considerada por algunos empresarios como una simple alarma y un prejuicio que se interpone al verdadero desarrollo de un país. Para los grandes inversionistas, temas como el de las consultas populares terminan siendo un estorbo, puesto que, para ellos, frenan el crecimiento económico de cualquier lugar; por

esta razón, las altas esferas gubernamentales están buscando que ese mecanismo no proceda, argumentando que, en el caso de las comunidades étnicas, si bien el suelo puede ser una herencia ancestral, no lo es el subsuelo (Rojas & López, 2017).

Debido a lo anterior, es necesaria la idea de una ética ambiental y urge ser tenida en cuenta por la humanidad entera. Para lograr esto, deberá hacerse un trabajo mancomunado entre la familia, el colegio y la comunidad, de tal manera que haya una coherencia entre lo que se aprende en la institución educativa, lo que se practica en la casa y lo que se hace en la comunidad. En palabras del ambientalista Eduardo Moreno:

> Inicialmente, se debe buscar que todos conozcan su entorno ambiental, cuáles son los aportes y beneficios del mismo, qué se debe y qué no se puede o debe hacer. Debe enseñarse más sobre la importancia de la vida. Saber que todo está integrado, que somos un pequeño átomo en medio de la vida en sí y que dependemos inseparablemente de los ecosistemas (sobre todo, del agua); de ahí, la importancia de cuidar los páramos (comunicación personal, 07 de septiembre de 2019).

Esta ética ambiental debe hacer entender que la tierra y todo lo que esté anclado a la vida es un fin y no un medio; por ende, hay que tener presente que, si se busca algún beneficio económico, es para que esté en función de la preservación de los ecosistemas y no al contrario. Se tiene que alejar esa mirada utilitarista del progreso que no tiene presente el bien común.

Dentro de la ética ambiental, pensar en el bien común es una de las grandes alternativas para lograr esa paz ambiental que tanto se anhela, dado que dicho valor invita a un salir de sí, dejar la esfera del yo (egoísmo/egocentrismo) para enfocarse en un tú (alteridad), lo cual no solo beneficia al medio ambiente, sino a todos los que necesitan de él para seguir existiendo. Prácticamente, se puede afirmar que quien cuida la madre tierra, se cuida a sí mismo o, viceversa, quien altera la Pachamama, se daña a sí mismo.

Para poder lograr una paz ambiental, debe haber el reconocimiento de la existencia de un conflicto ambiental, de tal manera que se estudien

las causas de este, los agentes involucrados y las consecuencias, a fin de poder buscar las salidas pertinentes. En palabras de la bióloga Silvia Juliana Serrano Sánchez:

> Surge la necesidad de una reconciliación con el medio ambiente, lo cual se logrará con pequeñas acciones en ambientes socioecológicos; es decir, el reconocimiento de que todos hacemos parte de un ecosistema y ya no la sociedad separada del medio ambiente. Por esta razón, se debe cuidar y preservar, dado que todos hacemos parte de un todo integrado (comunicación personal, 07 de septiembre de 2019).

Bien común y *reconciliación* son dos de los valores conectados con una ética ambiental en pro de una paz ambiental; dos grandes categorías que se tienen que convertir en principios, con el propósito de que, dentro de la naturaleza humana, se comprenda una visión de ese medio ambiente como sujeto y como un otro que es cercano y del cual yo debo responder. En tal sentido, cuando se habla de una relación tan cercana, si se quiere, se puede entender como una empatía ambiental. El valor de la alteridad es uno de los más adecuados para pensar en el bien común y la reconciliación mencionados. Dicha alteridad, se convierte así en la acción que es dirigida hacia otro, es un salir de sí. Su raíz es el sustantivo latino *alter* que es comprendido como *otro* (Glosbe, 2019).

En conclusión, la paz ambiental se puede comprender como un estado de tranquilidad y armonía que busca mantener el orden respectivo y el equilibrio que es propio de la madre naturaleza, pero que lamentablemente se ha ido alterando por causa de la mano humana (que desconoce la idea de bien común y la necesidad de reconciliarse con la Pachamama por tantos daños ocasionados). Este hecho exige una ética ambiental que sensibilice y concientice a todos sobre la urgencia de integrar a la vida cotidiana acciones que contribuyan a dirigir cada idea y cada acción a una vida más vivible y sostenible.

Entretejiendo el territorio

El propósito de este segundo apartado es reflexionar sobre la diversidad de los territorios en aras de una construcción de paz, desde los contextos regionales y locales, como una propuesta de paz pensada en la necesidad del otro como parte de la realidad. Para tal fin, se propone una breve contextualización, un acercamiento al concepto de paz territorial, una reflexión desde el territorio regional y local, la importancia de la construcción de paz desde el territorio y el medio ambiente y una propuesta desde la empatía (entendida esta como la capacidad de cada ser humano para comprender al otro desde su realidad).

Para la construcción de una paz verdadera, es elemental dejar las armas y no generar cualquier otro tipo de violencia; sin embargo, el abandono de las armas no se limita sencillamente a silenciar los fusiles, sino a propiciar actos de reconciliación con la sociedad que ha sido afectada por el conflicto. Por eso, la importancia de restaurar el tejido social deteriorado por tantos años de violencia en Colombia.

El tránsito a la paz es posible con la transformación de los territorios que han sido afectados por el conflicto armado; por lo tanto, la construcción de paz puede ser una realidad, en el momento en que se avance en los procesos de transformación de los conflictos, de forma constructiva en diferentes ámbitos (por ejemplo, desde lo económico, social, político y cultural), de forma que se reconozca que la guerra que se ha experimentado en las regiones ha afectado indudablemente a la población civil.

Claro está que existen otras maneras de generar violencia (como la injusticia, exclusión, discriminación y desigualdad) que, en el marco de la construcción de paz, deben ser transformadas; es decir, debe existir un cambio fundamental que favorezca la realidad de las víctimas del conflicto. Por consiguiente, resulta interesante reconstruir lo devastado y lograr la armonía de las personas, de la comunidad y de la naturaleza que ha sido maltratada por el hombre ambicioso (Bautista, 2017).

Por una parte, es preciso entender que la paz territorial es el desarrollo sostenible de las comunidades, es decir, la posibilidad de recuperar la

tranquilidad, tener garantía de una vida digna y, ante todo, no tener miedo; por la otra, el desarrollo sostenible es aquello que es capaz de satisfacer las necesidades, sin violentar o comprometer los recursos del futuro, por lo tanto, es importante el cuidado del medio ambiente, en el sentido en que se deben proteger los recursos naturales. Así las cosas, la producción será importante, por cuanto incrementa los procesos de desarrollo, pero se tiene que proteger los recursos y hacer un uso responsable de los mismos.

En consecuencia, la paz territorial tendrá que ver con la seguridad de los territorios (tranquilidad) y el papel del ecosistema natural, en relación con el cuidado del agua, el suelo, el aire y todas las especies de animales, con el fin de que se logre propiciar la seguridad para que los ecosistemas naturales puedan mantenerse y se provea seguridad para las poblaciones que habitan en ellos.

En tal sentido, pensar en paz territorial implica que las propuestas y acciones sean formuladas desde abajo, es decir, desde las regiones que han tenido que vivir el flagelo de la guerra, debido a que es allí, en el territorio, en el cual se ha afectado la tranquilidad de la comunidad; por consiguiente, el territorio es el espacio en el que se deben tejer nuevas formas de comprender la realidad y buscar distintas maneras de favorecer verdaderos contextos que permitan el crecimiento humano y el desarrollo sostenible de las comunidades. Una paz territorial implica reconocer que la guerra se vive materialmente en las regiones, especialmente en aquellos lugares apartados en los que ha azotado con gran crueldad a las familias durante décadas y que, en muchas ocasiones, han tenido que huir de sus lugares (dejando todos sus bienes) para tratar de salvaguardar sus vidas.

Un artículo reciente del periódico *El Espectador* (2019) denuncia que, en Colombia, el desplazamiento forzado sigue vivo y está invisibilizado. Una dura realidad que le duele, sobre todo, a la población rural, más aún, después de firmar el acuerdo de paz tres años atrás. Es inconcebible que el flagelo del desplazamiento forzado siga estando presente y, mucho peor, que sea una situación negada por algunos sectores políticos evidenciando más la invisibilización de lo que ha estado sucediendo.

Una problemática como la del desplazamiento forzado, y la negación de este por parte de quienes no creen conveniente aceptarlo, hace

necesario hablar de territorios de paz, donde se encuentra la vida y la esperanza por una Colombia más comprometida por alcanzar un estado de tranquilidad, pero es utópico pensar que la paz pueda estar cerca, aun cuando existe desconocimiento por lo que sucede en los territorios (Jaramillo, 2014).

En múltiples ocasiones, se analiza el contexto del territorio; en pocos momentos, se reflexiona desde la pluralidad, es decir, desde los territorios, puesto que el país tiene diferentes aspectos económicos, geográficos y culturales que hacen de cada región un lugar particular con problemáticas concretas. No obstante, cuando se planea abordar dichas problemáticas, estas son unificadas, y se olvida que cada territorio tiene su propia realidad, lo cual no pretenden dar a entender que sea necesario hacer un tratado o acuerdo de paz para cada territorio, pero sí que, ante cualquier planteamiento o construcción de paz, tiene que haber conciencia de las problemáticas de cada región.

En esa conciencia de realidad ocurre que todas las directrices frente a temas de paz son administradas y gestionadas desde el Gobierno nacional y poco tienen que ver las administraciones locales y regionales; por consiguiente, se pretende crear proyectos que generen cultura de paz, pero pensados desde realidades contrarias a la vivencias de cada región. Además, se tiene que agregar que, aparte de desconocer la realidad de las regiones, también hay una ausencia histórica por parte del Estado (Jaramillo, 2014).

Es así como, a partir de la investigación "La construcción de paz desde la Universidad Santo Tomás. Narrativas, discursos y experiencias para transformar sociedad. Fase dos", se hace una reflexión sobre la importancia de la construcción de paz desde el territorio y el medio ambiente, para identificar problemáticas regionales que han afectado a la comunidad, especialmente por la falta de conciencia ambiental y de territorio (donde hay mal uso de los recursos naturales, tales como el agua y el suelo), la mala utilización de sustancias químicas (que han afectado las fuentes hídricas) y la explotación del suelo (que causa el deterioro del territorio y emergencias con respecto de la producción agrícola) (Morales, 2017).

Con lo anterior, se podría afirmar que en la sociedad actual hay una carencia de sentido común, es decir, un desinterés por el otro y por el cuidado de la casa común; poco interesa pensar en las necesidades del otro, por lo tanto, se puede considerar que se vive en una cultura individualista que solo piensa en el yo y defiende el interés personal. Dado esto, se insiste en el reconocimiento del otro como parte de un territorio en el que todos los integrantes de una comunidad son importantes en la medida en que aportan a la construcción de una mejor sociedad.

Cuando se piensa en el bienestar del otro, se favorece la calidad de vida de las personas; a su vez, cuando se tiene conciencia de lo indispensable que es el cuidado del medio ambiente, se ayuda a la protección de los recursos naturales. No obstante, pareciera que hay una falta de conciencia por el otro y por el ambiente, de ahí la importancia de hablar de la empatía (que supone la comprensión profunda, intelectual y emocional de la situación vital del otro).

La empatía incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar (a partir de lo que se observa, de la información verbal o de la información accesible desde la memoria [toma de perspectiva]) y la reacción afectiva de compartir su estado emocional (que puede producir tristeza, malestar o ansiedad) (Moya-Albiol, Herrero & Bernal, 2010, p. 90).

Por lo tanto, la empatía es el reconocimiento del otro como parte de una comunidad, es decir, es reconocer en lo humano lo valioso que hay en él; en este sentido, tiene un rol fundamental desde el ámbito social, por cuanto favorece la comprensión de lo que sienten y experimentan los demás. Así las cosas, la empatía se constituye como herramienta esencial en la construcción social del territorio, puesto que cuando prime el bien común, habrá bienestar social.

A modo de conclusión, la construcción de paz desde el territorio será una manera de dar a las regiones la posibilidad de crecer y lograr un desarrollo sostenible a partir de procesos de transformación constructiva en los distintos ámbitos, de tal forma que se consiga la tranquilidad de las personas y comunidades y se garantice la protección del medio ambiente. Por esta razón, y tomando como base la pedagogía experiencial, se plantea una estrategia pedagógica y didáctica que propicia el

reconocimiento y el valor del aporte o la construcción que cada persona realiza desde su contexto social y ambiental, de modo que se pueda tejer la realidad para seguir construyendo territorios de paz.

La ética del cuidado como visión integral para una paz ambiental

En este tercer apartado, se expondrán algunas narrativas que se han recopilado en algunos trabajos de campo y diálogos con la comunidad, los cuales dan cuenta de los imaginarios sobre el *cuidar* y la relación con la *paz*; se describirán los sentidos del cuidar y las nociones que derivan de la palabra *humus*; y se presentarán algunas líneas que se pueden traducir como un horizonte integral de lo que es la ética del cuidado, a partir de los fundamentos de la *Carta de la Tierra*, un documento fundamental para ser analizado y estudiado, con el fin de que se puedan generar acciones de cambio desde las comunidades locales y los espacios educativos. Este último ejercicio llevará a establecer un ejercicio pedagógico que permita establecer la relación entre el cuidado y la paz ambiental.

Las narrativas de la paz ambiental: entre el cuidar de sí y de la creación

Desde la experiencia de algunos líderes ambientales, se ha encontrado particularmente algunos imaginarios sobre la relación entre la paz ambiental y el cuidado:

> El medio ambiente tiene relación con la paz, porque nos enseñan que debemos estar en paz con la tierra que nos da tantas cosas, la paz es importante y debemos cuidar de ella […] Si yo estoy en paz conmigo mismo, estoy en paz con los demás con la naturaleza y hay un equilibro emocional con todos los seres que me rodean. Y yo creo que lo principal es estar en uno mismo para irradiar con los demás […] Desde la paz ambiental, se enseña a los estudiantes a identificar las problemáticas de su zona o región con respecto

> de problemas ambientales que tengan que ver con su vereda o el pueblo; no solo identificar, sino también resolver esos problemas […] (Narrativas de habitantes de las comunidades rurales de la provincia Centro de Boyacá).

En estas narrativas encontramos múltiples sentidos sobre la ética del cuidado y su relación con la paz ambiental. El paradigma del *cuidar* no es un horizonte exclusivo de la academia, se centra en las experiencias humanas como patrimonio espiritual que dan cuenta de la relación de interdependencia y valores compartidos por las diferentes comunidades, que permiten algunos modelos de convivencia y solidaridad en el marco de los principios éticos.

Como se evidencia en las definiciones iniciales de la paz ambiental, las conexiones de estas narrativas en los sentidos subyacentes permiten mostrar las relaciones entre los aspectos sociales, económicos, políticos, ecológicos y espirituales, que dan cuenta del modelo de desarrollo en perspectiva de una *ecología integral*. Esta visión holística es la que puede ayudar a promover la Carta de la Tierra; precisamente, es por ello por lo que se va a profundizar en las diferentes dimensiones que permitan dar un paso hacia la capacidad de agencia o de generación de cambios y actitudes en el contexto educativo.

La cura y el *humus*. Los orígenes del cuidar y de lo humano

Cuidar es un verbo cuya etimología viene de la palabra *cura*¸ traduce reflexión, pensamiento, interés que uno pone en algo, mantener la atención, siempre despierto, preocuparse, prevención y precaución. Higinio, esclavo que fue liberado y acogido por la alta sociedad romana en la primera mitad del siglo I a. C, escribió la "Fábula del hombre y el mundo", la cual permite conectar sentidos del cuidar:

> Una vez llegó Cura a un río y vio terrones de arcilla. Cavilando, cogió un trozo y empezó a moldearlo. Mientras pensaba para sí qué había hecho, Júpiter se acercó. Cura le pidió que infundiera espíritu al trozo de arcilla modelado. Júpiter se lo concedió con gusto, pero al querer Cura poner su nombre a su obra, Júpiter se lo prohibió, diciendo que debía dársele el suyo. Mientras Cura y Júpiter litigaban sobre el nombre, se levantó la Tierra y pidió que

> se le pusiera a la obra su nombre, puesto que ella era quien había dado un trozo de su cuerpo para esta. Los litigantes escogieron por juez a Saturno. Y Saturno les dio la siguiente sentencia, evidentemente justa: Tú, Júpiter, por haber puesto el espíritu, lo recibirás a su muerte; tú, Tierra, por haber ofrecido el cuerpo, recibirás el cuerpo; por haber sido Cura el primero en dar forma a este ser, que lo posea mientras viva. Y, en cuanto al litigio sobre el nombre, que se llame homo, puesto que está hecho de *humus* (tierra) (40-30 a. C.) (Boff, 2012, p. 21).

En este contexto, es pertinente mostrar el *cuidado* desde la multiplicidad de sentidos y detallar que su etimología es:

> [...] una actitud de relación amorosa, suave, amigable, armoniosa y protectora de la realidad, personal, social y ambiental. Es todo tipo de preocupación, inquietud, desasosiego, molestia, estrés, temor e, incluso, miedo de que pueda alcanzar a personas o realidades con las cuales estamos involucrados afectivamente. Por eso mismo, nos son preciosas. La vivencia de la relación entre la necesidad de ser cuidado y la voluntad y la predisposición a cuidar crea un conjunto de apoyos y protecciones (*holding*) que hacen posible esta relación indisociable, a nivel personal, social y con todos los seres vivientes. Cuidado, precaución y prevención configuran aquellas actitudes y comportamientos que deben ser evitados por sus consecuencias dañinas, unas previsibles (prevención) y otras imprevisibles por falta de seguridad en los datos científicos y por lo imprevisible de los efectos perjudiciales al sistema-vida y al sistema-Tierra (precaución) [...] (Boff, 2012, pp. 22-23).

Así, la realidad antropológica no se fundamenta desde las narrativas de la modernidad *antropocentrista*, sino que se establece en *interrelación e interdependencia*, lo que lleva a superar la lógica instrumentalista y utilitarista en relación con los medios naturales. Para poder desarrollar este cambio de paradigma, es fundamental atender al otro sentido de lo que se ha llamado *lo humano*.

Como se indicó, la palabra latina *humus* traduce literalmente *suelo*, *tierra*. Desde épocas remotas, diferentes culturas han señalado que "somos de tierra y volveremos a la tierra". Los mitos y las historias de diferentes pueblos enseñan esta realidad. Según la mitología griega, el titán Prometeo creó a los seres humanos de barro. Marduk, dios babilónico,

utilizó arcilla y su sangre para crear al hombre. En los relatos judeocristianos, Dios formó de barro al ser humano y le dio un soplo de vida.

Así, casi todos los mitos de la creación han tenido una relación profunda entre la creación del hombre y la creación del mundo, las montañas, los ríos, las lagunas, los árboles silvestres, los frutos de la tierra y los animales:

> En una gran extensión de tierra, llena de lagunas, vivían Ráquira (o Iraca) y su sobrino Ramiriquí. Su imperio estaba caracterizado por su riqueza natural: árboles en las riberas de los ríos y de las lagunas de Hunza, Tinjacá, Guatavita e Iguaque, entre otras, limitados solo por las verdes montañas que protegían los bosques y las aguas. Solo el tío y su sobrino habitaban ese territorio, pero un día decidieron hacer cuerpos humanos. Uno tomó barro y modeló el cuerpo de un hombre, el otro tomó juncos e hizo el cuerpo de una mujer. Entusiasmados por su creación, dedicaron varias horas a la elaboración de nuevos cuerpos. Cuando hubo bastantes, les dieron vida y así poblaron el imperio. A pesar de la compañía, Ráquira y Ramiriquí no estaban contentos, pues vivían en un mundo de tinieblas. Se imaginaban luz, pues pensaban que lo contrario a la oscuridad podría ser mejor, y discutieron largamente sobre la forma de tenerla, pero ninguno poseía los conocimientos necesarios para lograrlo.
>
> Mucho tiempo después Ramiriquí decidió ir a buscar luz arriba, hacia donde dirigía la mirada. Avanzó en línea recta y cada vez ascendía más. Logró subir más allá de la mirada de su tío y finalmente se convirtió en una inmensa y fuerte luz, tanto que permitía ver todo el imperio chibcha. Su luz permitió admirar las lagunas, el efecto del viento y las madrigueras de animales, asustados con el mundo que ahora veían. Los hombres, por el contrario, se alegraron mucho y admiraron todo lo que los rodeaba.
>
> La alegría duró poco, pues Ramiriquí se alejó y volvió la oscuridad y todos aprendieron que era de noche. Horas después apareció Ramiriquí nuevamente, con más fuerza y calor. Todos entendieron que eran el día y la noche. Ráquira reflexionaba, pues debían ver de noche como lo hacían de día. Decidió, como su sobrino, ascender hacia el espacio, al caer la tarde. Cuando estaba inmerso en la oscuridad ocurrió lo inesperado: Iraca daba destellos de luz blanca, distinta a la luz amarilla que emitía su sobrino. Esta luz no era enceguecedora, pero sí permitía iluminar la noche. Desde aquella época, a Ramiriquí lo llaman sol; a Ráquira, luna (Castillo; Uhía, 2009, p. 165).

Asimismo, el orden de las cosmogonías (origen del universo) es relativamente similar en todas las culturas. En el origen hay caos/calma y tinieblas; por medio de la palabra, aparece la luz, el agua, la tierra, las plantas, los animales y, finalmente, la creación del ser humano. Estas narraciones, como patrimonio inmaterial de la humanidad, llevan a situar un nuevo orden que permite establecer otro tipo de relaciones con la naturaleza, con los otros y consigo mismo. Los aportes de las grandes tradiciones culturales (como el judeocristianismo y los relatos del patrimonio cultural de las culturas amerindias) muestran modelos que se destacan porque *escuchar* y *la construcción de identidades* marcan un hito para las formas de organización del tejido social y el reconocimiento de la dignidad humana, que se traduce en las nuevas relaciones con la naturaleza, elementos que configuran el *carácter* o modo de ser, el cual representa el *ethos* del ser humano.

Es decir, en las narrativas no solo se muestra una forma de exponer las visiones de mundo de los sujetos, también las relaciones que permiten promover identidades que contribuyen al cuidado o al respeto por el otro; a su vez, las lógicas que legitiman mitos de la violencia fundadora. El siglo XX es un buen referente para mostrar los dramas humanos a raíz de la instrumentalización o colonización producida por la guerra como medio para lograr un fin. Los intereses particulares tanto de personas naturales como jurídicas han mostrado que, a la hora de establecer negocios o políticas públicas, se privilegia el interés particular sobre el bien común. Como ejemplo, se encuentran las disputas por la tierra; en ese afán de mantener o justificar zonas económicas para la seguridad alimentaria o para la ganadería, los proyectos territoriales y de las comunidades terminan por segregar a las comunidades y potenciar una economía que induce a la inequidad.

Las violencias y las guerras se potencian al disputarse un espacio geográfico o cantera de riqueza para explotar. En esta racionalidad, como lo señalan algunos científicos sociales, ya no son fines (valores), sino medios que convergen en otros fines. Por ello, es importante insistir en reflexiones y mayores estudios e investigaciones que integren la dimensión ética en todo tipo de prácticas y discursos que eviten la

explotación indiscriminada de los recursos naturales y, a su vez, contribuyan a la construcción de una paz ambiental.

En efecto, una racionalidad sujeta a valores, integra la dimensión ética a los temas de la paz y el medio ambiente, como pilares que se manifiestan, por ejemplo, en la lectura de la *Carta de la Tierra*, un buen recurso e insumo educativo y pedagógico que busca ser integrado a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los proyectos transversales de los centros educativos, como herramienta para la construcción de una paz integral desde el aula.

La Carta de la Tierra o los principios pedagógicos de una ética del cuidado para la paz ambiental

La Carta de la Tierra es un texto que fue elaborado durante casi dos décadas (1981-2000) en el que participaron diferentes estamentos de la sociedad civil, organizaciones no gubernamentales, delegaciones de diferentes culturas del mundo, centros de investigación y algunos líderes mundiales. Esta fue acogida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), cuyo objetivo es "promover la transición hacia formas de vida sostenibles y una sociedad global cimentada en un marco ético compartido que incluye el respeto y el cuidado de la comunidad de vida, la integridad ecológica, los derechos humanos universales, el respeto a la diversidad, la justicia económica, la democracia y una cultura de paz" (UNESCO, 2003).

Este documento es considerado por parte del equipo investigador como referente fundamental para los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación con la educación ambiental, la difusión y la gestión a fin de promover los objetivos de desarrollo sostenible. Se propone leer el texto completo (ver el anexo 1), por cuanto mantiene una riqueza fundamental que puede potenciar un espacio para la cultura de paz en ambientes educativos.

El simbolismo del árbol muestra el ciclo de la vida. En las tradiciones espirituales, este une al hombre con Dios. Es sinónimo del equilibrio, la armonía o, incluso, la muerte. Pese a esto último, el árbol también

representa la regeneración, el cambio y el nuevo nacimiento. Las conexiones que se desprenden de este proceso es lo que lleva a situar al árbol como un elemento sagrado que, al destruirse o romperse con violencia, puede desatar un desastre en cadena. La ruptura de los tejidos en los cuales el ser humano tiene parte de su existir.

De allí que la destrucción y uso del medio natural como medio para el poder y el crecimiento desmedido de las lógicas económicas o con fines utilitaristas llevan a pensar que, efectivamente, el cortar la rama del árbol en la que se está sentado, puede llevar a una crisis sin precedentes en la historia de la humanidad. Es el camino que se ha estado siguiendo, tal como lo afirmaron algunos filósofos de la modernidad, quienes señalaron que era necesario torturar a la naturaleza para que *contara sus secretos*. Sin embargo, se hace necesario mostrar esas relaciones profundas entre los seres humanos y la naturaleza, con el propósito de que se le dé a esta última un trato que provenga del cuidado.

Para finalizar este apartado, es importante seguir reflexionando sobre el cuidado de sí mismo y del medio ambiente. Esto se puede promover desde las diferentes dimensiones que comportan la ética del cuidado, como espacio para la imaginación creativa y la sensibilidad moral, que se puede comprender en el cuidar y en el desarrollo del pensamiento crítico, en las capacidades de los seres humanos de reconocer su papel en el mundo y la relación profunda con el medio natural. Lo anterior se traduce en un camino que no está exento de paradojas, desafíos y dificultades; aunque, particularmente, también en utopía, en una nueva génesis que puede brotar desde la misma misión de la educación: humanizar.

Conclusiones

Referirse al tema de la paz implica contemplar la situación contextual de cada uno de los territorios, algo que, además de permitir el conocimiento de las cotidianidades de una comunidad, ayuda a identificar sus problemáticas, las cuales, si no son abordadas y mitigadas, generarán

diferentes tipos de conflictos (muchos de ellos, concentrados en la tierra). Es decir, es importante atender las formas en que se construyen los procesos identitarios, las relaciones interpersonales que llevan a establecer modelos de bien común, o de antagonismos que, en el peor de los casos, generan violencia entre los sujetos y el medio natural.

Por consiguiente, el problema de los territorios abarca otras realidades que están ligadas con el medio ambiente, dado que en esa lucha por el empoderamiento de la tierra, por ejemplo, no se presentan agresiones contra las personas únicamente, también con la misma madre naturaleza. Cada daño generado propicia un nuevo conflicto, situación que puede ser aliviada, si se tiene presente una ética del cuidado, la cual busca el restablecimiento de la vida en todas sus formas, a partir de la recuperación del *ethos*, en función de la conservación de todas las entidades vivas y de una corresponsabilidad de toda la humanidad hacia cada uno de los ecosistemas existentes.

HEY
just be you

Guía 01

Construyendo una paz ambiental

OBJETIVO	Reflexionar sobre la necesidad de integrar una ética ambiental para la consecución de una paz ambiental a través de la pedagogía experiencial (método que consiste en lograr transmitir e interiorizar un mensaje a partir de la experiencia de una actividad concreta en la cual se dé alguna interrelación entre los diferentes sujetos o entre el sujeto y el entorno).
¿QUÉ SE QUIERE QUE EL ESTUDIANTE APRENDA?	El estudiante comprenderá el significado y valor de la paz ambiental, así como la necesidad de propiciar una ética ambiental para lograr dicha paz.
RECURSOS	Hojas, lápices, preguntas impresas, medios audiovisuales para proyectar el video y escuchar la canción (TV, *video beam*, computador, internet), un espacio amplio (aula, salón, sala de conferencias), sillas y mesas.

FASE DE ENTRADA

Actividad 1. Juego de las tablas

1. Todos los estudiantes deberán estar de pie y, entre todos, formarán un círculo.
2. A cada estudiante se le dará una hoja, la cual representará su vida.
3. La hoja deberá estar al frente de cada estudiante.

4. Se pondrá una canción. Mientras suene la canción, todos deberán dar vuelta por fuera de las hojas; cuando el profesor detenga la música, todos tendrán que subirse sobre las hojas (sin que quede pie alguno por fuera de las mismas).

FASE DE ELABORACIÓN

1. En la primera ronda todo sigue normal, dado que cada uno se habrá podido subir en una de las hojas (vida de sus compañeros).
2. A partir de la segunda ronda, por cada canción que se ponga, se podrá quitar una o hasta dos hojas. Se les explicará que, a partir de ese momento, todo el grupo deberá crear una estrategia para que ninguno quede por fuera de estas. No importa que unos tengan que cargar a otros. Así, por cada ronda que pase, se irán quitando más hojas hasta que queden solo cinco de ellas (en las cuales deberán caber todos).

FASE DE SALIDA

1. Se reunirá a todos los estudiantes y se les preguntará sobre qué fue lo más difícil de este ejercicio, qué aprendizaje creen que se puede extraer de él y qué sucede cuando cada uno hace parte de un proyecto común. Teniendo en cuenta las respuestas, el docente deberá hacer énfasis en la necesidad de buscar el bien de todos, de no pensar en sí mismos de manera individualista. Cuando todos buscamos salir de sí mismos, es posible encontrar caminos de solidaridad, valor fundamental para cuidar el medio ambiente, es decir, la casa común, nuestro planeta, por el cual debemos luchar juntos. Cuando yo cuido el planeta, cuido el futuro de todos; es decir, busco el bien común, valor indispensable para contribuir con la paz ambiental.

   Nota: Desde el momento en que se queden sin hojas, se les deberá dar tiempo para que dialoguen y se organicen, con el fin de que todos queden dentro de ellas. Una vez se haya ensayado y sepan cómo caber en tan pocas hojas, se tendrán que ubicar por

fuera de las mismas y seguirán cantando. Cuando se detenga la música o la canción, se organizarán de acuerdo con lo que hayan decidido. Cuando estén todos sobre las hojas, se les contará hasta 10 segundos haciendo la advertencia que, durante ese tiempo, se deberán mantener dentro de estas y tendrán que estar en silencio; de lo contrario, perderán otra hoja.

2. Se deberá presentar un video que busque despertar conciencia con respecto de lo que tiene que ver con el bien común (actividad anterior), con el cuidado del medio ambiente.

    a. Hasta sexto grado: "Earth song" de Michael Jackson (https://www.youtube.com/watch?v=J2p90cHWSnc).

    b. De séptimo grado en adelante: "La Tribu de los Taitas" de Soy tribu (https://www.youtube.com/watch?v=oY-dWas7y-8).

3. Se abrirá un espacio de reflexión en el cual el docente deberá relacionar la actividad del juego de tablas (bien común) con lo que presenta el video: conciencia social o conciencia ambiental.

Reflexión como apertura al trabajo de construcción de saberes por parte de los estudiantes

(Esta se hace con el fin de explicar el sentido de las actividades anteriores y la relación de estas con el objetivo principal)

La actividad de las tablas nos pone a pensar qué tanto pensamos en el otro. En qué medida estoy dispuesto a pensar en el otro o, incluso, en el medio ambiente. Cuando yo me abro al otro y pienso en cómo genero beneficios para los demás, a esto se le llama bien común. Ahora bien, el video visto nos invita a preguntarnos cómo pensamos en ese bien común en relación con el cuidado del entorno, de la madre tierra. Todo nos lleva a pensar en una conciencia social o conciencia ambiental; es decir, a darnos cuenta, a saber y a tener conocimiento de que mis acciones tienen unas consecuencias y, por consiguiente, debo pensar antes de actuar. Sobre todo, pensar en que debo tratar todo lo que me rodea como me gustaría que me tratasen. Saber que yo estoy capacitado para hacer el bien.

4. Después de esta corta reflexión, se deberán formular las siguientes preguntas, con el objetivo de que cada estudiante piense muy bien en lo que está aconteciendo y el lugar que cada uno está ocupando en medio de tales hechos.

    a. ¿Qué impresión me dejo el video?

    b. ¿Qué significa para mí tener conciencia?

    c. ¿Cuáles creo que son los problemas ambientales que tenemos actualmente?

    d. ¿Quiénes son los responsables sobre la situación actual?

    e. ¿Qué ocasiona tantos daños?

    f. ¿Cómo creo que se va a ver el planeta en unos años, si seguimos así?

    g. ¿Qué estoy haciendo por el cuidado del medio ambiente?

5. Se invitará a los estudiantes a conformar grupos de a tres o cuatro compañeros para realizar una cartografía ambiental.

Actividad 2. Elaboración de una cartografía ambiental

1. Se les pedirá a los estudiantes que se organicen en grupos de a tres o cuatro compañeros.

2. Se les pedirá a los estudiantes que dibujen un mapa de su barrio o vereda.

3. En el mapa, deberán dibujar los lugares más representativos de la región.

4. Dentro de los lugares identificados, deberán ubicar y escribir los problemas ambientales que se dan allí (por ejemplo, problemas con el agua, los cultivos, la contaminación, falta de reciclaje, extracción de hidrocarburos, perforación de la tierra, maltrato animal, empleo de agroquímicos, contaminación del agua o del aire, reforestación con plantas no nativas, quema de zonas verdes, construcción en humedales, etc.).

5. Una vez terminada la cartografía, se les pedirá a los grupos que elaboren un decálogo (conjunto de diez normas) que, según ellos, contribuya a la disminución de la afectación ambiental.

Actividad 3. Decálogo ambiental

1. Se les pedirá a los estudiantes que escriban diez normas, en un pliego de papel periódico, que puedan contribuir al mejoramiento del cuidado del medio ambiente.
2. Se les comentará que, antes de escribir las normas, se deberán ingeniar un título que haga llamativas las normas.
3. Se les indicará que deberán elaborar un dibujo que represente esas normas escritas.
4. Se les invitará a escribir una frase que invite al cuidado del medio ambiente.
5. Se les indicará que todo el ejercicio finalizará con la intervención de los padres de familia (actividad 4).

Actividad 4

1. Se convocará a los padres de familia.
2. Una vez reunidos los padres de familia, se les presentarán los videos compartidos a los estudiantes.
3. Se les pedirá a los padres de familia que hagan una reflexión con respecto de las preguntas hechas a los estudiantes.
4. Se les socializará a los padres de familia el ejercicio realizado por sus hijos (la cartografía y el decálogo).
5. Se les repartirá a los padres de familia hojas con esferos y se les indicará que escriban un compromiso de ellos en relación con lo plasmado por sus hijos y el cuidado del medio ambiente.

6. Se les pedirá a los padres de familia que fijen los compromisos debajo de los decálogos.

Una vez hecho esto, el docente deberá cerrar con una corta reflexión que invite a despertar la conciencia en pro del cuidado del ambiente y la consecución del bien común.

Reflexión final

(Esta parte es para el docente con el fin de que tenga algunas ideas que le permitan cerrar la actividad con los padres de familia y los estudiantes).

Nosotros los seres humanos provenimos de la tierra, eso es lo que significa la palabra humano, que viene del latín *humus*, es decir, tierra; por ende, destruir la tierra es destruirnos a nosotros mismos. Pero, a su vez, es pensar de manera egoísta, dado que al agotar todos los recursos y maltratar la tierra nos traerá como consecuencia acabar con los medios de supervivencia para las futuras generaciones.

Cada acción de nosotros determina los cambios ambientales, no solo en nuestra región, sino en las demás. Cada daño es una agresión, genera un conflicto y, por lo tanto, se violenta la tierra, se atenta contra todo el ecosistema y se da pie a unos conflictos cuyas consecuencias son la extinción de cada especie.

Esta realidad es la que nos hace ver la necesidad de hablar de la búsqueda de una paz ambiental, en la que a través de acciones concretas (ver el acrónimo "ALTER ECO" y volver a los decálogos hechos por los estudiantes) se genere una reconciliación, acción posible a través de una ética ambiental, es decir, a través de una conciencia socioambiental y de nuevas formas de pensar y de relacionarnos con el medio ambiente.

Finalizada esta intervención, se invitará a los padres de familia y a los estudiantes a que continúen con los otros dos talleres. Terminado el último taller, se hará la respectiva evaluación de las tres actividades realizadas.

Propuesta: acrónimo ALTERECO para trabajar durante todo el año

Esta propuesta se presenta con el fin de presentar algunas herramientas prácticas para aportar a la construcción de una paz ambiental.

Analiza tu realidad, tu historia, tu contexto ambiental, el estado actual del ecosistema al que pertenece, sus amenazas y oportunidades.

Lee tu historia, tu cultura, tus raíces ancestrales, las enseñanzas de los mayores y recupera la memoria histórica ambiental.

Transforma, presenta alternativas de cultivos, de trato con la tierra y del cuidado de esta.

Ecologiza, recicla, separa los residuos sólidos de los orgánicos.

Restaura el espacio verde que tengas cerca. (Debes indagar sobre cuál era el estado inicial del ecosistema en el que te desenvuelves, con el propósito de que, con ayuda de otras personas, se pueda llevar dicho entorno a lo que más se acerque a su estado natural).

Empatiza. Abre espacios de diálogo entre líderes ambientales, sociales, religiosos y políticos, la academia y la comunidad, con el fin de llevar a cabo proyectos productivos en pro del bien personal y común.

Cuida los bosques, los árboles, las plantas, las zonas verdes, las fuentes hídricas, los parques. Sé vigía del control del alcantarillado, de las aguas residuales.

Orienta a toda la comunidad en general para que trabajen juntos en pro del cuidado del medio ambiente.

Nota. Tanto las cartografías como los decálogos y lo que realizaron los padres de familia deberá mantenerse pegado en los salones de clase durante todo el año. En cada dirección de grupo, se deberá hacer énfasis en lo trabajado con respecto de la paz ambiental; asimismo, en cada encuentro de padres, se deberá hacer alguna alusión al tema de paz y ética ambiental.

Guía 02

Empatía, reconocimiento del otro como parte del territorio

OBJETIVO

Reconocer al otro como un ser que forma parte de una historia y un territorio con el fin de solidarizarse con él.

¿QUÉ SE QUIERE QUE EL ESTUDIANTE APRENDA?

El estudiante reconocerá al otro como parte de la comunidad para lograr una paz desde el territorio.

RECURSOS

- Buen espacio físico. Para cada seis personas, una trenza hecha con tres cordones o cintas de diferentes colores de tres metros cada uno. En los extremos, cada cordón o cinta deberá llevar una argolla, la cual podrá ser añadida (por ejemplo, una argolla de plástico) o hecha con el mismo cordón o cinta. (Según el número de estudiantes).
- Dos vendas para ojos (10 – 20).
- Cinta adhesiva (1).
- Fotocopias del cuento "El tesoro de la montaña" de Celso Román (10 – 20).
- Resaltadores (10 – 20).
- Se deberá ubicar en el suelo una trenza por cada 6 estudiantes. En caso de tener un grupo de menos de 6 estudiantes, se podrá amarrar un extremo de la trenza a un elemento fijo (una mesa pesada o columna) y dejar el otro extremo libre para ubicar a los estudiantes restantes, o asignarles el rol de observador. Debe aclararse que el facilitador tendrá que llevar las trenzas hechas a la actividad. Con el espacio y material listo, se procederá a dar las indicaciones al grupo para que cumplan la actividad.

FASE DE ENTRADA

1. Se ubicarán, en grupos de tres, en los extremos de las trenzas. (Organización de dos grupos, cada uno de tres integrantes, ubicados en los extremos de la trenza).

2. El primer estudiante estará con los ojos vendados, por ende, no podrá ver, pero sí hablar. El segundo estudiante tendrá la boca tapada con una venda, por consiguiente, no podrá hablar, pero sí ver y oír (puede hacer señas). El tercer estudiante tendrá la posibilidad ver, hablar y oír. (Estos roles podrán dejarse a elección de los estudiantes o ser asignados por el facilitador).

3. Cada estudiante deberá tomar uno de los tres hilos o cuerdas de la trenza y, con su dedo índice, tendrá que tomar la argolla. A partir de este momento, no podrá separar el dedo de la argolla.

4. Una vez preparado el grupo para iniciar la actividad, se recomienda leer en voz alta el cuento "El tesoro de la montaña" de Celso Román (ver el anexo 2). Se pedirá que, mientras se haga la lectura, cada integrante de equipo se identifique con un personaje del cuento. La actividad se cumplirá cuando los tres hilos de las trenzas queden totalmente separados entre sí.

5. Se dialogará sobre lo sucedido durante la actividad. Los estudiantes comentarán su experiencia. Es importante conocer qué pasó y cómo se sintieron. Para esta fase, el facilitador puede formular preguntas como:

    a. ¿Qué pasó durante el desarrollo de la actividad?

    b. ¿Cómo se sintieron quienes no podían ver, hablar u oír?

    c. ¿Qué pensamientos o sentimientos tuvieron durante el ejercicio?

    d. ¿Qué fue lo que mejor hicieron?

    e. ¿Qué hubieran podido hacer mejor?

f. ¿Tienen sensación de logro?

g. ¿Cuál fue el principal reto para ustedes?

h. ¿Cómo lo enfrentaron?

FASE DE ELABORACIÓN

1. El docente solicitará a los estudiantes que realicen la lectura (fotocopias) del cuento "El tesoro de la montaña" de Celso Román (ver el anexo 2). Mientras se hace una lectura dirigida, cada integrante deberá subrayar frases o palabras que se relacionen con lo vivido durante la actividad.
2. Una vez finalizada la lectura, el docente realizará preguntas como:
   a. ¿Cuál fue el personaje del cuento con el cual se identificó? ¿Por qué?
   b. ¿Qué relación tiene el cuento con el cuidado del medio ambiente y el territorio?
   c. ¿Por qué es importante en la vida tejer y destejer?
   d. ¿Cuál es el rol que cumplen los líderes sociales y ambientales en nuestra comunidad? ¿Podría relacionarse con algún personaje del cuento?
   e. ¿Qué aspectos encontró en el cuento que se asimilan con lo vivido en la actividad?
   f. ¿Puede compararse el rol de quien no podía ver, hablar u oír con lo experimentado por parte de los personajes en el cuento "El tesoro de la montaña"?
   g. ¿A qué otras situaciones se parecen lo ocurrido en la actividad o lo sucedido en el cuento?
   h. ¿Qué relación tiene el cuento con el cuidado del medio ambiente y el territorio?

FASE DE SALIDA

1. Dialogarán sobre la relación entre lo vivido en la experiencia y lo abordado en el texto y su quehacer diario (en los aspectos laboral, familiar y personal) y buscarán cómo podrían aplicarlo. Se generarán compromisos de cambio.

2. El docente formulará preguntas como:

   a. ¿Cuál es la lección más importante que aprendí?

   b. ¿Qué lección me llevo a casa?

   c. ¿Qué aprendí de mí mismo en la actividad?

   d. ¿En qué circunstancias de la vida real podrían aplicarse las soluciones que usé en la actividad?

   A partir de esas preguntas, deberán surgir más preguntas enfocadas a la temática que se está trabajando (en este caso, la empatía y el reconocimiento del otro como parte del territorio).

Guía 03

Aprendiendo los principios de la Carta de la Tierra

(dimensión desde la ética del cuidado)

OBJETIVO	Promover el análisis crítico de la realidad desde las realidades socioambientales de la región, con el fin de que, a partir de propuestas individuales y colectivas, se puedan generar acciones de cambio y cuidado del medio natural.
¿QUÉ SE QUIERE QUE EL ESTUDIANTE APRENDA?	El estudiante conocerá los principios de la Carta de la Tierra y relacionará (con base en su historia personal y contexto social) un marco ético que incluya el respeto, el cuidado de sí mismo y de los otros.
RECURSOS	Carta de la Tierra (anexo 1).

Indicaciones para el facilitador, tutor o acompañante

Dada la riqueza de las temáticas que aborda el documento se pueden desarrollar los temas, según los niveles escolares y teniendo en cuenta también la relación interdisciplinar que se establece desde los proyectos transversales. La metodología que se establece es la didáctica desde los análisis de realidad como parte de una ética del cuidado. El cuidar, como se señaló implica atención a la realidad presente, preocupación y desarrollo de pensamiento crítico. En este caso se presentan algunos de los principales temas incluidos en la Carta de la Tierra y que se pueden trabajar en diferentes sesiones:

1. Las opciones y los retos críticos a nivel mundial.
2. La interdependencia de las preocupaciones sociales, económicas y ambientales.

3. Una definición del desarrollo sostenible y una guía para una vida sostenible.
4. Los derechos y las responsabilidades universales.
5. La gran comunidad de vida.
6. Una ética global.
7. La integridad ecológica.
8. Una justicia social, económica y ambiental.
9. La democracia, la no violencia y la paz.
10. Las alianzas, la colaboración y la gobernabilidad global.

FASE DE ENTRADA

1. El docente deberá pedir a los estudiantes que lean la Carta de la Tierra. En el caso del primer tema, *las opciones y retos críticos a nivel mundial*, se invita a desarrollar la dinámica de la técnica del *burro*[3] (dinámica para que un grupo de personas, desde una de lectura crítica de una situación determinada, utilice la analogía como estrategia de reflexión).

2. A cada estudiante se le entregará una fotocopia de un burro (ver el anexo 3). O, dependiendo de los recursos, se les podrá pedir previamente que pinten un burro en una hoja reciclada. Luego, el docente recogerá estos trabajos y los repartirá aleatoriamente, indicando que les ha llegado un regalo.

3. Cuando los estudiantes tengan en sus manos la hoja con la silueta del burro, se les dirá que ese va a ser un amigo imaginario que les ha llegado a su vida. Por lo tanto, deberán ponerle un nombre y crear un diálogo imaginario. (Se le sugiere a los estudiantes que, en la medida de las posibilidades, escriban lo dialogado en el espacio de la página del anexo o debajo del dibujo del burro).

3 Técnica adaptada de la dinámica "La técnica del burro" de Bolívar, Castrillón, Tobón y Vargas (2005) Estrategias y juegos pedagógicos para encuentros. San Pablo. Bogotá. (p. 22-23).

4. Se les indicará a los estudiantes que dialoguen con el amigo imaginario sobre un *problema ambiental de la región*.

5. Se invitará a algunos estudiantes a leer los diálogos que han tenido con sus amigos imaginarios. En plenaria, el docente deberá escribir los diferentes problemas ambientales que se suscitaron en dichos diálogos.

FASE DE ELABORACIÓN

1. Se les pedirá a los estudiantes que se hagan por grupos dependiendo de las problemáticas similares que se hayan socializado.

2. Se les indicará a los estudiantes que tienen que resolver la siguiente situación: "Un día nuestro amigo burro decidió no volver a tomar agua" (o algún problema referido a las opciones y los retos críticos a nivel mundial, regional o local). ¿Por qué será que habrá dejado de tomar agua? (Se les dirá a los estudiantes que tienen que pensar los problemas de la falta de agua potable, de las consecuencias para la salud y de los problemas sociales que se pueden generar de allí).

3. Se invitará a los estudiantes a preparar un juego de roles (similar a un sociodrama) en el que deberán escoger tres o más personajes que estén involucrados en el problema y la solución del problema analizado. (Se tendrá que insistir en que los personajes se preparen de manera adecuada. Un ejemplo para el caso del problema del agua es un enfermo por tomar agua, el alcalde, el agricultor que necesita del agua, un habitante que no tiene agua en la casa, un ingeniero, etc.).

4. Se invitará a los estudiantes a que socialicen por grupos el juego de roles. Deberá tenerse presente que la actividad realizada busca conocer las diferentes actitudes de las personas sobre un problema, mostrando su ideología o imaginarios al respecto; se enfatizarán los personajes y/o profesiones. Esto permitirá promover el debate.

FASE DE SALIDA

1. Permita que los estudiantes expresen cómo se sintieron en la actividad, qué enseñanza les deja para la vida y cuáles son las relaciones que se pueden comprender entre la ética del *cuidado* y la paz ambiental.

EVALUACIÓN **HACIA LA PRÁCTICA DE UNA PAZ AMBIENTAL**			
	SÍ	**NO**	**ALGO**
La actividad realizada contribuye al cuidado del otro y del medio ambiente			
La actividad realizada ayuda a construir una paz ambiental			
La actividad realizada invita al compromiso y a la construcción de una paz ambiental desde mi territorio			
Observaciones (escriba en este espacio la justificación de sus respuestas)			

LA CARTA DE LA TIERRA

Preámbulo

Estamos en un momento crítico de la historia de la Tierra, en el cual la humanidad debe elegir su futuro. A medida que el mundo se vuelve cada vez más interdependiente y frágil, el futuro depara, a la vez, grandes riesgos y grandes promesas. Para seguir adelante, debemos reconocer que en medio de la magnífica diversidad de culturas y formas de vida, somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común. Debemos unirnos para crear una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz. En torno a este fin, es imperativo que nosotros, los pueblos de la Tierra, declaremos nuestra responsabilidad unos hacia otros, hacia la gran comunidad de la vida y hacia las generaciones futuras.

La Tierra, nuestro hogar

La humanidad es parte de un vasto universo evolutivo. La Tierra, nuestro hogar, está viva con una comunidad singular de vida. Las fuerzas de la naturaleza promueven a que la existencia sea una aventura exigente e incierta, pero la Tierra ha brindado las condiciones esenciales para la evolución de la vida. La capacidad de recuperación de la comunidad de vida y el bienestar de la humanidad dependen de la preservación de una biosfera saludable, con todos sus sistemas ecológicos, una rica variedad de plantas y animales, tierras fértiles, aguas puras y aire limpio. El medio ambiente global, con sus recursos finitos, es una preocupación común para todos los pueblos. La protección de la vitalidad, la diversidad y la belleza de la Tierra es un deber sagrado.

La situación global

Los patrones dominantes de producción y consumo están causando devastación ambiental, agotamiento de recursos y una extinción masiva de especies. Las comunidades están siendo destruidas. Los beneficios del desarrollo no se comparten equitativamente y la brecha entre ricos y pobres se está ensanchando. La injusticia, la pobreza, la ignorancia y los conflictos violentos se manifiestan por doquier y son la causa de grandes sufrimientos. Un aumento sin precedentes de la población humana ha sobrecargado los sistemas ecológicos y sociales. Los fundamentos de la seguridad global están siendo amenazados. Estas tendencias son peligrosas, pero no inevitables.

Los retos venideros

La elección es nuestra: formar una sociedad global para cuidar la Tierra y cuidarnos unos a otros o arriesgarnos a la destrucción de nosotros mismos y de la diversidad de la vida. Se necesitan cambios fundamentales en nuestros valores, instituciones y formas de vida. Debemos darnos cuenta de que, una vez satisfechas las necesidades básicas, el desarrollo humano se refiere primordialmente a ser más, no a tener más. Poseemos el conocimiento y la tecnología necesarios para proveer a todos y para reducir nuestros impactos sobre el medio ambiente. El surgimiento de una sociedad civil global está creando nuevas oportunidades para construir un mundo democrático y humanitario. Nuestros retos ambientales, económicos, políticos, sociales y espirituales están interrelacionados y juntos podemos proponer y concretar soluciones comprensivas.

Responsabilidad universal

Para llevar a cabo estas aspiraciones, debemos tomar la decisión de vivir de acuerdo con un sentido de responsabilidad universal, identificándonos con toda la comunidad terrestre, al igual que con nuestras comunidades locales. Somos ciudadanos de diferentes naciones y de un solo mundo al mismo tiempo, en donde los ámbitos local y global se

encuentran estrechamente vinculados. Todos compartimos una responsabilidad hacia el bienestar presente y futuro de la familia humana y del mundo viviente en su amplitud. El espíritu de solidaridad humana y de afinidad con toda la vida se fortalece cuando vivimos con reverencia ante el misterio del ser, con gratitud por el regalo de la vida y con humildad con respecto al lugar que ocupa el ser humano en la naturaleza.

Necesitamos urgentemente una visión compartida sobre los valores básicos que brinden un fundamento ético para la comunidad mundial emergente. Por lo tanto, juntos y con una gran esperanza, afirmamos los siguientes principios interdependientes, para una forma de vida sostenible, como un fundamento común mediante el cual se deberá guiar y valorar la conducta de las personas, organizaciones, empresas, gobiernos e instituciones transnacionales.

Principios

I. Respeto y cuidado de la comunidad de la vida

1. Respetar la Tierra y la vida en toda su diversidad.
    a. Reconocer que todos los seres son interdependientes y que toda forma de vida tiene valor, independientemente de su utilidad para los seres humanos.
    b. Afirmar la fe en la dignidad inherente a todos los seres humanos y en el potencial intelectual, artístico, ético y espiritual de la humanidad.
2. Cuidar la comunidad de la vida con entendimiento, compasión y amor.
    a. Aceptar que el derecho a poseer, administrar y utilizar los recursos naturales conduce hacia el deber de prevenir daños ambientales y proteger los derechos de las personas.
    b. Afirmar que, a mayor libertad, conocimiento y poder, se presenta una correspondiente responsabilidad por promover el bien común.
3. Construir sociedades democráticas que sean justas, participativas, sostenibles y pacíficas.

a. Asegurar que las comunidades, a todo nivel, garanticen los derechos humanos y las libertades fundamentales y brinden a todos la oportunidad de desarrollar su pleno potencial.
b. Promover la justicia social y económica, posibilitando que todos alcancen un modo de vida seguro y digno, pero ecológicamente responsable.

4. Asegurar que los frutos y la belleza de la Tierra se preserven para las generaciones presentes y futuras.
   a. Reconocer que la libertad de acción de cada generación se encuentra condicionada por las necesidades de las generaciones futuras.
   b. Transmitir a las futuras generaciones valores, tradiciones e instituciones, que apoyen la prosperidad a largo plazo, de las comunidades humanas y ecológicas de la Tierra.

Para poder realizar estos cuatro compromisos generales, es necesario:

II. Integridad ecológica

1. Proteger y restaurar la integridad de los sistemas ecológicos de la Tierra, con especial preocupación por la diversidad biológica y los procesos naturales que sustentan la vida.
   a. Adoptar, a todo nivel, planes de desarrollo sostenible y regulaciones que permitan incluir la conservación y la rehabilitación ambientales, como parte integral de todas las iniciativas de desarrollo.
   b. Establecer y salvaguardar reservas viables para la naturaleza y la biosfera, incluyendo tierras silvestres y áreas marinas, de modo que tiendan a proteger los sistemas de soporte a la vida de la Tierra, para mantener la biodiversidad y preservar nuestra herencia natural.
   c. Promover la recuperación de especies y ecosistemas en peligro.
   d. Controlar y erradicar los organismos exógenos o genéticamente modificados, que sean dañinos para las especies

autóctonas y el medio ambiente; y, además, prevenir la introducción de tales organismos dañinos.

e. Manejar el uso de recursos renovables como el agua, la tierra, los productos forestales y la vida marina, de manera que no se excedan las posibilidades de regeneración y se proteja la salud de los ecosistemas.

f. Manejar la extracción y el uso de los recursos no renovables, tales como minerales y combustibles fósiles, de forma que se minimice su agotamiento y no se causen serios daños ambientales.

2. Evitar dañar como el mejor método de protección ambiental y cuando el conocimiento sea limitado, proceder con precaución.

   a. Tomar medidas para evitar la posibilidad de daños ambientales graves o irreversibles, aun cuando el conocimiento científico sea incompleto o inconcluso.

   b. Imponer las pruebas respectivas y hacer que las partes responsables asuman las consecuencias de reparar el daño ambiental, principalmente para quienes argumenten que una actividad propuesta no causará ningún daño significativo.

   c. Asegurar que la toma de decisiones contemple las consecuencias acumulativas, a largo término, indirectas, de larga distancia y globales de las actividades humanas.

   d. Prevenir la contaminación de cualquier parte del medio ambiente y no permitir la acumulación de sustancias radioactivas, tóxicas u otras sustancias peligrosas.

   e. Evitar actividades militares que dañen el medio ambiente.

3. Adoptar patrones de producción, consumo y reproducción que salvaguarden las capacidades regenerativas de la Tierra, los derechos humanos y el bienestar comunitario.

   a. Reducir, reutilizar y reciclar los materiales usados en los sistemas de producción y consumo y asegurar que los desechos residuales puedan ser asimilados por los sistemas ecológicos.

   b. Actuar con moderación y eficiencia al utilizar energía y tratar de depender cada vez más de los recursos de energía renovables, tales como la solar y eólica.

c. Promover el desarrollo, la adopción y la transferencia equitativa de tecnologías ambientalmente sanas.
d. Internalizar los costos ambientales y sociales totales de bienes y servicios en su precio de venta y posibilitar que los consumidores puedan identificar productos que cumplan con las más altas normas sociales y ambientales.
e. Asegurar el acceso universal al cuidado de la salud que fomente la salud reproductiva y la reproducción responsable.
f. Adoptar formas de vida que pongan énfasis en la calidad de vida y en la suficiencia material en un mundo finito.

4. Impulsar el estudio de la sostenibilidad ecológica y promover el intercambio abierto y la extensa aplicación del conocimiento adquirido.
   a. Apoyar la cooperación internacional científica y técnica sobre sostenibilidad, con especial atención a las necesidades de las naciones en desarrollo.
   b. Reconocer y preservar el conocimiento tradicional y la sabiduría espiritual en todas las culturas que contribuyen a la protección ambiental y al bienestar humano.
   c. Asegurar que la información de vital importancia para la salud humana y la protección ambiental, incluyendo la información genética, esté disponible en el dominio público.

III. Justicia social y económica

1. Erradicar la pobreza como un imperativo ético, social y ambiental.
   a. Garantizar el derecho al agua potable, al aire limpio, a la seguridad alimenticia, a la tierra no contaminada, a una vivienda y a un saneamiento seguro, asignando los recursos nacionales e internacionales requeridos.
   b. Habilitar a todos los seres humanos con la educación y con los recursos requeridos para que alcancen un modo de vida sostenible y proveer la seguridad social y las redes de apoyo requeridos para quienes no puedan mantenerse por sí mismos.

c. Reconocer a los ignorados, proteger a los vulnerables, servir a aquellos que sufren y posibilitar el desarrollo de sus capacidades y perseguir sus aspiraciones.

2. Asegurar que las actividades e instituciones económicas, a todo nivel, promuevan el desarrollo humano de forma equitativa y sostenible.
   a. Promover la distribución equitativa de la riqueza dentro de las naciones y entre ellas.
   b. Intensificar los recursos intelectuales, financieros, técnicos y sociales de las naciones en desarrollo y liberarlas de onerosas deudas internacionales.
   c. Asegurar que todo comercio apoye el uso sostenible de los recursos, la protección ambiental y las normas laborales progresivas.
   d. Involucrar e informar a las corporaciones multinacionales y a los organismos financieros internacionales para que actúen transparentemente por el bien público y exigirles responsabilidad por las consecuencias de sus actividades.
3. Afirmar la igualdad y equidad de género como prerrequisitos para el desarrollo sostenible y asegurar el acceso universal a la educación, el cuidado de la salud y la oportunidad económica.
   a. Asegurar los derechos humanos de las mujeres y las niñas y terminar con toda la violencia contra ellas.
   b. Promover la participación activa de las mujeres en todos los aspectos de la vida económica, política, cívica, social y cultural, como socias plenas e iguales en la toma de decisiones, como líderes y como beneficiarias.
   c. Fortalecer las familias y garantizar la seguridad y la crianza amorosa de todos sus miembros.
4. Defender el derecho de todos, sin discriminación, a un entorno natural y social que apoye la dignidad humana, la salud física y el bienestar espiritual, con especial atención a los derechos de los pueblos indígenas y las minorías.
   a. Eliminar la discriminación en todas sus formas, tales como aquellas basadas en la raza, el color, el género, la orientación

sexual, la religión, el idioma y el origen nacional, étnico o social.

b. Afirmar el derecho de los pueblos indígenas a su espiritualidad, conocimientos, tierras y recursos y a sus prácticas vinculadas a un modo de vida sostenible.
c. Honrar y apoyar a los jóvenes de nuestras comunidades, habilitándolos para que ejerzan su papel esencial en la creación de sociedades sostenibles.
d. Proteger y restaurar lugares de importancia que tengan un significado cultural y espiritual.

IV. Democracia, no violencia y paz

1. Fortalecer las instituciones democráticas en todos los niveles y brindar transparencia y rendimiento de cuentas en la gobernabilidad, participación inclusiva en la toma de decisiones y acceso a la justicia.
    a. Sostener el derecho de todos a recibir información clara y oportuna sobre asuntos ambientales, al igual que sobre todos los planes y actividades de desarrollo que los pueda afectar o en los que tengan interés.
    b. Apoyar la sociedad civil local, regional y global y promover la participación significativa de todos los individuos y organizaciones interesados en la toma de decisiones.
    c. Proteger los derechos a la libertad de opinión, expresión, reunión pacífica, asociación y disensión.
    d. Instituir el acceso efectivo y eficiente de procedimientos administrativos y judiciales independientes, incluyendo las soluciones y compensaciones por daños ambientales y por la amenaza de tales daños.
    e. Eliminar la corrupción en todas las instituciones públicas y privadas.
    f. Fortalecer las comunidades locales, habilitándolas para que puedan cuidar sus propios ambientes y asignar la responsabilidad ambiental en aquellos niveles de gobierno en donde puedan llevarse a cabo de manera más efectiva.

2. Integrar en la educación formal y en el aprendizaje a lo largo de la vida, las habilidades, el conocimiento y los valores necesarios para un modo de vida sostenible.
    a. Brindar a todos, especialmente a los niños y los jóvenes, oportunidades educativas que les capaciten para contribuir activamente al desarrollo sostenible.
    b. Promover la contribución de las artes y de las humanidades, al igual que de las ciencias, para la educación sobre la sostenibilidad.
    c. Intensificar el papel de los medios masivos de comunicación en la toma de conciencia sobre los retos ecológicos y sociales.
    d. Reconocer la importancia de la educación moral y espiritual para una vida sostenible.
3. Tratar a todos los seres vivientes con respeto y consideración.
    a. Prevenir la crueldad contra los animales que se mantengan en las sociedades humanas y protegerlos del sufrimiento.
    b. Proteger a los animales salvajes de métodos de caza, trampa y pesca, que les causen un sufrimiento extremo, prolongado o evitable.
    c. Evitar o eliminar, hasta donde sea posible, la toma o destrucción de especies por simple diversión, negligencia o desconocimiento.
4. Promover una cultura de tolerancia, no violencia y paz.
    a. Alentar y apoyar la comprensión mutua, la solidaridad y la cooperación entre todos los pueblos tanto dentro como entre las naciones.
    b. Implementar estrategias amplias y comprensivas para prevenir los conflictos violentos y utilizar la colaboración en la resolución de problemas para gestionar y resolver conflictos ambientales y otras disputas.
    c. Desmilitarizar los sistemas nacionales de seguridad al nivel de una postura de defensa no provocativa y emplear los recursos militares para fines pacíficos, incluyendo la restauración ecológica.

d. Eliminar las armas nucleares, biológicas y tóxicas y otras armas de destrucción masiva.
e. Asegurar que el uso del espacio orbital y exterior apoye y se comprometa con la protección ambiental y la paz.
f. Reconocer que la paz es la integridad creada por relaciones correctas con uno mismo, otras personas, otras culturas, otras formas de vida, la Tierra y con el todo más grande, del cual somos parte.

El camino hacia adelante

Como nunca antes en la historia, el destino común nos hace un llamado a buscar un nuevo comienzo. Tal renovación es la promesa de estos principios de la Carta de la Tierra. Para cumplir esta promesa, debemos comprometernos a adoptar y promover los valores y objetivos en ella expuestos.

El proceso requerirá un cambio de mentalidad y de corazón; requiere también de un nuevo sentido de interdependencia global y responsabilidad universal. Debemos desarrollar y aplicar imaginativamente la visión de un modo de vida sostenible a nivel local, nacional, regional y global. Nuestra diversidad cultural es una herencia preciosa y las diferentes culturas encontrarán sus propias formas para concretar lo establecido. Debemos profundizar y ampliar el diálogo global que generó la Carta de la Tierra, puesto que tenemos mucho que aprender en la búsqueda colaboradora de la verdad y la sabiduría.

La vida a menudo conduce a tensiones entre valores importantes. Ello puede implicar decisiones difíciles; sin embargo, se debe buscar la manera de armonizar la diversidad con la unidad; el ejercicio de la libertad con el bien común; los objetivos de corto plazo con las metas a largo plazo. Todo individuo, familia, organización y comunidad, tiene un papel vital que cumplir. Las artes, las ciencias, las religiones, las instituciones educativas, los medios de comunicación, las empresas, las organizaciones no gubernamentales y los gobiernos, están llamados a

ofrecer un liderazgo creativo. La alianza entre gobiernos, sociedad civil y empresas es esencial para la gobernabilidad efectiva.

Con el objeto de construir una comunidad global sostenible, las naciones del mundo deben renovar su compromiso con las Naciones Unidas, cumplir con sus obligaciones bajo los acuerdos internacionales existentes y apoyar la implementación de los principios de la Carta de la Tierra, por medio de un instrumento internacional legalmente vinculante sobre medio ambiente y desarrollo.

Que el nuestro sea un tiempo que se recuerde por el despertar de una nueva reverencia ante la vida; por la firme resolución de alcanzar la sostenibilidad; por el aceleramiento en la lucha por la justicia y la paz y por la alegre celebración de la vida.

EL TESORO DE LA MONTAÑA

Celso Román[4]

Me llamaron Mapalina
y la bella Pachamama
para cumplir una misión
con todo mi corazón.

Mapalina es una dama
vestida con la neblina,
Pachamama es la madre
que da vida y amor grande.

Me dijeron: "Hay peligro
de perder nuestro tesoro,
vienen seres muy malvados
a dañarnos los nevados

Queremos que nos ayudes
pues tú tienes las virtudes
para sortear los peligros
en tumbos desconocidos".

Aunque voy lleno de miedo
por dentro yo sé que puedo,
pues me dieron este abrigo
que me protege del frío.

La magia de un silbido
para convocar el viento,
y un puñado de neblina
que atrae a la Mapalina.

Son los que buscan el oro
escondido bajo el suelo:
hilos de sol ahorrados
bajo los campos nevados.

Exploradores los guían
y entre ellos desconfían,
pues los mueve la ambición:
¡qué tenebrosa visión!

¡Tenemos que rodearlos
para poder detenerlos,
ayúdanos Pachamama
con el poder de tu magia!

Madre Tierra mandó aromas
que bajaron por las lomas.
¡Eran perfumes de amor
que dominaban el terror!

4 Celso Román autor del cuento "El tesoro de la montaña". Editorial Destino. Edición 2004. Puesto que el cuento será utilizado en lugares apartados (zona rural), se hace la transcripción del mismo, para que sirva de reflexión en torno de la importancia del medio ambiente y del territorio.

Llegó al río torrentoso
que desciende rumoroso
De la gran laguna helada,
pero no puedo hacer nada…

Pido auxilio y silbo al viento
y de aves, llega un concierto
que con mil hilos de oro
me llevan como un tesoro.

Me despido de las aves
y la brisa trae señales:
un peligro se aproxima:
ladran los perros muy cerca.

Debo buscar un refugio
y el frailejón me da auxilio,
me oculto de los colmillos
entre follajes mullidos.

¡Los perros están encima,
ya sobrepasa la cima!
¡Convocaré la neblina
de mi amiga Mapalina!

Me toco esta mancha blanca
y una nube se me acerca,
silbo, y los fuertes vientos
se llevan todos mis miedos.

Un gigantesco ventarrón
arrastró la munición,
los cazadores, los perros,
hasta detrás de los cerros.

En la laguna cayeron
y toditos se mojaron.
Ellos juraron, furiosos:
volveremos por tesoros.

Cuando el sol brilló en el cielo
Mapalina guardó el velo,
y los demás animales
salieron a saludarles.

¡Mapalina y oso hermoso
los recibimos con gozo!
¡La leyenda nos decía
que un salvador llegaría!

¡Ahora que un líder tenemos
todos lo seguiremos;
somos parte de una misión
lo decimos de corazón!

En esas llegó un cóndor
anunciando con estupor:
¡cazadores y otros hombres
avanzan hacia estas cumbres!

¡Los invasores despiertan
y las distancias se acortan!
¡Ven Mapalina al instante!,
dice el oso comandante.

¡Ampáranos con tu manto,
despista a mis seguidores,
y a los perros rastreadores
¡Engáñalos con tu canto!

Los venados adelante
y los pumas ágilmente
les van mostrando el camino.
¡Deben salvar su destino!

Vuelve el cóndor con noticias
-no son malas, son albricias-
¡Madre tierra y Pachamama
transformando las almas!

Ha pasado ya el peligro.
¿Acaso ocurrió un milagro?
Se acercan seres humanos,
pero vienen como hermanos.

En esta llanura hermosa
donde brilla primorosa
la nieve con su blancura,
termina la dura marcha.

Ha empezado un bello tiempo,
el tiempo del amor nuevo:
¡Somos hijos de la Tierra,
de la paz, no de la guerra!

Bajo el Sol, bajo la Luna
nos ampara la fortuna
para que hagamos un pacto
que conservemos intacto.

Por fin hemos comprendido
-dice un hombre sorprendido-
que el verdadero tesoro
es la vida, no es el oro.

Es el amor, es el agua,
es el viento, es la neblina
es el Sol que me ilumina,
es la noche y es la Luna…

El tesoro es compartido
-dijo el oso conmovido-,
pues solamente se queja
quien no tiene un pareja.

El oso recogió una flor
del brillantísimo color
y muy galante la entregó
¡a la osa que enamoró!

Quedan los hombres dormidos,
los corazones bañados
por la más dulce ternura,
que ablanda el alma más dura.

Eran vidas ya manchadas
por la ambición desmedida:
¡qué trabajo dio limpiarlas,
Y dejarlas como nuevas!

¡Estos también son hijos míos!
dice Pachamama a sus críos,
y siembra en las almas flores,
dulces besos, luz de amores.

¿Podrán cambiar de opinión?
¿Será que entran en razón?
¿Entenderán que el tesoro
es la vida más que el oro?

Desde siempre te he buscado,
dijo el oso emocionado.
Sabía que tú llegarías,
respondió ella con alegría.

Pachamama Madre Tierra,
ahora que acabó la guerra
¿Ustedes nos casarán?
¡Lo pido por la vida mía!

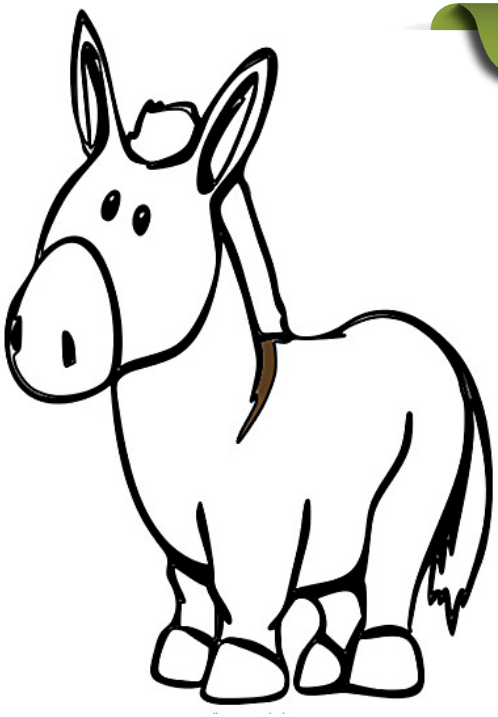
En la noche de Luna llena,
con tan muy buena fortuna,
todos firmaron un pacto.
¡Qué resteo, qué bello acto!

Entre paisajes míticos,
llenos de seres mágicos
Madre Tierra, Mapalina,
bendecían esa colina.

Las diosas agradecidas,
inician su despedida:
has cumplido tu misión,
y encontraste un corazón.

El tesoro ya está a salvo,
en este mundo amoroso
donde gente y animales
son compañeros de viaje.

ANEXO 3



Tomado de https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Donkey_cartoon_05.svg

REFERENCIAS

Abad, J. (2014). *Apuesta por la esperanza*. https://www.youtube.com/watch?-v=LkZsWIjMFgs

Adarve Zuluaga, P., González Álvarez, S. & Guerrero Quintana, M. A. (2018). Pedagogías para la paz en Colombia: un primer acercamiento. *Ciudad Paz-ando*, *11*(2), 60-70. https://doi.org/10.14483/2422278X.13177

AlaPAZ. (2020). *Bitácora curso "Líderes constructores de paz"*. Uniandes.

AlaPaz. (28 de febrero de 2020). Bitácora Líderes de Paz. *Liderazgo*. AlaPaz.

Albán, C. A. (2016). Música para transformar vidas. *Educación y Pedagogía*, 1-98.

Álzate, J. & González, C. (2016). Hace 34 años se inició el proceso de paz con las Farc en el gobierno de Belisario Betancur. En *El Espectador*. https://colombia2020.elespectador.com/pais/hace-34-anos-se-inicio-el-proceso-de-paz-con-las-farc-en-el-gobierno-de-belisario-betancur

Aquino, S. (1990). *Suma de Teología, II- II. Q. 47, a. 8, sol.* Biblioteca de autores cristianos.

Aquino, S. (1994). *Suma de Teología, Volumen 4. Parte II-II. Q. 188, a. 6, sol.* Biblioteca de autores cristianos.

Aquino, T. (1964). Segunda parte, Cuestión 29, Artículo 1 Solución. *Suma Teológica.* (1a. Ed.). Biblioteca de Autores Cristianos.

Arufe, C. (julio/2001-enero/2002). Enseñanza para la paz un reto para la educación del siglo XXI. *Revista Electrónica Sinéctica* (19), pp. 97-106.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU. http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Asamblea General de Naciones Unidas (6 de octubre de 1999). *Distr. GENERAL A RES/53/243.* Naciones Unidas.

Bajaj. (26 de junio de 2016). *Bloomsbury Publishing.* htt:ps://books.s.google.es/books?hl=&id=INckCWAAQBAd&01=frid&pg-PA89&dg=peace+education

Barbosa Castillo, G. (2015). *El análisis de contexto en la investigación penal: crítica del trasplante del derecho internacional al derecho interno.* Universidad Externado de Colombia.

Barbosa, G. (2014). *El análisis del contexto en la investigación penal: critica del trasplante del derecho internacional al interno.* Universidad del Externado.

Barón, L. & Müller, O. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje. 42*(2), 417-442.

Bautista, S. (2017). *Contribuciones a la fundamentación conceptual de paz territorial*. Voces Otras.

Bedoya Hernández, M. H.A. & Builes Correa, M. V. (Julio-Dic 2009). La acción educativa como acción narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7*(2), 1255-1271.

Bisquerra, R. (2014). Educación emocional e interioridad. En L. López, Maestros del corazón. *Hacia una pedagogía de la interioridad* (pp. 223-250). Wolters Kluwer.

Boff, L. (2012). *El cuidado esencial*. Trotta.

Boggino, N. (2005). *La construcción de lazos sociales y convivencia como instancia para prevenir violencia en la escuela.* Amelevi.

Briones, F. (2010). *Apartheid*. Concepción Universidad del Bío-Bío.

Bueno, M. (2006). *La reconciliación como un proceso socio-político. Aproximaciones teóricas*. http://revistasnew.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/viewFile/1073/979

Burke, P. (1996). Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro. *En Formas de hacer historia*. (pp. 13 – 38) Alianza Editorial.

Cable Noticias. (2016). *Timochenko dice que no pedirá perdón porque no se arrepiente de lo que hizo*. http://www.cablenoticias.tv/vernoticia.asp?titulo=Timochenko-dice-que-no-pedira-perdon-porque-no-se-arrepiente-de-lo-que-hizo&WPLACA=78086

Caireta, M. & Barbeito, C. (2005) *Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto. Cuadernos de educación para la paz. Programa de Educación para la paz*. Ed. Escola de Cultura de Pau.

Canal 7. (28 de agosto de 2011). *youtube.com* https://www.youtube.com/watch?v=7BjvbX4_m1A

Caqueta, D. (16 y 17 de noviembre de 2017). *Encuentro interdepartamental de educación para la paz. Nodo región sur.* http://www.escuelasdepaz.co/wp-content/uploads/2019/01/Memorias-Encuentro-Interdepartamental.pdf

Caracol Radio. (2016). *Víctimas de las Farc, hacia el perdón y la reconciliación*. https://caracol.com.co/radio/2016/08/24/nacional/1472059432_324094.html

Cárdenas Sierra, C. A. (2007). Introducción al pensamiento político jurídico. *Revista Hallazgos*, (7), 239-288.

Cárdenas, J. C. (2017). *El fuero militar, justicia interamericana y operaciones para el mantenimiento de la paz.* ESMIC.

Cardona, F. (2017). *Por la paz perpetua*. Brontes.

Carlos, A. (2016). *Música para transformar la vida*. Magisterio de Educación & Pedagogía.

Carrasco, J. G. (1993). *Acción pedagógica y acción comunicativa*. Educación Salamanca.

Carvajal, I., Curtidor, D. & Meneses, D. (2014). *Formas de vida: cuerpo, movimientos, hábitos y moradas*. Litografía Skrybe.

Castoriadis-Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. Editorial Amorrortu.

Cataño, G. (s.f.). (2015). Significado y alcance de la noción de contexto: una perspectiva sociológica. En C. Bernal Pulido and G. Barbosa (Eds.). *El análisis de contexto en la investigación penal: crítica del trasplante del derecho internacional al derecho interno* (pp.509 – 534). Universidad Externado.

Celso, R. (2014). *El tesoro de la montaña*. Destino.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2012). *Estadísticas del Conflicto Armado en Colombia. Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). ¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Imprenta Nacional.

Chaux, R. & Ruiz, A. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. ASCOFADE.

Cibanal Juan, L. A. (2008). Técnicas de comunicación y relación de ayuda en técnicas de la salud. *Revista Electrónica de Enfermería Global*, *7*(1)

CICR. (1977). International Review of the Red Cross. *International Review of the Red Cross. 17,* 261- 285.

Cimadevilla, J. (2019). *De viejas Cicatrices a nuevas heridas.* Planeta.

Cimadevilla, J. (2019). *De viejas cicatrices a nuevas heridas.* Planeta.

ClDOB, F. (1995). *Proceso de paz en la antigua Yugoslavia*. Fundación CIDOB.

CNMH. (2013). *Basta ya. Memorias de guerra y dignidad.* Imprenta Nacional.

CNMH. (2014). *Archivos de graves violaciones a los DD.HH., infracciones al DIH, memoria histórica y conflicto armado.* Comunicaciones CNMH.

CNMH. (2016). *Los pasos rotos.* Comunicaciones CNMH.

CNMH. (2018). *Desaparición forzada.* Comunicaciones CNMH.

Collazos, C. & Mendoza, J. (2006). *Cómo aprovechar el trabajo colaborativo en el aula*. Facultad de Educación de la Universidad de la Sábana.

Colombia, Corte Constitucional (2012). *Sentencia de Constitucionalidad 052 con ponencia del Magistrado Nilson Pinilla*. http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/C-052-12.htm

Colombia, Corte Constitucional (2013). *Ley 1620. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Diario oficial número 48733.

Colombia, Presidencia de la República (2015). *Decreto 1038. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. Diario oficial número 49522.

Colomer, E. (1986). *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*. Herder.

Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Mesas de Conversaciones para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera en Colombia*. http://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/5714/6911/9376/Version_final_informes_CHCV.pdf

Congreso de la República de Colombia. (04 de abril de 2017). Acto Legislativo No 01 del 2017. *De las normas para la terminación del conflicto armado.* Diario Oficial.

Congreso de la República de Colombia. (1 de septiembre de 2014). *Ley 1732. Cátedra de la Paz.* Diario Oficial.

Congreso de la República. (04 de abril de 2017). *Acto Legislativo número 01 de 2017, por medio del cual se crea un título de disposiciones transitorias de la Constitución para la terminación del conflicto armado y la construcción de una paz estable y duradera y se dictan otras disposiciones.* Diario Oficial.

Constitución Política de Colombia (1991). *Artículo 22. "La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento"*. Diario oficial número 48508.

Constitución Política de Colombia (1991*). Artículo 67. "la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente"*. Diario oficial número 48508.

Contrainfo, comunicación alternativa. (28 de agosto de 2016). NY Times: «Juicio histórico condena a 38 militares en Argentina». *Contrainfo.* https://www.contrainfo.com/22232/ny-times-juicio-historico-condena-a-38-militares-en-argentina/

Convención sobre los Derechos del Niño (1989). *Artículo 28. Derecho de los niños a la educación. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación*. http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

Convención sobre los Derechos del Niño (1989). *Artículo 29. Fines de la educación*. http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

Correa de Molina, C. (1999). *Aprender y enseñar en el siglo XXI.* Magisterio.

Cortés, I. (10 enero de 2018). El TPIY ha marcado un antes y un después en el Derecho Internacional. *Nueva tribuna.es*. https://www.nuevatribuna.es/articulo/mundo/tpiy-ha-marcado-antes-despues-derecho-internacional/20180110184624147139.html

Crenzel, E. (2014). De la verdad jurídica al conocimiento histórico: la desaparición de personas en la Argentina. En C. Hilb, P.-J. Salazar, & L. G. Martín., *Lesa humanidad. Argentina y Sudáfrica: reflexiones después del Mal*. (pp.38 – 52). Katz.

Crenzel, E. (2016). Entre la historia y la memoria. A 40 años del golpe de Estado en la Argentina. *História: Questões & Debates*, *Curitiba, 64*(2), pp. 39-69.

Cruz, J. D. & Fontán, V. (2014). Una mirada subalterna y desde abajo de la cultura de paz. *Ra Ximhai*, *10*(2), 135-152. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46131266006

Cuervo I., Bechara Gómez, E. y Hinestroza Arenas, V. H. (2007). Sudáfrica: una sociedad que le apostó a la verdad. En J. I. R, E. B. Gómez, & V. H. Arenas. *Justicia transicional: modelos y experiencias internacionales. A propósito de la Ley de Justicia y Paz*. Departamento de Publicaciones de la Universidad Externado de Colombia.

De los Ríos, A. (2014). *Las emociones comprenderlas para vivir mejor.* http://www.apega.org/attachments/article/767/GUIAEMOCIONES_v2-1.pdf.

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). *Artículo 26. Toda persona tiene derecho a la educación*. http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/carceles/1_Universales/B%E1sicos/1_Generales_DH/1_Declaracion_Universal_DH.pdf

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Artículo 7. *Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley.* http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/carceles/1_Universales/B%E1sicos/1_Generales_DH/1_Declaracion_Universal_DH.pdf

Decreto 2772/75. (04 de noviembre de 1975). *Fuerzas Armadas - Ejecución de las operaciones militares y de seguridad necesarias para eliminar la subversión*. Diario Oficial de Argentina.

Delors, J. (2015). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santilla. Ediciones UNESCO.

Diccionario Jurídico. (2014). *Concepto de víctima en el Derecho Internacional*. https://lavozdelderecho.com/index.php/actualidad-2/corrup-5/item/2822-diccionario-juridico-concepto-de-victima-en-el-derecho-internacional

Didactalia. (2012). Nelson Mandela, y su lucha a favor de la igualdad. *Didactalia*. https://didactalia.net/gl/comunidade/materialeducativo/recurso/nelson-mandela-y-su-lucha-a-favor-de-la-igualdad/1cae62dc-ad2d-40fa-ae37-f17aa2584863

Dietrich, W. (2012). *La paz como concepto cultural: experiencia energética y reconocimiento transnacional.* [Ensayo en línea]. https://loshilosdelmundo.files.wordpress.com/2012/11/dietrich_la-paz-como-concepto-cultural-copy.pdf

DNP. (2014). *Base del plan general de desarrollo 2014–2018.* Departamento Nacional de Planeación

El Colombiano. (24 de agosto de 2016). Los intentos frustrados de firmar la paz con las Farc. En Acuerdos entre gobierno y FARC. *El Colombiano.* http://www.elcolombiano.com/colombia/acuerdos-de-gobierno-y-farc/los-intentos-frustrados-de-firmar-la-paz-con-las-farc-LK4851580

El Espectador. (01 de agosto de 2013). El 'quizás, quizás, quizás' de las Farc. *El Espectador*. https://www.elespectador.com/noticias/politica/el-quizas-quizas-quizas-de-farc-articulo-437560

El Espectador. (17 de septiembre de 2019). Pilotos de investigación de fracking sí se puede hacer: Consejo de Estado. *El Espectador*.

El Espectador. (23 de septiembre de 2015). ¿Qué esperan las víctimas de las Farc del acuerdo del Gobierno con la guerrilla? *El Espectador*. https://www.elespectador.com/noticias/politica/esperan-victimas-de-farc-del-acuerdo-del-gobierno-guerr-articulo-588184

El Heraldo. (18 de febrero de 2015). Las teorías del origen del conflicto armado en Colombia. *El Heraldo.* https://www.elheraldo.co/politica/las-teorias-del-origen-del-conflicto-armado-en-colombia-184562

El Heraldo. (26 de agosto de 2016). Los múltiples intentos de paz en Colombia. *El Heraldo.* https://www.elheraldo.co/politica/los-multiples-intentos-de-paz-en-colombia-280676

El Tiempo Televisión Colombia & Citytv. (2016). *Declaración de Iván Márquez en la firma de los acuerdos de paz "tendremos paz si se respetan los acuerdos".* https://www.youtube.com/watch?v=K-pCtZoMytM

El Tiempo. (05 de julio de 2014). Lo que las víctimas esperan de las Farc. *El Tiempo.* https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-14210376

El Universo. (04 de octubre de 2015). FARC pedirá perdón a las víctimas, no al enemigo, dice Timochenko. *El Universo.* https://www.eluniverso.com/noticias/2015/10/04/nota/5166707/farc-pedira-perdon-victimas-no-enemigo-dice-timochenko

Elmundo.es. (12 de marzo de 2006). El TPIY urge a la captura de los prófugos Mladic y Karadzic tras la muerte de Milosevic. *Elmundo.es* https://www.elmundo.es/elmundo/2006/03/12/internacional/1142125929.html

Elster, J. (2006). *Redención de cuentas. La justicia transicional en perspectiva histórica*. Katz.

Engler, B. (1996). *Introducción a las teorías de la personalidad*. McGraw-Hill.

e-notícies. (17 de mayo de 2013). Muere el ex dictador argentino Videla. *e-notícies*. https://politica.e-noticies.es/muere-el-ex-dictador-argentino-videla-75929.html

Escobari, M. (2013). El lenguaje no verbal como herramienta para mejorar la calidad personal. pp. 106–128. http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rieb/n18/n18_a06.pdf

España & Forensi, S. &. (2014). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media el trabajo en el aula y sus fundamentos.* Homo Sapiens Ediciones.

España, A. (2014). La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media fundamentos y desafíos. En L. Sanjurjo, *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media.* Homo Sapiens Ediciones.

Etimologías de Chile. (18 de septiembre de 2019). *Humano*. http://etimologias.dechile.net/?humano

FARC-EP. (s. f.). *Quiénes somos y por qué luchamos.* https://www.farc-ep.co/nosotros.html

Fernández, O. (junio de 2006). Una aproximación a la cultura de paz en la escuela. *Revista Educere*. *10*(33). http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200006.

Feron, B. (1995). *Yugoslavia, orígenes de un conflicto*. Salvat.

Fijman, J. (2007). *Geografía de Argentina: generalidades*. https://geografia.laguia2000.com/geografia-regional/america/geografia-de-argentina-generalidades

Fisas Armengol, V. (1987). *Introducción al estudio al estudio de la paz y de los conflictos*. Lerna.

Fisas Armengol, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria.

Fisas, V. (1998). *Una cultura de paz*. https://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/una_cpaz.pdf

Fisas, V. (1998). *Una cultura de paz*. Icaria.

Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz [Documento de trabajo]. *Quaderns de Construcció de Pau*, 20. https://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf

Fisas, V. (2011). *Educar para una cultura de paz. Cuadernos de construcción de paz. Escuela de cultura de paz.* http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf

Fisas. V. (2011). Una cultura de paz. En *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Icaria/UNESCO.

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Ediciones Mcgraw-Hill.

Francisco, P. (18 de junio de 2015). *Carta encíclica Laudato Si'. Sobre el cuidado de la casa común.* http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

Francisco, P. (24 de mayo de 2015). *w2.vatican.va.*

Freud, S. (1923). *El yo y el ello*. Editorial Amorrortu.

Fromm, E. (2015). *El corazón del hombre.* Fondo de Cultura Económica.

Fuentes, Téllez & Vargas. (2018). *Narrar y rememorar: orientaciones pedagógicas hacia una interdisciplinaridad entre la literatura*. [Tesis de Maestría en Educación, Universidad La Gran Colombia, Bogotá].

Galtung, J. (1964). An Editorial. En *Journal of Peace Research* (1), pp. 1- 4.

Galtung, J. (2003). *Violencia cultural.* Gernika Gogoratuz, documento. No. 14. ISSN 1136-5811.

Galtung, J. (2004). *Violencia, guerra y su impacto: sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia*. http://them.polylog.org/5/fgj-es.htm#s1.

Galtung, J. (2009). Teoría de conflictos. *Revista de paz y conflictos*, (2) pp. 60-81 https://www.redalyc.org/pdf/2050/205016389005.pdf

Galtung, J. (mayo de 1997). *La educación para la paz, solo tiene sentido si desemboca en las acciones*. Correo de la UNESCO.

Gameo. (20 de noviembre de 2018). La Yugoslavia de Josip Broz Tito. *El Orden Mundial*. https://elordenmundial.com/la-yugoslavia-de-josip-broz-tito/

García, D. E. (2015). Los rostros de la paz: una cartografía en 15 dimensiones. En F. Montiel T. & García, D. E. (Coords.). *Manual de Construcción de Paz: una aproximación interdisciplinaria* (pp. 23-56). Resolución Creativa de Conflictos - RECRECOM SC.

García, E. d. (1996). *Los Balcanes, el polvorín de Europa*. Madrid: Arco Libros.

Gardner, H. (2011). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples del siglo XXI*. Editorial Paidós.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books. A member of the Perseus Group.

Gardner, H. (2015). *Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Editorial Paidós.

Gardner, H. (2016). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Basic Books, división de Harper Collins Publisher, Inc.

Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Paidós.

Giesecke, M. (1999) Cultura de paz y enseñanza de la historia. En *Ecuador-Perú Horizontes de la negociación y el conflicto* (pp. 303-315). http://www.flacso.org.ec/docs/ecuaperu_giesecke.pdf

Glosbe. (18 de septiembre de 2019). *https://es.glosbe.com*. https://es.glosbe.com/la/es/alter

Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrutu Editores.

Goleman, D. (2011). La inteligencia emocional. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. ISNN 1989-4023. pp. 1-10.

Goleman, D. (2012). *Inteligencia Emocional.* Editorial Kairós.

Goleman, D. (2018). *Inteligencia Emocional en la Empresa*. Penguin Random House Grupo. Editorial España.

Gomariz A. (2010). *Una cultura de paz para transformar la seguridad y los conflictos y oportunidades*. https://antoniogomariz.files.wordpress.com/2010/02/cultura-de-paz-v-fisas.pdf.

Gómez Isa, F. (2006). El derecho de las víctimas a la reparación por violaciones graves y sistemáticas de los derechos humanos. *El otro derecho* (37). ILSA-Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativos.

Gómez, D. (2017). *Breve historia de los Balcanes*. El Furgón.

González, L. B. (2011). La competencia comunicativa: elemento. *Quórum Académico. 8*(15), pp. 95-110.

Gual, R. (24 de marzo de 2018). Madres de plaza de mayo. Esas buenas emprendedoras morales. *Bordes*. http://revistabordes.com.ar/madres-de-plaza-de-mayo-esas-buenas-emprendedoras-morales/

Hernández Arteaga, I., Luna Hernández, J. A. & Cadena Chala, M. C. (2017). Cultura de Pazcultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *19*(28), 149-172. http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v19n28/v19n28a09.pdf.

Hilb, C., Salazar, P.-J., & Martín, L. (2014). *Lesa humanidad. Argentina y Sudáfrica: reflexiones después del Mal*. Katz.

Historia y biografías. (15 de marzo de 2015). La guerra de los boers: la guerra en Sudáfrica Gran Bretaña. *Historia y biografías*. https://historiaybiografias.com/guerra_boers/

Hobsbawm, E. (1995). *Historia del siglo XX*. Planeta.

Humanos, E. P. (2011). Espacio, memoria y derechos humanos (EX ESMA). *Espacio memoria.* http://www.espaciomemoria.ar/dictadura.php

ICTJ, Fundación Kofi Annan - Finlandia. (2014). *Desafiando lo convencional ¿Pueden las comisiones de la verdad fortalecer los procesos de paz?* Opciones Gráficas Editores Ltda.

Iniesta, T. S. (2005). *Educar personas hoy.* Homosapiens Ediciones.

Jaramillo, S. (2014). *La paz territorial. Presentación en la Universidad de Harvard, Cambridge*, MA, Estados Unidos.

Jones, T. (17 de julio de 2018). Lo que Nelson Mandela nos enseñó sobre la separación familiar. *The New York Times.* https://www.nytimes.com/es/2018/07/17/nelson-mandela-natalicio-carcel/

Jung, C. (2013). *Las relaciones entre el yo y el inconsciente*. Paidós.

Kant. E. (1996). *La paz perpetua*. Porrúa.

La casa de la historia. (18 de octubre de 2018). Josip Broz Tito. *La casa de la historia.* http://www.lacasadelahistoria.com/josip-broz-tito/

Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bakeaz–Gernika Gogoratuz.

Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz.* Los libros de la Catarata.

Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bakeaz–Gernika Gogoratuz.

Loaiza, A. M. (2011). Investigación para la paz y perspectiva de género: desvelando las relaciones pacíficas entre hombres y mujeres. *Revista Eleuthera*, (5), 217-145. http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera5_9.pdf

Longoni, E. (23 de marzo de 2006). 30 años de la dictadura argentina. *El País*. https://elpais.com/internacional/2006/03/24/album/1143154801_910215.html#foto_gal_1

López, C. (2017). *Historia de Yugoslavia, de la unidad a la ruptura*. RedHstoria.

Mackenzie, E. (2007). *Las FARC fracaso de un terrorismo.* DEBATE.

Mackenzie, E. (2007). *Las FARC: fracaso de un terrorismo.* DEBATE.

Maier, F. G. (1983). *Historia universal siglo XXI. Bizancio*. Siglo Veintiuno Editores.

Martín, J. (2004). *Qué es la violencia. Manual de paz y conflictos*. Universidad de Granada.

Mata Daza, D. (2018). *Si hay vida después de la Guerra.* Universidad del Rosario.

Matancera, S. (2014). *Mala mujer no tiene corazón*. https://www.youtube.com/watch?v=6QLqw0D_a6M

Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones.

Mayo, R. (2016). *Las empresas extractivas y el deterioro del medio ambiente en Colombia. Un análisis crítico*. USTA.

MDN. (2015). *Sobreviviendo al infierno, las FARC desde adentro.* Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Ministerio de Educación Nacional

Ministerio de Educación Nacional. (2004) *El desarrollo de la educación en el siglo XXI, Informe Nacional de Colombia. Informe elaborado de acuerdo con el contenido propuesto por UNESCO*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013.* https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Colombia, la mejor educada en el 2025: Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-355154_foto_portada.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia.* https://compartirpalabramaestra.org/documentos/catedramaestros/orientaciones-generales-para-la-implementacion-de-la-catedra-de-la-paz-en-los-establecimientos-educativos-de-preescolar-basica-primaria-y-media-de-colombia.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Propuestas de desempeños de educación para la paz, para ser enriquecidas por los docentes de Colombia*. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DESEMPENO-SEDUCACIONPARALAPAZ.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar básica y media de Colombia.* Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (25 de mayo de 2015). *Decreto 1038: Cátedra para la Paz*. Ministerio de Educación Nacional.

Miró. (s.f.). El Carnaval del Arlequín (Miguel Calvo Santos). *Miguel Calvo Santos, 05-02-2016.* Museo: Albright-Knox Art Gallery, Buffalo (Estados Unidos), Paris 1925.

Moïsi, D. (2009). *La geopolítica de las Emociones*. Grupo Editorial Norma.

Molina, E. M. (2016). *Devenir del modelo económico socialista*. Nuevo Milenio.

Molina, N. (2010). Reconstrucción de memoria en historias de vida. En: *Revista de Estudios Sociales de la Universidad de Los Andes*. (36).

Montenegro, I. (2009). *Cómo evaluar el aprendizaje escolar, orientaciones para la aplicación del Decreto 1290 de 2009*. Ediciones Especiales Magisterio.

Morales, L. (2017). *La paz y la protección ambiental en Colombia*. El diálogo: liderazgo para las Américas.

Moya-Albiol, L., Herrero, N. & Bernal, M. C. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Rev Neurol*, 50(2), 89-100.

Muñoz, F. (2016). *La paz imperfecta.* [Documento en línea]. https://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pimunozespa%C3%B1ol.pdf

Myers, D. (2006), *Psicología 7ma edición*. Editorial Médica Panamericana.

Naciones Unidas (1998) *Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz.* Res. A/52/13. http://www.fund-culturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/DECLARACIONES,%20RESOLUCIONES/Declaracion_CulturadPaz.pdf

Naciones Unidas, Consejo de Derechos Humanos. (1991). *Estatuto del Tribunal Internacional para la ex Yugoslavia*. https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/InternationalTribunalForTheFormerYugoslavia.aspx

Navarro, M. F. (2015). Crisis y conflictos en el siglo XX. Yugoslavia: Desde la idea nacional. *Tiempo y Sociedad*, (18) 87-132.

Neira, Q. (2016). La escuela en territorio minado. *Magisterio Educación & Pedagogía*, 54-55.

Noticias RCN. (2015). *Timochenko dice que no piensa pedir perdón y que no se arrepiente*. https://www.noticiasrcn.com/nacional-pais/timochenko-dice-no-piensa-pedir-perdon-y-no-se-arrepiente

Olásolo, H. & Kiss, A. (2010). El Estatuto de Roma y la Jurisprudencia de la Corte Penal Internacional en materia de participación de víctimas. Universidad de Utrecht. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*. *13*(2) http://criminet.ugr.es/recpc/12/recpc12-13.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2013). *Caja de herramientas en educación para la paz*. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002212/221205s.pdf

Ortiz, J. (07 de julio de 2015). La última batalla de la Segunda Guerra Mundial. *El cajón del Grisom.* http://www.elcajondegrisom.com/2015/07/la-ultima-batalla-de-la-segunda-guerra.html

Pabón Ayala, N. (2018). *Memoria y víctimas en las Fuerzas Militares.* Universidad del Rosario.

Pabón, J. U. (2017). *Militares y guerrillas. La memoria histórica del conflicto armado interno en Colombia desde los archivos militares, 1958 - 2016.* Universidad del Rosario.

Pabón, N. (2018). *Memoria y víctimas de las Fuerzas Militares.* Universidad del Rosario.

Pastrana, E. (2016). *Construcción de la memoria histórica militar en el contexto de la justicia transicional.* Opciones Gráficas Editores Ltda.

Pérez, I. (2016). *Día histórico para Colombia: se firma en La Habana el acuerdo final, integral y definitivo de paz.* http://www.cubadebate.cu/noticias/2016/08/24/dia-historico-para-colombia-se-firma-en-la-habana-el-acuerdo-final-integral-y-definitivo-de-paz/#.Wx1Nf4pKiUm

Porto, J. P., & Merino, M. (2017). Apartheid. *Definición. de*. https://definicion.de/apartheid/

Pozuelo, A. L. (28 de octubre de 2016). *Conocimientos y entretenimientos*. http://antonioluis.pozuelo.org/?s=la+antigua+yugoslavia

Putnam, R. (2001). La comunidad próspera: El capital social y la vida pública. En *Zona Abierta*. pp. 89-104

Radio Saudade. (2020). Las madres de Plaza de Mayo - Eduardo Galeano. *Radio Saudade.* http://www.saudaderadio.com/2015/04/las-madres-de-plaza-de-mayo.html

Ramírez Arcos, H. (2016). *Las Fuerzas Militares del posacuerdo.* Universidad del Rosario.

Ramírez, M. (2013). *La paz sin engaños estrategias de solución para el conflicto colombiano.* Centro de Investigaciones sobre América Latina y del Caribe. https://www.norlarnet.uio.no/pdf/publications/2012/la-paz.pdf.

Real Academia Española. *Definición de decálogo*. http://dle.rae.es/?id=Bv25rS9

República de Argentina. (24 de diciembre de 1986). *Ley 23.492 de Punto Final.* Boletín Oficial. http://www.desaparecidos.org/nuncamas/web/document/nacional/ley23492.htm

República de Argentina. (8 de junio de 1987). *Ley 23.521 de Obediencia Debida.* Boletín Oficial. http://www.desaparecidos.org/nuncamas/web/document/nacional/ley23521.htm

Revelo Sánchez, O., Collazos, C., y Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de la literatura. *Tecnológicas. 21*(41). http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a08.pdf

Revista Semana. (26 de febrero de 2016). Las ironías de Jesús Santrich. *Revista Semana.* https://www.semana.com/nacion/articulo/proceso-de-paz-quienes-jesus-santrich/463000

Reyes, M. J. (2013). *Los conflictos en los Balcanes. La guerra civil en Yugoslavia y los intereses externos*. http://www.igadi.org/web/sites/all/arquivos/images/artigos/marcelojavierdelosreyesloscconflictosenlosbalcanes.pdf

Ricoeur, P. (2006). *Caminos de reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica.

Rieff, D. (2012). *Contra la memoria*. Debate.

Rieff, D. (2017). *En contra de la memoria.* Debate.

Rieff, D. (2017). *En contra de la memoria.* Penguin Random House.

Río, N. d. (01 de mayo de 2016). La eterna lucha de las Madres de la Plaza de Mayo, ahora convertidas en abuelas. *El muro de la sexta*. https://www.lasexta.com/noticias/sociedad/eterna-lucha-madres-plaza-mayo-ahora-convertidas-abuelas_201605015729c3fc4beb28b947c4b6ce.html

Rodríguez, C., Rodríguez, D. & Durán, H. (2017). *La paz ambiental. Retos y propuestas para el posacuerdo.* Dejusticia.

Rogers, Carl (1986) *El camino del Ser*. Kairós.

Rogers, T. (s.f.). *Justicia transicional en Argentina. El juicio por la verdad en Mar del Plata: Memoria, justicia y verdad*. Mar de Plata.

Rojas, L. & López, P. (14 de noviembre de 2017). *Consultas populares: ¿Democracia o desarrollo? Una falsa disyuntiva*. http://palabrasalmargen.com/edicion-117/consultas-populares-democracia-o-desarrollo-una-falsa-disyuntiva/

Rosenberg, M. B. (2013). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. Gran Aldea Editores.

Ruiz, G. (noviembre de 2013). *La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo.* Foro de educación.

Sampieri, H. (2014). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill.

Sánchez, E. (20 de diciembre de 2018). ¿Qué es el alter ego y por qué sería buena idea crear uno? https://lamenteesmaravillosa.com/que-es-el-alter-ego-y-por-que-seria-buena-idea-crear-uno/

Sandoval Forero, E. A. (2016). *Educación para la paz integral: memoria, interculturalidad y de colonialidad*. ARFO Editores.

Sanjurjo, E. & Forensi. (2014). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela media: el trabajo en el aula y sus fundamentos.* Homo Sapiens Ediciones.

Sanjurjo. (2005). *Convivir, aprender y enseñar en el aula.* Amalevi.

Scott, J. W. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). Universidad Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.

Segura, M. y Arcas, M. (2011). *Educar las emociones y los sentimientos*. Narcea, S.A. Ediciones.

Semana. (2019). El legado de Milosevic. *Revista Semana*. *https://www.semana.com/el-legado-milosevic/77910-3/*https://static.iris.net.co/semana/upload/images/2006/3/18/184590_18957_1.jpg

Silva, A. R., & Torres, E. C. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE).

Soy tribu. (11 de mayo de 2018). La tribu de los taitas. https://www.youtube.com/watch?v=oY-dWas7y-8&t=15s

Subrayado. (22 de abril de 2019). A 25 años del fin del apartheid, los sudafricanos están cada vez más desencantados. *Subrayado.* https://www.subrayado.com.uy/a-25-anos-del-fin-del-apartheid-los-sudafricanos-estan-cada-vez-mas-desencantados-n531839

Suljagic, E. (06 de junio de 2020). En la ex Yugoslavia el centro del proceso fue de los victimarios. *El Espectador*. https://www.elespectador.com/colombia2020/justicia/verdad/en-la-ex-yugoslavia-el-centro-del-proceso-fue-de-los-victimarios-articulo-856280/

Telesur (11 de octubre de 2020). Apartheid en Sudáfrica: la institucionalización del racismo. *Telesur*. https://www.telesurtv.net/news/Apartheid-en-Sudafrica-La-institucionalizacion-del-racismo-20171011-0028.html

Todorov, T. (2002). Los dilemas de la memoria. *Un texto para valientes. Ponencia presentada en la Cátedra Julio Cortázar de la Universidad de Guadalajara, México.* http://www.caratula.net/archivo/N19-0807/Secciones/Hoja%20de%20Ruta/hoja%20de%20ruta.html.

Todorov, T. (23 de marzo de 2020). Cátedra latinoamericana. *http://www.jcortazar.udg.mx/sites/default/files/TODOROV.pdf*.

Torres, A. R. (2005). *La formación de competencias ciudadanas.* ASCOFADE.

Torres, A. y Mendoza, N. (2011). La sistematización de experiencias. Presupuestos epistemológicos y procesos metodológicos. En Páramo, P. (comp.). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (pp. 245-266). Universidad Piloto de Colombia.

Tuvilla, R. J. (2009). *Informe secretario general de las Naciones Unidas sobre el decenio internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo*. http://fund-culturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/DECLARACIONES,%20RESOLUCIONES/Decenio_Internacional_cultura_de_paz_y_no-violencia.pdf

UNESCO (2011). *UNESCO promueve una cultura de paz desde la educación*. [Documento en línea] http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/unesco_promotes_a_culture_of_peace_through_education/

UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Gráfica Internacional.

UNESCO. (2012). *Informe de progreso. Educación para la convivencia y la cultura de la paz en América Latina y el Caribe*. UNESCO.

UNESCO. (2013) *Caja de herramientas en educación para la paz.* http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002212/221205s.pdf

UNESCO. (2013). *Derechos humanos y cultura de paz*. UNESCO.

UNESCO. (7 de febrero de 2019). *Cultura de paz y no violencia. Construir la paz en la mente de los hombres y de las mujeres*. UNESCO.

UNESCO. Objetivo No 4 de Desarrollo Sostenible 2030. (septiembre de 2017). UNESCO.

Universidad Santo Tomás. (2004). *Proyecto Educativo Institucional.* Universidad Santo Tomás.

Valero, F. (2017). *Teoría de la inteligencia múltiple según Howard Gardner. Una ventana al universo de la psicología del inconsciente, la conducta y el alma humana*. https://psicovalero.wordpress.com/2017/06/19/las-8-inteligencias-multiples-segun-howard-gardner/

Vargas Quemba, F. (2015). *Memoria histórica de las FARC.* Vida.

Vargas, A. & de Mendoza, H. (2017). *Los retos de la "paz territorial". 48 preguntas sobre la construcción de paz en Colombia: Una agenda de investigación aplicada*.

Vargas-Mendoza. (2007). Teoría de la acción comunicativa en Jürgen Habermas. http://www.conductitlan.net/jurgen_habermas.ppt

Vázquez, L. M. (2018). El proceso de justicia transicional en Argentina. Evolución del paradigma de enjuiciamiento a los responsables de crímenes de lesa humanidad. [Tesis de grado de derecho, Universidad Autónoma de Barcelona, España].

Villamil Pineda, M. A. (2016). *Emociones humanas y ética: para una fenomenología de las experiencias personales erráticas*. Pontificia Universidad Javeriana.

Wabgou, M. (2016). Proceso de paz en Sudáfrica: ¿algunas lecciones para Colombia? En T. G. Cárdenas. *Derechos humanos, paz y posconflicto en Colombia*. (pp. 43- 58). Universidad Católica de Colombia. https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/14313/4/Derechos-humanos-paz-y-posconflicto-en-Colombia.pdf

Weber, M. (1996). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

YaserArslana, G. & Polat. (2015). *Kocaeli University Faculty of Education Department of Educational Sciences.* file:///C:/Users/Isabel/Downloads/1-s2.0-S187704281500943X-main.pdf

Yugoslavia, T. P. (29 de julio de 2019). Yugoslavia. *Wikipedia, La enciclopedia libre*. https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Tribunal_Penal_Internacional_para_la_ex_Yugoslavia&oldid=117827566

AUTORES

Andrés Inampués

Licenciado en Teología con estudios en Ética Social y Desarrollo Humano y docente del Departamento de Humanidades y Formación integral de la Universidad Santo Tomás. Ha participado en diferentes proyectos e investigaciones sobre educación para la paz, medio ambiente, reconciliación política, cultura teológica y la Cátedra para la Paz.

Andrés Rivera

Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa (USTA), bachiller en Teología (UPB) y magíster en Defensa de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario ante Organismos, Cortes y Tribunales Internacionales. Coinvestigador en los proyectos: "Educar desde el conflicto en el postconflicto. Perspectiva de género y generación"; "Narración de la guerra en la vejez: Perspectivas para una reparación integral"; "La construcción de paz desde la USTA. Narrativas, discursos y experiencias para transformar sociedad. Fase dos"; y "Los imaginarios sociales y la educación para la paz desde el territorio. Prácticas y discursos para la no estigmatización del otro".

Carlos Arturo Velásquez Peláez

Coronel de la reserva activa del Ejército Nacional. Ph. D. en cuestiones actuales de Derecho Español e Internacional, magíster en Seguridad y Defensa Nacional, docente investigador de la Escuela Superior de Guerra y creador del Centro de Memoria Histórica Militar de las FF. MM. Permaneció al servicio de la Fuerza durante treinta años y, entre otros cargos, fue comandante de la Brigada de Selva N°. 22 (en San José del Guaviare) y agregado militar en la Federación de Rusia. Asimismo, fue el creador de la idea de la obra de teatro "Víctus" con Alejandra Borrero de Casa E.

Diana María Fuentes Nieto

Licenciada en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional y magíster en Educación de la Univer-sidad La Gran Colombia. Actualmente, se desempeña como docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás. Pertenece al grupo de investigación "Aletheia", clasificado en A1, y al grupo Cethi, clasificado en C, del mismo Departamento.

Diana Paola Sáenz

Profesional de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás y magíster en Actividad Física, Entrenamiento y Gestión Deportiva de la UNINI. Actualmente, es docente del Departamento de Huma-nidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Pertenece al grupo "Cethi", clasifica-do en C, del mismo Departamento.

Elkin Ballesteros

Licenciado en Filosofía con énfasis en Pensamiento Político y Económico de la Universidad Santo Tomás, bachiller en Sagrada Teología de la Universidad Pontificia Bolivariana, magíster en Docencia Universitaria de la Universidad de la Salle, docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás e integrante y líder del grupo de investigación Aletheia. Correo electrónico: elkinballesteros@usantotomas.edu.co

Gloria Consuelo Rodríguez Caro

Socióloga con énfasis en Sociología de la Cultura y magíster en Estudios de Paz y Resolución de Conflictos de la Pontificia Universidad Javeriana. Sus temas de interés son el género (enfocado en el transgénero), las comunidades rurales, las entidades territoriales y los diversos sectores de la economía en temas de desarrollo rural, economía solidaria, educación y paz. Miembro del Semillero de Investigación en Actividad Física, Salud y Deporte de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: grodrig@javeriana.edu.co

Jaime Alberto Casallas Ruiz

Profesional en Relaciones Internacionales y Estudios Políticos de la Universidad Militar Nueva Granada y magíster en Derechos Humanos y Derecho Internacional de los Conflictos Armados de la Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto".

Javier Aldana

Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas, abogado litigante, magíster en Educación y profesor universitario.

Johan Mendoza

Sociólogo bogotano, especialista en Políticas Públicas, magíster en Desarrollo Social y doctor en Ciencias Sociales. Asimismo, es columnista en la emisora Contagio Radio (en Bogotá) y en el periódico La Pipa (en Ibagué), director del programa radial Debate Polifónico de la emisora Escenario Radio (Universidad Santo Tomás) y cuenta con gran experiencia investigativa en estudios culturales de la cotidianidad y construcción de memoria histórica.

José David Cely Cely

Historiador de la Universidad Externado de Colombia, con experiencia en el estudio crítico y analítico de los procesos históricos y conocimiento de diversas teorías y metodologías de la historia. Ha trabajado como investigador científico-social en el análisis de diferentes procesos de justicia transicional que contribuyen a la investigación y al conocimiento histórico de Colombia.

Luz Mery Otálora Rodríguez

Magister en Derechos Humanos y Conflictos Internacionales, especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita y licenciada en Ciencias Sociales y Económicas. Es investigadora y orientadora de la educación para la paz en el Centro de Investigación de Memoria Histórica de la Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto". Tiene más de 30 años de experiencia en educación y es formadora de maestros en lo relacionado con la Cátedra para la Paz.

Marlucio de Souza Martins

Licenciado en Educación Física y magíster en Educación de la Universidade Regional de Blumenau (FURB), Brasil. Actualmente, adelanta estudios de Doctorado en Psicología en la Universidad Santo Tomás y es docente del Departamento de Formación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Sus temas de interés se relacionan con la gestión educativa, los procesos pedagógicos y didácticos en educación, la cognición, la actividad física, la salud y el deporte. Correo electrónico: mdesouzamartins@javeriana.edu.co

Miguel Olimpo Moreno Lugo

Licenciado en Filosofía y Letras y magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Actualmente, adelanta estudios de Doctorado en Filosofía en la Universidad Santo Tomás y es docente investigador, coautor de varios libros y coordinador académico multicampus del Departamento de Humanidades y Formación Integral en dicha institución educativa. Sus temas de interés en el campo de la educación son las humanidades, el tomismo, la gestión educativa y el personalismo. Miembro del grupo de investigación Aletheia, clasificación en A1 de Colciencias, de la Universidad Santo Tomás. Miembro de la Sociedad Internacional Tomás de Aquino (SITA) (capítulo Colombia). Correo electrónico: miguelmoreno@usantotomas.edu.co

Roberto Antonio Dáger Espeleta

Licenciado en Educación, Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás, especialista en Resolución de Conflictos de la Universidad Javeriana y en Docencia Universitaria de la Universidad Santo Tomás, magíster en Estudios Políticos de la Universidad Javeriana y docente universitario en el Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás y en la Maestría en Filosofía Latinoamericana de la misma institución educativa.

Sandra Posada-Bernal

Psicóloga de la Universidad de los Andes y magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente, adelanta estudios de Doctorado en Psicología en la Universidad Santo Tomás y es docente de posgrados e investigadora del Departamento de Humanidades y Formación Integral en dicha institución educativa. Sus temas de interés se relacionan con la infancia, la pedagogía, el currículo, la cultura de paz y la consejería educativa presencial y virtual. Miembro del grupo de investigación Aletheia, clasificación en A1 de Colciencias, de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: sandraposada@usantotomas.edu.co

Este libro surge de diversas investigaciones en torno a la **Cátedra para la Paz**, que se desarrollaron en la Escuela Superior de Guerra y en la Universidad Santo Tomás, las cuales convergen en un mismo propósito: resaltar las experiencias pedagógicas al rededor de dicha cátedra y que al evidenciarlas, se puede dar cuenta de las múltiples posibilidades para construir la paz desde la educación.

De colores se visten los sueños: las aulas como escenarios para tejer la paz es un libro pensado para tejer nuevas acciones, desarrollar lenguajes que permitan construir sueños de esperanza en los diferentes territorios, con el fin de lograr una educación más incluyente, que permita tejer más y pensar más desde la diversidad de los lenguajes, de las expresiones, de las oportunidades y de cada uno de los estudiantes al interior de las aulas de clase.

En tal sentido, las guías y las teorías aquí presentadas están enfocadas a las distintas maneras en las que se puede abordar la **Cátedra para la Paz**. Este material pretende facilitarle al maestro su labor por medio de guías lúdicas e integrales para las diversas áreas del conocimiento.

esdeguecol
@esdegue
Escuela Superior de Guerra
Escuela Superior de Guerra
Escuela Superior de Guerra
esdeguecol

ESCUELA SUPERIOR DE GUERRA
"General Rafael Reyes Prieto"
#Esdegue
Carrera 11 N.° 102-50
Conmutador 620 4066
Bogotá, D.C., Colombia

ISO 9001:2015
BUREAU VERITAS
Certification

esdegue.edu.co