

# CIU DAD PAS AN DO

Volumen 12.2  
Julio – Diciembre de 2019

**\*Realidades colombianas, una mirada desde la historia, la comunidad y la  
cátedra**



Volumen 12.2  
Julio - diciembre de 2019  
ISSN : 2011-5253  
revciudadpazando.ud@correo.udistrital.edu.co

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/cpaz>

#### **Rector**

Ricardo García Duarte

#### **Vicerrector académico**

William Fernando Castrillón

#### **Director CIDC**

Giovanny Mauricio Tarazona

#### **Director Revista**

Wilson Díaz Gamba

#### **Editores**

Jaime Andrés Wilches Tinjacá  
Jairo Andrés Hernández Cubides

#### **Editores asociados**

Jefferson Arley Díaz Mesa  
Laura Camila Ledesma Herrera  
Natalia Angulo Villegas

#### **Gestor Editorial**

Pablo Estrada S.

#### **Corrección de estilo**

Jenny Alexandra Jiménez

#### **Traducción al inglés**

ILUD - Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital

#### **Diagramación**

David Mauricio Valero

#### **Impresión**

Carvajal Soluciones de comunicación S.A.S.

#### **Comité Científico / Editorial**

Eugenia Allier, Ph.D.  
Universidad Nacional Autónoma de México  
[eallier@gmail.com](mailto:eallier@gmail.com)

Sara Victoria Alvarado, Ph.D.  
Cinde - Universidad de Manizales - Colombia  
[secretariadoctorado@cinde.org.co](mailto:secretariadoctorado@cinde.org.co)

Juan Carlos Amador Baquero, Ph.D.  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia  
[jcarlosamador2000@yahoo.com](mailto:jcarlosamador2000@yahoo.com)

Roland Anrup, Ph.D.  
Mid Sweden University–Suecia  
[roland.anrup@miun.se](mailto:roland.anrup@miun.se)

Sergio Ángel Baquero, Mg.  
Universidad Sergio Arboleda, Colombia  
[aquiloc@yahoo.com.ar](mailto:aquiloc@yahoo.com.ar)

Sandra Carli, Ph.D.  
Universidad de Buenos Aires–Argentina  
[smcarli@gmail.com](mailto:smcarli@gmail.com)

Hugo Fernando Guerrero Sierra, Ph.D.  
Universidad de La Salle, Colombia  
[hfguerrero@unisalle.edu.co](mailto:hfguerrero@unisalle.edu.co)

Jefferson Jaramillo Marín, Ph.D.  
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia  
[jefferson.jaramillo@javeriana.edu.co](mailto:jefferson.jaramillo@javeriana.edu.co)

Mauricio Uribe López, Ph.D.  
Universidad de los Andes, Colombia  
[muribel4@eafit.edu.co](mailto:muribel4@eafit.edu.co)

#### **Grupo de árbitros**

Moisés Joel Arcos Guzmán, Ph.D.  
*Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia*  
Jhon Felipe Benavides Narváez, Ph.D.  
*Universidad de Nariño, Colombia*  
Martha Cecilia Cadena Chala, Ph.D.  
*Universidad Manuela Beltrán, Colombia*  
Surgei Bolivia Caicedo Villamizar, Ph.D.  
*Universidad de Pamplona, Colombia*  
Deiman Cuartas Celis, Ph.D.  
*Universidad de Antioquia, Colombia*  
Bibiana Angélica Duarte Abadía, Ph.D. (C)  
*Cedla, Universidad de Amsterdam, Países Bajos*  
Víctor Eligio Espinosa Galán, Ph.D.  
*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*  
Claudio Elórtegui Gómez, Ph.D.  
*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*  
Ana Lucía Maldonado González, Ph.D.  
*Universidad Veracruzana, México*  
Frank Molano Camargo, Ph.D. (C)  
*Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia*  
Vladimir Olaya Gualteros, Ph.D. (C)  
*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*  
María del Pilar Peralta Ardila, M.Sc.  
*Universidad del Valle, Colombia*  
Jorge Jairo Posada Escobar, Ph.D.  
*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*  
Indiana Ramírez Nates, M.Sc.  
*Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas, Colombia*  
Angelika Rettberg, Ph.D.  
*Universidad de los Andes, Colombia*  
Diego Miguel Revilla, Ph.D.  
*Universidad de Valladolid, España*  
Jennifers Marina Romero Peña, M.Sc.  
*Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Argentina*  
Beatriz Molina Rueda, Ph.D.  
*Universidad de Granada, España*  
Linda Johana Ruiz Gómez, M.Sc.  
*Universidad Nacional de Colombia*  
Mariela Sánchez Cardona, Ph.D.  
*Universidad Nacional de Colombia*  
Olvani Sánchez Hernández, Ph.D.  
*Pontificia Universidad Javeriana, Colombia*  
Loida Lucía Sardiñas Iglesias, Ph.D.  
*Pontificia Universidad Javeriana, Colombia*  
Yeiny Liset Sierra Umaña, M.Sc.  
*Fundación Universitaria de San Gil - Yopal, Colombia*  
Germán Darío Valencia Agudelo, Ph.D.  
*Universidad de Antioquia, Colombia*  
Ruby Elena Varón Galvis, M.Sc.  
*Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia*  
Maribel Vergara Arboleda, Ph.D.  
*Universidad de San Buenaventura de Bogotá, Colombia*  
Camilo Ernesto Villegas Rondón, Ph.D. (C)  
*Universidad Autónoma de Colombia*

Las opiniones emitidas en los artículos son responsabilidad de los autores y no comprometen a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons 4.0 Internacional **Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa)**: No permite el uso comercial de la obra original, las obras derivadas deben circular con las mismas condiciones de esta licencia realizando la correcta atribución al autor.

# Contenido

---

<b>EDITORIAL</b>	<b>5</b>
Realidades colombianas, una mirada desde la historia, la comunidad y la cátedra <i>Jairo Andrés Hernández Cubides</i>	
<b>DOSSIER CENTRAL</b>	
<b>1. Características de la élite colombiana a partir de los líderes de la izquierda: de la Violencia al posconflicto</b>	<b>9</b>
Characterising the Colombian elite from leftist leaders: From La Violencia to post-conflict period Características da elite colombiana baseadas nos líderes da esquerda: da Violência ao pós-conflito <i>Hugo Altamirano Acevedo</i>	
<b>2. Pensar la enseñanza de la historia reciente desde la conciencia histórica</b>	<b>21</b>
Thoughts on teaching recent history with historical awareness Pensando no ensino da história recente a partir da consciência histórica <i>Liliana del Pilar Escobar Rincón</i>	
<b>3. Memoria histórica en Colombia: subjetividades y recomposición del tejido social a través de la narración</b>	<b>33</b>
Historical memory in Colombia: Subjectivity and reconstruction of the social fabric through narration Memória histórica na Colômbia: subjetividades e recomposição do tecido social por meio da narração <i>Luz Karime Vanegas Niño, Miguel Ángel Tovar Flórez</i>	
<b>4. Cartografiando la realidad comunitaria: un acercamiento a las voces de la comunidad La Fortaleza</b>	<b>45</b>
Mapping community reality: An approach to voices of La Fortaleza community Mapeamento da realidade comunitária: uma abordagem às vozes da comunidade de La Fortaleza <i>Cristhian Adrián García Vergara, Nydia María Rincón Villamizar</i>	
<b>5. Enseñanza de las humanidades en la modalidad a distancia: reflexión desde la Universidad Santo Tomás</b>	<b>61</b>
Teaching humanities through distance learning: A reflection from Santo Tomás University Ensino de humanidades na modalidade a distância: reflexão da Universidade de Santo Tomás <i>Freddy Patiño Montero</i>	
<b>6. Reclutamiento forzado: una cara del juvenicidio en Colombia</b>	<b>75</b>
Forced recruitment: A viewpoint on juvenicide in Colombia Recrutamento forçado: uma face do juvenicídio na Colômbia <i>Paola Andrea Díaz Bonilla</i>	
<b>VOCES OTRAS</b>	
<b>7. La Cátedra para la Paz y el posacuerdo en la ciudad de Bogotá: un diagnóstico desde el discurso estudiantil</b>	<b>87</b>
The Chair for Peace and the post-agreement in Bogotá: An assessment from student discourse A Cátedra para a Paz e o pós-acordo na cidade de Bogotá: um diagnóstico do discurso estudiantil <i>Jorge Enrique Blanco, Henry Alexander Castillo, Solangel Aguirre, Johana Alexandra Patiño</i>	

## **PENSANDO REGIONES**

### **8. Organizaciones comunitarias de Medellín: red para la construcción de paz a finales de los años 90 y 2015** **99**

Community organizations in Medellín: A peacebuilding network at the late 1990s and 2015

Organizações comunitárias de Medellín: rede para a construção da paz no final dos anos 1990 e 2015

*Esperanza Milena Torres Madroño, María Alejandra Botero Botero*

## **ENTREVISTA**

### **9. Más allá del escenario de la protesta social: los derechos humanos desde una perspectiva estudiantil** **111**

*Wilson Díaz Gamba, Angely Katherine Torres Melo*

## **RESEÑA**

### **10. La paz no se rinde: crónicas y memorias de los acuerdos de La Habana** **119**

*Wilson Díaz Gamba, Jairo Andrés Hernández Cubides*

# Editorial

---

Realidades colombianas, una mirada desde la historia, la comunidad y la cátedra

En el mes de agosto del año 2019, el gobierno de Iván Duque cumplió un año de haber asumido el poder, y en este tiempo son varios los acontecimientos importantes que pueden colaborar a la configuración del panorama nacional en el que se consolida este número de la revista *Ciudad Paz-ando*. Sin embargo, puede ser prudente retomar el ambiente nacional que se ha venido tejiendo desde que el ataque terrorista contra la Escuela de Cadetes de Policía General Santander, asumido por el Ejército de Liberación Nacional-ELN, conllevó al cese definitivo de la mesa de negociación que se mantenía con el grupo guerrillero desde el gobierno pasado. En un análisis evaluativo, un poco en retrospectiva y también sobre la marcha, parece que la violencia y el inconformismo siguen imperando en el paisaje nacional a pesar del cambio de gobierno y los nuevos horizontes planteados en el primer semestre del año 2019.

Nos encontramos que, en esta segunda mitad del año, las cosas poco han cambiado, de hecho, pareciera que los sentimientos de inconformidad de los nacionales respecto al desempeño gubernamental, han ido en crescendo a lo largo del año juntándose con los rezagos de los gobiernos anteriores. Si bien han sido varios los acontecimientos cruciales de esta última mitad del año, es prudente mencionar tan sólo algunos, en tanto se consideran incidentes para las interacciones políticas y sociales, tanto en la vida civil común, como en el ejercicio de la política nacional.

Los antecedentes del inconformismo en Colombia respecto al manejo gubernamental pueden remontarse a años, incluso a décadas en el pasado. Sin embargo, serían incluso a décadas en el pasado, sin embargo, serían tres elementos generales, a consideración de quien escribe esta nota, los que llevaron al grueso de la población colombiana a levantarse en protesta el 21 de noviembre del año pasado. En primer lugar, el sentimiento mudo de que la corrupción se mueve sin tapujos ni trabas en medio de los mecanismos que gobiernan el país. Un pensamiento que puede sustentarse en que, si se recuerda bien, Colombia, en el 2016, se consagró como uno de los países más corruptos del mundo según los resultados de la agencia para la Transparencia Internacional en función del Índice de Percepción de Corrupción (IPC).

En segundo lugar, si hay un fenómeno social a nivel nacional, que haya preparado el camino para la explosión de las protestas en el país, este ha sido el asesinato sistemático de líderes y lideresas sociales, como también de defensoras y defensores de los Derechos Humanos, aunado al supuesto poco interés gubernamental por detener tal fenómeno, puesto que para finales del 2019 se registran alrededor de 270 víctimas mortales y otros 600 actores amenazados de muerte.

Finalmente, el inestable panorama político a nivel internacional puede considerarse un tercer factor influyente en la inclinación colombiana al finalizar el 2019. A lo largo de todo el mundo, alrededor de 15 países distintos se suman a la ola mundial de protestas sociales. Algunos ejemplos de esto, que se pueden entender como lejanos en términos geográficos, lo son países o regiones como Francia, Argelia, Sudán, Irak, Irán, Hong Kong o Cataluña. Además, a nivel regional se encuentra que, en Nicaragua, Bolivia, Chile, Ecuador y Haití, se replica la tendencia mundial; los ciudadanos declarados en paro comienzan una serie de protestas a lo largo de semanas, e incluso meses, con el objeto de forzar a sus respectivos gobiernos nacionales a acatar sus diversos pedidos.

Así las cosas, en Colombia el comité del paro, donde se recogen diversos sectores productivos, poblacionales y otros tantos dentro del marco de la oposición, llaman al paro nacional colombiano y a la salida a las calles en forma de protestas masivas para exigir el cambio estructural de políticas públicas, entre ellas la revisión de las reformas laboral y pensional, además del holding financiero, todos propuestos por el gobierno actual. Es así como el 21 de noviembre, Colombia entera escucharía, si bien no el primero, el más grande cacerolazo en la historia del país, todo un hito a la organización y empatía ciudadana nacional.

Las marchas no se detienen y para finales del mes de noviembre dejan un saldo de tres personas fallecidas en los enfrentamientos entre los protestantes y los Escuadrones Móviles Antidisturbios (Esmad), entre ellos el joven Dylan Cruz, de 18 años, quien perdió la vida en medio del centro de la capital colombiana; un terrible acontecimiento que se ha convertido en el símbolo de la protesta social y el supuesto uso desmedido de la fuerza por parte de las autoridades nacionales. Finalmente, como resultado de la fuerte presión mediática, a nivel nacional e internacional, sumado a las recomendaciones y llamados de atención al gobierno colombiano, por parte de organizaciones internacionales como la ONU, el presidente Iván Duque decidió convocar, el 2 de diciembre de 2019, a una mesa de negociación al llamado comité del paro.

Por otro lado, no puede dejar de mencionarse el gran triunfo para las mujeres y la población LGBTI+ en las urnas, pues el 27 de octubre Claudia López se convierte en la primera alcaldesa, además abiertamente homosexual, de la capital colombiana. Como se comprenderá, después de lo narrado en este breve texto, López, una vez alcaldesa electa, inicia una fuerte gestión con objeto de apaciguar el convulsionado ambiente que se vive en Bogotá. Ejemplo de esto es, muy en concurrencia de la institución cuna de esta revista, la ratificación de la promesa de dialogo para el levantamiento del paro estudiantil, que se conjugó a las protestas nacionales, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Institución de educación superior a cargo del gobierno de Bogotá. Sin duda, Claudia López representa una alternativa en relación a los gobiernos tradicionales que, vistos a los ojos de los bogotanos, poco han avanzado en materia social, además de una voz firme y decidida hoy en el poder.

Los retos que afrontará la nueva alcaldesa de Bogotá, serán, además del agenciamiento de la situación actual de la capital, la concreción de las diferentes promesas y enfoques políticos que ofreció para la ciudad, como lo son el presupuesto para la educación, la consabida protección de la reserva forestal Van der Hammen, y, como no, la construcción del tan anhelado del metro de Bogotá.

En conclusión, este último tramo del año representa grandes retos en materia política. Es cada vez más clara la postura de exigencia de la ciudadanía en relación a la urgencia de avances sociales, la prudencia en el uso de la fuerza del Estado, el cuidado del medio ambiente, la salud y la educación, entre muchas otras. Por ello, en un momento tan agitado como el presente se hace necesaria, tal vez más que nunca, la reflexión y la investigación con objeto de la producción académica que pueda dar luces de los problemas que tenemos como país, y de las miradas alternas a caminos no muy explorados que pudieran llegar a colaborar en la resolución de conflictos, la reconciliación y la paz nacional, que, como se estipuló en los acuerdos firmados en la Habana en el año 2016, serían las metas máximas de los próximos pasos que daría Colombia como nación.

¿Qué ofrece la edición 12.2 de la revista *Ciudad Paz-ando*?

Este nuevo número de *Ciudad Paz-ando*, se desarrolla, a diferencia de su antecesora, en un momento nacional convulso y difícil de comprender. Un momento temporal que exige nuevas miradas al futuro de la política nacional y clama por un compromiso social que se aúne a las necesidades reales de la ciudadanía del país, con el objetivo de no retroceder en el camino hacia la paz. Por ello, en este número recogemos diversos esfuerzos investigativos en harás de colaborar, desde el ámbito académico, a este propósito. El camino de transición a la paz de Colombia, siendo coherente con su historia, oferta increíbles retos y

riesgos, sin embargo, las investigaciones que acá se presentan tienen la intención de configurar un panorama académico que propenda a la consumación de los objetivos nacionales, desde un enfoque pedagógico, humano y social.

El primer artículo del dossier central de este número, realizado por Hugo Altamirano Acevedo, busca reconocer características importantes de las élites colombianas a partir del análisis del conflicto a lo largo del siglo pasado y la incidencia que han tenido los líderes de izquierda en él. Hace un llamado al reconocimiento de la diversidad política y a la construcción de narrativas honestas y constructivas del pasado nacional. Similar a lo anterior, Liliana del Pilar Escobar Rincón expone diversos elementos teóricos que aportan a la comprensión de la importancia que tiene la inclusión de la historia reciente del país, con el objetivo de la construcción de una memoria histórica que dé cuenta de la verdad, superando el conflicto de lo que se narra y lo que sucedió; proceso que se consolida como un elemento crucial en la configuración de una paz estable y duradera. Finalizando esta pequeña sección, Luz Karime Vanegas Niño y Miguel Ángel Tovar Flórez, complementan la reflexión sobre la importancia de la memoria histórica para la paz, en un artículo donde construyen reflexiones claras sobre la importancia de la constitución de meta-relatos, como un puente entre subjetividades y el reconocimiento del conflicto, para la paz y la reconciliación nacional.

En segunda instancia, Cristhian Adrián García Vergara y Nydia María Rincón Villamizar, presentan una cartografía social del asentamiento humano a la Fortaleza, donde a partir de categorías de análisis como la calidad de vida, la vulnerabilidad y libertades fundamentales, trabajan por el reconocimiento holístico del territorio, evidenciando los recursos activos y las limitaciones sociales con las que conviven sus habitantes. A renglón seguido, Freddy Patiño Montero, establece una serie de conjeturas y evidencias que permiten, por medio del estudio de caso, construir una mirada integral del potencial de la enseñanza de las humanidades en proyectos curriculares enfocados a las ciencias y las tecnologías.

Finalmente, en un artículo de aquellos que develan verdades difíciles de asimilar, Paola Andrea Díaz Bonilla presentan, a partir del testimonio de cuatro jóvenes, diferentes reflexiones que dan cuenta de la cruda realidad de los lugares donde imperan la pobreza y la desigualdad social, espacios idóneos para la vulneración de los Derechos Humanos, en donde los jóvenes que no cuentan con los recursos económicos para la construcción de un proyecto de vida alejado de la violencia, son blanco de un flagelo tan agobiante y escarnecedor como el reclutamiento forzado o la muerte.

Continuando con el análisis académico sobre elementos pertinentes en la construcción de la paz colombiana, en la sección “Voces Otras”, Jorge Enrique Blanco, Henry Alexander Castillo, Solangel Aguirre y Johana Alexandra Patiño, presentan un análisis del discurso escolar con el objetivo de determinar los alcances y logros que ha tenido la inclusión de la cátedra de paz, como espacio reglamentario en las escuelas desde La Ley 1732 del 2014 y el Decreto 1038 de 2015. Así, pasamos a la sección “Pensando Regiones”, donde Esperanza Milena Torres Madroñero y María Alejandra Botero, postulan la red social como una apuesta epistemológica para el trabajo de reconstrucción relacional, que además se erige como una alternativa comunitaria de carácter contrahegemónico, en oposición a la instauración de la violencia en algunas comunidades de Medellín (Colombia).

En una última sección, este número de *Ciudad Paz-ando* presenta la reseña del libro *La paz no se rinde: crónicas y memorias de los acuerdos de La Habana*, de la escritora, periodista y politóloga vallecaucana Olga Behar Leiser. Esta obra, lanzada al mercado en la Feria Internacional del Libro de Bogotá, el 21 de abril de 2018, presenta una idea optimista y retadora del panorama colombiano, donde los acuerdos de paz firmados en 2016, son el paso de fe que hacía falta para el cambio del imaginario colectivo guerrerrista que se ha constituido en la nación en relación al conflicto con las entonces Farc-Ep. Finalmente, para cerrar este interesante número, Wilson Díaz Gamba, director del Director del

Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (Ipazud), y la investigadora Angely Torres Melo, dialogan con estudiantes voceros del comité de Derechos Humanos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Una interesante entrevista que da nociones claras sobre cuáles son sus objetivos, alcances, logros y, en definitiva, que es lo que se constituye como la razón de ser de un grupo de tal naturaleza en una realidad capitalina como la actual.

JAIRO ANDRÉS HERNÁNDEZ CUBIDES  
EDITOR  
REVISTA *CIUDAD PAZ-ANDO*

01



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

CIU  
DAD  
PAS  
AN  
DO



IPAZUD  
Instituto para la Pedagogía,  
la Paz y el Conflicto Urbano.  
Universidad Distrital  
Francisco José de Caldas

DOSSIER

# Características de la élite colombiana a partir de los líderes de la izquierda: de la Violencia al posconflicto<sup>1</sup>

Characterising the Colombian elite from leftist leaders: From La Violencia to post-conflict period

Características da elite colombiana baseadas nos líderes da esquerda: da Violência ao pós-conflito

Hugo Altamirano Acevedo<sup>2</sup> 

**Para citar este artículo:** Altamirano, H. (2019). Características de la élite colombiana a partir de los líderes de la izquierda: de la Violencia al posconflicto. *Ciudad Paz-ando*, 12(2), 9-19. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.13799>

**Fecha de recepción:** 29 de agosto de 2018

**Fecha de aprobación:** 27 de marzo de 2019

1 Artículo de investigación, derivado de la tesis de la maestría en Análisis de Problemas Políticos, Económicos e Internacionales Contemporáneos (Universidad Externado de Colombia), titulada: Perspectiva de los líderes de la izquierda colombiana, respecto de la incidencia de la elite en el origen la Violencia (1946-1953), finalizada en 2017.

2 Magíster en Análisis de Problemas Políticos, Económicos e Internacionales Contemporáneos; Licenciado en Ciencias Sociales; estudiante de la Especialización en Educación y Gestión Ambiental, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: haltamiranoa@correo.udistrital.edu.co, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8622-9743>

## RESUMEN

La Violencia en Colombia es un periodo de tiempo en el cual se exacerbaba la criminalidad durante el siglo XX, en específico entre las décadas del 40 y 50. El presente artículo es una indagación desde los líderes de la izquierda colombiana, de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, sobre las características de la élite del país, a partir de la Violencia de los 40 hasta el proceso de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc-Ep) y los acercamientos con la guerrilla denominada Ejército de Liberación Nacional (ELN). La metodología implicó una serie de entrevistas seguidas del respectivo rastreo bibliográfico, dando como resultado similitudes con otras élites y diferencias en cuanto a la redistribución de la riqueza, movilidad social y circulación de las élites.

**Palabras clave:** Colombia, democracia, élite, ideología, paz, violencia.

### ABSTRACT

In Colombia, La Violencia was a period of aggravated crime that occurred during the 20th century, particularly between the 1940s and 1950s. This article analyses the Colombian leftist leaders from the end of the 20th century to the beginning of the 21st century by studying the characteristics of the country's elite; furthermore, it also analyses the phase beginning from La Violencia in the 1940s to the peace process with the Revolutionary Armed Forces of Colombia and the reconciliation with the National Liberation Army guerrilla. The methodology of the study involved a series of interviews followed by their respective bibliographic tracking, which results in similarities with other elites and differences in wealth redistribution, social mobility and circulation of elites.

**Keywords:** Colombia, democracy, elite, ideology, peace, violence.

### RESUMO

A Violência na Colômbia é um período de tempo em que a criminalidade é exacerbada durante o século XX, especificamente entre 1940 e 1950. Este artigo é um inquérito dos líderes da esquerda colombiana no final do século XX e início do século XXI sobre as características da elite do país, desde a Violência dos 40 até o processo de paz com as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC-Ep) e a aproximação com a guerrilha chamada Exército de Libertação Nacional (ELN). A metodologia envolveu uma série de entrevistas seguidas do respectivo rastreamento bibliográfico, resultando em semelhanças com outras elites e diferenças em termos de redistribuição de riqueza, mobilidade social e circulação de elite.

**Palavras-chave:** Colômbia, democracia, elite, ideologia, paz, violência.

## Introducción

El siguiente artículo hace parte de una investigación sobre el origen de la Violencia en Colombia en el periodo 1946-1953, se basa en una serie de entrevistas a líderes de la izquierda del país realizadas entre 2015 y 2016, en medio del proceso de paz con el grupo guerrillero Farc-Ep que culminó a finales del 2016 y de los acercamientos con el ELN llevados a cabo por el expresidente Juan Manuel Santos. En este contexto, el objetivo se cifró en conocer el punto de vista de estos líderes sobre la élite, desde la Violencia hasta la actualidad, presumiendo la relación élite-Violencia.

En este artículo se acogen ideas que sobre la élite colombiana han emergido en los entrevistados y, por tanto, en la izquierda del país. Sus puntos de vista han hecho parte del debate político y electoral en diferentes instancias durante décadas, siendo también referentes y participantes directos en acercamientos hacia procesos de paz como es el caso del recientemente fallecido Carlos Lozano Guillén, figura política de amplia trayectoria en la izquierda colombiana, quien al final de su vida se desempeñó como escritor y director del semanario de izquierda *Voz Proletaria*. Las entrevistas se extendieron, además, a la presidenta de la Unión Patriótica y representante a la cámara para el periodo 2018-2022 Aída Avella; Omer Calderón, expresidente de la Unión Patriótica y catedrático de la Universidad Distrital; Jaime Caycedo, secretario general del Partido Comunista Colombiano y catedrático universitario; Iván Cepeda, exrepresentante y senador por el Polo Democrático Alternativo para los periodos 2014-2018 y 2018-2022, y Hollman Morris, precandidato a la alcaldía de Bogotá D.C. y concejal de la misma ciudad por el Movimiento Progresista para el periodo 2016-2019.

En las entrevistas, realizadas durante un año, los participantes desplegaron sus puntos de vista en torno a diferentes aspectos y en lo que toca a este artículo, es decir, las características de la élite. El texto se subdividió en tres categorías: la primera se orientó hacia la idea de quiénes eran los representantes de la élite en Colombia, la segunda versa sobre la evolución de este sector de la sociedad y, finalmente, las características de la élite que para los entrevistados tenían mayor significado.

Metodológicamente se partió de un rastreo bibliográfico en torno al problema de las élites y la Violencia en Colombia, lo que condujo a una revisión de la historia de las mentalidades como método para la elaboración de un cuestionario de entrevista destinado a los líderes de la izquierda colombiana. Para su escogencia se optó por un criterio reputacional, es decir, se tomó en cuenta su reconocimiento dentro de los partidos o movimientos políticos, influencia en la toma de decisiones y participación en procesos electorales (Duque, 2005).

El método historia de las mentalidades fue referente en cuanto se trataba de encontrar al ser humano en el

espacio del miedo, la violencia, las clases sociales, la visión acerca de la élite y la izquierda como intermediario cultural de ideas y corrientes de pensamiento, las cuales circulan en su propio escenario, transportándose luego a espacios como la política, la academia y los medios de comunicación (Vovelle, 1991). En este caso, el discurso de la izquierda es una forma de resistencia que, al decir de Vovelle, surge de lo marginal; este puede ser posicionado dentro de lo anormal por la élite, que es quien identifica a aquellos que rechazan el orden establecido y define lo normal, lo sospechoso y lo que debe ser marginado, reprimido y excluido. Lo anterior en el contexto del conflicto armado que, como todos, establecen una ruptura fundamental de los valores y que, según Bouthoul: “transforman las reglas [...] de la moral y del derecho [...] y se instauran [...] los ritos de destrucción” (Bouthoul, 1971).

## La Violencia en Colombia

La Violencia en Colombia es un período de tiempo que genera discusión entre los teóricos, pues para estos el año de inicio más antiguo es 1945 (Sánchez, 2009) y el más reciente 1966 (Oquist, 1978). No obstante, otras interpretaciones como la de los libros *La Violencia en Colombia* y *Los años del olvido* datan 1930 como un antecedente más que relevante (Guzmán, Fals y Umaña, 1980; Guerrero, 1991).

Desde el punto de vista teórico, Montenegro y Posada (2001) expresan que el fenómeno se puede ver desde las visiones tradicionales, donde la violencia es una constante en la historia del país, y desde los nuevos estudios que se basan en las cifras de muertes violentas (Deas y Gaitán, 1995). Dentro de estas teorías, especialmente en lo que respecta a los nuevos estudios, existen interpretaciones sobre las causas de la violencia entre las que se encuentran: el marxismo, que argumenta la violencia como respuesta a una sociedad profundamente injusta y restringida, y la exclusión, que encuentra en métodos violentos la búsqueda de realización frente a un Estado que responde con represión y persecución (Montenegro y Posada, 2001).

## El concepto de élite

En principio, es posible decir que el término corresponde al verbo francés *élire* que significa escoger, es decir, la élite correspondería a un grupo de personas escogidas de la sociedad. A principios del siglo XX el término indicaba a quienes, por sus aptitudes, destacaban frente al promedio general (Ruiz, 2009); posteriormente, Gaetano Mosca planteó que en todas las sociedades existen dos clases, gobernantes y gobernados, donde la primera ejerce la función política y de poder y goza de las ventajas que le proporciona este monopolio, mientras que en la segunda, más numerosa que la primera, recae su poderío (2006). A esta clase gobernante es la que Mosca denominó “clase

política” (2006, p. 106), definición con sentido más político y equiparable al término élite.

Según Laura Baca Olamendi (2001), la evolución de la palabra continuó con Vilfredo Pareto, quien propuso la diferencia entre una élite gobernante que ejerce directamente el poder y otra no gobernante, conformada por los mejores individuos, pero no participante en el poder. Más adelante, Robert Michels cuestionó planteamientos como la idea de democracia y circulación de las élites, mientras que Joseph Chumpeter, con el acumulado teórico, propone integrar las teorías (Baca, 2001). El debate continuó con la edición del libro *La élite del poder* de Charles Wright Mills en 1956, donde el autor analizó el problema de la élite en los Estados Unidos, lo cual le permitió definirla como:

una serie de grupos cuyos individuos se conocen entre sí, se relacionan [...] en la vida social y en la vida de los negocios, y así, al tomar decisiones se toman en cuenta unos a otros [...] la élite se considera a sí misma, y es considerada por los demás, como el círculo íntimo de las altas clases sociales. (Wright, 2005, p. 18)

Consecutivamente, otros analistas destacaron en el razonamiento, entre ellos Paul Sweezy y Robert Dahl. Últimamente Giovanni Sartori ha hecho acotación al aporte de Lasswell en una de cuyas definiciones dice que “las élites son aquellas con el máximo poder en un grupo” (2005, p. 185); la definición conduce a pensar que se pasa del mérito de Pareto al demérito. Hilando más sobre la frase, agregó el autor que, tratándose del “poder controlador de los grupos controladores”, se tiene que decir que no todos los grupos controladores son “minorías de élite” en el sentido de Pareto, sino minorías de poder en el sentido de Lasswell (Sartori, 2005), definición que se ajusta mejor al punto de vista de los entrevistados.

## Representantes de la élite en Colombia

La conformación de la élite colombiana, según Álvaro Echeverri Uruburu (1997), muestra que en la composición de los gremios no existe apoliticidad. En este sector, entre 1946 hasta la actualidad, hay coincidencia en los dirigentes del sector económico y el político en lo que últimamente se ha denominado “puerta giratoria”, expresión usada para ejemplificar la manera como los dirigentes circulaban del sector político al económico y viceversa. Cabe anotar que, durante la mayor parte del siglo XX, los dirigentes empresariales, gremiales y políticos ostentaban varios cargos a la vez.

En su libro *Élites y proceso político en Colombia 1950-1978*, Echeverri (1997) sostiene que la causa de que las clases dominantes sean las proveedoras de la élite económica y política se puede hallar en el intervencionismo estatal formalizado en 1936, año a partir del cual surgieron

las más importantes organizaciones gremiales. Esta situación forzó el planteamiento de un tipo de relaciones con el Estado tendientes a permitirles mayor influencia y unificación de intereses (Echeverri, 1997).

Las organizaciones gremiales en su dirigencia tomaron líneas liberales, conservadoras o compartidas, sus dirigentes hacían parte de grupos familiares históricamente reconocidos. Así, en las organizaciones gremiales de la década del 40 se pueden observar en forma recurrente apellidos como Ospina Pérez, Lleras Restrepo, Espinosa, Echavarría, Lloreda, Ramírez Ocampo, Galán, Gómez, Pastrana Borrero, Barco Vargas y López, familias que han hecho parte de la política y economía desde aquellos años hasta la actualidad (Echeverri, 1997). Estos son los más representativos del panorama analizado por Echeverri y, en uno u otro grado, coinciden con lo expresado por los dirigentes entrevistados.

En esta medida, la representante de la Unión Patriótica Aída Avella, sostiene que de la élite hacen parte personas que han estado en la presidencia y quienes actualmente aspiran al poder: “no es sino mirar a los presidentes [...] y mirar a quienes están aspirando en este momento” (Entrevista Avella, 2016). Este modo de ver concuerda con lo expresado por el expresidente de la Unión Patriótica Omer Calderón, quien opina que las candidaturas presidenciales son un indicador de las familias en el poder, unas hacen parte de la política y otras de la posesión de la tierra:

mire usted no más las candidaturas presidenciales que hemos tenido todos estos años y verá que hacen parte de las mismas familias que se han ubicado como representantes de las élites de poder [...]. Son élites políticas que representan intereses de las élites económicas o de las élites de los hacendados o de los terratenientes [...] la familia Lleras, la familia Pastrana [...], los Santos. (Entrevista Calderón, 2015)

Por su parte, el secretario general del Partido Comunista de Colombia Jaime Caycedo sostiene que se trata de una oligarquía que se ha mantenido en el poder por generaciones, familias en las cuales el control del poder se conserva mediante vínculos matrimoniales cercanos:

la asemejan bastante al viejo concepto de castas y por lo tanto mantienen a lo largo de generaciones una especie de aristocracia del poder y de control de los instrumentos de poder [...]. Hay mucha endogamia [...] dentro de esas élites colombianas para el manejo del poder y para la transmisión de las influencias, y hoy en día, de las palancas de la corrupción, del enriquecimiento y de la acumulación de capital. (Entrevista Caycedo, 2015)

Álvaro Echeverri considera que tales alianzas matrimoniales permiten observar unificación de intereses

económicos en una tendencia endogámica, característica de la élite del país que los sociólogos denominan “sistema de élite entrelazada” (1997, p. 87).

Concordando con la idea de élite como familias que han ejercido el gobierno, Iván Cepeda incluye a la familia Gómez, además de las ya citadas, pero según él han surgido nuevos rivales en líderes regionales como el caso de los expresidentes Gaviria y Uribe Vélez (Entrevista Cepeda, 2015). Por su parte, Carlos Lozano señaló que cuando se habla de élites en Colombia se trata de grupos económicos que igualmente son familias entre las que se encuentran “el grupo Santo Domingo, el grupo de Ardila Lulle, [...] sindicato antioqueño, las grandes empresas del país [...]. Otras empresas y una fuerte inversión extranjera” (Entrevista Lozano, 2016). Sumándose a Caycedo, dice Lozano, en una expresión muy cercana a la ya citada de Wright Mills, que tal élite se compone de un grupo muy reducido y estable que se entrelaza y toma las decisiones:

hay un entramado que es muy limitado, muy reducido, antes se hablaba de cien familias o yo no sé cuántas [...], pero sí es un círculo [...] muy pequeño que cierra la brecha y la mantiene así: [...] son ellos los que definen, [...] son ellos los que manejan todo, son ellos los que controlan todo y son ellos los que pelean y se unen en función de sus intereses. (Entrevista Lozano, 2016)

Buscando contextualizar un poco más, se debe decir que esta alusión a las cien familias probablemente se refiere al debate que se presentó en el siglo pasado entre el historiador venezolano Vallenilla Lanz y expresidente Eduardo Santos, donde el primero sostuvo: “yo pregunto: ¿quién es el pueblo de Colombia? ¿Serán las cien familias que desde la independencia vienen figurando en el gobierno, constituyendo las dos oligarquías que se han disputado el poder, llamándose liberales y conservadores?” (Molina, 1982, p. 50).

La expresión de Vallenilla no cita referentes, sin embargo, sí se puede tratar de un número reducido, aunque difícil de establecer. Julio Silva, por ejemplo, hace una clasificación por monopolios y grupos financieros en Colombia en el que, si se descartan los extranjeros, se llegan a contar 41 familias (1990). Echeverri (1997) afirma que el número podría ser más amplio, tan solo en el lapso 1958-1962, en que el autor hace la ubicación de las élites en el aparato del Estado, hay más de 100 apellidos (p. 319), sin tener en cuenta las relaciones matrimoniales y de parentesco. Pero hay que tener en cuenta que Silva se basa en el factor económico, mientras que Echeverri Uruburu se extiende a lo político y militar. A modo de ejemplo, es pertinente citar a Fernando Álvarez (1995), quien en un artículo extiende el parámetro a las esferas de la salud, educación, transporte, medios de comunicación y la rama judicial.

Estos grupos, para Lozano Guillén, son reducidos, pero con un poder considerable, lo que les permite seguir en el poder bajo las condiciones que ellos estiman convenientes: “Son pequeños grupos pero con un gran poder, con un gran poder económico [...], gran poder político, que lo saben aprovechar [...] para mantener el ejercicio de poder, para poder controlarlo y mantener ese *statu quo* así” (Entrevista Lozano, 2016).

En el mismo sentido, Gaetano Mosca plantea la existencia de la clase política como una minoría que hace uso de las ventajas que le proporciona el monopolio del poder, y que cuenta con unas cualidades materiales, intelectuales y morales (reales o aparentes) que la hacen diferente de los gobernados y que también le otorgan autoridad sobre ellos. Sin embargo, es la mayoría quien le ha entregado la dirección, o más bien, esta minoría ha logrado imponerse sobre la mayoría gracias a esa condición minoritaria que le facilita estar organizada y obedecer a un único impulso (2006, p. 110).

## Evolución de la élite colombiana

El propósito siguiente es analizar los cambios que ha tenido la élite colombiana desde los años 40 hasta la actualidad, en medio del contexto histórico de la Violencia, a partir de las opiniones de los dirigentes de izquierda. Como una forma de contextualización, Carlos Lozano expone que en el origen de la Violencia se presenta una confrontación entre partidos que con el tiempo encuentran cierto grado de solución, convirtiéndolos en socios, y donde incluso las diferencias de tipo ideológico se zanjaron para repartirse el poder, práctica que ha permanecido en el tiempo. En este sentido:

el periodo de la Violencia en Colombia, que marcó toda esa época de la mitad del siglo hasta el Frente Nacional, que incluye la parte de la dictadura militar, generó una confrontación entre partidos tradicionales muy grande [...]. El Bogotazo, que llaman, terminó con un Gobierno de coalición en el cual los liberales entraron a gobernar. Después de que estaban era reclamando el poder y la destitución de Ospina Pérez, terminaron apoyándolo y cogobernando [...]. Cuando la dictadura militar de Rojas Pinilla no se convirtió en una marioneta de esos partidos, ni funcional a ellos, decidieron acabarla y formar el Frente Nacional; eso hizo acabar esas diferencias ideológicas. Aunque históricamente los dos partidos se habían enfrentado en el escenario político, siempre que se amenazó el interés de clase de estos se unieron [...]. El Frente Nacional, un pacto político bipartidista, le pone punto final a esa confrontación fuerte, casi que antagónica, y los convierte en socios, socios del poder, y hace borrar esas barreras ideológicas e incluso socioeconómicas [...]. Yo creo que hoy ellos son socios todavía, a pesar de las contradicciones que tienen, y ahí se ven, en todos los gobiernos ahí están y se reparten la torta del poder. (Entrevista Lozano, 2016)

El proceso analizado por Lozano efectivamente describe la ruta donde, en medio del levantamiento popular del 9 de abril de 1948 llamado el Bogotazo, las principales cabezas del liberalismo pidieron la dimisión del presidente conservador Mariano Ospina Pérez, para luego ceder y dar paso a un gobierno de unión nacional. Esta unión se expresó en la aceptación que hizo el dirigente liberal Darío Echandía del Ministerio de Gobierno y el respaldo de la dirección liberal confirmado por radio días después (Tirado, 1989; Abella, 1973). Tras el acuerdo, la fase violenta continuó y se agudizó, por lo que los dos partidos condujeron un proceso que culminó en un golpe de Estado en 1953. Asimismo, estos partidos promovieron la conclusión de la dictadura en 1957, que dejó el poder en manos de una Junta Militar de Gobierno y dio paso a la conformación del Frente Nacional, un pacto con el que los partidos tradicionales se repartieron el poder por dieciséis años entre 1958 y 1974. De este modo, se encontraron intereses comunes entre los dos partidos que los condujeron a la alianza.

Para Aída Avella la élite colombiana se transforma creando unos mecanismos que les permiten constantes ventajas, un ejemplo de ellos son los avales electorales otorgados por los partidos o representantes de los partidos, condicionando a quienes los reciben y permitiendo que solo algunos escogidos hagan parte de quienes controlan el partido político y el acceso al poder: “esos amarres electorales de los avales de los unos, de los otros [...] se inventaron los umbrales, se inventaron las cifras repartidoras pa’ quedarse con todo” (Entrevista Avella, 2016). Además, según la representante de la Unión Patriótica, las élites se han transformado y transforman la sociedad con el objetivo de obtener ganancias, multiplicarlas y permitir un sistema de corrupción a través de los contratos. Afirma que:

Cuando en todos los países del mundo la carga, las grandes mercancías se llevan en tren, aquí los pocos que teníamos los destruyeron [...], entonces ahora son grandes buses, tractomulas que destruyen las carreteras, carreteras que hay que estarlas [...] saneando cada rato, con tratos que hay que hacer [...]. Pero lo que más aterra en este momento es que los contratos para llevar los alimentos a los colegios se hagan para justificar una serie de robos, muchos van a incidir en las decisiones electorales porque quienes se quedan con el dinero de esas comidas van a nutrir a los políticos que llegan al parlamento, entonces es un parlamento que llega con muchos votos. (Entrevista Avella, 2016)

Los contratos, además, no se basan en necesidades ni en eficiencia, sino en conveniencias de los contratistas: “tienen que entregar el café con leche de Teusaquillo a Ciudad Bolívar para las escuelas” (Entrevista Avella, 2016). El trayecto, que significa más de una hora, puede

determinar la justificación de mayores ventajas económicas de los contratistas. Además, en los contratos se manifiestan otros beneficios como la comodidad y restricción del acceso de proponentes sobre las necesidades de los beneficiarios. Avella señala que “hay una inmensa responsabilidad de esta élite en conservar una serie de privilegios con base en el hambre y la necesidad de la gente” (Entrevista Avella, 2016).

La líder política de la Unión Patriótica considera igualmente que la élite ha puesto el Estado a su servicio y ha experimentado lo que ella llama “mutaciones”, es decir, que la élite se transforma y transforma a las instituciones en la búsqueda de mayores beneficios, incluso creando cargos innecesarios:

algunas personas de la élite eran grandes industriales y esa gran industria se acabó, y la acaban porque [...] era mucha carga [...] que a un trabajador le pagaran sus cesantías, le pagaran para su pensión de jubilación [...]. El Estado da puestos, entonces los puestos son del político, no es de la gente, no es de la necesidad de un país [...]. Claro, nos dicen que aquí hay concursos hasta para los notarios, puede haber concursos, pero hay escogencia. (Entrevista Avella, 2016)

En un sentido similar, Omer Calderón dice que la élite tiene presencia o influencia directa en el Estado, la normatividad y las estructuras del poder, razón por la cual no importa si el gobernante proviene o no de la élite. Se puede decir que, para Calderón, la élite ha creado una estructura que le permite controlar al Estado y a los gobiernos a través de las normas, las cuales también son acompañadas por otros poderes:

tenemos unos sectores dominantes, unas élites que tienen presencia o influencia directa en el Estado, pero más que eso en la normatividad o en las estructuras de poder que el Estado representa. Puede que los gobernantes tengan un origen popular, incluso Belisario Betancur no provenía directamente de las grandes élites. Otro ejemplo, en la alcaldía de Bogotá tuvimos a Lucho Garzón que tampoco proviene de ninguna de las élites, pero las estructuras, las prácticas, las políticas, el poder militar, el poder económico, es el que está determinando el sentido de las políticas que rigen en el país. (Entrevista Calderón, 2015)

Para Omer Calderón la élite colombiana no ha evolucionado, ha configurado el poder como un fortín del que obtiene favores y privilegios, actuando en la misma lógica de los españoles en el período colonial, no desarrollando, sino extrayendo. Los logros sociales han sido producto de acciones populares en torno a una élite caracterizada por la búsqueda de conservación de privilegios y evasión de impuestos. Según el dirigente se trata de:

unas élites [...] cuyo principal propósito en el caso del país ha sido la de asumir al Estado colombiano como un fortín del cual obtiene créditos y usos. Es la misma lógica, incluso, con la que llegaron los españoles a estas tierras [...], no con la idea de organizar la sociedad, no con la idea de hacer un determinado orden económico que permitiese el desarrollo económico o el despliegue de la producción nacional, no con el propósito de satisfacer necesidades de la población y, de paso, obtener utilidades, sino con el propósito de saquear el Estado o de saquear la sociedad [...]. El Estado está condenado de tal manera que privilegia fundamentalmente las condiciones de reproducción del capital o de las ganancias de las grandes élites [...]. Buena parte de las cosas que uno podría buscarle de positivas a las élites dominantes han sido resultado de las luchas de los sectores sociales alternativos y de los sectores sociales no dominantes en el país. Mientras a nivel de las élites han tratado siempre de conservar la mayor cantidad de privilegios para tratar de evadir impuestos. (Entrevista Calderón, 2015)

De la misma manera que Calderón, el concejal Hollman Morris piensa que la evolución ha sido limitada y que lo conseguido es reflejo de grandes esfuerzos. Para él, un ejemplo de lo logrado es la Constitución de 1991, una Carta Política que con el tiempo se ha ido reformando: “ha sido muy poca la evolución y lo que se ha logrado de conquistas democráticas, ha sido muy duro, ha tenido unos costos muy grandes [...]. La Constitución del 91 [...] que posteriormente hemos venido viendo cómo se desmonta paulatinamente” (Entrevista Morris, 2016).

Para Iván Cepeda, la evolución en la élite colombiana es un proceso iniciado en la posesión de la tierra y que se dirigió hacia asociaciones con otros sectores de la producción, en el que el financiero ha cobrado cada vez más importancia: “un sector terrateniente tradicional [...] poco a poco ha ido asociándose con la agroindustria y también [...] con el extractivismo minero, e igual ha venido surgiendo un sector cada vez más importante que es el sector financiero” (Entrevista Cepeda, 2015).

Pero hay una evolución positiva en la actualidad, al menos en parte de la élite, que se verifica, según Caycedo, en el proceso de paz con las Farc:

la evolución positiva es el hecho de que hoy pueda hablarse, de que hay un sector mucho más convencido o persuadido de que se necesita una solución política de la guerra, para llegar a una forma de paz, de entendimiento, de reconciliación en el país y no mantener la vieja postura y de azuzar la guerra y de poner a los campesinos y a los hijos de los campesinos a matarse entre ellos. Creo que en ese sentido podría hablarse de que hay algo positivo, en medio de esta circunstancia. (Entrevista Caycedo, 2015)

En términos generales, según los dirigentes de la izquierda, la élite ha evolucionado creando y utilizando mecanismos legales y no legales como sistemas electorales, contratos, influencias y concursos que les permiten conservar el poder y servirse de él para conseguir beneficios; así también, han cambiado sus inversiones económicas sin que necesariamente hayan abandonado las tradicionales. Sin embargo, los partidos, movimientos de izquierda y otros sectores sociales y políticos han logrado cambios a través de mecanismos de presión.

Entre 1946 y 1953, los años más críticos del período de la Violencia en Colombia, la élite colombiana estaba dividida en los partidos Liberal y Conservador. Durante este lapso de tiempo, el Gobierno estuvo en manos del partido conservador y, aunque existía un distanciamiento con el partido Liberal, en los momentos más graves los dos partidos llegaron a acuerdos en los que las fuerzas de izquierda fueron excluidas. En ese sentido, no es contradictorio que estas élites hayan tenido que conducir procesos de paz con organizaciones armadas de izquierda en el curso de la historia.

Por otro lado, las élites del país se han servido del poder económico y político, donde el segundo está bajo la influencia del primero, incluso en procesos meritocráticos (en referencia a lo expuesto por Aída Avella), que están expuestos a la compra de exámenes, alteración de las exigencias en los concursos, falsificación de requisitos académicos o montaje de farsas sobre lo estudiado. Estas formas de corrupción aun hoy en día son muy difíciles de revelar y el sistema parece tener el propósito y diseño para no sancionarlas, quedando como única alternativa la censura pública. Al respecto, Gaetano Mosca infiere:

es inevitable que, cuando está prohibida la lucha a mano armada, y sólo se permite la que se hace a fuerza de los billetes, los puestos mejores sean conquistados por los que están más proveídos de billetes [...]. Estados Unidos [...], por ejemplo, [...] no impide que las elecciones se hagan a fuerza de dólares [...] y numerosas fracciones del congreso sean sensibles a la influencia de numerosas compañías [...]. También en la China [...] los grados académicos abrían el acceso a los cargos públicos y estos grados se obtenían mediante examen [...]. No sólo se compraba a menudo la indulgencia de los examinadores [...], sino que el gobierno mismo vendía por dinero los diversos grados académicos. (2006)

Finalmente, en cuanto a la búsqueda de unidad de la élite en los momentos de crisis, Gaetano Mosca afirma que está asociada a que el jefe de Estado requiere el apoyo de la clase dirigente para su buen ejercicio y sostenimiento. A su favor tiene que la clase dirigente no puede ponerse en su contra, pues esto podría determinar el surgimiento de otra clase que no tendría menor poder o influencia que la primera. Y si, en algún caso, la masa

eliminar a la *clase política*, de sí misma surgiría una nueva minoría organizada, es decir, otra clase política, la cual ocuparía el espacio de la anterior y cumpliría sus mismas funciones (Mosca, 2006).

### **Características generales de la élite colombiana**

En términos generales, los dirigentes de la izquierda coinciden en que la élite colombiana se caracteriza por un ejercicio del poder por métodos violentos, fuerte interés sobre el poder económico y de acumulación de capital y un temor a perder o democratizar el poder que han mantenido durante un largo periodo, iniciado posiblemente en el origen de la República. Pero además de lo anterior, complementan y agregan otras características de manera particular.

La élite colombiana, piensa Aída Avella, retiene el poder en sus familiares como una forma de conservar la tierra, además de otras fuentes y dispositivos como los medios de comunicación que les permiten mantener sus mismas condiciones y ejercer un señorío sobre el pueblo:

Yo creo que no dejan el poder y la prueba está en que hay una serie de delfines por todas partes, de los que han tenido el poder. Sus familias no lo quieren dejar porque ha representado, también, no solamente la forma de mantener tierra [...]. Porque emisoras, por supuesto, reciben la orientación, entrevistan o no entrevistan gentes de acuerdo con el criterio del dueño del medio y el criterio de quienes dan la pauta publicitaria. (Entrevista Avella, 2016)

En este sentido, para Omer Calderón la razón de no democratizar el poder descansa en que la élite tiene muy poca legitimidad, “el principal temor de ellos es el de repartir el poder porque saben que su legitimidad es muy endeble” (Entrevista Calderón, 2015). La opinión permite asumir que esta élite piensa que el poder puede perderse si se amplía y que recuperarlo, dadas sus condiciones, es más difícil que retenerlo. Pero para Jaime Caycedo no necesariamente son temores, sino que una élite caracterizada por su hegemonía, cerramiento y capacidad de impedir la redistribución de la riqueza, existen intereses en explotar al Estado valiéndose de la corrupción:

no solamente son temores, son intereses y son intereses de acumular capital, de acumular poder, inclusive de poder usufructuar el Estado dolosamente a través de la corrupción y de los negociados [...], aquí lo que hay es unas élites cerradas que no admiten que realmente se puedan producir cambios que redistribuyan la riqueza. (Entrevista Caycedo, 2015)

La existencia de una élite ligada a la tierra y otra a la industria y al sector financiero, lleva a que no se haya hecho un uso debido del poder, se han impedido cambios

fundamentales. Es esto lo que caracteriza a la élite colombiana, según Iván Cepeda, quien además considera que esta ha defendido el capitalismo y el neoliberalismo, sin tener en cuenta sus consecuencias, y no han permitido una reforma educativa con cobertura y calidad:

la élite [...] ha determinado el curso de la nación por su poder económico, político, militar y [...] no ha permitido que se den en Colombia los cambios básicos de lo que podría ser un modelo democrático y con una mínima justicia social, [...] han abogado por el capitalismo por el neoliberalismo, pero a diferencia de otras en el mundo [...] no han hecho una serie de reformas que permitan que ese modelo se desarrolle de una manera menos agresiva, con menos costos sociales, con menos derramamiento de sangre, en el caso de un país con los índices de violencia como tiene Colombia [...] ha impedido una reforma agraria [...], una reforma democrática, de división de poderes, de participación de sectores de oposición [...]. Ha impulsado toda clase de métodos violentos, entre esos la creación del paramilitarismo, el destinar las fuerzas militares a acciones que violan los derechos humanos, el entrar en pactos con el narcotráfico [...]. Ha negado una reforma educativa que permita el acceso [...] a todos los sectores a una educación con cobertura y calidad [...], la posibilidad de una reforma de ciertos aspectos de la economía urbana que den participación a sectores que han sido excluidos, que no ha permitido que las ciudades se desarrollen de manera armónica. (Entrevista Cepeda, 2015)

Coincidiendo en algunos aspectos con Iván Cepeda, Carlos Lozano agrega que se trata de una élite atrasada, con intereses en lo político y el poder, que se intranquiliza por un posible cambio del sistema económico:

La inquietud fundamental de la oligarquía colombiana no ha sido si va a haber paz o no, sino si va a haber cambio de sistema, [...] cambio del modelo neoliberal, [...] cambio de la llamada confianza inversionista, si se le va a seguir limitando aún más la presencia a las transnacionales aquí en Colombia, es decir, todo lo que tiene que ver con su interés económico que es por supuesto un interés político también, del ejercicio del poder. (Entrevista Lozano, 2016)

Desde su análisis, Lozano, al igual que Cepeda, plantea la posible existencia de dos tipos de élites en Colombia, pero para él no se tratan de élites repartidas según los sectores económicos, sino una que acompaña la paz y otra que no la acompaña o desconfía del proceso:

esas élites son muy atrasadas, demasiado atrasadas. Encontrar unos sectores realistas como en los sectores del poder que hoy han acompañado este proceso de paz, no es fácil, es difícil, mire el caso de este proceso de

La Habana que se ha venido sacando adelante, pero en medio de un cerco y de un acoso de las élites que no lo acompañan o por lo menos lo ven con recelo. (Entrevista Lozano, 2016)

Como resumen de lo expuesto se puede decir que la élite colombiana se caracteriza por su cerramiento, atraso, poder familiar heredado, posesión de la tierra, manejo de los medios de comunicación, usufructo del Estado por medios corruptos, legitimidad endeble, inestabilidad en el apoyo a los procesos de paz, defensa del capitalismo, neoliberalismo, entorpecimiento a la redistribución de la riqueza y temor a un cambio de este modelo y todo lo que tiene que ver con su interés económico, político y del ejercicio del poder.

En lo que respecta a la violencia, capital y democratización o carácter cerrado de las élites colombianas, en párrafos anteriores ya se citó a Gaetano Mosca en torno a su carácter minoritario, monopolio del poder y uso de sus ventajas, pero además, el autor precisa que la clase política dirige y regula a los gobernados “de una manera más o menos legal, o bien de un modo más o menos arbitrario y violento” (2006, p. 106). Posteriormente agrega que “todas las clases políticas tienen la tendencia a volverse hereditarias, si no de derecho, al menos de hecho” (2006, p. 120). En lo que se puede observar que la democracia para algunas élites es un obstáculo a sus propósitos, pues les puede impedir la conservación del poder y sus privilegios. Entonces, la tarea de conservar el poder requiere que los allegados y familiares hagan parte de este; pero más adelante, Mosca precisa que “una clase política está tanto más expuesta a caer en estos errores cuanto más cerrada esté, si no legalmente, al menos de un modo efectivo, a los elementos provenientes de las clases inferiores” (2006), refiriéndose a que una élite cerrada puede confiarse de las clases inferiores al verlas en calma y correr el peligro de creer que será una situación permanente.

En este sentido, es pertinente aludir al concepto de circulación de las élites que José Darío Sáenz, citando a Pareto, la parafrasea como “la incesante renovación de los miembros de la élite en la sociedad en contra del carácter hereditario de esta, ya que los hijos no necesariamente adquieren las virtudes de sus padres” (2009). Lo anterior para indicar que, a pesar de la tendencia hereditaria, la élite debe aceptar el proceso de circulación en la que nuevos miembros entran en el sistema; sin embargo, en el caso colombiano parece ser que la entrada de nuevos miembros se presenta en forma muy lenta, sobre todo en lo que tiene que ver con los altos cargos.

Siguiendo el parámetro anterior, Sartori, aludiendo a Schumpeter, agrega que “la democracia es un subproducto de un método competitivo de reclutamiento de líderes” (2005), es decir, el proceso democrático no es la forma fundamental de cooptación de nuevos líderes. La democracia, en últimas, es una de las formas de que se sirve

la élite en general, y la colombiana en particular, para sostenerse en el sistema, aunque no necesariamente para renovarse. Bouthoul expresa que este fenómeno de renovación de las élites no siempre se presenta, dando como ejemplo los casos de estancamiento de India y China. A partir de ello es posible reafirmar el concepto de “castas” utilizado por Caycedo, el cual es aludido en el mismo sentido por Bouthoul al decir que “el sistema de castas está basado, en última instancia, en una ideología familiar y en una doctrina que pone la herencia por encima de cualquier otra cualidad” (Bouthoul, 1971, p. 66).

En lo que hace referencia a la posesión de la tierra, corrupción, intereses y riqueza, Gaetano Mosca afirma que “las clases guerreras y dominantes acapararon la propiedad casi exclusiva de las tierras, que en los países no muy civilizados son la fuente principal de la producción de riqueza” (2006, p. 114). Vale la pena considerar que el autor hace referencia al Medioevo, no obstante, también es pertinente aclarar el carácter eminentemente rural de Colombia en la época de la Violencia, que persiste hoy a pesar del avance urbano. Al ser una fuente de riqueza, la tierra entra en el circuito de intereses y corrupción de la élite, dice el autor que:

así como el poder político produjo la riqueza, ahora la riqueza producirá el poder [...] estos individuos, que tienen en sus manos el manejo de centenares de millones, cuentan con medios variadísimos para presionar o atraer intereses muy extendidos, para intimidar o corromper a funcionarios. (Mosca, 2006)

Dentro de estos mecanismos para atraer y presionar se encuentran los medios de comunicación, afirma Mosca:

para que este último y eficazísimo medio de control pudiese iluminar realmente a la opinión pública, sería necesario que los diarios, y hoy también la radio no fuese el órgano de camarillas políticas o financieras, o instrumentos ciegos de una fracción. (2006, p. 325)

En relación con lo anterior, para el caso colombiano, unas veces más y otras menos, también, han significado medios de control y de manipulación, dependiendo de las circunstancias. En Colombia la aparición de cada nuevo medio de comunicación ha implicado su control por parte de la élite del país. Desde principios del siglo XX la línea política de los periódicos y de las empresas de radio era evidente y a partir de la llegada de la televisión los noticieros se fueron administrando por el partido Liberal y Conservador o controlados por las familias citadas, propensión descrita en el libro de Echeverri (1997, p. 62). En el caso de la izquierda colombiana, únicamente dos medios escritos han logrado reconocimiento nacional: el semanario *Voz Proletaria* y la desaparecida *Revista Alternativa* de los años 70. Los

dos medios sufrieron de una u otra forma la censura del Estado (Bustos, 2015).

De este modo, la élite en Colombia constituye un círculo donde la política y la economía son los principales elementos de su interés, coadyuvados por los medios de comunicación, además de dispositivos de poder como la capacidad de mover funcionarios, nombrarlos, despedirlos, corromperlos e incluso intimidarlos. Lo anterior se constituye en una estructura que puede facilitarles la capacidad de elegir y hacerse elegir.

Por último, teniendo en cuenta lo referente a la educación, en determinados momentos esta ha sido limitada por la élite para evitar el avance de otras clases. Práctica complementada con una de mejor calidad para sus hijos que, sumada a las costumbres y lazos sociales e históricos, los llevan más allá de la instrucción, marcando diferencias que apartan y excluyen a los demás, transformándose en una forma de mantener el sistema. No obstante, este procedimiento puede traer consecuencias contrarias a lo esperado al tratarse de una forma de exclusión:

para una parte al menos de las clases inferiores, más que las privaciones, lo que puede amargarlas, es la existencia de un mundo superior del cual se ve excluida; un mundo cuyo acceso, sin estar prohibido por las leyes o por privilegios hereditarios, está obstaculizado por una trama de seda sutil, que muy difícilmente pueda superar: la diferencia de cultura, de maneras y de costumbres sociales. (Mosca, 2006, p. 166)

## Conclusiones

En términos generales, élite del poder o clase política colombiana no difiere en mayor medida de las de otras épocas y lugares del mundo. Se constituye en un círculo de poder que tiende a perpetuarse y, para ello, utiliza los mismos mecanismos que la historia le ha proveído. Sin embargo, se pueden encontrar diferencias en aspectos como el uso excesivo de la violencia, la incapacidad de avanzar en la redistribución de la riqueza, promover la movilidad social a través de la educación y su baja circulación en el espacio de control, así como lo perciben los entrevistados.

Para los dirigentes de la izquierda colombiana, la élite se constituye en factor fundamental en la continuidad de la Violencia, al mantener prácticas y visiones de mundo que limitan las posibilidades de solución de los problemas sociales y parecen percibir que parte de la solución se encuentra en la apertura política.

En lo que tiene que ver con los excesos de la violencia, es evidente que en otros países del mundo se han dado fenómenos de apropiación de la tierra y desplazamiento por métodos violentos, es decir, la lucha por la tierra no explica la exacerbación de la violencia en Colombia, y expresarlo así es deshumanizar el conflicto. Incluso el

despojo y el asesinato no necesariamente conducen a su despliegue. La diferencia en el caso del país se encuentra en que la violencia se extendió directamente a la familia y quebrantó la dignidad de las víctimas, lo que los condujo a una situación límite y a una respuesta proporcional. Esta respuesta se presenta ante una situación sin salida, dentro de unas acciones que vulneraron dignidades, valores sociales, costumbres y creencias. De esta manera, la violencia se dirigió en pos de una continua retaliación ante un vacío de justicia, la imposibilidad de acudir a los organismos y personas que encarnaban o simbolizaban los organismos de control y ante la ausencia de una seguridad más allá de la propia.

En lo que tiene que ver con la redistribución de la riqueza, aún en la actualidad, Colombia es uno de los países con mayor desigualdad. Pero el fenómeno no es reciente, en el libro *Historia económica de Colombia* (Ocampo, 1988) se menciona que los primeros estudios sobre la distribución del ingreso se hicieron en los 50 y mostraron al país como uno de los más desiguales del mundo, especialmente en el sector rural. Pero más aún, “la tendencia al deterioro en la distribución del ingreso se había iniciado a mediados de los años treinta [...] y se mantuvo al menos hasta mediados de la década del sesenta” (Ocampo, 1988, p. 328). El actual proyecto de reducción de tres dígitos en la moneda expone en su argumentación una alta economía a la que se le dificulta el manejo de las cifras y una baja que rechaza los billetes de las mayores denominaciones, revelando el desbalance.

El problema de la movilidad social ligado a la educación ha sido histórico, caracterizado por un limitado acceso a la educación superior de las clases populares, sumado al aumento en los costos de matrícula desde los 90. En la educación básica y media el proceso de deterioro se remonta a finales de 1960, contando actualmente con fórmulas de bachillerato y primaria semestralizadas, además de un largo período de promoción automática que continúa en muchos planteles, lo cual lleva al país a ocupar los últimos lugares en pruebas internacionales. Ocultar este despropósito ha conducido al cambio en las formas de evaluación y unificación de áreas por parte de los entes encargados de la educación.

Finalmente, en lo que tiene que ver con la baja circulación de las élites, especialmente en los altos cargos, hay que tener en cuenta que se trata de un proceso en el que los hijos de las familias históricas inician en las propias empresas o en el Gobierno con cargos de asesores, subsecretarios, vicescámbulos y, muy rápidamente, son promovidos hasta llegar a los altos cargos, circuito en el que crean clientela, complicidades e intereses. De la misma forma, en el espacio democrático inician como contratantes, concejales o representantes directamente de la mano de sus familiares, y cuando la educación no es su virtud siempre queda la falsificación o farsas sobre títulos.

## Referencias

- Abella, A. (1973). *Así fue el 9 de abril*. Bogotá: Ediciones Aquí Bogotá.
- Álvarez, F. (1995). Lazos familiares. *Dinero*. Recuperado de <https://www.dinero.com/archivo/articulo/lazos-familiares/19245>
- Baca, L. (2001). *Léxico de la política*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Bouthoul, G. (1971). *Las mentalidades*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Bustos, O. (Director). (2015). *Hagamos memoria: historia de la Revista Alternativa* [Película]. Colombia: Canal Capital.
- Deas, M. y Gaitán, F. (1995). *Dos ensayos especulativos sobre la violencia en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Duque, J. (2005). La circulación de la clase política en Colombia: el Congreso de la República durante el Frente Nacional. *Sociedad y Economía*, 8, 29-60.
- Echeverri, A. (1997). *Élites y Proceso Político en Colombia 1950-1978*. Bogotá: Fundación Universidad Autónoma de Colombia.
- Guerrero, J. (1991). *Los años del olvido*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Guzmán, G., Fals, O. y Umaña, E. (1980). *La Violencia en Colombia*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Molina, G. (1982). *Las ideas liberales en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Montenegro, A. y Posada, C. (2001). *La violencia en Colombia*. Bogotá: Alfaomega.
- Mosca, G. (2006). *La clase política*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ocampo, J. (Comp.). (1988). *Historia económica de Colombia*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Oquist, P. (1978). *Violencia, conflicto y política en Colombia*. Bogotá: Banco Popular.
- Ruiz, J. (2009). Teoría política norteamericana sobre las elites. Su vigencia en el contexto político y económico actual. *Espacios Públicos*, 12(26), 169-189.
- Sáenz, J. (2009). Configuración de una élite política en Cali: 1958-1998. *Revista CS*, 4, 147-175. <https://doi.org/10.18046/recs.i4.439>
- Sánchez, G. (2009). Historiografía de la Violencia. En G. Sánchez y R. Peñaranda, *Pasado y presente de la violencia en Colombia* (pp. 17-32). Medellín: La Carreta Editores.
- Sartori, G. (2005). *Teoría de la Democracia. El debate contemporáneo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Silva, J. (1990). *Los verdaderos dueños del país*. Bogotá: Fondo Editorial Suramérica.
- Tirado, A. (Coord.). (1989). *Nueva Historia de Colombia. Volumen II*. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial.
- Vovelle, M. (1991). Aproximación a la historia de las Mentalidades colectivas. *Cuadernos de Historia XII*. Lima: Universidad de Lima.
- Wright, C. (2005). *La élite del poder*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.



02



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

CIU  
DAD  
PAS  
AN  
DO



DOSSIER

# Pensar la enseñanza de la historia reciente desde la conciencia histórica<sup>1</sup>

---

Thoughts on teaching recent history with historical awareness

Pensando no ensino da história recente a partir da consciência histórica

Liliana del Pilar Escobar Rincón<sup>2</sup> 

**Para citar este artículo:** Escobar, L. P. (2019). Pensar la enseñanza de la historia reciente desde la conciencia histórica. *Ciudad Paz-andó*, 12(2), 21-31. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.13964>

**Fecha de recepción:** 19 de octubre de 2018

**Fecha de aprobación:** 4 de octubre de 2019

---

1 Este artículo surge como parte de los resultados finales que arroja la tesis doctoral titulada *La conciencia histórica y la enseñanza del conflicto armado colombiano: un análisis de los libros de texto escolar de ciencias sociales (1984-2016)*. Este trabajo doctoral hace parte de la línea de Formación Política y Memoria Social dirigida por el doctor Diego Hernán Arias, el cual tiene como objetivo analizar la formación de la conciencia histórica en la enseñanza de los temas del conflicto armado colombiano desde los libros de texto escolar de ciencias sociales de grado noveno, publicados entre 1984 y 2016. La investigación se orientó desde un enfoque sociocrítico que busca analizar las formas en que se asume, disputa y ejerce el poder en la enseñanza del conflicto armado, utilizando como técnica el análisis documental.

2 Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Candidata a Doctora en Educación del Doctorado Institucional en Educación. Correo electrónico: [ldescobarr@udistrital.edu.co](mailto:ldescobarr@udistrital.edu.co), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9495-2613>

## RESUMEN

Este trabajo, producto de la tesis doctoral titulada *La conciencia histórica y la enseñanza del conflicto armado colombiano: un análisis de los libros de texto escolar de ciencias sociales (1984-2016)*, busca exponer elementos teóricos que permiten comprender la importancia de vincular la categoría de conciencia histórica a apuestas epistemológicas, éticas y políticas que afronta la enseñanza de la historia reciente en la escuela. Para desarrollar la discusión, primero se analizan los retos que implica enseñar los pasados violentos; en un segundo frente, se expone la definición de conciencia histórica, teniendo en cuenta los elementos que la componen; en un tercer punto, se discute el potencial de establecer una relación entre la categoría de conciencia histórica y la enseñanza de la historia reciente. El último apartado recoge los principales puntos de lo expuesto, haciendo hincapié en la importancia de tejer puentes teóricos para comprender diversas narrativas históricas en el escenario escolar.

**Palabras clave:** educación, enseñanza de la historia, formación política, escuela, problema social.

### ABSTRACT

This work, which is the result of the doctoral thesis entitled *Historical awareness and teaching the Colombian armed conflict: An analysis of social sciences textbooks (1984–2016)*, explains theoretical elements to understand the importance of connecting historical awareness to the epistemological, ethical and political aspects encountered while teaching recent history at the school level. In the discussion, the authors begin by analyzing the challenges involved in teaching violent pasts; furthermore, they define historical conscience, considering the elements that comprise it. Finally, the potential of establishing a relationship between historical consciousness and teaching recent history is discussed. The last section includes the main points of the work, emphasizing the importance of building theoretical bridges to understand various historical narratives within a school setting.

**Keywords:** education, history teaching, political education, school, social problem.

### RESUMO

Este trabalho, produto da tese de doutoramento intitulada *La conciencia histórica y la enseñanza del conflicto armado colombiano: un análisis de los libros de texto escolar de ciencias sociales (1984-2016)*, procura expor elementos teóricos que permiten comprender a importância de ligar a categoria de consciência histórica a desafios epistemológicos, éticos e políticos que enfrentam o ensino da história recente na escola. A fim de desenvolver a discussão, primeiro são analisados os desafios envolvidos no ensino de passados violentos; em uma segunda frente, a definição de consciência histórica é exposta, tendo em conta os elementos que a compõem; em um terceiro ponto, o potencial de estabelecer uma relação entre a categoria de consciência histórica e o ensino da história recente é discutido. A última seção reúne os principais pontos do que foi exposto, enfatizando a importância de tecer pontes teóricas para compreender diversas narrativas históricas no contexto escolar.

**Palavras-chave:** educação, ensino de história, formação política, escola, problema social.

## Introducción

El contexto colombiano está marcado de manera significativa por una historia reciente trazada alrededor del conflicto armado que durante décadas ha perpetuado la violencia física y simbólica contra diversos sectores de la sociedad. Tramitar la comprensión de estos pasados cargados de profundo dolor se articula a las maneras como, desde diferentes agentes, instituciones o discursos, se han puesto a circular versiones del conflicto y la violencia. En ese camino, una de las principales responsabilidades en el reconocimiento de las anteriores problemáticas se ubica en la escuela, que, como lugar donde se realiza gran parte de la transmisión de lo que se debe recordar u olvidar (Raggio, 2017), asume la tarea de seleccionar cómo enseñar temas de gran impacto o trauma para la sociedad. Así, como lo pregunta De Amézola (2008), los contenidos cambian y la información sobre la historia en la escuela aumenta, pero ¿esto es suficiente?, y más aún, ¿es la única manera para reflexionar sobre estos hechos de gran impacto social?, ello teniendo en cuenta que la disciplina histórica no es un diccionario de conceptos o la memoria social no es solo un asunto del recuerdo individual.

Particularmente, los desafíos que atraviesa la escuela colombiana para la enseñanza de la historia reciente se instalan desde la lucha por la incorporación de diversas memorias que den cuenta de los procesos históricos que constituyen los pasados en conflicto. Para Rubio (2016), la tendencia que han tenido los currículos de naturalizar la violencia, eliminar la responsabilidad que tienen las clases políticas sobre su continuidad y desvincular a los sujetos en la transformación de la realidad, ha sido producto de la perpetuación de narrativas hegemónicas que reconocen de manera parcial las memorias sociales que atraviesan el conflicto. En ese sentido, aunque la necesidad para contextos como el colombiano de incorporar la enseñanza de la historia reciente sea un llamado actual y su importancia radique en los aportes que hace a un proyecto epistemológico, político y social de comprensión de los hechos traumáticos, esta:

[no deja de tensionar] la lógica de las tradicionales disciplinas escolares ocupadas del abordaje histórico y social, a la vez que conflictúa la escuela al incorporar unos contenidos problemáticos y complejos ligados a sucesos de reciente ocurrencia, que desafían los currículos prescritos y que [...] cuestionan los órdenes morales de la sociedad y de la comunidad escolar en particular. (Arias, 2015, pp. 33-34)

Lo anterior se ha expresado en la escuela colombiana desde la amplia brecha entre la complejidad del conflicto y los contenidos que los currículos y la normatividad asume deben ser enseñados, por mencionar incipientemente una de sus dificultades. Problemáticas fácilmente rastreables como la mención de temas inconexos sobre el conflicto o,

la violencia en los lineamientos y estándares<sup>3</sup> o la falta de articulación con las historias orales y de vida de diversos actores o víctimas del conflicto, reflejan el poco interés de algunos sectores por promover el tema en la escuela, la falta de compromiso de las políticas nacionales y el poco entendimiento de un contexto que, a pesar de su impacto, no es todavía una prioridad para la enseñanza.

Las mencionadas demandas se articulan a la necesidad de comprender la importancia del aprendizaje histórico y su aporte en contextos como el colombiano, el cual no se restringe a la transmisión escolar (Valls, 2008), sino que busca integrar el saber de la historia (científico o cotidiano) en la experiencia humana (Schmidt, 2017). Sus particularidades se vinculan a la lucha por la imposición de narrativas históricas que promueven formas del recuerdo, el olvido y la comprensión histórica. Así, la enseñanza del conflicto armado refleja las disputas por los usos del pasado, con orientaciones políticas, epistemológicas y estéticas determinadas, pero, a su vez, se enfrenta a las diversas subjetividades de quienes viven la historia en su cotidianidad y proyectan con ella futuros determinados.

Considerar la enseñanza del pasado refleja las disputas por el sentido, las cuales inciden en la instalación de proyectos políticos y sociales en el presente y futuro, determina un reto académico y político para pensar las categorías que posibiliten tanto su entendimiento como la visibilización de los caminos para potenciar su enseñanza en la escuela. Para ello, es preciso analizar el aprendizaje histórico como la capacidad de aportar a la constitución de una conciencia histórica, es decir, que más allá de la neutralidad aparente de sus contenidos, la enseñanza del pasado determina en los sujetos y las colectividades formas en que el pasado es comprendido para los proyectos del presente y el futuro de la sociedad.

Según el punto de partida expuesto, el presente artículo busca adelantar una discusión teórica de cómo los elementos de la categoría *conciencia histórica* pueden ser integrados para la comprensión de la enseñanza de

3 A pesar de la magnitud e intensidad del conflicto, el sistema educativo colombiano apenas vislumbra desde la normatividad educativa los primeros pasos para la enseñanza de los pasados violentos y traumáticos de la sociedad colombiana. Por ejemplo, los Lineamientos en Ciencias Sociales (MEN, 1998) solo mencionan en algunos ejes la promoción de derechos y construcción de paz; igualmente, los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (MEN, 2004) apenas tratan temas puntuales para los grados noveno, décimo y undécimo relacionados con hechos políticos de mediados del siglo XX (9 de abril, Frente Nacional), crisis del bipartidismo, movimientos guerrilleros en Colombia y desplazamiento forzado de poblaciones, lo que evidencia que las temáticas que existen solo se aproximan a la enunciación de contenidos. Si bien este no es el único panorama que puede abordar el problema en la escuela, sí presenta un aporte de gran incidencia en la consolidación de políticas educativas en el tema, ya que desde los lineamientos o estándares se constituyen currículos y planes institucionales, y para el caso que convoca, contenidos de libros de texto, determinando, con gran éxito, el privilegio de difundir ciertas miradas de los temas del pasado en conflicto en la escuela.

la historia reciente. Esta discusión se adelanta desde la tesis doctoral titulada *La conciencia histórica y la enseñanza del conflicto armado colombiano: un análisis de los libros de texto escolar de ciencias sociales (1984-2016)* y ha tomado gran relevancia a partir de las pocas investigaciones que en Colombia se han realizado alrededor de conciencia histórica, a pesar de su potencia para develar cómo la enseñanza de los pasados promueve formas de interpretación y proyectos futuros a nivel político y social.

Para desarrollar la discusión, primero se analizarán los retos que asume la enseñanza de la historia reciente como escenario de lucha epistemológica y política por vincular diversas narrativas del pasado; en un segundo momento, se expondrá la definición de conciencia histórica, teniendo en cuenta los elementos que la componen; en un tercer momento, se discute el potencial que tiene vincular la categoría de conciencia histórica a la enseñanza de la historia reciente; finalmente, el último apartado recoge los principales puntos de lo expuesto y el potencial de las discusiones adelantadas para indagar sobre las narrativas históricas de los pasados violentos en el escenario escolar.

### Los retos de la enseñanza de la historia reciente

La enseñanza de la historia reciente se ha constituido desde el interés de abordar los pasados violentos o conflictivos en los escenarios escolares. Su inserción ha puesto sobre la mesa el reto de cómo la disciplina escolar organiza su reconocimiento en el currículo, la consolidación de nuevas estrategias didácticas para su aprendizaje y el papel en la formación política de los actores escolares. Lo anterior se ha gestado desde un campo político y epistemológico más amplio que ha abordado la historia reciente, ello con la finalidad de pensar nuevas conceptualizaciones y formas de reivindicación política para superar diversos sucesos violentos y dolorosos en la sociedad.

La comprensión conceptual de la historia reciente y su inserción como preocupación en la enseñanza es posible ubicarla después segunda mitad del siglo XX, cuando se propició un desplazamiento epistemológico y político de una concepción del pasado moderno hacia el tiempo presente (Mudrovic, 2005). Después de la Segunda Guerra Mundial y las discusiones por el fracaso del proyecto moderno, se permitió la incorporación de la historia reciente<sup>4</sup> como una categoría para abordar las diferentes experiencias del tiempo humano, integrar la memoria al

4 Aunque para la presente investigación se usará el término *historia reciente*, desde los aportes de investigadoras como Mudrovic (2005), Rubio (2016) y Herrera y Pertuz (2016), otras variaciones del término como *historia del tiempo presente*, *pasado reciente* o *historia del presente* no son contradictorios con el concepto, ya que buscan abordar la integración de diversas temporalidades humanas (como por ejemplo entre memoria e historia). Estos términos, en consecuencia, reflejan “el carácter abierto a discusión de esta categoría temporal” (Rubio, 2016, p. 111).

conocimiento histórico, visibilizar el papel del historiador como parte del pasado y buscar la apertura de espacios para pensar diversos hechos de gran impacto y trauma social<sup>5</sup>.

Con lo anterior, las diferentes narrativas del pasado ya no eran de uso exclusivo de los gremios profesionales, sino que se insertaron en el uso público de la historia, caracterizado por el interés de posicionar el saber histórico, asumiendo una dimensión deliberativa y comunicativa, la cual sirviera como insumo para estudiar la autoconciencia de los sujetos respecto a los sucesos violentos (Habermas, citado por Cuesta, 2011). Lo anterior ayudó a que la historia reciente también se definiera como el estudio de los pasados próximos cargados de una singular violencia y dolor, que son asumidos como traumáticos para los individuos y la sociedad (Kriger, 2011; Figueroa e Iñigo, 2010).

De ahí que el contexto escolar, como promotor de diversas narrativas históricas, se consolide en un escenario de lucha por la incorporación de los temas de la historia reciente al posicionar desde la enseñanza y aprendizaje la importancia de los temas del pasado en conflicto, el rigor científico que debe tener su abordaje y la necesidad de comprender las memorias que se entremezclan entre la identidad nacional, la rememoración de los pasados traumáticos y la reconstrucción de la historia oral (González y Pagés, 2014). Lo anterior se une con la importancia que ha suscitado la enseñanza del conflicto, con la tarea de lograr la articulación curricular de la investigación disciplinar, pedagógica y educativa (Sánchez y Rodríguez, 2008) y con las apuestas políticas que los diversos contextos requieren para abrir los escenarios de discusión y comprensión de los pasados violentos.

Las luchas necesarias para la incorporación de la historia reciente en la escuela se articulan a diferentes flancos que evidencian la complejidad que atañe su incorporación en el currículo. Un frente de importante desarrollo es el que asume la incorporación de la categoría de *conciencia histórica* para situar la enseñanza de la historia reciente como un proyecto epistemológico, político y pedagógico en torno a la comprensión del pasado, presente y futuro; así, enseñar las memorias, las violencias, el conflicto o los pasados traumáticos no solo implica la forma en que se presenta o no una temática en la escuela, sino, por

5 Con el fin de aportar a la discusión sobre la historia reciente, para Mudrovic (2005), esta categoría se puede delimitar a partir de los fenómenos o acontecimientos que son recordados por al menos una de las generaciones que comparten el presente. Para la autora, una caracterización de la historia del presente debe tener en cuenta la delimitación de lapsos acotados, replantear el papel de objetos y sujetos y tener en cuenta que se solapan diferentes temporalidades de la experiencia. Esta definición aporta en la delimitación teórica y metodológica del tiempo presente ya que evidencia el papel de los sujetos en la historia, las múltiples capas que se cruzan para entender la temporalidad humana (experiencia vivida y tiempo universal, por ejemplo) y despoja al historiador de su separación del objeto.

el contrario, se articula a un proyecto que busca indagar sobre el pasado enseñado y aprendido por los sujetos y las colectividades, las interpretaciones que la ciencia histórica tienen en el presente sobre los pasados contados en la escuela y las apuestas éticas, políticas y morales que permiten a los sujetos y sociedades tomar decisiones en el futuro a partir de su conocimiento de la historia.

Con el reto expuesto, a continuación se ampliará en la conceptualización de la categoría de conciencia histórica, llevando posteriormente a puntualizar sobre su potencial para entender la enseñanza de la historia reciente en la escuela.

## La conciencia histórica y sus elementos

La *conciencia histórica*, como categoría enmarcada en los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia<sup>6</sup>, surge desde el interés de diversos contextos académicos, especialmente en Alemania, por analizar el papel de los sujetos y las sociedades en la circulación del conocimiento histórico (Cataño, 2011). Los trabajos del historiador Jörn Rüsen<sup>7</sup> en los 80 permitieron acuñar el término de

6 Los desarrollos de la categoría de conciencia histórica son el producto de diversas fuerzas y corrientes teóricas que permitieron, posteriormente, su llegada al campo educativo. Autores como Gadamer (1993) y Aron (1983) fueron las primeras referencias sobre el tema, anunciando una conciencia del sujeto sobre su historia. Posteriormente, el marco de la historia social crítica, los trabajos de Jürgen Kocka, Hans-Ulrich Wehler, Kosselleck y Habermas entre otros (Millán, 2002) plantearon la importancia de la historiografía como campo que ofrece explicaciones frente al pasado, la vinculación de las demandas de la historia en los conflictos sociales y el uso de la historia en la esfera pública se entrelaza a las maneras como los sujetos y las colectividades aprenden y usan el conocimiento histórico. Esto se ha unido al interés desde la didáctica de la historia, la cual ha proporcionado a la discusión elementos de carácter teórico y metodológico para comprender la historia desde las prácticas de enseñanza aprendizaje en la escuela.

7 Jörn Rüsen es un historiador y filósofo alemán que se ha dedicado a indagar sobre la teoría de la historia y sus procesos de enseñanza. Entre sus mayores aportes se encuentran sus disertaciones alrededor de la racionalidad y objetividad de la ciencia histórica, las formas en que se desarrolla el pensamiento histórico, la constitución de las narrativas históricas y la consolidación de las dimensiones de la cultura histórica, entre otros. También se pueden destacar sus teorizaciones a partir del desarrollo de la matriz disciplinar que revela los elementos que constituyen el pensamiento histórico, las discusiones de la didáctica de la historia como lugar para analizar la enseñanza del pasado y el aporte del pensamiento histórico para superar el etnocentrismo y constituir identidades plurales. Su obra ha sido base para las investigaciones de algunos autores(as) como Tutiaux-Guillón (2003), González (2006), Lee (2006), Barca (2013) y Schmidt (2017) y proyectos de gran envergadura como *Youth and History* que en 1994 indagó los rasgos de conciencia histórica de jóvenes en veinticinco países europeos, al igual que su homólogo en Latinoamérica titulado *Jovens diante da história* que integró la conceptualización de la conciencia histórica y la cultura política para conocer cómo un grupo de jóvenes de Brasil, Uruguay, Argentina y Chile constituyen relaciones desde la enseñanza de la historia.

Cabe resaltar que en Colombia se conocen dos trabajos publicados desde la perspectiva del autor como es el de Cataño (2011) que desarrolla algunas categorías de la conciencia histórica analizando narrativas de la independencia en libros de texto escolar, y el de Pantoja, Loaiza y Posada (2013), que busca indagar cómo la formación de conciencia histórica en estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales aporta a la enseñanza

*conciencia histórica* para el análisis de las particularidades de la educación histórica. Los estudios se interesaron por analizar cómo se construyen y despliegan las diferentes temporalidades de lo humano (pasado, presente y futuro), su papel en la orientación y construcción de identidades, el desarrollo de valores morales, así como la vinculación de las concepciones temporales del sujeto a una cultura histórica determinada.

Para el autor, el problema de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, y en especial el valor investigativo de la categoría de conciencia histórica, se establece desde una concepción que sitúa la didáctica de la historia en marcos que podrían superar la traducción o el transporte de los conocimientos históricos producidos científicamente (Rüsen, 2007a; 2009). En ese camino, la didáctica de la historia podría ser entendida por su estrecha relación con la ciencia histórica, ya que esta sería la encargada de analizar los asuntos relacionados con el aprendizaje del pasado en diferentes espacios como la escuela, los museos o los medios de comunicación (Rüsen, 2007a; 2009).

De tal forma, es posible entender la conciencia histórica como “la suma de las operaciones mentales con las que los hombres interpretan su experiencia de la evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de forma tal que puedan orientar intencionalmente su vida práctica en el tiempo”<sup>8</sup> (Rüsen, 2001, p. 57). La anterior definición pone en acento dos rasgos fundamentales en el desarrollo del concepto. El primero, en el carácter antropológico de la conciencia histórica, es decir, que todos los seres humanos al habitar un espacio en el mundo tienen una relación con el tiempo y actúan gracias a este; así, la conciencia histórica no es una meta que se alcance (Cerri, 2011) solamente con la adquisición de, por ejemplo, conceptos científicos, sino que es una condición propia de los sujetos que se expresa como un tipo de *superávit de intencionalidades*<sup>9</sup>, ya que todos los seres humanos deben interpretar y actuar según las relaciones con el tiempo.

de la historia regional. En la actualidad, el campo de indagación de la conciencia histórica sigue suscitando gran interés en las ciencias de la educación; investigaciones como las de la profesora Graciela Rubio y el profesor Fabián González en Chile (conocido por la autora de este proyecto en su pasantía doctoral) utilizan estos referentes para analizar la narrativa histórica de escolares; igualmente, la propuesta de la investigadora Nelly Rodríguez Melo de la Universidad Nacional de Colombia busca integrar los principios de la conciencia histórica a los desarrollos sobre pensamiento histórico.

8 Traducción propia.

9 Para Rüsen (2001), los sujetos, por habitar en el mundo, tienen la necesidad de relacionarse con otros sujetos y con los objetos que los rodean. Estas relaciones son definidas como *superávit de intencionalidades*, las cuales se constituyen como la maneras fundamentales e indispensables con que cuenta el hombre para desarrollar sus relaciones en el mundo. En consecuencia, uno de los *superávit de intencionalidades* destacados por el autor es la relación de los seres humanos con el tiempo, el cual se consolida en una de las experiencias fundamentales por las cuales pasan todos los sujetos, ya que perciben y viven el tiempo de manera inevitable. Lo anterior permite afirmar que la conciencia histó-

Como segundo elemento, se hace relevante señalar que la conciencia histórica es una operación que se instala en la vida práctica, ya que los sujetos proceden según viven el tiempo, enfrentan los cambios y principalmente se interpretan a sí mismos y al mundo para actuar según ciertas intenciones. De esta manera, las *experiencias* en el tiempo son inherentes a los sujetos, constituyéndose en inevitables; igualmente, la *orientación*<sup>10</sup> permite actuar según un horizonte de en la vida práctica. *Experiencia* y *orientación* no están desarticuladas en la vida cotidiana, sino que su interacción es decisiva a la hora de interpretar y actuar según el tiempo histórico.

Evidenciar cómo es asimilada la experiencia y la orientación del tiempo histórico es posible gracias a que la conciencia historia se da en medio de una “concepción del cambio temporal que abarca el pasado, presente y futuro” (Rüsen, 1992, p. 29). Particularmente, los procesos mentales de la conciencia histórica permiten que los sujetos conozcan la alteridad del pasado (no todo es como el presente), generen marcos de interpretación para entender el presente y abran el futuro a las posibilidades de cambio<sup>11</sup>. Desde la perspectiva de Rüsen (2007b; 2009), los detalles en los cuales se dan los procesos mentales de la conciencia histórica pueden ser explicados desde cuatro procedimientos básicos que, aunque son artificiales, dan cuenta de las relaciones de los sujetos con el aprendizaje de lo histórico:

- Se establece con el tiempo histórico una *percepción* que permite diferenciar el pasado del tiempo actual. Así, existen narrativas que por medio de los sentidos posibilitan asimilar la alteridad del pasado.
- Se producen operaciones en los individuos que les permite la *interpretación* del tiempo pasado, entendida

---

rica no es privativa de una cultura o de un momento de la historia, sino es una categoría antropológica, ya que de una u otra manera todos los sujetos y el mundo que habitan están insertos en diversas relaciones con el pasado (Cerri, 2011; Paul, 2016).

10 La orientación de las acciones humanas producto de la historia es una condición dada antes de la apropiación del sujeto. Toda relación con la historia está constituida por relaciones objetivas que determinan el rumbo que los sujetos siguen según la historia y determina la formación subjetiva (Rüsen, 2007a). Aunque existen condiciones de orientación ya dadas (punto que se aclarará más adelante con la definición de cultura histórica), el sujeto también desarrolla su creatividad para apropiarse y utilizar dichas orientaciones en la vida práctica.

11 Para Rüsen (2007b), la complejidad que acarrea el abordaje de las diferentes temporalidades en la conciencia histórica le permite diferenciar su interpretación del concepto de memoria histórica, ya que este último solo hace énfasis en la operación de traer el pasado al presente (pasado biográfico o histórico), sin abordar con profundidad las expectativas que se pueden tener hacia el futuro. Es por tanto que la conciencia histórica se consolida como marco interpretativo más sofisticado (Cataño, 2011) por abarcar las diferentes relaciones del tiempo en los sujetos. Esto no quiere decir que la memoria no sea una operación fundamental para la conciencia histórica; sin esta el pasado no tendría una significación en el presente desde la rememoración, por lo cual el sujeto no se situaría desde las relaciones históricas.

como movimiento de la humanidad. Se interpreta el pasado desde ciertas categorías, discursos o visiones de mundo.

- Las relaciones con el pasado permiten una *orientación* de la vida humana desde las interpretaciones que se generan, es decir, controla la intención de actuar en la vida práctica.
- La *motivación* está relacionada con las acciones a futuro. Su tarea es poner en práctica las orientaciones dadas en forma de intención. Marca el actuar del sujeto desde la voluntad, los impulsos, los intereses y las necesidades.

No obstante, la conciencia histórica “no emerge de la nada ni es fruto exclusivo de sus experiencias vitales autónomas” (Sánchez-Costa, 2013, p. 201), sino, por el contrario, se encuentra inserta en marcos culturales y sociales en los cuales se ha determinado una forma de concebir y vivir las relaciones con el pasado definida como *cultura histórica*<sup>12</sup>. El mencionado concepto permite entender cómo las relaciones subjetivas que constituye la conciencia histórica están insertas en relaciones más amplias que incluyen agentes e instituciones en los cuales se establecen referentes comunes y se le da sentido al pasado en una cultura determinada.

La *cultura histórica* se entiende como “el modo concreto y peculiar que tiene una sociedad de entender la temporalidad y de relacionarse con su pasado” (Sánchez-Costa, 2013, p. 203). Las formas en que se encarna parten desde diversos recursos, prácticas sociales y discursos en los cuales los sujetos y las sociedades generan interpretaciones, consolidan procesos de transmisión, objetivan las relaciones con lo histórico y transforman el pasado (2013). Lo anterior es posible gracias a que la cultura histórica es “la articulación práctica y operativa de la conciencia histórica en la vida de la sociedad” (2013), que significa, por un lado, la capacidad de los sujetos y su conciencia para crear y trascender hacia estructuras objetivas que materializan las relaciones con el tiempo; por otro, la capacidad de configurar subjetividades, ya que la conciencia histórica no se forma fuera de una atmósfera cultural determinada<sup>13</sup>. En suma, la cultura histórica y la conciencia histórica son dos caras de la misma moneda (Schöneman, citado por

---

12 La categoría de cultura histórica ha suscitado un amplio campo de estudios, el cual, si bien no siempre ha estado atado a las conceptualizaciones de conciencia histórica, sí ha buscado evidenciar las relaciones de los sujetos y las colectividades con los diferentes regímenes históricos. Esta categoría surgió del interés social o *boom* por indagar el uso público la historia y la memoria social, así como por la necesidad de realizar apuestas teóricas que permitan entender las relaciones del pasado desde su carácter empírico y objetivo.

13 Lo mencionado tampoco indica que todos los seres humanos cuenten con una conciencia histórica igual o predeterminada en todas sus relaciones por un horizonte cultural, por el contrario, el sujeto cumple un papel importante en los procesos de creación y reflexión de las experiencias temporales.

Sánchez-Costa, 2013), donde la presencia de una determina la configuración de la otra y viceversa.

La configuración de la cultura histórica se da en el marco de la memoria histórica, la cual permite traer referentes del pasado al presente para dar forma a la conciencia más allá de las biografías de los sujetos. Particularmente, la memoria histórica integra al sujeto elaboraciones del pasado que contienen formas normativas, concepciones humanas, tradiciones e identidades modeladas en el marco de la cultura histórica. Es así como los entramados de la cultura histórica aportan los marcos externos que orientan las formas sociales de relacionarse con el tiempo y consolidan aspectos internos como la identidad<sup>14</sup> de los sujetos. Para Rösen (1994, 2001 y 2013), este proceso se hace desde las diferentes dimensiones como relaciones empíricas y objetivas que forman elaboración y circulación de la historia. Entre los rasgos que se pueden identificar se encuentran:

- Dimensión cognitiva. Hace referencia a todo saber o conocimiento sobre el pasado humano que se constituye en pilar de la interpretación del tiempo histórico. Los criterios de sentido que se delimitan en el espacio cognitivo se hacen a partir de la verdad, lo cual tiene relación con la capacidad de justificar las narrativas como legítimas<sup>15</sup>.
- Dimensión política. Hace hincapié en las luchas por el poder político. Aquí se expresan todas las disputas relacionadas con la dominación y legitimación de las relaciones de poder que utilizan las estructuras de lo histórico.
- Dimensión estética. Concreta las narrativas del pasado desde relatos textuales expresados en diversas formas de representación. Uno de sus criterios de formación es la coherencia de su narrativa, la cual está dada por los marcos normativos que le dan sentido a lo histórico; en esta dimensión, los sujetos se acercan de manera sensorial a la comprensión del pasado.

14 La identidad, como la interpretación que hace el sujeto de sí mismo y de su vida (Sánchez-Costa, 2013) en relación con un grupo de pertenencia, no se da únicamente como acto de reflexión individual, sino que está inserto en una narrativa histórica que construye un nosotros común que circula en la memoria histórica y es asumido por los sujetos. La identidad de las colectividades es un rasgo de gran influencia en el modelamiento de la conciencia histórica, ya que esta delimita experiencias y orientaciones tanto en las operaciones mentales como desde la cultura histórica para dar unidad y continuidad al grupo (Cerri, 2011). Uno de los mayores ejemplos de lo anterior es la constitución de la identidad nacional, donde el Estado, desde esferas como la educación, modela las estructuras mentales, sociales y culturales que responden al sentimiento de unidad y hegemonía nacional, generalizando formas de dominación de ciertos rasgos de la conciencia histórica. Así, los diferentes elementos que componen la conciencia histórica se tornan en armas en la pugna por definir el rumbo de las colectividades (Arias, 2017; Cerri, 2011).

15 La pretensión cognitiva de verdad es uno de los sentidos más importantes de la cultura histórica, ya que sin esta no se podría actuar desde referentes del pasado.

Las anteriores dimensiones de la cultura histórica son básicas para develar y caracterizar la memoria que interviene en la formación de conciencia histórica. Ninguna de las dimensiones puede subsistir sin tener relación con la otra (de dominio, choque o complemento). Igualmente, dependiendo el punto de análisis, se pueden establecer otras dimensiones que permiten develar la influencia de diversas memorias en la constitución de la cultura histórica; casos particulares serían los del análisis de la ciencia histórica que incluye la dimensión moral como la responsabilidad de la labor científica y la religiosa desde la trascendencia humana. También el análisis del pensamiento histórico que incluye la dimensión semántica o material y busca marcar las diferencias entre pasado e historia y la retórica o moral que da una lección u orientación en la vida práctica (Rösen, 2009; 2013)<sup>16</sup>.

Las anteriores dimensiones no se dan alejadas del sujeto. Por el contrario, su impacto en la conciencia histórica posibilita diversas relaciones con el pasado en relación con los modos en los que los sujetos hacen conexión con los sucesos históricos (Day, citado por Paul, 2016). Evidenciar lo mencionado parte, por ejemplo, de comprender que la percepción revela narrativas frente la alteridad del pasado, las cuales trascienden la memoria biográfica (memorias históricas provenientes de la dimensión semántica o material); la interpretación convierte al pasado en histórico desde marcos de análisis disponibles en el presente (la historiografía) y la orientación y motivación representan el futuro como expectativa de vida personal, movilizand o objetivos e intenciones (poder, legitimidad del Estado, responsabilidad de la acción histórica) insertas en el espacio cultural (Rösen, 2007b).

Para captar las anteriores manifestaciones de la conciencia histórica, se utiliza la narrativa histórica, la cual sintetiza la instancia comunicativa por la cual los relatos del pasado son socializados y apropiados por el sujeto. La narrativa histórica se diferencia de otras formas narrativas al cumplir la función de organizar las tres dimensiones de la temporalidad humana (Rösen, 2001; Cerri, 2011). Al narrar el pasado, el presente y el futuro se constituyen como una unidad continua y coherente según el sentido de la historia personal y social<sup>17</sup>, lo que proporciona coordenadas para interpretar la historia y orientar elementos o momentos de la vida práctica (Cerri, 2011).

La narrativa histórica, como producto tangible de la unidad y orientación de las temporalidades humanas, en palabras de Herman Paul (2016), se configura desde una relación estética con el pasado. Para el autor, esta no se

16 Paul (2016), desde la perspectiva de Rösen, aporta elementos adicionales para comprender las dimensiones de la conciencia histórica relacionadas con lo material, epistemológico, moral y político y estético.

17 Esto no oculta que, aunque la narrativa histórica privilegie una estructura de continua, lineal y única para dar sentido a la realidad, esta se encuentra cruzada por diferentes tiempos históricos que dan cuenta de sus cambios, transiciones y rupturas (Mudrovic, 2005).

da en el sentido de belleza de lo histórico, “sino porque utilizan formas de relato o, en términos más técnicos, patrones narrativos, que modelan la forma en que las personas miran el pasado” (Paul, 2016, p. 107). Lo dicho indica que la relación estética es una relación sensorial (Rüsen, 1994), ya que los sujetos se acercan o producen diversas expresiones narrativas en las cuales los relatos del pasado se manifiestan. Estas no solo son formas discursivas, sino que pueden estar condensadas en imágenes, palabras o símbolos como abreviaciones narrativas (Cerri, 2011).

Igualmente, las expresiones de la narrativa histórica desde su componente estético buscan la incorporación de ciertos patrones normativos de la conciencia histórica (Cerri, 2011). Lo anterior se da porque los relatos que conforman la narrativa histórica están atados, como ya se analizó, a una cultura determinada. La influencia de estos patrones permite modelar la vida en el mundo al orientar o justificar desde la historia las acciones de los sujetos, establecer juicios morales e interpretar el mundo de forma retrospectiva (Paul, 2016; Cerri, 2011). En ese sentido, es preciso afirmar que:

La forma de relato ejerce poder: un poder discursivo que determina, al menos en parte, la forma en que las personas interpretan sus vidas. Cuando más personas modelan sus vidas de acuerdo con el patrón del hombre hecho a sí mismo o de la heroína romántica, más poder ejercerá ese patrón sobre ellas. (Paul, 2016, p. 109)

Así, la conciencia histórica por intermedio de sus narrativas expresa las intenciones, expectativas, intereses de agentes o agencias productoras o recontextualizadoras de discursos sobre el pasado que buscan mantener e imponer ciertas perspectivas para su comprensión y uso. En ese sentido, la narrativa histórica se hace evidente en escenarios como las escuelas (Rüsen 1994; Sánchez-Costa, 2013), lo que determinaría las “funciones de la enseñanza, del entretenimiento, de la legitimación, de la crítica, de la distracción, de la ilustración y de otras maneras de memorar” (Rüsen 1994) desde la integración de ciertos tipos u órdenes en los cuales está constituida la conciencia histórica.

Los elementos de la conciencia histórica estarían presentes en la forma en la que se enseña, aprende o transforma las narrativas del pasado que circulan en la escuela, potencial que, como se verá a continuación, permite develar o integrar apuestas políticas, epistemológicas y éticas que constituyen la enseñanza de la historia reciente en la escuela.

### **La enseñanza de la historia reciente y su vinculación con la conciencia histórica**

La enseñanza de la historia reciente establece una relación estrecha con el desarrollo de la conciencia histórica,

ello al brindar herramientas para la comprensión de las diferentes pugnas que los pasados en conflicto abordan (tiempos cronológicos, memoriales o biográficos) y aportar para la orientación de la vida práctica en busca de proyectos sociales o políticos que visibilicen diferentes apuestas al futuro. Para que exista una formación histórica en temas como los de la historia reciente es necesario que la escuela promueva la comprensión del sentido del cambio temporal (Rüsen, citado por Schmidt, 2017), lo anterior presupone hacer conexiones entre la historia personal y las dimensiones de la cultura histórica para constituir narrativas más complejas que reconozcan la alteridad del pasado (historia biográfica, hecho histórico), proporcionen herramientas para comprender el presente (ciencia histórica como una explicación de la realidad) y formulen estrategias orientativas y motivadoras para actuar (propuestas críticas y de transformación).

Así, la conciencia histórica amplía sus horizontes cuando la enseñanza de la historia desarrolla la capacidad de pensar históricamente<sup>18</sup>, lo cual hace referencia a la integración de saberes (por ejemplo, los de la ciencia histórica) en la orientación de la vida práctica (Cerri, 2011)<sup>19</sup>. Aquí es indispensable que la comprensión del sentido histórico esté acompañada de la posibilidad no solo de ampliar el aprendizaje de contenidos, sino que los sujetos se acerquen a diversas relaciones con el tiempo para integrar saberes escolares y personales a un entendimiento múltiple del pasado.

En consecuencia, la narrativa histórica sería fundamental en el desarrollo del pensar histórico de los pasados recientes, ya que este es el vehículo por el cual maestros, estudiantes y material escolar comunican sus diversas relaciones con el pasado. Sin embargo, no basta solo con narrar el pasado conflictivo en el ámbito escolar, es preciso que se le sumen procesos de enseñanza y aprendizaje

18 Desde múltiples herramientas teóricas se ha visibilizado en los contextos educativos y pedagógicos el análisis del pensar históricamente, y teniendo en cuenta los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia y el uso de este saber para orientar la vida práctica de los sujetos, donde temas como el pensamiento histórico (Prats, 2000; Campos, Chacón y Rodríguez, 2007; Santisteban, González y Pagés, 2010.), la didáctica crítica (Cuesta, 2011 y 2014), la conciencia histórica (Rüsen, 1992, 1994, 2001, 2007, 2013), el tiempo histórico (Pagés, 1998; Pagés y Santisteban, 2010) pedagogía de la memoria (Rubio, 2012 y 2016; Herrera y Pertuz, 2016) y la enseñanza de la historia reciente (Arias, 2017) se consolidan en apuestas para la comprensión de una enseñanza de la historia atenta a los nuevos regímenes de historicidad, los pasados en conflicto, las diferentes temporalidades de lo humano, las diversas memorias colectivas o subjetivas y las apuestas éticas y políticas que disputan el sentido de la realidad.

19 Para Cerri (2011), la ampliación de la frontera de la conciencia histórica desde el pensar histórico debe desembocar en procesos que permitan la concientización histórica en el sentido freiriano, esto quiere decir que, a partir del cambio de las estructuras mentales de los sujetos, no solo se logre el desarrollo de formas de relación histórica que orienten la vida práctica, sino que lleguen a reconocer las diferentes identidades, consolidar un proyecto de intereses comunes y reconocer la producción de conocimiento histórico desde diversos campos.

de la historia que partan de formatos y discursos claros, los cuales permitan la adquisición de competencias narrativas (Rüsen, 1992). Cuando a una narrativa histórica se le une la adquisición de competencias, significa que las prácticas de enseñanza de la historia deben permitir el desarrollo de “(a) habilidades para sentir la experiencia del pasado; (b) habilidades para interpretar la experiencia del pasado, la comprensión del presente y las expectativas del futuro; y (c) habilidades para orientar y guiar el camino hacia el futuro” (Rüsen, citado por Sant *et al.*, 2014).

Según lo anterior, la narrativa histórica de los pasados recientes debe contribuir al desarrollo de las competencias de percepción, interpretación y orientación que determinarían cómo se desencadenan los procesos de aprendizaje histórico en la conciencia histórica. Igualmente, son portadores de narrativas que elaboran modalidades de relación con el pasado, producto de una cultura histórica, observando vínculos de orden material, epistémica, política y moral, los cuales permitirían determinar un sentido particular de la historia y, principalmente, de cómo en una cultura escolar es entendido y usado el pasado. Aunque en la vida práctica estas relaciones no se diferencian, a nivel teórico su particularización permite analizar las fuerzas que confluyen en la configuración de una idea del pasado en el ámbito escolar.

La conjugación de los anteriores elementos también permitiría que los sujetos se acerquen y actúen bajo tipos de conciencia histórica, los cuales determinan ciertas relaciones desde la memoria histórica, la identidad y las perspectivas de futuro. La educación y la narrativa histórica que es enseñada serían los vehículos por los cuales se ponen a circular los tipos de conciencia histórica, expresando formas particulares en que se integran los referentes del pasado a la totalidad de la vida práctica.

Para Rüsen (1992; 2007a), los tipos de conciencia podrían caracterizarse desde cuatro formas que son: tradicional, ejemplar, crítico y genético, las cuales permiten categorizar y analizar los diversos sentidos que toma la historia para los sujetos y la cultura. Teóricamente, cada tipo de conciencia se expresa en forma de narrativa y su constitución se da dependiendo de las maneras en que son tratadas y utilizadas las experiencias y los conocimientos del pasado en la orientación de la vida práctica (Rüsen, 1992). Las tipologías dan cuenta de diversas modalidades y complejidades en las cuales se elabora y comprende el pasado, estas pasan desde una idea de continuidad temporal (tradicional) a una concepción más dinámicas del tiempo (genética); no obstante, en su análisis práctico las tipologías aparecen mezcladas de forma compleja (no se encuentran de manera pura), además de que ninguna puede existir sin algún elemento de la otra, siendo necesario establecer qué tipo de conciencia podría predominar y cuáles son las relaciones que se establecen allí (Rüsen, 1992 y 2007a).

Según lo anterior, cada tipología sería entendida así:

- Tipología tradicional. Los cambios del pasado en el sujeto y el mundo son vistos como entidades continuas, estables y duraderas. Su principal arraigo en el pasado está en la idea de tradición, la cual se presenta como una forma concreta y sucesiva de hechos que se arraigan a valores válidos y obligatorios. Asimismo, desde esta perspectiva la historia es vista como obvia, incuestionable o indecible, sustentando así identidades personales o colectivas desde un nosotros común que se arraiga en valores y en ideas de un destino ineludible para los sujetos.
- Tipología ejemplar. Ya no se trata de un pasado único para actuar en el presente como en el caso tradicional, sino que este se estructura desde diversas relaciones que son asimiladas como reglas, puntos de vista o principios. Así, por medio de ejemplos históricos, se transmiten formas de entender, actuar y visibilizar los cambios del pasado que serán reglas aplicadas a la vida práctica.
- Tipología crítica. Para una constitución de identidades y sentidos de la historia en el modo crítico, se rompe con los conceptos y categorías establecidas, procurando generar distanciamiento y resistencia con las ideas del pasado que se han establecido como únicas.
- Tipología genética. El pasado también es contemplado desde la oportunidad del cambio que permita superar y mejorar las condiciones de vida existentes. Aquí la historia es entendida como una instancia dinámica que permite proyectar cambios para el presente y el futuro.

### A modo de cierre

La enseñanza de la historia reciente se define como un campo de tensión que oscila entre las visiones hegemónicas de la memoria que asumen el conflicto como algo inevitable y natural, y los desarrollos teóricos recientes que buscan integrar la historia y memoria para comprender diversas narrativas del conflicto y establecer apuestas para superarlo. No obstante, es desde las nuevas perspectivas para comprender la enseñanza de los pasados en conflicto que se instala como común denominador la importancia de la integración de diversas narrativas, las cuales se conectan tanto con las formas en que la conciencia histórica construye las relaciones entre el pasado, presente y futuro como con el análisis de la cultura histórica que determina los conocimientos legítimos sobre el tema en el ambiente escolar.

En ese sentido, cobra relevancia la categoría de conciencia histórica para el estudio de los pasados recientes que son enseñados en la escuela, ya que permite analizar cómo los “saberes históricos son colocados en relación,

ampliados, escogidos, modificados”<sup>20</sup> (Cerri, 2011, p. 69), dando pistas sobre cómo se gestionan en la escuela las formas de recordar tanto subjetivas como en una cultura determinando y sus implicaciones para tiempos futuros.

La inserción de la conciencia histórica para el análisis de la enseñanza de la historia reciente es un campo de naciente apertura en Colombia y cobra gran valor al dar elementos teóricos para discutir la importancia del aprendizaje histórico desde las formas de elaboración intersubjetiva como son la percepción, la interpretación y la orientación, así como su vínculo con diversas maneras de elaboración del pasado, entendidas desde las relaciones materiales, epistemológicas, políticas y morales que se disputan los significados y sentidos de la realidad histórica en la constitución, por ejemplo, de los tipos de conciencia histórica. Finalmente, aportan también elementos metodológicos sobre las posibles categorías de análisis investigativo del campo de la enseñanza de la historia reciente al tener en cuenta “la relación crítica entre memoria e historia dando paso a reflexiones que vinculan las posiciones teóricas epistemológicas con el poder político” (Rubio, 2012, p. 376).

## Referencias

- Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Folios*, 42, 29-41. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios29.41>
- Arias, D. (2017). *Relatos de nación y escuela. Colombia en los imaginarios de docentes en formación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://doi.org/10.14483/9789585434165>
- Aron, R. (1983). *Dimensiones de la conciencia histórica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Barca, I. (2013). Conciencia histórica: pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal. *Clío y Asociados. La historia enseñada*, 17, 16-26. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i17.4170>
- Campos, D., Chacón, A. y Rodríguez, N. (2007). Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico. (Colegios públicos de excelencia para Bogotá). Serie Cuadernos de Currículo. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá; Secretaría de Educación Distrital.
- Cataño, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, 21, 221-243.
- Cerri, L. (2011). *Ensino de história e consciência histórica. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia Social: Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, 15, 15-30.
- Cuesta, R. (2014). Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria. *Archivos Analíticos de Política Educativa*, 22.
- De Amézola, G. (2008). Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 47-55.
- Figuroa, C. e Iñigo, N. (2010). Reflexiones para una definición de historia reciente. En M. López, C. Figuroa y B. Rajland (eds.), *Temas y procesos de la historia reciente de América Latina* (pp. 13-34). Santiago de Chile: Clacso.
- Gadamer, H. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Editorial Tecnos.
- González, M. y Pagés, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*, 9, 275-311. <https://doi.org/10.19053/20275137.2941>
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 79-108. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce79.108>
- Kruger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. *Persona y Sociedad*, 3, 29-52.
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, 22, 131-150. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.403>
- Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares Básicos de competencias en ciencias sociales. ¡Formar en ciencias el desafío! Bogotá: Ministerio de Educación.
- Millán, J. (2002). El contexto de la historia social crítica en la Alemania contemporánea. En J. Kocka, *Historia social y conciencia histórica* (pp. 11-40). Madrid: Marcial Pons.
- Mudrovic, M. (2005). *Historia, narración y memoria: los debates actuales en filosofía de la historia*. Madrid: Akal Ediciones.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos Cedes*, 30(82), 278-309. <https://doi.org/10.1590/s0101-32622010000300002>
- Pantoja, P., Loaiza, Y. y Posada, R. (2013). Ecos del ayer, el hoy y el mañana: la conciencia histórica como propuesta en la formación de licenciados en ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(10), 136-157.
- Paul, H. (2016). *La llamada del pasado. Claves de la teoría de la historia*. Zaragoza: Instituto Fernando El Católico. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_historiografias/hrht.2017132355](https://doi.org/10.26754/ojs_historiografias/hrht.2017132355)
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98.
- Raggio, S. (2017). *¿Historia o memoria en las aulas?*

<sup>20</sup> Traducción propia.

- Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 375-396. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052012000200023>
- Rubio, G. (2016) Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 79-108. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce109.135>
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, 27-36.
- Rüsen, J. (1994). ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. En K. Füssmann, H. Grütter, H. y J. Rüsen (eds.), *Historische Faszination. Geschichtskultur Heute* (pp.3-26). Colonia, Alemania: Böhlau Verlag.
- Rüsen, J. (2001). *Razão histórica. Teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasilia: Universidade de Brasilia.
- Rüsen, J. (2007a). *História viva. Teoria da história III: formas y funciones de conocimiento histórico*. Brasilia: Universidade de Brasilia.
- Rüsen, J. (2007b). How to make sense of the past: salient issues of metahistory. *The Journal of Transdisciplinary Research in Souther Africa*, 6(2), 169-221. <https://doi.org/10.4102/td.v3i1.316>
- Rüsen, J. (2009). Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia*, 2, 163-209.
- Rüsen, J. (2013). La ciencia histórica como cultura histórica. En J. Lluís y F. Sánchez-Costa, *A vueltas con el pasado. Historia, memoria y vida* (pp. 81-110). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Sánchez-Costa, F. (2013). La fragua de la identidad: memoria, conciencia histórica y cultura histórica. En J. Lluís y F. Sánchez-Costa, *A vueltas con el pasado. Historia, memoria y vida* (pp. 185-211). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Sánchez, M. y Rodríguez, S. (2008). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad. En A. Serna y D. Gómez (Comps.), *El papel de la memoria en los laberintos de la verdad, la justicia y la reparación* (pp. 203-230). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sant, E., Pagés, J., Santisteban, A., González, N. y Oller, M. (2014). Narrativas y discursos: ¿cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la historia? *Revista Clio y Asociados. La historia enseñada*, 18-19, 166-182. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4742>
- Santisteban, A., González, N. y Pagés, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En: R. Ávila, M. Rivero y P. Domínguez (coord.), *Metodología de la investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Institución Fernando El Católico.
- Schmidt, M. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la historia? Contribución de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la historia. *Clio y Asociados. La historia enseñada*, 24, 26-37. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i24.6843>
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 27-35.
- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Bueno Aires: Libros del Zorzal.



03



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

CIU  
DAD  
PAS  
AN  
DO



IPAZUD  
Instituto para la Pedagogía,  
la Paz y el Conflicto Urbano.  
Universidad Distrital  
Francisco José de Caldas

DOSSIER

# Memoria histórica en Colombia: subjetividades y recomposición del tejido social a través de la narración<sup>1</sup>

Historical memory in Colombia: Subjectivity and reconstruction of the social fabric through narration

Memória histórica na Colômbia: subjetividades e recomposição do tecido social por meio da narração

Luz Karime Vanegas Niño<sup>2</sup>   
Miguel Ángel Tovar Flórez<sup>3</sup> 

**Para citar este artículo:** Vanegas, L. K. y Tovar, M. Á. (2019). Memoria histórica en Colombia: subjetividades y recomposición del tejido social a través de la narración. *Ciudad Paz-ando*, 12(2), 33-43. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.13954>

**Fecha de recepción:** 17 de octubre de 2018

**Fecha de aprobación:** 10 de octubre de 2019

1 Artículo de reflexión de la ponencia "Reconstrucción de la memoria histórica en Colombia: subjetividades y recomposición del tejido social a través de la narración", presentada en el *IV Congreso Latinoamericano de Antropología*. Instituto de Investigaciones Antropológicas Universidad Nacional Autónoma de México. 2015

2 Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana y magister en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente en la Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: luzkarimevn@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6744-3242>

3 Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y magister en Investigación Educativa de la Universitat de Lleida (España). Docente en la Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: migueltovarf@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8683-4756>

## RESUMEN

En el marco del proceso de paz en Colombia, el esclarecimiento de los hechos sucedidos durante el conflicto propicia procesos de reconstrucción de la memoria histórica con las voces de las víctimas que “contribuyen a la reparación integral, a las garantías de no repetición y a la construcción de una paz sostenible” (Centro Nacional de Memoria Histórica). Este proyecto busca reflexionar sobre cómo a través del relato se entretejen modos de reconstruir subjetividades, evitando así el desfallecimiento de la memoria. La narración no solo se traduce en el relato que se constituye medio de la oralidad, sino que recurre a diferentes objetos y espacios que son un puente entre las subjetividades y el reconocimiento de las víctimas del conflicto.

**Palabras clave:** conflicto, memoria histórica, narración, reconstrucción, víctima.

### ABSTRACT

Within the framework of Colombia's peace process, clarifying the events that occurred during the conflict fosters processes to reconstruct historical memory through the victims' voices that 'contribute to comprehensive reparation, ensuring that these events are never repeated and constructing sustainable peace'. This paper seeks to reflect on ways in which different paths of reconstructing subjectivity is interwoven through narratives, thus preventing loss of memories. Narratives not only translate into stories that are constituted through oral communication but also use different objects and spaces that bridge subjectivity and recognise the victims of conflict.

**Keywords:** conflict, historical memory, narrative, reconstruction, victim.

### RESUMO

No âmbito do processo de paz na Colômbia, a clarificação dos acontecimentos ocorridos durante o conflito propicia processos de reconstrução da memória histórica com as vozes das vítimas que “contribuem para a reparação integral, para a garantia da não repetição e para a construção de uma paz sustentável” (Centro Nacional de Memória Histórica). Este projecto procura reflectir sobre a forma como, através da narrativa, se entrelaçam as formas de reconstrução das subjectividades, evitando assim o colapso da memória. A narrativa não só se traduz na narrativa que constitui o meio da oralidade, como também recorre a diferentes objectos e espaços que constituem uma ponte entre as subjectividades e o reconhecimento das vítimas do conflito.

**Palavras-chave:** conflito, memória histórica, narração, reconstrução, vítima.

*Están todos muertos. Pero en una historia, que es una especie de sueño, los muertos a veces regresan, se sientan, nos hablan y sonríen al mundo.*

Tim O'Brien

## Introducción

Después de casi medio siglo de conflicto armado en Colombia, en la última década se han venido entablando esfuerzos para hacer visible la condición de víctima y, así, reconocer otros testimonios que hacen parte de la historia del país. Como fórmula imperativa para un proceso de postconflicto se hace necesaria:

la construcción de la paz en medio de la guerra, mediante el reconocimiento pleno de los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación integral. Cuenta además con un énfasis especial en las dimensiones individual y colectiva, material y simbólica de dichos derechos. (CNMH, 2014, p. 8)

De esta manera, el recordar se entrelaza con la noción de verdad, y es interés de esta reflexión plantear que a través de ciertas manifestaciones culturales y simbólicas se pueden revivir algunas narrativas sobre el conflicto; estas, sin duda, se consideran fuentes imprescindibles para la construcción de la paz a partir de la memoria y la democratización de voces silenciadas.

¿De qué manera los procesos simbólicos de reconstrucción de la memoria inciden en la subjetividad histórica colombiana a través de la narración? Las narraciones son entendidas como aquellas manifestaciones que crean el puente para reconocer las experiencias del otro y configurar un tercer espacio dado por la historicidad del sujeto en su dimensión temporal, su relación con el espacio y sociabilidad o relaciones interpersonales. Como lo plantea Soja (1997): “el tercer espacio es un espacio vivido como espacio experiencial, además del imaginado. Pero que no sólo se queda allí, sino que está relacionado con la historia; así, el espacio vivido es equivalente al tiempo vivido” (p. 75). Por ende, los individuos asignan significado y sentido a sus vivencias según cómo las habite, perciba o construya a lo largo de su vida, y es esa reconstrucción la que se llama “narración”. Este concepto no solo recae en las prácticas de relato a partir de la escritura o la oralidad, que serían tan solo dos formas de narrar, sino otros artefactos como las imágenes (pinturas, bordados, libros, museos, cuerpo, etc.) que permiten la reconstrucción de la memoria, la cual hasta hace unas décadas había sido invisibilizada.

Partiendo de lo anterior, se define memoria como aquel proceso cognitivo que constituye a los sujetos, que les brinda su identidad, su pasado, su ser. Dicho proceso da trascendencia al sujeto y permite “una representación apropiada de una vida que conduce hasta el presente, esto es, una historia de vida modelada en el acto de la

autodefinición” (Friedman, 2001, p. 184). Es un acto individual y colectivo en el que se rememoran experiencias que son retratos del pasado con una carga simbólica.

A nivel social, la memoria integra y cohesionan a los grupos sociales a través elementos que proporcionan sentido y construyen un pasado, un presente y un futuro. Es en ese sentido que la memoria colectiva o el recuerdo social puede entenderse como “la evocación colectiva de un pasado común y la conmemoración de acontecimientos que pueden ser previos a la experiencia de cada uno” (Mendoza, 2014, p. 104). Por ello, la construcción de la memoria es de vital importancia para el reconocimiento y apropiación de símbolos colectivos como medio para recuperar el pasado y reconfigurar la historia en aras de un futuro en transición.

En el conflicto armado colombiano se han acallado miles de voces, es decir, durante muchas décadas no se reconocieron en su totalidad a sus actores-víctimas. Como se plantea en el informe *¡Basta Ya!* (CNMH, 2013a), a menudo se piensa la guerra desde un todo o un nada, el cual se traduce en:

la pretensión totalitaria de exterminar al adversario, o bien en la ilusión de acabar con la violencia sin cambiar nada en la sociedad [...]. En este contexto, es un acontecimiento reciente la emergencia de las víctimas en la escena social y en los ámbitos institucionales y normativos [...] durante décadas, las víctimas fueron ignoradas tras los discursos legitimadores de la guerra, fueron vagamente reconocidas bajo el rótulo genérico de la población civil o, peor aún, bajo el descriptor peyorativo de “daños colaterales”. Desde esta perspectiva, fueron consideradas como un efecto residual de la guerra y no como el núcleo de las regulaciones de esta. (CNMH, 2013, p. 13)

Hay que aclarar que los esfuerzos por reconstruir la memoria como preludeo al esclarecimiento de la verdad se estipulan en Colombia desde el 2012 mediante la Ley 1448 (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras). Para trazar la ruta que allí se enmarca, tanto las víctimas como el Gobierno han asumido la responsabilidad ética de generar espacios para recrear y revivir la memoria. Así, son recientes la necesidad y las políticas que se encaminan en Colombia para revivir narraciones nunca contadas a través de artefactos que no solo se refieren a objetos físicos.

El espacio, como lo afirma Scheifer (2014), es asumido y resignificado como una práctica social, es decir, un tercer espacio que abarca dimensiones tanto materiales como simbólicas. La noción de espacio, ligada a la noción de tiempo, produce relatos por doquier al expandir los procesos de significación, de reconstrucción de conocimientos, de subjetividades y de relaciones de poder:

Tendo como referência teóricas que afirmam que o espaço não é meramente o pano de fundo estático onde

a ação sócio-histórica se desenrola, mas um construto social que resulta de uma série de colonizações temporárias problemáticas que dividem e conectam as coisas em diferentes tipos de coletivos<sup>4</sup>. (Scheifer, 2014, p. 7)

El espacio no es estático es simbólico. Es una construcción colectiva emergente que reúne las experiencias de las víctimas: dimensiones materiales, temporales y dialógicas, las cuales llevan a una comprensión de los procesos que interfieren en la construcción e interpretación de significados, así como a la resignificación o transposición semántica, específicamente en el campo espacial en tanto dimensión para reconstruir la memoria en Colombia.

Por otro lado, la narración como ejercicio de recuperación de la memoria ha sido un fuerte referente en la creación de artefactos (espacios y objetos) para la recreación de la historia por parte de las víctimas y de la construcción de sus respectivas subjetividades; ejemplo de ello es el trabajo que ha realizado el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, donde, a través de artefactos de memoria, permite que las víctimas narren historias alrededor de la experiencia vivida en el conflicto armado. Sin duda, la memoria y la narración permiten exteriorizar y visibilizar la historia oculta de casi 60 años de conflicto. Como señala el CNMH (2013a):

Colombia apenas comienza a esclarecer las dimensiones de su propia tragedia, [...] aunque la mayoría de nuestros compatriotas se sienten habitualmente interpelados por diferentes manifestaciones del conflicto armado, pocos tienen una conciencia clara de sus alcances, de sus impactos y de sus mecanismos de reproducción. (p. 13)

Dicha noción de interacción discursiva es concebida como generadora de sentido, puesto que “el discurso es un fenómeno práctico, social y cultural” (Van Dijk, 2000, p. 21) y se conforma en actos sociales que generan interacción social. El discurso como secuencia se pone en funcionamiento para hacer algo, es decir, las personas utilizan el lenguaje para comunicar ideas o creencias (o para expresar emociones) y lo hacen como parte de sucesos sociales más complejos. Estos procesos sociales “más complejos” se refieren a la capacidad cohesiva que parte de la democratización de las voces, propiciando un triángulo para llegar a la verdad y la cohesión social: narración-memoria-subjetividad.

En favor de lograr esto, se han emprendido en Colombia diversos ejercicios de memoria entendidos como los mecanismos, procesos y esfuerzos de una sociedad para

confrontar su pasado, permitiendo la reconciliación y la reparación, ello con el fin de buscar la verdad y hacer justicia<sup>5</sup>.

Es interés de esta investigación centrarse en aquellas acciones que de manera imperativa cuentan con la participación de las víctimas en las denominadas “medidas de satisfacción”, tal como se estipula en la Ley 1448 de 2011:

Las medidas de satisfacción incluyen la difusión del relato de las víctimas y la búsqueda de la verdad. Por esta razón, la memoria histórica asume un rol clave en la recomposición del tejido social afectado por la violencia y se vuelve parte del patrimonio público de la sociedad con un carácter autónomo e independiente (Arts. 186 y 187, Decreto 4800 de 2011). La construcción de memoria histórica implica el fortalecimiento cultural de su tejido social, a través de la visibilización y fortalecimiento de sus dispositivos particulares de transmisión de memoria. (CNMH, 2014, p. 18)

El eje central de este trabajo es la subjetividad y la construcción de un tercer espacio a partir de ejercicios de la memoria, ello en el marco del conflicto armado colombiano y el esclarecimiento de la verdad. Esta investigación está enmarcada dentro del paradigma cualitativo; en concordancia con Denzin y Lincoln (2003), se toma una perspectiva naturalista y la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Aquí se indaga sobre situaciones no medibles desde lo cuantitativo, se parte de las probabilidades y la interpretación del comportamiento humano.

Desde el paradigma cualitativo, se da la necesidad de adoptar un enfoque que permita ilustrar cómo surgen los ejercicios de la memoria a través de la narración de historias con elementos de valor simbólico como objetos, cartografías, mapas, tejidos, entre otros, realizados por las víctimas del conflicto armado. Tal enfoque se relaciona con una mirada descriptiva de los artefactos que sirven como puente para construir memoria y, en consecuencia, pueden ser una opción hacia las vías del duelo y el perdón de los afectados. Ahora bien, cabe mencionar que:

la memoria de las víctimas es diversa en sus expresiones, en sus contenidos y en sus usos. Hay memorias confinadas al ámbito privado, en algunos casos de manera forzosa y en otras por elección, pero hay memorias militantes, convertidas a menudo en resistencias. (CNMH, 2013a, p. 14)

La tarea, en consonancia con Hernández, Fernández y Baptista (2014), es describir y evaluar diversos aspectos desde el paradigma cualitativo, concretamente lo que

4 “Teniendo como referencia teórica que el espacio no es simplemente el fondo estático donde se desarrolla la acción sociohistórica, sino una construcción social que resulta de una serie de colonizaciones temporales problemáticas que dividen y conectan las cosas en diferentes tipos de colectivos” [Traducción propia].

5 Para ampliar información remitirse al documento “Guía de medidas de satisfacción” (Subcomité Técnico de Medidas de Satisfacción, 2011, p. 8).

atañe a los procesos de memoria, duelo y restauración que realizan las víctimas. Los artefactos de la memoria son vistos como elementos simbólicos que permiten narrar historias de vida, hilar recuerdos sobre situaciones traumáticas y contar la verdad de las víctimas sobre diversas experiencias directas con el conflicto.

Los momentos en esta empresa son: (a) apartes sobre la historia de la violencia en Colombia; (b) voces de las víctimas; (c) reflexiones sobre los artefactos de memoria y su dimensión simbólica como tercer espacio (construcción de una subjetividad colectiva que reconozca “esa otra historia” contada desde la mirada de las víctimas); (d) la narración.

En este sentido, el alcance del trabajo es descriptivo, se enmarca en la reflexión sobre los fines de la memoria histórica en el marco del posconflicto. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. En este caso, se hizo una pausa con el fin de reconocer las metodologías de los trabajos de memoria que actualmente se impulsan desde el Área de Memoria Histórica del CNMH.

Posteriormente, se plantea una discusión sobre la construcción de un tercer espacio simbólico a partir de los artefactos y narrativas de memoria. Las narrativas son producto de experiencias, en este caso de los individuos a quienes se les ha vulnerado la mayoría de derechos por causa del conflicto armado, son la puerta para visibilizar las vivencias traumáticas, construir memoria, identidad social y la búsqueda de la no repetición.

También se consideran importantes “porque a través de estas los actores sociales suelen recordar y ordenar sus carreras o remembranzas como una serie de crónicas narrativas, o sea, series de relatos marcadas por acontecimientos clave” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 66).

## La historia en Colombia

Los últimos sesenta años de la historia de Colombia han estado marcados por la violencia, los ataques de los grupos al margen de la ley, el desplazamiento forzado y las desapariciones de personas, esto ha sido el común denominador y ha determinado fuertemente a las últimas cuatro generaciones. De esta manera, toda la ciudadanía se ha visto implicada directa e indirectamente en el conflicto.

Según cifras del CNMH, entre el 1 de enero de 1958 y el 31 de diciembre de 2012 murieron aproximadamente 220 000 personas, esta cifra equivale a la cantidad de habitantes de las ciudades mexicanas Campeche o Monclova, o las ciudades colombianas Sincelejo o Popayán.

Sin embargo, no hay cifras exactas debido a que hay un gran número de posibles denuncias quedan relegadas al silencio social o colectivo, el miedo todavía fragmenta las voces del conflicto, o también por factores metodológicos

y logísticos al momento de captar y registrar información. Ahora bien, en la última década el Estado ha puesto en marcha mecanismos e instituciones que se encargan de ejecutar lo dispuesto en la Ley de Víctimas, con lo cual recientemente se empezaron a dimensionar los alcances del conflicto y, con ello, a visibilizar las voces de las víctimas.

Cifras alarmantes han venido auscultándose al tiempo que salen a la luz pública nuevos informes que recopilan las cifras de la violencia. Ocho de cada diez muertos en situación de conflicto armado son civiles. Se indica en los informes que:

De estas muertes el 81,5 % corresponde a civiles y el 18,5 % a combatientes; es decir que aproximadamente ocho de cada diez muertos han sido civiles, y que, por lo tanto, son ellos —personas no combatientes, según el Derecho Internacional Humanitario— los más afectados por la violencia. (CNMH, 2013a, p. 32)

Comprender la violencia comporta conocer cómo ha sido su evolución a lo largo de los años. De acuerdo con el informe CNMH (2013a), el crecimiento del conflicto armado se puede dimensionar en cuatro momentos cronológicos, a saber: (a) la violencia bipartidista se transforma en violencia subversiva (1958-1982); (b) expansión guerrillera, políticas de paz y eclosión paramilitar (1982-1996); (c) los años de la tragedia humanitaria, la expansión de guerrillas y paramilitares, el Estado a la deriva y la lucha a sangre y fuego por el territorio (1996-2005); (d) las AUC negocian y se desmovilizan, el Estado empuja a las Farc a sus retaguardias (2005-2012).

Dadas las condiciones de violencia, prácticamente la historia de Colombia está fragmentada, no solo en el factor de línea del tiempo (hechos desconocidos en razón de que nadie los ha relatado), sino que entre regiones sucede algo similar: hay regiones más golpeadas que otras. En el sector rural, que corresponde al 70 % de la geografía nacional, es donde han ocurrido los hechos violentos más recrudescidos. Con respecto a las grandes urbes, aunque han sucedido acontecimientos en el marco de la violencia, las huellas más dolorosas se encuentran a cientos de kilómetros de estas.

En este orden de ideas, es posible que la recuperación de la memoria tanto en víctimas como en victimarios y demás población civil mejore la cohesión social y reescriban la historia del país. Aclarar la verdad para la no repetición y la reparación seguramente reconfigurará la historia de Colombia.

## Los hechos violentos y las diversas voces (fragmentación de la historia)

*El mundo se tornó inseguro, y las personas se vieron obligadas a desplegar mecanismos de protección como el silencio,*

*la desconfianza y el aislamiento. Esto modificó sustancialmente las relaciones comunitarias y familiares.*  
Centro Nacional de Memoria Histórica (2013a, p. 263)

A la fecha, se cuenta con información que ilustra las dimensiones del conflicto armado, como las cerca de 220 000 personas que han fallecido en circunstancias de la violencia. Sin embargo, el panorama revelado por el Grupo de Memoria Histórica señala que probablemente haya crímenes que todavía no se conocen; varias hipótesis surgen sobre ello: por amenazas de los victimarios frente a sus víctimas, por el miedo como consecuencia de la violencia y el desplazamiento (en el caso que los hechos hayan ocurrido hace años, pero todavía no se han dado a conocer), porque las víctimas, por la magnitud del conflicto, son invisibilizadas frente a otros discursos más o menos institucionales, entre otras causas.

Respecto a los hechos violentos, los resultados de investigaciones a lo largo del país muestran que:

la violencia prolongada durante más de 50 años y su progresiva degradación han generado impactos y daños devastadores tanto para las víctimas, familiares, comunidades y organizaciones e instituciones públicas, como para el conjunto de la sociedad colombiana. Los impactos son complejos, de diverso orden, magnitud y naturaleza. (CNMH, 2013a, p. 259)

Los efectos negativos son cuantiosos en cuanto a número de muertos y estructuras físicas afectadas; sin embargo, hay otros efectos más devastadores como los proyectos de vida fracturados de familias y generaciones, la sensación de miedo constante, el silencio causado por el horror y el cierre de las opciones de mejora hacia el futuro. Cabe mencionar que “Los impactos psicológicos deterioran las relaciones interpersonales y la salud física, las pérdidas económicas generan inestabilidad emocional, los impactos colectivos y el daño a las redes sociales y comunitarias afectan las capacidades y posibilidades individuales” (CNMH, 2013a, p. 260). Adicionalmente, la sensación de angustia y desarraigo de lugar y de familia cercenan el deseo de poner en evidencia los testimonios de dolor.

Consecuencia de lo anterior es que las voces de las víctimas son acalladas, con ello se mantiene al margen parte de la historia. Por lo anterior, se podría afirmar que la historia en Colombia se ha fragmentado, por lo que es difícil mantener como verdadera la premisa de que la historia que se narra en los libros de referencia, la que se ilustra en las instituciones educativas y la que se imparte abiertamente, abarca la legítima historia del país, sobre todo en el periodo de la violencia.

En este orden de ideas, es imperativo reconocer a profundidad la evolución del conflicto, no basta con

informarse acerca de las víctimas. Cabe mencionar respecto a la memoria histórica que:

[su] definición se encuentra menos clarificada en las ciencias sociales, pero que se ha popularizado como escenario donde hoy se discuten con potencia las cuestiones acerca de la memoria como un problema de la sociedad, de políticas que rebasan a un grupo determinable de afectados por acontecimientos concretos. (Antequera, 2011, p. 35)

Esta última resulta entonces necesaria para significar y completar la cronología y el mapa de sucesos que han fracturado, pero que al mismo tiempo han definido a Colombia.

### **Víctimas: invisibles y desaparecidos individual y socialmente**

*La verdad y la memoria histórica para que los hechos de violencia no se repitan [...] La verdad para que se reconozca socialmente a las víctimas.*  
(Segundo encuentro de organizaciones de víctimas, 2004)

En el año 2012, salió a la luz la Ley de Víctimas, en esta se exponen las obligaciones del Estado en los ámbitos de la verdad, la justicia y la reparación; desde ese momento, las víctimas han empezado a visibilizarse por medio de sus narraciones. Hay que reconocer que durante el conflicto armado las víctimas han soportado todo tipo de estigmatización y flagelos, desde la revictimización que promueven los victimarios antes y después de que la víctima denuncie hasta la estigmatización y segregación social producto del desplazamiento forzado. Al respecto, la Ruta Pacífica de las Mujeres (2013) refiere que en la historia de Colombia numerosos hombres y mujeres que han sido testigos o han participado en procesos de investigación en colaboración con la justicia posteriormente han resultado asesinados. En consecuencia, se desencadenan migraciones masivas de las víctimas hacia las grandes ciudades y pobreza por falta de atención oportuna del Estado.

Los efectos negativos son innumerables, pero quizás uno de los más difíciles de sanar es el miedo, un “mecanismo defensivo eficaz, [el cual] se convierte en una emoción paralizante y mortificadora que impide que algunas personas puedan adelantar actividades esenciales para desarrollar sus vidas, como salir de sus hogares, caminar por el campo, reunirse con sus amistades” (CNMH, 2013a, p. 263). Lo anterior en relación directa con el clima del terror que los combatientes (tanto Ejército como grupos al margen de la ley), sembraron en los territorios de conflicto.

El miedo a las retaliaciones que se pudieran dar en el ámbito del conflicto armado también tiene implicaciones psicológicas que, además de afectar las relaciones sociales, conlleva a que la moral y la autoestima se deterioren, y que el silencio se apodere de los testimonios y los recuerdos traumáticos. En muchos casos, de manera voluntaria o no, las víctimas borran los rastros, las huellas y los recuerdos; con todo, el miedo fuerza a que las víctimas caigan en el silencio y se autoinvisibilicen.

Así las cosas, la invisibilidad no solo afecta a las víctimas en el plano individual, también permea la esfera social, altera las representaciones sociales tanto de sí mismas como de quienes están alrededor. Ante este panorama, se retoma la pregunta que formula Metz (2003):

*¿Qué sucedería si alguna vez los hombres pudieran defenderse con el arma del olvido de la infelicidad presente en el mundo, si pudieran construir su felicidad sobre el olvido inmisericorde de las víctimas, sobre una cultura de la amnesia en la que solo el tiempo se encargara de curar las heridas? (p. 170)*

Esta última invita a ubicar a las víctimas en sus dimensiones espacio-temporales y a ubicarse a sí mismo en igual sentido.

Los trabajos y metodologías de la memoria buscan restablecer y construir la memoria histórica, pues implican la construcción de sujetos sociales. Al respecto, León y Zemelman (1997) entienden la memoria “como la experiencia y la utopía que tiene, como núcleo constituyente, un valor heurístico y hermenéutico para comprender uno de los aspectos esenciales del análisis de los sujetos sociales: la configuración de sus proyectos y su viabilización” (p. 68).

En este sentido, las víctimas deben ser reconocidas como sujetos sociales por medio de escenarios y dinámicas que propendan a la reparación, el perdón y la verdad; por otro lado, la sociedad en general tiene la responsabilidad de implicarse desde los trabajos de la memoria hacia la reconstrucción del pasado histórico, ello a partir de la violencia y el flagelo. En otras palabras, se busca la construcción de la memoria colectiva. Esta se podría denominar la memoria de hechos colectivos, pero el actor puede ser uno o varios sujetos independientes y aislados. En síntesis, se propende por la democracia y reconstruir parte de la historia oculta de Colombia a partir de hechos desconocidos (invisibilizados), pero que entrañan la verdad de las víctimas frente a lo que ha sucedido durante el conflicto.

## Los artefactos y el tercer espacio: los puentes

*Un objeto se vuelve artefacto de varias maneras, para el caso de la memoria, ésta puede ser la traza:*

*el objeto es algo que tiene estabilidad y fijeza en el tiempo, espacio o lenguaje, en él se depositan experiencias significativas.*  
Mendoza (2014, p. 107)

Una metodología que permite vehiculizar estos procesos consiste en configurar narraciones a partir de distintos objetos materiales y la elaboración conjunta de artefactos simbólicos en los que se visualicen hechos concretos, se haga catarsis de los recuerdos más dolorosos y se ponga en evidencia lo siguiente:

[esa] “otra historia”, esa “otra verdad”, sobre acontecimientos que han definido la historia de Colombia. Así pues, “el testimonio puede ser pensado como un tipo de autobiografía donde se unen —y refuerzan— dos imaginarios de verdad y realidad: no sólo los hechos que tuvieron lugar sino también la propia experiencia que suscitan”. (Arfuch, 2010, p. 85)

Lo anterior implica (re)construir una memoria compartida. Como se dijo líneas atrás, no solo recae en un testimonio escrito u oral, sino en diversas manifestaciones simbólicas que permiten la reconstrucción del ser en un espacio, tiempo y sociabilidad determinada.

Por tanto, abordar la memoria a partir de artefactos productores de narración tales como objetos personales, imágenes, elaboración conjunta de cartografías, líneas del tiempo, tejido, gastronomía, entre otras, significa trascender a una esfera simbólica en la que se materializa el recuerdo y se visibilizan las voces del conflicto. Es una dinámica en la que se traslapan imágenes del pasado, que en la medida en que se dicen se teje un camino discursivo que vehiculiza no solamente una prosopografía lineal sobre los acontecimientos y lugares del pasado, sino que es la manera en la cual las víctimas traen al presente el dolor, la angustia y todo un marco de situaciones que han alterado por completo sus vidas.

Al respecto, Arfuch (2010) reflexiona acerca de la relación de imágenes y narración, pues considera que son los elementos fundamentales sobre los cuales se dinamiza la transmisión de memoria. Menciona que:

se unen de modo indisoluble [...] tanto por la dinámica icónica de la palabra, que hace de todo relato una pantalla proyectiva de nuestra imaginación, como por el carácter narrativo de la imagen, aunque ésta requiera a menudo de la vecindad de la palabra. En ambos casos evoca una intencionalidad [...] que pone en juego el movimiento dialógico del discurso. (Arfuch, 2010, p. 67)

Por ende, tejer narrativas con imágenes y objetos permite recordar los hechos, los lugares, los sentimientos, la ausencia, los momentos crueles.

Con todo, se considera que los artefactos de memoria sirven como puente para hacer un ejercicio profundo, el cual suscita traer al presente las voces acalladas. Significa configurar un espacio simbólico en el que las narrativas de las víctimas dinamizan un encuentro de construcción de memoria colectiva, memoria histórica, catarsis, decir el discurso, contar su verdad. Para las víctimas y las no víctimas es un espacio de alteridad en el que cada individuo, a través de la conversación, del señalar y connotar imágenes, se pone en evidencia con el otro. Las víctimas también toman postura en el mundo y son reconocidos al narrar sus experiencias y esa “otra verdad”. Es posible que, a partir de ello, las no víctimas reconfiguren sus referentes sobre historia, de manera que interioricen hechos hasta ahora desconocidos.

## La narración como catarsis y subjetividad

*Cada vivencia es un momento de la vida infinito.*  
Schleiermacher

La guerra, el conflicto y la vulneración de los derechos conllevan a la búsqueda de aquellas historias que rememoren los hechos acontecidos. Sin embargo, las víctimas en medio del dolor de su sufrimiento van poco a poco desapareciendo de la esfera social, al punto de perder cualquier indicio de su propio yo. Se trata de trasladar dichas narraciones de una esfera íntima que ha sido juzgada y menospreciada, a un ámbito público que brinde el reconocimiento a las voces de aquellos que no han hablado, que se han ocultado.

Se considera la creación de un “espacio biográfico” que en una de sus dimensiones postula el descentramiento del sujeto, como lo plantea Arfuch (2010): “se vincula a la “razón dialógica”, de raíz bajtiniana: el sujeto debe ser pensado a partir de su ‘otredad’, del contexto de diálogo que da sentido a su discurso” (p. 12). En ese sentido, la narración de los sucesos vividos permite reconstituir la subjetividad de las víctimas.

Es así que la narración como estrategia de reconstrucción social empieza con la restitución individual. Es un trabajo arduo dado que las víctimas del conflicto se han acostumbrado a desaparecer, a callar, a creerse sujetos no fundamentales en la sociedad; sus voces silenciadas caminan junto a nociones como: impunidad, discriminación, democracia fallida, etc. Por ello los esfuerzos en favor de lograr que a partir de la narración se consolide un reconocimiento de sí mismos, de su pasado, de lo que eran antes de vivir el conflicto, de lo que sucedió posteriormente y de la forma en la que en este momento se configuran.

En algunos casos, cuando las víctimas pueden realizar ejercicios de narración de sus experiencias a otras personas, se reconocen como seres con un gran poder

social y, de esta manera, al ser escuchadas, empiezan a visibilizarse, a tomar un rol social, a ser partícipes con sus vivencias y sufrimientos, a reconstituirse a sí mismos. Por ende, la narración es vista como catalizadora en tanto que puede favorecer y promover el proceso de recordar y sanar, de revivir a nivel social y de encontrarse con sus sentimientos. Como afirma Arfuch (2010):

Lo vivido es siempre vivido por uno mismo, y forma parte de su significado el que pertenezca a la unidad de este “uno mismo [...] se encuentra una relación inmediata con el todo, con la totalidad de la vida [...] así el giro obligado de toda narrativa, como proceso temporal esencialmente transformador impone su materia: *contar la historia de una vida es dar vida a esa historia*”. (p. 38)

Esta afirmación refleja la manera en la que el relato privado, contado y dado a conocer permite “salvar” la vida íntima del sujeto, le permite reconocerse a través de asumirse como la primera persona dentro de su propia narración, negociar y generar nuevos significados. Según Gadamer citado en Durero (2006) “la comprensión consiste en un diálogo infinito que permite reconfigurar permanentemente nuestras perspectivas de mundo y que da lugar a nuevas interpretaciones que nos acercan de unos a otros significados”. Dicha construcción de sentidos y significados es dada a partir del sujeto que antes era desconocido, entramando una narración cargada de vivencias y afectividad que lleva de la exploración de una dimensión interna a una social.

Esto es fundamental para cada una de las etapas del proceso colombiano de reconocimiento a las víctimas, de la historia y la verdad. Se debe empezar por reconstruir la memoria de las víctimas, que las víctimas se narren, se reconozcan y adquieran una voz propia. A partir de allí, el proceso es largo y necesario para trazar el camino del que tanto, últimamente, se ha hablado: el posconflicto.

## La narración como constructora de historia

*La pluralidad de las narrativas —en tanto posibilidad de afirmación de voces otras—, que abren nuevos espacios para lo social, la búsqueda de valores compartidos y de nuevos sentidos de comunidad y de democracia.*  
Arfuch (2010)

Hacer visibles las voces que reivindiquen la historia es una necesidad de dejar testimonio. Hacer público lo vivido conlleva a que el otro se reconozca dentro de la historia y valide la narración como parte de una historia que no ha sido reconocida. Este proceso de alteridad es un puente entre lo individual y lo colectivo, el cual tiene como fin revelar y descubrir lo antes invisible.

La historia como conciencia colectiva se refiere a las creencias compartidas y a las actitudes morales que funcionan como una fuerza unificadora dentro de la sociedad, la cual se encuentra separada y es dominante en comparación con la conciencia individual. La sociedad, una nación o un grupo, constituyen una entidad que se comporta como un individuo global; así, la historia se crea a partir de fragmentos difíciles de recomponer.

En países como Colombia, sumido en una guerra de décadas, la historia se muestra esquiva, con estelas de humo que ocultan hechos trascendentales. Pocos conocen otras versiones de la historia fuera de la oficial, de la que se transmite institucionalmente y que, además, hasta hace muy poco era reproducida sin cuestionamientos.

Conocer otras voces, visibilizar otras narraciones y darle trascendencia a los sujetos que vivieron los hechos en primera persona permite ir reconstruyendo la historia; en otras palabras, hallar apartes de otras verdades (las de las víctimas). Este proceso requiere de toda una estrategia de interpretación y visibilización de los hechos a través de la memoria, pues para la reparación debe existir diversidad de voces que legitimen otras narraciones no reconocidas.

Recordar los hechos violentos es una condición necesaria para el esclarecimiento de la verdad sobre lo sucedido a las víctimas. Implica reconocer las narrativas plurales y complejas que existen sobre el conflicto y hacer frente a las tensiones que surgen de los sentimientos de venganza acumulados y el deseo de perdón y transformación en la sociedad. En ese proceso de construcción de memoria, promover la difusión de las múltiples voces silenciadas y las narrativas de las víctimas constituye un acto responsable, ético y democrático (CNMH, 2013b, p. 8).

La memoria histórica está inacabada e incompleta y, como lo plantea Joinet citado por Andreu-Guzmán (2012), la sociedad tiene derecho a saber y a conocer la verdad sobre lo que ha sucedido para poder determinar las circunstancias sociales, políticas, culturales y económicas que condujeron a dichas violaciones de los derechos humanos. Propone, dentro de algunas de las estrategias para lograr el esclarecimiento de la verdad, la recopilación de las historias de vida de las víctimas y enfatiza en el “deber de la memoria” del Estado y el papel de la memoria histórica en la materialización de ese deber y la prevención de los hechos violentos ya acaecidos.

La narración como mediadora de la verdad es un proceso que debe ser público, no censurado y reconocido legalmente, puesto que solo de esta manera se podrá concebir que la historia no es una sola, sino una telaraña de vivencias, significados y voces que deben tener eco a nivel social.

## La narración como cohesión e identidad social

*Construir memoria es un acto político y una práctica social.  
La memoria es un campo en tensión donde se construyen y*

*refuerzan o retan y transforman jerarquías, desigualdades y exclusiones sociales. También es una esfera donde se tejen legitimidades, amistades y enemistades políticas y sociales.*  
Centro Nacional de Memoria Histórica (2013b, p. 24)

La identidad centra una gran cantidad de categorías de la sociedad y la cultura: valores, educación, roles, región, género, etc. Además, como lo plantea Barbero (1993), también conceptos de “marginación social, de expoliación económica y de exclusión en las decisiones políticas” (p. 16). Así, la sociedad dentro de sus pluralismos culturales y su multiplicidad de experiencias comunicativas produce continuamente símbolos e imágenes que permiten construir identidades que se van aprendiendo. La identidad se construye con el diálogo y el intercambio, y contienen elementos socialmente compartidos que devienen de lo privado que se pone en común y se legitima.

En lo que concierne a esta investigación, la narración es vista como generadora de representaciones que definen a distintos actores sociales. Así:

la pertenencia social implica compartir, aunque sea parcialmente, lo modelos culturales (de tipo simbólico expresivo) de los grupos o colectivos en cuestión [...] La cultura interviene como fuente de identidad: no, por cierto, en términos generales y abstractos, sino en cuanto se condensa en forma de “mundos distintos de sentido”, esto es, en forma de “mundos concretos y relativamente delimitados de creencias y prácticas” (Sewell, Jr.; 1999, 52). (Giménez, 2007, p. 63)

La narración como vehículo de identidad social y colectiva implica grandes esfuerzos por dar reconocimiento a las voces de las víctimas; además, más allá de esto, procura estrategias para vincular a la población en general desde distintos ámbitos a la identificación de su yo en la historia que se va descubriendo. Tiene que ver, de igual manera, con poder incluir a la sociedad en general como partícipes de la historia y como legitimadores de la misma. De esta manera, son relevantes los procesos de comunicación en estas dinámicas culturales de creación de significados comunes por medio de acciones colectivas, los cuales den estatus a las diversas narraciones de las víctimas y a la introducción de los hechos contados dentro de una nueva historia colombiana.

Sin duda, se debe abogar por acceder a nuevos campos de acción menos cerrados y delimitados en los cuales haya un lenguaje compartido y unas prácticas que generen adhesión colectiva por medio de la interacción de valores y obligaciones morales, obligando a la población a responder con un rol social determinado dentro de la historia y de las proyecciones en el marco del posconflicto.

Sin desconocer los procesos actuales que hablan del colapso de las identidades, así como de la hibridación de las mismas, y que supone el reinado de las identidades

individuales por encima de las colectivas, se aboga por fortalecer el tejido social, ya que, como lo afirma Jenkins (1996), la identidad constituye un elemento vital de la vida social hasta el punto de que sin ella sería inconcebible la interacción social-sentido de las acciones realizadas por los actores. Sin identidad simplemente no habría sociedad.

Crear nuevos códigos, nuevos valores, una nueva historia narrada no por los entes oficiales, sino por sujetos desapercibidos e invisibilizados, en la mayoría de los casos de forma intencional (como se menciona en el apartado “La historia en Colombia” a través de las cifras de desaparecidos durante el conflicto armado), es una reivindicación que puede llevar a constituir otras creencias compartidas a nivel colectivo, a generar una fuerza unificadora que se encuentra separada y dominada, a dejar huellas y legados para el futuro.

La narración, en tanto forma de comunicar, permite ese intercambio de nuevos significados, siendo una posible base para la construcción de la identidad social que trabaja por la abolición de las barreras y las exclusiones sociales y simbólicas (Barbero, 1993). Por tanto, la narración permite el acceso y la apertura a otras experiencias y a la producción de significados y sentidos, llegando hasta la transformación de la misma historia.

De modo que la narración, más allá de ser un ejercicio íntimo-personal, tiene el potencial de hacer parte de un largo proceso de construcción de significados dentro de un entramado sociocultural; hace parte de la democratización y pluralización de las voces con el fin de que sean reconocidas, transformadoras y, a la vez, unificadoras.

### **A modo de conclusión: la narración para la no repetición**

La Ley 1448 de 2011, en su artículo 149 (garantías de no repetición), plantea que:

el Estado colombiano adoptará, entre otras, las siguientes garantías de no repetición: [...] b) La verificación de los hechos y la difusión pública y completa de la verdad, en la medida en que no provoque más daños innecesarios a la víctima, los testigos u otras personas, ni cree un peligro para su seguridad; [...] e) La creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación, en relación con los hechos acaecidos en la verdad histórica; [...] i) Fortalecimiento de la participación efectiva de las poblaciones vulneradas y/o vulnerables, en sus escenarios comunitarios, sociales y políticos, para contribuir al ejercicio y goce efectivo de sus derechos culturales. (Congreso de la República de Colombia, 2011)

De esta manera, uno de los fines de conocer y reconocer la verdad y reconstruir la historia colombiana, así como de intentar llevar las historias narradas por las

víctimas a la sociedad en general, es la no repetición. Al mencionar en el apartado anterior la creación de una identidad social que permita cohesionar la sociedad se tiene como propósito el reconocimiento de los grandes sufrimientos de la población colombiana a lo largo de los años, sus antecedentes, sus causas, sus efectos; así, se procura no volver a las prácticas violentas ni a causar, de nuevo, tales sufrimientos.

Se pretende no solo escuchar una voz, sino democratizar las voces, darle cabida a todas aquellas narraciones que deben contar su parte de la historia “operará, prioritariamente, como orden narrativo y orientación ética, en esa modelización de hábitos, costumbres, sentimientos y prácticas que es constitutiva del orden social” (Arfuch, 2010, p. 29). Con ello, se busca preservar la memoria histórica y la no repetición de los hechos victimizantes por medio del conocimiento del otro y, por ende, de nosotros mismos, ya que:

[el escuchar] entraña la posibilidad de un progreso moral, que se traduciría en la extensión de nuestra comprensión de los seres humanos en tanto incluidos en un nosotros, y, por lo tanto, susceptibles de despertar nuestra solidaridad [...] la exploración de las fuentes morales a través de la resonancia personal. Vuelta entonces sobre el sí mismo” que solicita a su vez un mayor compromiso respecto de la justicia, la benevolencia y el altruismo. Así, la ética de la vida personal es vista como indisoluble del espacio mayor de una filosofía política. (Arfuch, 2010, p. 86)

La narración, como estrategia de ejercitar la memoria, ayuda a reconstruir el pasado, a conocerlo, a revivirlo, a negociar nuevas prácticas, nuevos estilos de vida. Darle sentido a la narración es pensar la sociedad desde una perspectiva de la alteridad en la que el otro es aquel que se cuenta, cuenta la historia, pero no efímeramente por narrar, sino para trascender, para redefinir como sociedad y, a partir, de la comprensión, transformar y no repetir.

### **Referencias**

- Andreu-Guzmán, F. (2012). *Derecho a la verdad y derecho internacional*. Bogotá: Comisión Colombiana de Juristas.
- Antequera, J. (2011). *Memoria histórica como relato emblemático. Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia*. (Tesis de maestría). Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barbero, M. (1993). Industrias culturales: modernidad e identidad. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, 15, 9-20.
- Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH (2013a). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bo-

- gotá: CNMH. Recuperado de <http://www.centrode-memoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH (2013b). *Recordar y narrar el conflicto: herramientas para reconstruir memoria histórica*. Bogotá: CNMH. Recuperado de <http://www.centrode-memoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/recordar-narrar-el-conflicto.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH (2014). *Memoria histórica en el ámbito territorial: orientaciones para autoridades territoriales*. Bogotá: CNMH. Recuperado de <http://www.centrode-memoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/autoridadesTerritoriales/memoria-historica-ambito-local-orientaciones-autoridades-territoriales.pdf>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2002). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Congreso de la República de Colombia (2011). Ley 1448 del 10 de junio de 2011.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2003). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Londres: Sage Publication.
- Durero, D. (2006). Relato autobiográfico e interpretación: una concepción narrativa de la identidad personal. *Athenea Digital*, 9, 131-151. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n9.264>
- Friedman, J. (2001). *Identidad cultural y proceso global*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Conaculta. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdmwzr4>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. Londres: Routledge.
- León, E. y Zemelman H. (1997). El magma constitutivo de la historicidad. En *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (pp. 36-72). Barcelona: Anthropos.
- Mendoza, J. (2014). La configuración de la memoria colectiva: los artefactos. Por caso, la escritura y las imágenes. *Entreciencias*, 2(3), 103-119. <https://doi.org/10.21933/j.edsc.2014.03.041>
- Metz, J. (2003). Dios contra el mito de la eternidad del tiempo. En J. Mardones y M. Reyes (Eds.), *La ética ante las víctimas*. Barcelona: Anthropos.
- Ruta Pacífica de las Mujeres (2013). *La verdad de las mujeres. Víctimas del conflicto armado en Colombia*. Recuperado de [https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/La%20verdad%20de%20la%20mujeres%20\(Tomo%202\)%20\(1\).pdf](https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/La%20verdad%20de%20la%20mujeres%20(Tomo%202)%20(1).pdf)
- Scheifer, C. (2014). *Espaço-temporalidade, ressemiotização e letramentos: um estudo sobre os movimentos de significação no terceiro espaço*. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.
- Soja, E. (1997). El tercer espacio. Ampliando el horizonte de la imaginación geográfica. *Geográficos*, 8, 71-76.
- Subcomité Técnico de Medidas de Satisfacción. (2011). Guía de medidas de satisfacción. Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/274guiademedidasdesatisfaccion.pdf>
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.



04



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

CIU  
DAD  
PAS  
AN  
DO



DOSSIER

# Cartografiando la realidad comunitaria: un acercamiento a las voces de la comunidad La Fortaleza<sup>1</sup>

Mapping community reality: An approach to voices of La Fortaleza community

Mapeamento da realidade comunitária: uma abordagem às vozes da comunidade de La Fortaleza

**Cristhian Adrián García Vergara**<sup>2</sup>   
**Nydia María Rincón Villamizar**<sup>3</sup> 

**Para citar este artículo:** García, C. A. y Rincón, N. M. (2019). Cartografiando la realidad comunitaria: un acercamiento a las voces de la comunidad La Fortaleza. *Ciudad Paz-ando*, 12(2), 45-59. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.14178>

**Fecha de recepción:** 1 de diciembre de 2018

**Fecha de aprobación:** 11 de septiembre de 2019

1 Artículo de investigación producto del estudio: "La ciudadanía: un abordaje desde las representaciones sociales de los habitantes de la comunidad La Fortaleza, en Cúcuta" apoyado por el Grupo de Investigación en Problemas Socioeconómicos Regionales y Fronterizos Categorizado por Colciencias en C, de la Universidad Francisco de Paula Santander.

2 Trabajador social, especialista en Práctica pedagógica. Miembro del Grupo de investigación en problemas socioeconómicos regionales y fronterizos. Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta. Correo electrónico: [adrigar100@gmail.com](mailto:adrigar100@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6747-7327>

3 Magister en Educación, licenciada en Educación con énfasis en Lenguas Modernas. Docente del Departamento de Educación, Artes y Humanidades. Directora del Grupo de investigación en problemas socioeconómicos regionales y fronterizos. Directora del programa de especialización en Práctica Pedagógica. Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta. Correo electrónico: [aprendizaje2020@gmail.com](mailto:aprendizaje2020@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7016-8069>

## RESUMEN

El presente escrito plantea los hallazgos de la cartografía social (CS) realizada en el asentamiento humano La Fortaleza buscando el reconocimiento del territorio, los recursos activos y las limitaciones sociales con las que conviven. La postura teórica se fundamenta en conceptos como calidad de vida, vulnerabilidad y libertades fundamentales del enfoque de capacidades humanas propuesto por Amartya Sen. La metodología fue de tipo cualitativo con enfoque fenomenológico, lo cual permitió el reconocimiento de los actores comunitarios, institucionales como ausentes, las problemáticas sociales y estructurales, y los hechos referenciales que caracterizan a la comunidad La Fortaleza como las implicaciones a nivel social, familiar y comunitario. Es importante considerar que este apartado de resultados, si bien hace parte de un estudio de representaciones sociales frente a un objeto de estudio definido, solo evidencia las implicaciones del contexto social sobre la vida de los habitantes comunitarios.

**Palabras clave:** calidad de vida, cartografía social, libertades, vulnerabilidad.

### ABSTRACT

This paper presents the findings of the social mapping constructed in the human settlement of La Fortaleza with an aim to recognise the area, its active resources and social limitations encountered by them. The study's theoretical position is formulated on the basis of concepts such as quality of life, vulnerability and fundamental freedoms of the Human Capability approach proposed by Amartya Sen. A qualitative methodology with a phenomenological approach was employed, allowing the authors to recognise community actors, institutional actors, social and structural problems and the referential facts that characterise La Fortaleza community, alongside its social, family and community implications. Notably, the results of the study, while being a part of a social representations' study as opposed to a defined objective of the study, only demonstrates the implications within the community's social context.

**Keywords:** quality of life, social mapping, freedoms, vulnerability.

### RESUMO

Este artigo apresenta os achados da Cartografia Social realizada no assentamento humano La Fortaleza buscando o reconhecimento do território, dos recursos ativos e das limitações sociais com os quais convivem. A posição teórica baseia-se em conceitos como qualidade de vida, vulnerabilidade e libertades fundamentais da abordagem das Capacidades Humanas proposta por Amartya Sen. A metodologia foi de tipo qualitativo com enfoque fenomenológico, o que possibilitou o reconhecimento dos atores comunitários, institucionais como ausentes, os problemas sociais e estruturais, e os fatos referenciais que caracterizam a comunidade La Fortaleza como as implicações em nível social, familiar e comunitário. É importante considerar que esta seção de resultados, embora faça parte de um estudo de Representações Sociais diante de um objeto de estudo definido, apenas evidencia as implicações do contexto social na vida dos habitantes da comunidade.

**Palavras-chave:** qualidade de vida, mapeamento social, libertades, vulnerabilidade.

## Introducción

Si se considera la perspectiva de desarrollo humano planteada por Sen (1998: 2000), vinculado al disfrute y expansión de las libertades instrumentales como orientación en el análisis de la realidad social de los territorios, permite entrever una radiografía social integral sobre las condiciones de vida de las personas. Condiciones de vida que se ven enfrentadas a un debilitamiento de los vínculos de inserción comunitaria (Aguiló, 2006), de los procesos de individualización (Bauman, 2011), además de un agravamiento-aumento de las situaciones de pobreza y exclusión social (De Robertis, 2000), y de los problemas relativos a las condiciones de vida, es decir, ligados a las desigualdades de género, a la inmigración y al envejecimiento (Giddens, 2007).

En línea de lo anterior, La Fortaleza es un asentamiento humano, ubicado en el Anillo Vial occidental que se encuentra inmerso en un ecosistema terrestre, desértico, carente de arborización (Figura 1) y organizado por sectores (San Miguel, Alto de los Padres, Los Pinos, El Mirador, El Plan, Las Iglesias, La Escuela, El Paraíso y Buena Vista). A nivel general, la comunidad está conformada por familias desplazadas por la violencia, las situaciones socioeconómicas de la región y la crisis migratoria de la frontera colombo-venezolana. Al respecto, estudios ratifican las condiciones de vulnerabilidad y de calidad de vida de los habitantes comunitarios frente a las falencias de habitabilidad, el acceso a la salud, la educación, los servicios públicos y la vivienda, “comprendiendo con ello no sólo la existencia o no de estos aspectos en la vida de los habitantes sino la calidad de las condiciones de los mismos y las formas mediante las cuales pueden tener accesibilidad a estos” (Leal et al., 2018, p. 52).

Considerando lo expuesto, se realizó la Cartografía Social para conocer las necesidades sociales y sus implicaciones en la vida de los habitantes comunitarios de La Fortaleza, reconociendo un contexto social desde sus limitaciones como recursos activos de la comunidad. De esta forma, se realiza una apuesta de análisis de las condiciones de vida desde el enfoque de las capacidades humanas de Amartya Sen (2000) ligando cada una las formas de libertades fundamentales y generando un concepto social desde el trabajo social hacia la comunidad.

## Base teórica

Estudiar el contexto social de una comunidad desde las voces de sus habitantes involucra nociones conceptuales como calidad de vida, vulnerabilidad y libertades fundamentales. En este sentido, entender el concepto de calidad de vida<sup>4</sup> parte por reconocer su multidimensionalidad, en la cual se integran componentes sustantivos como la salud, la economía, el trabajo, la vivienda, las relaciones sociales, el ocio, el medio ambiente, los derechos, así como también: “el juicio subjetivo individual y colectivo, acerca del grado en el que se ha alcanzado la satisfacción de necesidades” (Barranco, 2009 p. 134).

Ahora bien, el concepto de vulnerabilidad, en palabras de Lampis (2011), es entendida como una función inversa que restringe o limita a individuos, grupos o comunidades en su satisfacción de necesidades y goce de bienestar social, lo que implica una pérdida de activos materiales e inmateriales. Asimismo, es valioso considerar que las personas, grupos o comunidades tienen capacidades para

4 Para mayor profundización teórica e histórica, consultar el trabajo realizado por Tovar (2010).



**Figura 1.** Comunidad La Fortaleza  
**Fuente:** Google Satelital.

hacer frente desde su conjunto de posibilidades y activos a situaciones críticas (Ospina y Egea, 2018).

En este contexto, Amartya Sen (2000) propone un nuevo enfoque del desarrollo, entendido no solo desde el aspecto económico, sino también cultural, social y político, referido “como un proceso de expansión de las libertades fundamentales que disfrutaban los individuos” (p. 19), conceptualizando a las libertades como aquellas capacidades que poseen los individuos, grupos o comunidades de conseguir condiciones de vida que consideran valiosos para sí y su entorno. Por lo tanto, las consideraciones teóricas y normativas del enfoque de las Capacidades Humanas permiten analizar la calidad de vida en función de las libertades efectivas que gozan los individuos (Ramírez, Arias y Marulanda, 2016).

En función de lo anterior, Sen (2000) plantea cinco libertades fundamentales como, estas son: la libertad política, ligada a los derechos políticos y a su capacidad de ejercicio por el ser humano; la libertad económica, referenciada a la oportunidad de consumir, intercambiar y producir como participar en el mercado; las libertades sociales, consideradas como los elementos necesarios para la calidad de vida y el bienestar en general; la libertad como garantía de transparencia, entendida como el grado mínimo de confianza en la red social, cultural y economía en un escenario específico, y, finalmente, la libertad como seguridad protectora.

Las libertades fundamentales descritas no funcionan como islas separadas, sino como una red interconectada donde la afectación de una restringe o priva la libertad de las demás. Es claro precisar, que el desarrollo de las libertades involucra una sinergia con el conjunto de elementos que tiene el contexto para potenciarlas o para restringirlas. En este proceso, las contradicciones sociales pueden

ser tomadas como estructurales (pobreza, desigualdad, corrupción, entre otros) y no estructurales (vistos en la dinámica cotidiana de los ciudadanos como discriminación, violencia basada en género, consumo de sustancias psicoactivas, entre otros), no obstante, ambas restringen las libertades de una persona en su contexto.

## Metodología

La investigación se suscribe desde lo cualitativo al permitir la comprensión de una realidad social desde las voces de sus involucrados. Al respecto, autores como Sampieri, Collado y Baptista (2014) mencionan que la investigación cualitativa permite “describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (p. 11). En convergencia, se asumió el enfoque fenomenológico (Schütz, 1972), ya que se le brinda importancia al saber cotidiano de cada uno de los habitantes comunitarios participantes, en la escritura de cada uno de los signos y símbolos como en sus interpretaciones sociales.

Por otra parte, como herramienta metodológica se empleó la cartografía social (CS) para reconocer el contexto social de los habitantes de La Fortaleza a partir de las voces de cada uno de los participantes. En tal sentido, la CS se entiende como: “una metodología participativa y colaborativa de investigación que invita a la reflexión, organización y acción alrededor de un espacio físico y social específico” (Vélez, Rátiva y Varela, 2012, p. 62) que permite descubrir y tocar lo invisible y valorar y reordenar lo visible (Restrepo, Velasco, y Preciado, 1999) desde el diálogo sobre la comunidad y sus dinámicas cotidianas. A continuación, se sintetiza el acercamiento metodológico de la CS aplicado a la comunidad La Fortaleza (Tabla 1).

**Tabla 1.** Constructo metodológico de CS

Taller - Cartografía Social

<b>Definición de objetivo</b>	Reconocer el contexto social donde viven y conviven los habitantes comunitarios de La Fortaleza frente a sus problemas sociales y recursos activos.
<b>Población participante</b>	Los habitantes comunitarios de La Fortaleza.
<b>Definición de escala temporal y espacial</b>	La comunidad La Fortaleza: desde su pasado, presente y futuro.
<b>Definición de temática</b>	Problemas sociales y recursos comunitarios.
<b>Elección de la persona relatora</b>	Dos profesionales de apoyo en cada subgrupo de la CS. Se graba cada discusión acaecida en el grupo para su posterior análisis categorial.
<b>Convenciones o simbología</b>	Se han construido de acuerdo a los símbolos propuestos por el grupo a través de preguntas orientadoras frente a los actores comunitarios e institucionales, los problemas sociales y estructurales y los hechos referenciales. seguidamente se ubicaron en los mapas y se hizo un diálogo de saberes en aras de conocer las implicaciones de cada una de ellas en las condiciones de vida de los habitantes comunitarios (Figura 2).
<b>Socialización</b>	Finalizado el mapa social y las relaciones de cada convención, cada grupo socializa su mapa y se retroalimenta con los saberes del otro grupo.

**Fuente:** elaboración propia ajustada a las consideraciones de Barragán-León (2018).



**Figura 2.** El mapa refleja las problemáticas de la comunidad a través de las convenciones  
**Fuente:** elaboración propia.

Por su parte, se analizó la información con el apoyo de la metodología de “codificación abierta” de Strauss y Corbin (1998). El proceso de decodificación lo integran (siguiendo el planteamiento de Cuñat, 2007): la decodificación abierta, lo primero en efectuarse fue la transcripción de los diálogos de cada grupo de la CS; adicionalmente, se realizó una codificación simple a cada sujeto comunitario participantes. Los códigos están coordinados con la CS y un número consuetudinario 01 (representa a un habitante comunitario que participó en la construcción del contexto comunitario).

Luego, se analizó línea por línea cada idea que aportaron los participantes, ayudando a identificar categorías iniciales, preliminar de todos los conceptos. Se prosiguió con la decodificación axial, en donde se seleccionaron los conceptos más relevantes y similares para cada categoría de la codificación abierta. Consecutivamente, se agruparon categorías centrales, que a la vez estaban compuestas por subcategorías. Seguidamente, se extrajeron de las entrevistas los datos que los participantes aportaron, sin realizar modificación alguna, integrándose en cada una de las categorías finalmente seleccionadas.

Por último, se realizó la decodificación selectiva, en donde se seleccionaron los conceptos más relevantes resaltados en las diferentes categorías que ayudaron a comprender los hallazgos frente el contexto social de la comunidad. Tomando en cuenta lo planteado en la metodología y el análisis de los resultados, la Tabla 2 muestra los resultados categoriales producto del análisis.

### Hallazgos

A través de la CS, los habitantes comunitarios hicieron el trazado de su territorio reconociendo los actores comunitarios, institucionales y ausentes; las problemáticas sociales y estructurales, y los hechos referenciales. Características comunes de la comunidad La Fortaleza,

permitiendo una radiografía social integral de la dinámica en el asentamiento humano.

### Actores comunitarios

En el marco de la categoría analítica “actores comunitarios”, emergen la biblioteca comunitaria dirigida por las Hermanas Misioneras de la Nueva Vida, que se ha venido consolidando en un espacio de protección para los Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ) de la comunidad hacia fenómenos que limitan su proyecto de vida como el reclutamiento a bandas criminales o hacia los problemas sociales identificados en la primera parte de la CS como el consumo de sustancias psicoactivas o el embarazo adolescente. En opinión de los involucrados:

Si de pronto también por la misma falta de educación o falta de qué hacer, por ejemplo, nosotras también buscamos el espacio de que los niños estén ocupados ya sea en la biblioteca o en música o en deporte para que no caigan en las drogas o en las bandas criminales. (CS01)

La biblioteca comunitaria nos ayuda bastante, mis hijos van allá por las tareas y porque también les enseñan las hermanas, hacer bien las cosas y no andar en malos pasos [...] uno de mis hijos está en el futbol y eso, así está ocupado, es que a veces se quedan solos en casa, yo me tengo que ir a buscar trabajo y a veces me sale una que otra cosita por hacer. (CS09)

Con lo anterior, se rescatan actividades de lectura, deporte y música como alternativas de ocupación del tiempo libre de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se convierten en estrategias comunitarias para mitigar o prevenir los distintos riesgos sociales a los que se enfrenta cotidianamente la población en la comunidad.

En otra instancia, algunos participantes mencionaban cómo la capilla religiosa se convierte en un espacio para

**Tabla 2.** Contexto social de la comunidad La Fortaleza: CS

CARTOGRAFÍA SOCIAL		
Categoría	Categoría emergida	Reflexión comunitaria
Actores comunitarios	La biblioteca como espacio de protección de los NNAJ	Ocupaciones a través de la lectura, la música y el deporte
	La Capilla religiosa como espacio de fortalecimiento espiritual y comunitario	Invitación a la sana convivencia y a la resolución asertiva de los conflictos. Actos de fe y oración para buscar buen conocimiento en la relación con el otro y la otra.
	La asociación como empoderamiento de la mujer comunitaria	Participación activa en los asuntos comunitarios en búsqueda de soluciones
	La Junta de Acción Comunal como Referencia de Organización Comunitaria	Resolución de problemas comunitarios: Adquisición de los lotes Procesos de legalización.
Actores institucionales		La obtención de los servicios públicos
	Las implicaciones de la legalización de la comunidad	Consumo consiente de la Energía eléctrica en los hogares Falta de alumbrado público aumenta la delincuencia y el consumo de sustancias psicoactivas
	Las implicaciones en el fortalecimiento de la convivencia social	Proyecciones sociales y capacitaciones en resolución asertiva de los conflictos
Actores Ausentes	Las implicaciones de la ausencia institucional	Aumento de la inseguridad por falta de presencia de agentes de policía
Problemáticas sociales y estructurales	La informalidad y desempleo como deterioro de la dinámica familiar	Descuido de la crianza de los hijos Aumento del conflicto intrafamiliar
	La inseguridad del contexto como peligro de la dignidad de los habitantes	Robos, intolerancias en el asunto de definir los límites de los lotes, aumento de la drogadicción
	La pobreza como límite de la libertad	Dificultad en el acceso a requerimientos escolares y alimenticio
	Ausencia de la empatía vecinal como baja resolución asertiva de los conflictos	Violencia primaria entre los vecinos Individualidad, apatía hacia los sucesos del otro y la otra
	La ilegalidad del Asentamiento Humano como falta de oportunidades	Historia de la comunidad
	El desplazamiento forzado y crisis económica como consecuencia de la violencia	Inicio de una nueva historia
Hechos referenciales	La justicia encabezada por grupos armados irregulares	Grupos armados ilegales ejercen control en la comunidad (son invisibilizado por temores infundados).
	La comunidad vulnerable como escenario de proselitismo político	Uso y abuso de la comunidad para las campañas electorales

**Fuente:** elaboración propia.

fortalecer la resolución de conflictos a través de la mediación de las Misioneras de la Nueva Vida y el Sacerdote:

Él dice (el sacerdote) que él se siente muy mal y que es muy duro que siga pasando cosas así raras, que debemos orar y pedirle a Dios que nos ayude y que ponga un buen conocimiento a esa que tiene la mala intención, porque no tiene temor [...] yo tengo mucho temor a Dios, siempre que

tengo algún problema voy a la capilla [...] a mí me enseñaron a trabajar, a respetar muchos valores como en vez de tener que quitarle a otro mejor hay que darle. (CS06)

Por otra parte, los participantes mencionan cómo la organización de las mujeres, a través de asociaciones, busca empoderarlas para mejorar su calidad de vida y la de su entorno. Uno de los participantes mencionó que:

Contamos con 2 asociaciones de mujeres reconocidas una se llama ASOMUCOMFOR, la asociación de mujeres con fortaleza y las CHICAS F [...] cada asociación tiene un grupo de 30 mujeres que trabajan, tienen talleres y van funcionando muchas cosas, entonces esta comunidad va creciendo y sobre todo va viendo uno el deseo de superación de muchas mujeres. (CS05)

De esta forma, una de las habitantes participantes reconoció su liderazgo en la asociación planteando lo siguiente; “A mí me registraron en una asociación, para solicitar ayudas en el barrio como acá no tenemos ni luz ni agua propia entonces pues todo es ilegal. Por eso estoy en la asociación para buscar alguna solución y salir adelante” (CS07).

La realidad planteada por la participante evidencia el empoderamiento de la mujer a través del liderazgo de las asociaciones de mujeres que ha permitido fortalecer la organización comunitaria, en miras de legalizar el asentamiento humano y conseguir los servicios públicos para los habitantes de los diferentes sectores que hacen presencia.

Los participantes mencionaron cómo la Junta de Acción Comunitaria (JAC) ha posibilitado la organización de la comunidad en términos de conseguir los servicios públicos e ir adelantando la legalización de la comunidad a través de diálogos con la administración municipal y con distintos líderes políticos. Al respecto, consideraron que:

A través de la junta de acción comunal, se ha traído el agua no en un primer momento a veces se dificulta para las partes altas porque la fuerza del agua no es la suficiente y no alcanza a llegar el agua a la parte alta que somos como los más afectados [...] la luz, pues ahora centrales eléctricas ha querido invertir acá y ya prácticamente postearon todo lo que es La Fortaleza y ya hay un sector de La Fortaleza que se llama el sector el plan donde estamos ahora ubicados, ya estamos contando ahora con la luz propia de centrales, ahí está el contador. (CS05)

En tal sentido, la JAC se ha mostrado, desde la perspectiva comunitaria, como un espacio para resolver, específicamente, los problemas que surgen al momento de definir qué es de quién y cómo se puede resolver, por lo menos, en los temas relacionados con los espacios de la comunidad. Todo ello, ha llevado a considerar a la JAC como un elemento clave para configurarse como comunidad y fortalecerse entre los habitantes comunitarios:

Aunque todavía la JAC no es legal, nos hemos venido organizando para ir teniendo la legalización del barrio. Nosotros no nos metemos con nadie, no queremos problemas con nadie, solamente nosotros asesoramos a la gente que llega a mirar lotes, les mostramos, les explica-

mos cómo es la cosa aquí que esto se va hacer legalizar, que el que comprar pues se le respeta que cerque y eso queremos es que llegue gente para tener más comunidad, más apoyo y todo eso. (CS06)

Con la última narrativa se aprecia la ilusión de los habitantes en conseguir la legalización del asentamiento, pues les permite llegar a ser una comunidad con las oportunidades como cualquier otro barrio de la ciudad de Cúcuta, además se visionan como una comunidad unida que se apoyan entre sí.

### Actores institucionales y ausentes

La segunda categoría fueron los actores institucionales reconociendo las implicaciones que ejercen en la legalización de la comunidad (como, por ejemplo, la obtención de energía, formas de ahorro de la electricidad, entre otras formas) y en el fortalecimiento en la convivencia social, como lo realizado por entidades formativas en materia de resolución de conflictos.

En este sentido, se ha identificado el accionar de un actor institucional privado como Centrales Eléctrica realizando procesos de sensibilización en la obtención de la energía eléctrica de forma legal (compra de tarjeta recargable de energía prepagada) y de la importancia de ahorrar: “Si es la luz prepagada entonces la persona recarga y va mirando constantemente cuánto va el consumo, entonces es una manera también para que la gente aprenda a ahorrar y a controlar, no” (CS05).

Por otra parte, los habitantes comunitarios mencionan que la falta de alumbrado público<sup>5</sup> en la comunidad genera espacios oscuros aprovechados para la delincuencia y el consumo de sustancias psicoactivas, poniendo en riesgo a la comunidad en general, y a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en particular:

Uno ya no puede pasar por las canchas porque como no hay luz se reúne gente con malos pensamientos, a veces atracan a las personas que pasan tarde de la noche y siempre encuentro jóvenes fumando, aprovechan que está solo y oscuro para cometer fechorías. (CS07)

Otro actor institucional importante que hace presencia en la comunidad es la universidad<sup>6</sup> y el Servicio Na-

5 Centrales Eléctrica ha venido avanzando en la instalación del alumbrado en varios sectores de la comunidad, sin embargo, hay sitios específicos donde no hay alumbrado lo cual ha generado inseguridad para los habitantes comunitarios de La Fortaleza.

6 En la comunidad han venido varias Universidades con proyectos de proyección social como la Universidad Francisco de Paula Santander (Pública), Universidad Simón Bolívar (Privada), Universidad Minuto de Dios (Privada) y la Universidad Libre (Privada). Los proyectos implementados han trabajado temáticas como resolución de conflictos, asesorías legales, pedagogía infantil, brigadas de salud, entre otros.

cional de Aprendizaje<sup>7</sup> a través de procesos de asesoría y realización de diagnósticos para la identificación de los problemas que aquejan a la comunidad, con el objetivo de trazar la escritura de acciones que permitan mejorar sus condiciones. Adicionalmente, la percepción hacia este actor es positiva por su interés social en el fortalecimiento y desarrollo comunitario, brindando una aceptación por parte de los habitantes. Al respecto mencionan que “Para mí si chévere, porque uno se siente acompañado, que están con uno, que lo quieren ayudar, a mí me gustó mucho” (CS06D). Lo anterior refleja la necesidad latente de la comunidad frente a un acompañamiento integral en la construcción de calidad de vida en los diversos escenarios a nivel comunitario, familiar e individual.

Por otro lado, se evidencian los actores que no hacen presencia en la comunidad como el Comando de Acción Inmediata (CAI), que siendo un actor institucional que brinda garantías de seguridad para la comunidad, ha implicado que:

Hay mucha inseguridad aquí, ellos (la policía) garantizan que haya seguridad, un puesto de policía hace que nos sintamos más seguros frente a los problemas que a diario vivir, no solo con los ladrones, que constantemente saquean los ranchos o casos del vecindario, sino también de los problemas pequeños que se viven en la familia. (CS07)

Adicional al puesto de policía, la falta de un centro de salud que permita la atención de urgencia a los problemas que enfrenta la comunidad en materia de salud y vida, dificulta en muchas ocasiones, que los habitantes puedan acceder. En palabras de uno de los habitantes:

Hay ocasiones en que nos enfermamos, no tenemos a donde ir, y nos toca ir al más cercano que sería en Antonia Santos, a veces es muy lejos, no hay calles pavimentadas, si llueve pues es más difícil salir de aquí [...] tener un puesto de salud es primordial para la comunidad, para que nuestros hijos puedan estar más tranquilos y sanos. (CS02)

### Problemáticas sociales y estructurales

Dentro de los problemas estructurales que más aquejan a la comunidad se encuentra la informalidad y el desempleo. En relación con esto, se menciona:

Los tipos de familia yo creo que las más numerosas que usted pueda imaginarse. Que muchas viven del rebusque, de vender productos en otros barrios en una

retilla, en una canasta, en bolsos, muchos pues trabajan en lo que les salgan, entonces es frecuente ver muchas personas por ahí como desempleadas, tanto hombres como mujeres, familias muy numerosas yo creo que la familia que menos hijos tiene son 3 de ahí para adelante 4, 5 y hasta 6. (CS05B).

En razón de lo expuesto, se considera que la mayor parte de la población que vive en La Fortaleza es desempleada o tiene un empleo informal de “rebusque”<sup>8</sup> como lo denominan los habitantes. Lo anterior posee una serie de implicaciones en la dinámica familiar, por una parte al dejar a los hijos solos en los hogares mientras los padres buscan el diario para sobrevivir, y por otra parte acarrea el aumento de conflictos al interior de los hogares cuando escasean los recursos económicos.

Hay días que uno debe decidir si ir a trabajar o quedarse en casa a cuidar a mis hijos, porque tenemos que comer de algún lado y pues a veces toca salir a buscar el pan [...] las hermanas nos han ayudado bastante con el comedor que tienen, allí van mis hijos [...] si, cuando no hay plata o comida o la cosa esta bien difícil uno se desespera no saber a quién acudir o que hacer, y esa es la situación de muchas familias aquí y eso hace que las peleas en la familia se den, no. (CS09)

Desde la perspectiva de una de las participantes, el desempleo se origina en: “falta de preparación y estudio de las personas para que puedan salir a defenderse, sobre todo las mujeres que somos las más afectadas” (CS07). Con ello, la participante reflexiona en siguiente cita frente a cómo el trabajo dignifica la familia y permite mejorar sus condiciones sociales y económicas para enfrentar los desafíos del diario vivir:

Les cambia todo (tener trabajo), lógicamente, claro porque ya va a haber dinero para hacer mercado, para los hijos, para cubrir las necesidades, además se ve mucho desempleo y la mayoría trabajan de oficios varios, vendiendo pipas, pues puros trabajos que le dan para lo mínimo [...] y es que, con el trabajo, se le puede ofrecer un mejor futuro a los hijos y a la familia en general, por eso es tan importante que el Estado tenga más presente a nosotras. (CS07)

Por otra parte, se identificó la inseguridad que vive la comunidad producto de los constantes robos a las propiedades,

<sup>7</sup> El SENA ha llevado ofertas educativas y cursos cortos a la comunidad en aras de fortalecer las habilidades productivas de los habitantes comunitarios.

<sup>8</sup> Actualmente, no existe una caracterización socioeconómica de la comunidad que refleje datos estadísticos de su ocupación laboral, educativa, satisfacción de necesidades, entre otras. Sin embargo, existe un panorama general de la situación socioeconómica de Cúcuta frente a esas variables que se agudizan en asentamientos humanos con altos índices de vulnerabilidad como La Fortaleza.

como también de los espacios donde se consume sustancias psicoactivas y aprovechan para realizar actos vandálicos contra los habitantes. Adicionalmente, manifestaron los conflictos que surgen con los lotes y sus limitaciones. Al respecto, se cuestionaron mencionando que:

Y como en todos los barrios también hay inseguridad, hay problemas de drogadicción, hay robos últimamente se han intensificado, casos de intolerancia por las dificultades por los lotes, gente que se pelea por un pedazo de tierra, por una piedra que este tiene y el otro no. (CS05).

Como problema estructural identificado que afecta a gran parte de la comunidad, específicamente a las mujeres cabeza de hogar, son los altos índices de pobreza al no contar con las necesidades básicas satisfechas. Lo anterior, se refleja en las condiciones de salubridad debido a que no hay un puesto de salud en la comunidad y deben trasladarse al barrio más cercano, lo cual les afecta cuando se trata de una situación de emergencia, a lo que se suma la falta de recursos económicos que impide el acceso a una canasta básica de alimentos, el desempleo, las enfermedades que giran en los distintos espacios de la comunidad, y un riesgo social de las adolescentes y jóvenes al quedar embarazadas a temprana edad:

Entonces como son mal alimentados (los niños, niñas y jóvenes en general), no cuentan de pronto con un agua potable, un almacenamiento de esa agua en las mejores condiciones pues muchos problemas de salud, muchísima población embarazada, no más aquí en este barrio en este tiempo con las hermanitas se contabilizaba alrededor de unas 20 mujeres embarazadas. (CS05)

En consecuencia, una de las lideresas comunales, miembro de la asociación de las Chicas F, considera el impacto que genera el consumo de sustancias psicoactivas y el embarazo adolescente, particularmente en los jóvenes de la comunidad, entendiendo que su proyecto de vida se trunca y no permite un avance en su calidad de vida y, además, plantea que es a través de la educación que se pueden generar procesos de cambio:

Los afectan porque se truncan su vida, no estudian no se preparan, pues claro ahí es donde viene más empobrecimiento, porque si uno no estudia pues traes niños a este mundo a sufrir, a pasar necesidades, se incrementa la delincuencia, bueno pues hay de todo (CS07A)

En el marco de la convivencia social, los participantes plantearon la presencia de acciones de irrespeto e intolerancia hacia las dificultades que se presentan en el transcurrir de la cotidianidad, siendo un catalizador de la resolución no asertiva de los conflictos en la comunidad. Asimismo, se constata el uso de la violencia física por

cuestiones familiares o vecinales, como por ejemplo, la definición de los linderos de los lotes, tal y como lo considera una narrativa comunitaria:

Porque el lote no era de ellos, se agarraron a golpes, mejor dicho, casi se matan, es que es verdad, un ejemplo usted quiere venirse para acá y a usted le dijeron ese lote es de tal fulano si, y se metan y construyen y después usted quiera venir a agarrarse con él. (CS02)

## Hechos referenciales

Como se ha escrito previamente, la comunidad La Fortaleza es un asentamiento humano en cuanto se refiere a la falta de legalización como barrio, asumiendo también el negocio que se ha venido realizando con la venta de los lotes indebidamente apropiados con fines de lucro individual o buscando encontrar una vivienda digna para vivir con la familia:

Pues al principio si fue como invadido por las personas que ya más o menos como hace 3 años tenían riesgo de desalojo, pero ya actualmente no y al principio hay algunos lugares que, pues algunos lotes digámoslo así que se apropiaban, o sea, primero un dueño se apropiaba de varios y después lo iba vendiendo a otro, pues por necesidad. (CS04)

Continuando con el marco de los hechos referenciales, el conflicto armado ha hecho que millones de colombianos abandonen sus territorios y se desplacen a nuevas regiones, implicando afectaciones al proyecto de vida y un cambio a sus condiciones sociales, económicas y culturales. Los habitantes mencionaron que muchos de sus vecinos son víctimas del conflicto armado<sup>9</sup>, y por tal razón, han tenido que buscar un nuevo lugar donde empezar. También, referencian a personas que, por las condiciones económicas de la ciudad y la crisis fronteriza en general con Venezuela, los ha llevado a buscar un nuevo lugar en búsqueda de vivienda, al respecto mencionan que:

Hay personas que se cansaron de pagar un arriendo y ahora han venido a vivir acá, son personas que también huyen del conflicto, ya sea en primer grado o de manera secundaria como se dice, pero son víctimas de la violencia, huyen al perderlo todo al ver de pronto la violencia muy cerca entonces han querido venirse acá. Acá hay historias bastantes lamentables, las mujeres han perdido a sus esposos o han desaparecido a sus hijos en esos falsos positivos incluso como la situación de Venezuela muchos desaparecidos entonces todo eso pues lo van encontrando unos acá. (CS05)

9 Al respecto, Jesús Ernesto Urbina Cárdenas (2017) plantea los efectos de la guerra en Colombia y su repercusión en la sociedad en general.

Con lo anterior, en las comunidades vulnerables como es el caso de La Fortaleza, empiezan hacer nido la presencia de actores en búsqueda de conseguir la autoridad e imponer sus mandatos, así lo cuestiona uno de los participantes:

También hay presencia como de un grupo armado, cierto, porque uno no los ve prácticamente, pero eso es mejor como guardar silencio [...] si a veces como que ellos son los que tratan de impartir justicia, entonces, tal vez sea a través de amenazas, cierto, para extorsionar o para sacar o de pronto calmar los ánimos de alguien que le están causando alguna incomodidad aquí en la comunidad. (CS05)

Aunado a lo expuesto, los habitantes comunitarios son vistos como potencial de votos para los candidatos en las elecciones que se realizan, en torno a ello los participantes cuestionaron el uso y abuso que hacen de ellos como comunidad para participar en las votaciones de ciertos candidatos políticos para poder acceder a beneficios o promesas, con las que llegan a sus espacios comunitarios:

Pues ya ahorita digamos vamos a empezar como esa etapa de elecciones, de pronto se van venir a presentar diferentes, o sea, como quien dice a ofrecer no viendo de aquí está un lugar de tantas necesidades, entonces vienen a prometer unos y a prometer otros, entonces eso de pronto divide también. (CS04C)

A lo largo del trayecto evocado en las anteriores líneas, se ha reconocido las condiciones sociales y económicas de la comunidad que marcan un punto de partida hacia las posibilidades reales que tiene cada uno de los habitantes en conseguir lo que desean y le es valioso para el desarrollo personal, familiar y comunitario.

### **Libertades fundamentales: un análisis desde el contexto social de La Fortaleza**

Desde el panorama teórico sobre las Capacidades Humanas y sus repercusiones en la calidad de vida de una persona en el momento de poder escoger lo que desea y valora para su vida, la comunidad La Fortaleza se enfrenta a cuestionamientos que limitan esa capacidad de decidir, muestra de ello es lo expuesto por el sacerdote de la comunidad (CS05) en el trayecto del escrito.

Ahora bien, situaciones tan individuales como lo expresado por una madre cabeza de hogar que evidencia las implicaciones de sus condiciones sociales y económicas junto con su sistema familiar: “Hay días que uno debe decidir si ir a trabajar o quedarse en casa a cuidar a mis hijos, porque tenemos que comer de algún lado y pues toca salir a buscar el pan” (CS09). Esa falta de poder decidir lo que valora y aprecia, es la baja agencia de esa madre cabeza de hogar que expresa una situación particular, pero a la

vez generaliza la situación de muchas otras familias con las que convive en la comunidad. Esa agencia es dimensionada por Sen (2000) al considerar la capacidad de una persona para actuar y provocar cambios, cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos (interpretado por Manzano y López, 2012), en este caso particular, lograr una mejor condición alimenticia para su familia.

En esa línea discursiva de análisis de la realidad social de La Fortaleza, Sen (2000) plantea las libertades fundamentales como eje principal para alcanzar el desarrollo humano en los territorios, reconociendo el papel activo de los habitantes para conseguir resultados tangibles y reales en conjunto con las diferentes organizaciones que hacen parte de una sociedad. En ese sentido, las próximas líneas protagonizarán cada una de las libertades y su relación con las expresiones narradas por los habitantes comunitarios que logran evidenciar las condiciones en las que conviven y emergen sus representaciones sociales.

En el marco de las libertades sociales, siendo ese sistema social que destina una sociedad para influir en la calidad de vida y bienestar social de las personas (Sen, 2000), el escenario comunitario contiene contradicciones sociales que afectan a los habitantes tales como los interpretados por los participantes (CS04, CS05, CS06 y CS07 en los hallazgos de la cartografía social) identificando los bajos índices educativos de los padres de familia y la poca inserción escolar de los niños, niñas y jóvenes, desempleo e informalidad, el consumo de sustancias psicoactivas y el embarazo a temprana edad, la inseguridad en general de la comunidad expresa en robos constantes, la falta de servicios públicos de la comunidad en general, y hechos referenciales como el asentamiento ilegal, consecuencias del conflicto armado y crisis colombo-venezolana. Todo lo anterior, ponen en discusión cómo las oportunidades sociales se desvanecen en la medida que los problemas sociales y estructurales hacen presencia en la comunidad.

Es así que la educación, por ejemplo, es una oportunidad social que permite expandir las libertades en general de un individuo, así lo considera autores como Ramírez, Arias y Marulanda (2016), al mencionar a la educación como un potenciador del desarrollo.

La educación es una dimensión fundamental en el crecimiento y desarrollo de un país, dada sus contribuciones al capital humano (vía productividad laboral); así como a la construcción de capacidades de los individuos. Es decir, la educación posibilita el disfrute de una vida provechosa y permite la disminución de las brechas sociales. (p. 13)

Esas capacidades de los individuos se truncan, como lo percibe el habitante (CS07), e involucra más empobrecimiento que afecta la satisfacción de las necesidades básicas y el incremento de la delincuencia en la comunidad.

Desde esta representación, se vincula la relación del nivel educativo con el nivel de pobreza que mantiene un individuo y su sistema familiar, y que también involucra el aumento de problemáticas como la delincuencia en sus diferentes modalidades. Ello coincide con autores como Ramírez y Ramírez (2014) al referirse a los efectos de la educación en los sujetos sociales:

Sus efectos se reflejan en la calidad de vida y el bienestar de sus habitantes, logrando la reducción de los índices de pobreza, comprendida no sólo como la insuficiencia de ingresos y la no satisfacción de las necesidades básicas, sino como la carencia de las capacidades humanas. (p. 5)

Es entonces, que la oportunidad social reflejada en la educación se transforma en una oportunidad de desarrollo para el individuo que le permitirá leer, argumentar, comunicar, elegir con mayor información, ser tenida en cuenta más seriamente por otros y por los espacios construidos con su entorno (Sen, 1998).

Adicionalmente, la educación en el individuo posibilita mejoras en la convivencia social de cualquier región donde los habitantes interactúan consolidando escenarios efectivos de resolución asertiva, es en tanto que autores como Touraine y Pons (1997), Cortina (1997) e Hirmas y Eroles (2008) coinciden en privilegiar la educación como la posibilidad que fortalece el tejido social y motiva la construcción de paz en los territorios. Desde la perspectiva de Cortina (1997), el sujeto con la posibilidad educativa es: “aquel que tiene la capacidad de tomar a cualquier otra persona como un fin, y no simplemente como un medio, como un interlocutor con quien construir el mejor mundo posible” (p. 23).

En consecuencia con la línea anterior, en la comunidad La Fortaleza se expresan situaciones, en el tejido de la convivencia, como: “Pues es diferente (cómo resuelven los problemas los vecinos) porque digamos que hay una gente muy primaria que empieza así a insultar, si, o algo así, o de pronto están tomados, depende” (CS04). Es decir, en la comunidad, se evidencia una baja empatía entre los vecinos en torno a las situaciones con las que se enfrentan en su vida diaria.

Continuando el análisis, el empleo es otra oportunidad social que genera condiciones de calidad de vida estable y duradera en el tiempo para cada uno de los habitantes comunitarios, sin embargo, y como se refleja en la narrativa oral de uno de los líderes comunitarios, los habitantes en su mayoría no tienen un empleo formal y se dedican a la informalidad:

muchos viven del rebusque de vender productos en otros barrios, en una carreterilla, en una canasta en bolsos, muchos pues trabajan en lo que les salgan no entonces es frecuente ver muchas personas por ahí como des-

empleadas tanto hombres como mujeres familias muy numerosas yo que la familia que menos hijos tiene son 3 de ahí para adelante 4, 5 y hasta 6 hijos. (CS05B)

Es, entonces, que se ha de considerar la influencia de la educación y el empleo en la agencia y voz de las personas para construir entornos favorables en la búsqueda de calidad de vida y aumento del desarrollo en todas sus dimensiones. Tanto es así, que la misma comunidad ha organizado sus propias oportunidades sociales cristalizadas en actores comunitarios como la biblioteca (entrevistas de la cartografía social, CS01, CS04, CS09) el comedor comunitario y la capilla católica (entrevistas de la cartografía social, CS05).

De tal forma, se reconoce a la biblioteca como una oportunidad social y comunitaria que ha posibilitado la protección de los niños, niñas y adolescentes de la comunidad, generando un apoyo a la familia en el fortalecimiento al proyecto de vida de los sujetos sociales. De ahí, viene la importancia del crecimiento comunitario al estar inclinado al empoderamiento ejercido por actores claves de la comunidad. En este sentido, el comedor comunitario se vuelve la oportunidad que tienen los grupos sociales vulnerables del contexto para acceder a unas condiciones alimenticias favorables y poder satisfacer una de las necesidades básicas del individuo, como lo indica el sacerdote de la comunidad: “se tiene un comedor para beneficios de los niños más pobres y los abuelos creo que se está completando un número de 100 personas de almuerzos diarios” (CS05).

Para finalizar el punto analítico de las oportunidades sociales y sus implicaciones en el desarrollo humano desde el contexto comunitario, se reconoce lo fundamental del sujeto comunitario para transformar su realidad social a través de su capacidad de agencia, oportunidades reconocidas en las anteriores líneas y que han permitido ser una ruta sólida para el desarrollo de la comunidad, al respecto Sen (2000) manifiesta que:

Con suficientes oportunidades sociales, los individuos pueden configurarse en realidad su propio destino y ayudarse mutuamente, no tienen por qué concebirse como receptores pasivos de las prestaciones de ingeniosos programas de desarrollo, existen de hecho poderosas razones para reconocer el papel positivo que desempeña la agencia libre y viable e incluso la impaciencia constructiva. (p. 28)

Desde otro ángulo de las libertades, las oportunidades políticas: “comprenden los derechos políticos que acompañan a las democracias en el sentido más amplio de la palabra” (Sen, 2000, p. 57), es decir, las posibilidades de participar en el escenario público en la consolidación del tejido democrático. Así, la realidad de esta posibilidad en la comunidad La Fortaleza se materializa con la

organización comunitaria en la medida que los habitantes han logrado direccionar acciones para mejorar la situación social y económica a través de las Asociaciones de Mujeres y de la Junta de Acción Comunal reflejando una de las razones poderosas de Sen (2000) en una narrativa expresada:

cada asociación tiene un grupo de 30 mujeres que trabajan, tienen talleres y van funcionando muchas cosas entonces esta comunidad va creciendo y sobre todo va viendo uno el deseo de superación de muchas mujeres. (CS05)

Ligado a lo anterior, Sen (2000) ha manifestado como:

las mujeres han dejado de ser receptoras pasivas de la ayuda destinada a mejorar su bienestar y son vistas, tanto por los hombres como por ellas mismas, como agentes activos de cambio: como promotores dinámicos de transformaciones sociales que pueden alterar tanto la vida de las mujeres como la de los hombres. (p. 233)

En otras palabras, el contexto comunitario reconoce el empoderamiento de las mujeres en La Fortaleza en busca de intensificar su rol en la comunidad y en el desarrollo social de sus espacios cotidianos, no solo de las asociaciones y la junta de acción comunal, sino también del liderazgo intrínseco que ha emergido en todos los espacios de la comunidad por parte de la mujer.

En este sentido, la oportunidad política, al igual que la social y la económica, se ha ido construyendo de acuerdo con lo valorado por la comunidad y la motivación por mejorar las condiciones de su entorno, buscando en última la expansión de la calidad de vida. Sin embargo, y como carácter específico en la dinámica de la comunidad, los participantes (entrevista de la cartografía social, CS04C) manifestaron una debilidad que frena la libertad política, la cual es la búsqueda de votos, durante los procesos electorales, en la comunidad, generándose dificultades en el ejercicio transparente, crítico y responsable de las acciones democráticas.

En virtud de lo señalado, Sen (2003) considera a la democracia como valor universal, como un tesoro que se debe valorar y proteger como libertad política y, por tanto, la toma de decisiones influye el rumbo de una sociedad. Es entonces, que un riesgo que limita la libertad política de los habitantes comunitarios es el proselitismo político y la compra del voto a cambio de un interés individual implicando un bajo índice en la construcción del país que se desea.

Por otra parte, surge la libertad como seguridad protectora donde el Estado debe brindar a la ciudadanía los mecanismos necesarios para expandir sus oportunidades y posibilidades de actuación como el aumento de su agencia evitando que los ciudadanos caigan en la

peor de las situaciones, por lo que “las políticas de salud, educación y empleo deben ser consideradas no como mera compensación por la disfuncionalidad de una economía de mercado, sino como pilar central y vital en la reorganización social” (Lechner, 2003 p. 7). Desde esta perspectiva, en la comunidad La Fortaleza es baja la presencia de seguridad protectora al ser un asentamiento humano irregular que impide la prestación de servicios vitales para la comunidad, mientras que se conforman como barrio.

Aun así, como se identificó en la CS, la presencia de actores tanto institucionales como sociales han permitido generar procesos de fortalecimiento en el marco de la seguridad protectora como de las demás libertades instrumentales. De esta manera se describe el papel fundamental de las entidades en la comunidad a través de una expresión individual “se siente acompañado” (CS06D) que incide en la responsabilidad de la institucionalidad con la construcción de tejido social. Al respecto, autores como Durston (1999) y Canal, Gutiérrez, Trujillo y Wills (2007) encuentran una valoración positiva a esa intervención institucional (pública, privada o social) que debe buscar la formación y fortalecimiento del capital social de las comunidades permitiendo garantizar una base sostenible de cambios sociales en el tiempo, y posibilitar el empoderamiento de los habitantes comunitarios que lo conforman.

Finalmente, y no menos importante, la libertad como garantía de transparencia se proyecta en la comunidad con bajos niveles de confianza hacia algunas instituciones de orden público como la Alcaldía Municipal, al no sentir su acompañamiento y generación de condiciones hacia los habitantes comunitarios. Esas libertades de transparencia, desde una visión más comunitaria, se ve enfrentada, a su vez, con la desconfianza hacia la Junta de Acción Comunal conformada, al no sentir que albergue las necesidades de todos los habitantes sino de los más allegados compartiendo intereses en común. Si bien, es una perspectiva particular de algunos participantes, es importante fortalecer la confianza de las acciones comunitarias y públicas ligadas a la JAC.

Ahora bien, reconociendo los diálogos acaecidos, se expresaron las situaciones con matices críticos, a los que están expuestos los habitantes comunitarios de La Fortaleza y que generan un impacto directo a la libertad instrumental, y por consiguiente a la calidad de vida que construyen. En tal sentido, el enfoque *Development as Freedom* del Nobel Amartya Sen es una potente herramienta teórica para descubrir las condiciones a las que se enfrenta una persona, pero también las posibilidades y oportunidades que tiene para mejorar dichas situaciones. De esta forma, la Tabla 3 resume los diálogos acaecidos en este primer capítulo de análisis epistemológico y se adentra a generar un concepto social desde la visión del Trabajo Social.

**Tabla 3.** Análisis sobre el desarrollo humano en la comunidad La Fortaleza

<b>PERSPECTIVA ANÁLITICA SOBRE DESARROLLO HUMANO AMARTYA SEN</b>		
<b>CARTOGRAFÍA SOCIAL</b>	<b>CONTRADICCIONES</b>	<b>OPORTUNIDADES COMUNITARIAS</b>
<b>LIBERTAD SOCIAL</b>	Bajos niveles educativos	Biblioteca comunitaria (Estrategia de lectura, deporte y música)
	Deserción y poca cobertura educativa para los NNAJ	Comedor comunitario (alimentación a NNAJ y personas de la Tercera Edad)
	Consumo de Sustancias Psicoactivas	Capilla católica (Conciliación de los problemas de la comunidad)
	Embarazo a Temprana Edad	Fundación Innovación Social (Fortalecimiento comunitario)
	Inseguridad	
	Baja empatía vecinal	
<b>LIBERTAD POLÍTICA</b>	Individualismo de la Junta de Acción en el ejercicio de intereses. Proselitismo político y compra de votos.	Asociación de Mujeres Junta de Acción Comunal
	<b>LIBERTAD ECONÓMICA</b>	Desempleo e informalidad.
<b>LIBERTAD COMO GARANTÍAS DE TRANSPARENCIA</b>	Falta de credibilidad en la institucionalidad. (No hay presencia de actores institucionales para su organización y atención prioritaria)	No se evidencia
	<b>LIBERTAD COMO SEGURIDAD PROTECTORA</b>	Falta de garantía sobre los Derechos Humanos (Victimas de desplazamiento, Migrantes de Venezuela).
Falta de garantía en un mínimo vital para los habitantes comunitarios.		SENA (Formación educativa- Capital semilla a propuestas de emprendimiento)
Carencia de servicios públicos. Falta de presencia de actores institucionales claves (Puestos de salud, de policía, colegios públicos, Asilos, entre otros)		Alcaldía municipal (Jornadas de salud, recreación, y caracterizaciones)
<b>CONCEPTO SOCIAL</b>	La comunidad La Fortaleza enfrenta bajo niveles de Desarrollo Humano expresados en las limitaciones de las libertades fundamentales que impiden alcanzar y decidir lo que desean y valoran para sí y para su entorno. Sin embargo, se identifican posibilidades comunitarias construidas por los habitantes en aras de activar e intensificar su participación en la configuración de mejores escenarios de convivencia	

**Fuente:** elaboración propia tomando como referencia los postulados de las libertades instrumentales de Sen (2000).

### Conclusiones

La CS sirvió de catalizador no solo para identificar un ramillete de problemas sociales y estructurales, sino también cómo la comunidad La Fortaleza se organiza y busca generar formas locales para avanzar y acentuar cambios sostenibles en la vida de cada uno de sus habitantes.

El recorrido dialógico de los hallazgos, encontró en las voces de los habitantes elementos claves para reconocer su contexto social desde los actores

comunitarios e institucionales presentes como sus implicaciones, así como también aquellos que son acentuados y que generan un impacto al interior del asentamiento. Ligado a ello, se vislumbraron los problemas sociales y estructurales que afectan y dinamizan la realidad de las personas, lo cual genera un panorama de las situaciones críticas a los que se enfrentan en su cotidianidad.

En convergencia, surgen los hechos referenciales de la comunidad La Fortaleza reconociendo el territorio desde la irregularidad de su conformación, las dinámicas que conllevaron a su conformación (desplazamiento forzado, crisis socioeconómica y migración) y la presencia de condiciones de vulnerabilidad

Con lo anterior, el desarrollo no solo se mide en términos económicos o sociales, sino también en las potencialidades de base que se construyen desde la comunidad para abanderar su calidad de vida, aun así, es importante la intervención de las estructuras del Estado para fortalecer la misma calidad de vida del contexto comunitario. En este sentido, el presente escrito hizo una apuesta teórica y metodológica al configurar un análisis desde las libertades fundamentales para reconocer la realidad comunitaria de La Fortaleza y generar un concepto social desde la perspectiva de Trabajo Social, lo cual permitirá construir planes de fortalecimiento y desarrollo comunitario atendiendo a la realidad sentida y vivida de sus habitantes.

Si bien el reconocimiento del territorio no hacía parte de los objetivos directos de la investigación, sí es un componente fundamental a la hora de estudiar las representaciones sociales, pues es a partir del contexto donde se ubica una persona que le permite generar las formas de entender el mundo que le rodea. Un estudio de representación social que no parta por entender la realidad que vive un individuo en particular, no generara una comprensión holística de su estructura misma.

## Referencias

- Aguiló, A. J. (2009). La ciudadanía como proceso de emancipación: retos para el ejercicio de ciudadanía de alta intensidad. *Astrolabio: Revista Internacional de Filosofía*, 9, 13-24.
- Bauman, Z. (2011). *Cuarenta y cuatro cartas desde el mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Barranco, C. (2009). Trabajo social, calidad de vida y estrategias resilientes. *Portularia*, 9(2), 133-145.
- Canal, M., Gutiérrez, R., Trujillo, D. y Wills, E. (2007). Incidencia en el empoderamiento a comunidades atendidas por organizaciones de desarrollo y paz en Colombia. *Perspectivas. Análisis de temas críticos*, 25.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cuñat, R. J. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM* (Vol. 44). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- De Robertis, C. (2000). Respondiendo a las nuevas situaciones desde los fundamentos del Trabajo Social. *Trabajo social: compromiso y equilibrio* (pp. 13-34). Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Galicia.
- Durston, J. (1999). Construyendo capital social comunitario. Una experiencia de empoderamiento rural en Guatemala. Serie Políticas Sociales, N.º 30 (LC/L.1177), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal).
- Giddens, A. (2007). *Europa en la era global*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hirmas, C. y Eroles, D. (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. *Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe* (Orealc/Unesco).
- Lampis, A. (2011). ¿Qué ha pasado con la vulnerabilidad social en Colombia? Conectar libertades instrumentales y fundamentales. *Sociedad y Economía*, 19, 229-261.
- Leal, Y., Vargas, C., Villán, A., Olarte, Y. y Gutiérrez, M. (2018). Integración social de la población víctima del conflicto armado en el asentamiento humano La Fortaleza ubicado en el anillo vial occidental de la ciudad de San José de Cúcuta-Colombia. *Saber, Ciencia y Libertad*, 13(2), 50-64. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2018v13n2.4610>
- Lechner, N. (2003). Estado y sociedad en una perspectiva democrática. *Polis. Revista Latinoamericana*, 6.
- Ospina, E. L. y Egea, C. (2018). Vulnerabilidad social de la población desterrada. Más allá del goce efectivo de derechos. *Revista de ciencias sociales*, 24(4), 38-56.
- Ramírez, J., Arias, A. y Marulanda, C. (2016). Estimación del índice de agencia humana: el caso de la ciudad de San José de Cúcuta (Colombia). *Revista de Economía del Caribe*, 18, 92-118.
- Ramírez, I. y Ramírez, J. (2014). Análisis de la deserción en el sistema educativo oficial de San José de Cúcuta (Colombia). Serie Documentos de Trabajo de Economía Regional y de Frontera. Observatorio Socioeconómico Regional de la Frontera. Universidad de Pamplona. Recuperado de [http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portaIIIG/home\\_72/recursos/01\\_general/17032015/libro\\_seriedoc.pdf](http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portaIIIG/home_72/recursos/01_general/17032015/libro_seriedoc.pdf)
- Restrepo, B., Velasco, A. y Preciado, B. (1999). Cartografía social. *Terra Nostra*, 5, 95-110.
- Sampieri, R., Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Schütz, A. 1972. *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de economía*, 17(29), 67-72.
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, 55, 14-20.
- Sen, A. (2003). The importance of basic education. Conferencia en Edimburgo (Escocia).

- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Touraine, A. y Pons, H. (1997). *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- Tovar, C. A. (2010). Calidad de vida: realidad y percepción. *Bitácora Urbano Territorial*, 17(2), 7-12.
- Vélez, I., Rátiva, S. y Varela, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 21(2), 59-73.
- Urbina, J. (2016). Jóvenes universitarios en Colombia: entre la desinformación, el pesimismo y los anhelos de paz. *Argumentos*, 29(81).



05



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



DOSSIER

# Enseñanza de las humanidades en la modalidad a distancia: reflexión desde la Universidad Santo Tomás<sup>1</sup>

Teaching humanities through distance learning: A reflection from Santo Tomás University

Ensino de humanidades na modalidade a distância: reflexão da Universidade de Santo Tomás

**Freddy Patiño Montero<sup>2</sup>** 

**Para citar este artículo:** Patiño, F. (2019). Enseñanza de las humanidades en la modalidad a distancia: reflexión desde la Universidad Santo Tomás. *Ciudad Paz-ando*, 12(2), 61-74. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.13959>

**Fecha de recepción:** 18 de octubre de 2018

**Fecha de aprobación:** 8 de mayo de 2019

1 Resultado de la Investigación “La enseñanza de las humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la Paz. Fase 1”. Proyecto Aprobado y Financiado por la Convocatoria FODEIN No. 12. USTA, año 2017, Universidad Santo Tomás. Fecha de inicio: marzo de 2017 – finalización: junio de 2018.

2 Candidato a Doctor en Educación Superior de la Universidad de Palermo; magíster en Educación y Licenciado en Filosofía, Universidad Santo Tomás. Asesor en Educación Superior. Líder de Currículo de la Facultad de Ciencias y Tecnologías en la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: [freddypam@hotmail.com](mailto:freddypam@hotmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5795-4911>

## RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada en el área de humanidades de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás. Trata el problema de la enseñanza de las humanidades, su incidencia en la formación humana y ciudadana, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias y Tecnologías. La investigación se desarrolla en dos momentos: el primero de carácter teórico, a través del seminario alemán, y el segundo metodológico, en el cual se presentan el diseño de la muestra, la encuesta y los criterios para su aplicación y análisis de resultados. Finalmente, en las conclusiones se destaca una valoración favorable en la concepción de los estudiantes sobre el aporte de este tipo de asignaturas en su formación personal y profesional.

**Palabras clave:** educación a distancia, educación superior, enseñanza, humanidades.

### ABSTRACT

This article presents the research results of a humanities study from the Vice Chancellor's Office at Santo Tomás University's Open and Distance University; it explores the challenges associated with teaching humanities and its impact on human and citizen education among students from the School of Science and Technology. The article is divided into two aspects, namely, a theoretical aspect, including research seminars, and a methodological aspect, presenting the design of the sample, the survey and its application criteria and analysis of results. Finally, the conclusions focus on a positive assessment of the students' understanding of ways in which humanities contribute to their personal and professional education.

**Keywords:** distance education, higher education, teaching, humanities.

### RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação desenvolvida na área de humanidades da Vice-reitoria de Universidad Abierta y a Distancia da Universidade Santo Tomás. Trata do problema do ensino das humanidades, sua incidência na formação humana e cidadã, nos estudantes da Faculdade de Ciências e Tecnologias. A investigação é desenvolvida em dois momentos: o primeiro de caráter teórico, através do Seminário Alemão, e o segundo metodológico, no qual é apresentado o desenho da amostra, a pesquisa e os critérios para sua aplicação e análise dos resultados. Por fim, as conclusões destacam uma avaliação favorável na concepção dos estudantes sobre a contribuição deste tipo de disciplinas na sua formação pessoal e profissional.

**Palavras-chave:** educação a distância, ensino superior, ensino, humanidades.

*La Paideia tendría que recordarnos que la educación antes de ser sólo para el éxito, es para la vida en sociedad, para la constitución de ciudadanía y para el entendimiento entre las culturas.*

Guillermo Hoyos Vásquez

## Introducción

Está finalizando la segunda década del siglo XXI y las humanidades siguen dando de qué hablar. Este es un hecho patente en diversos contextos académicos en diferentes latitudes; ya sea en el norte o en el sur, en oriente u occidente, la tensión por la formación humanista y el lugar que deben o no ocupar las humanidades en los currículos de la educación superior continúa siendo un debate incesante, en el que básicamente la tarea se ha concentrado en encontrar víctimas y victimarios respecto de un plan que se fragua para terminar por sacar a las humanidades de las aulas universitarias.

Esta situación ha sido denunciada con ahínco por personajes de la talla de Martha Nussbaum (2010), y constatado en países como Japón, donde hace un par de años el Ministerio de Educación, en cabeza de Hakubun Shimomura, solicitó eliminar las humanidades de los currículos universitarios bajo el argumento que “en lugar de profundizar en las investigaciones académicas más teóricas, impartiremos una educación más práctica y ocupacional que anticipe mejor las necesidades de la sociedad” (Barnés, 2015), es decir, una apuesta descarada por el fortalecimiento de la razón instrumental en detrimento de la humanidad misma.

Esta serie de realidades del panorama internacional, unidas a las situaciones propias del contexto nacional, local e institucional, conllevaron a una serie de reflexiones por parte del equipo docente del área de humanidades, que a partir del segundo semestre de 2015 inició un proceso de estudio sobre temas y problemas metodológicos de las humanidades, de cara a evaluar la propuesta didáctica y evaluativa de las asignaturas que componen el área, desde la modalidad a distancia. Dicho estudio se realizó bajo la modalidad de seminario alemán y le permitió al equipo docente una puesta en perspectiva de las temáticas propias de las asignaturas, ello en relación con problemáticas que afectaban la realidad biológica y social del mundo actual.

Así, se da inicio a un trabajo riguroso al interior del área que deriva en la formulación del proyecto de investigación “La enseñanza de las humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la Paz. Fase 1”, el cual se centró en el problema de establecer la incidencia de la enseñanza de las humanidades en la formación humana y ciudadana en el contexto de posacuerdo de paz, a los estudiantes de la Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Universidad Santo Tomás. El proyecto permitió recoger el trabajo adelantado por el equipo docente del área de humanidades en el periodo comprendido entre

2015-2 y el 2016, el cual fungió como antecedente de cara al análisis de aspectos de orden epistemológico y metodológicos referidos a la enseñanza; específicamente desde la incidencia que podrían las asignaturas del campo humanístico, definidas por el acuerdo 28 de 2013 sobre la formación humanística e institucional de la Universidad Santo Tomás.

Justamente, las líneas que componen este texto, *grosso modo*, muestran los resultados de la investigación, los cuales se presentan a nivel teórico y metodológico, dando cuenta del trabajo adelantado desde el análisis de la enseñanza de las humanidades, tanto a nivel macro como desde el marco de la educación a distancia en el contexto de la Universidad Santo Tomás. Lo anterior unido al referente empírico que se constató a través de las encuestas aplicadas con estudiantes, las cuales, a juicio de los investigadores, permitieron dar respuesta a los objetivos trazados en el marco de la investigación.

De esta manera, en los apartados que conforman el texto, en primer lugar, se presenta la cuestión de la enseñanza de las humanidades, es decir, la discusión asume un enfoque epistemológico que posiciona a las humanidades como un campo del saber, permitiendo un abordaje científico de este. Tal precisión, no menor, acepta de facto que, al ser un área de conocimiento, es enseñable y aprehensible; por tanto, es susceptible de ser tratada metodológicamente mediante estrategias que posibiliten tanto su enseñanza como su aprendizaje en ambientes educativos (Patiño *et al.*, 2016, p. 8). En segundo lugar, en función de los objetivos propuestos, se presenta la metodología, precisando en el carácter mixto del enfoque de la investigación, es decir, debido a la naturaleza del proyecto se definieron dos momentos, los cuales reclamaban un abordaje metodológico pertinente. Posteriormente, se da cuenta de los resultados obtenidos y la discusión sobre estos en función de los objetivos trazados. Por último, se presentan conclusiones, recomendaciones y prospectiva de la investigación en función de las posibles fases que se proyectan.

## Marco referencial

Como se advertía en la introducción, el marco referencial se desarrolló a partir del tratamiento de la enseñanza de las humanidades en la educación superior, desde la modalidad a distancia, teniendo como referente el contexto actual del posacuerdo de paz. Tanto la enseñanza de las humanidades como la educación para la paz en la educación superior se abordaron de forma sistemática a través de un seminario alemán; el tiempo de desarrollo del seminario fue de siete meses, producto de ello se escribieron y analizaron diez artículos, los cuales permitieron profundizar temas y problemas puntuales que permitieron su abordaje analítico. A continuación, se presenta la estructura de análisis y estudio desarrollada.

## Enseñanza de las humanidades

Uno de los aspectos centrales que se abordaron en el marco de la revisión conceptual estuvo relacionado con la comprensión de las humanidades. En función de precisar este concepto, la reflexión parte de algunas posturas teóricas sobre lo que se entiende por el humanismo y las humanidades; para ello, se realizó un breve recorrido histórico conceptual en el cual se rastrea el significado del término “humanismo” y cómo este se convierte, en cuanto a proyecto de formación, en el cimiento de las humanidades. En este sentido, la primera precisión que se realiza es respecto a qué se entiende por humanismo hoy, más allá de las definiciones de carácter etimológico, donde se destaca al humanismo como:

la materialización del cultivo del hombre en su pluridimensionalidad, concepto propio de la sociedad ilustrada y cuyos orígenes se remontan a la cultura griega, pasando por la Edad Media. En segundo lugar, se afirma que el humanismo es la forma moderna de *paideia*, como proyecto sociocultural que refleja el compromiso con la aspiración social de alcanzar la *areté*. (Patiño-Montero, 2019, p. 25)

Entonces, según lo descrito, conviene la afirmación de Cordua (2013) según la cual “las humanidades son una creación del humanismo” (p. 9). Sin embargo, como ella y otros autores lo afirman, hubo diversas formas de humanismos, pero el que le viene a dar el peso conceptual es el que se da en el marco del Renacimiento italiano, ello en tanto es “el que genera en los siglos XV y XVI los llamados *Studia Humanitatis*, origen de nuestras *humanidades*” (Cordua, 2013, p. 9). *Studia Humanitatis* que, si bien su uso primario se le debe a Cicerón en el discurso *Pro Archia* del 62 a.C., en el contexto de los siglos XV y XVI se utilizó con frecuencia para referirse “al acercamiento filológico de grandes obras grecolatinas por medio de las cuales era posible el estudio y la práctica de la gramática, la retórica, la poesía, filosofía natural y lenguas, entre otros aspectos” (Patiño-Montero, 2019, p. 27).

De esta manera, puede llamar la atención cómo algo tan teórico vino a ser el fermento de lo que se conoce hoy como las humanidades, puesto que “para los humanistas de este periodo, la finalidad de este proyecto consistía en alcanzar la verdadera sabiduría en el auténtico conocimiento del hombre y esto solo era posible mediante las disciplinas que versaban sobre él” (Patiño-Montero, 2019, p. 3).

Otro referente fundamental, al revisar la historia del humanismo y las humanidades, es la ubicación del uso del término por primera vez y el significado asignado a este en su momento. Así, es frecuente encontrar en la literatura especializada que fue solo hasta 1808, en la obra *El conflicto del filantropismo y el humanismo en la teoría pedagógica* de F. J. Nierthammer, donde se utilizó por primera

vez la expresión para referirse al “proceso educativo al modo de logro cimero de la dedicación a las artes liberales de la palabra y del número, la forma, el ritmo y el espacio geométrico” (Borrero, 2008, p. 405).

En síntesis, respecto al humanismo, como afirma Lafaye, estos antecedentes revelan que no surgió de la nada ni bruscamente, fue más bien la ampliación o la explosión a plena luz de unas corrientes de renovación espiritual que se venían gestando desde principios del siglo XIV (2014). Ahora bien, en lo que respecta a las humanidades, estas:

se convierten en el recurso material y formal en que el proyecto humanista adquiere un corpus teórico-metodológico que ofrece una serie de elementos que posibilitan analizar estructuradamente las diferentes demandas que se le presentan al hombre en todas las dimensiones de su vida. (Patiño-Montero, 2019, p. 30)

Del mismo modo, como se señalaba en la introducción, a pesar del significado y valor histórico que poseen en sí mismas las humanidades, algunos autores han venido afirmando con bastante recurrencia y firmeza un plan gestado desde la economía de mercado, el cual consiste en eliminar las humanidades de los currículos oficiales en tanto que no aportan a la productividad. En línea con esto, resultan sugerentes las palabras de Martha Nussbaum cuando afirma que:

Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos. (2010)

La denuncia de Nussbaum, representa un sinnúmero de voces que, como se afirmó anteriormente, han reaccionado con bastante firmeza frente a esta situación. Sin embargo, otro elemento quizás no muy discutido hasta el momento tiene que ver con el lugar de los profesores y sus prácticas pedagógicas respecto a la crisis de la enseñanza de las humanidades en los contextos escolares y universitarios. Resulta importante la autocrítica y evaluación con respecto a modelos tradicionales como el profesor erudito que hace de sus clases un escenario de especialistas, conllevando a un alejamiento cada vez mayor del interés de los estudiantes en este tipo de saberes.

Bonhöffer afirma que “las humanidades enseñadas en la Universidad están pensadas para ser un marco de referencia óptimo en el cual el debate académico serio le permita al estudiante entrar en diálogo con otras posturas, entre ellas las religiosas” (2004). De acuerdo con este planteamiento, es importante analizar cómo los diferentes enfoques metodológicos, e incluso institucionales o

filosóficos, de la forma en que se asumen las humanidades y sus prácticas de enseñanza inciden en la recepción y aceptación por parte de los estudiantes. Se encontró que más allá de los contenidos en sí mismos, buena parte de la incidencia que pueda tener este campo del saber en los currículos de las instituciones se debe a factores de tipo pedagógico y didáctico.

Así, por ejemplo, se encontró en el marco de esta investigación que aspectos como modelos de enseñanza, y específicamente de docencia, centrados en la repetición de conceptos, las extensas exposiciones magistrales de los profesores, el uso permanente de alusiones a expresiones latinas, griegas o alemanas, unidos a la asignación de temáticas a los estudiantes para ser expuestas sin ningún tipo de introducción, dificultan seriamente no solo el acercamiento a la reflexión de los temas y problemas desarrollados por la tradición humanista, sino que terminan generando toda suerte de rechazos y subvaloración de su lugar dentro de los planes de estudios. Podría afirmarse que estas falencias de tipo pedagógico por parte de los profesores de humanidades constituyen un olvido de la esencia del humanismo, ello en tanto reiteran lo afirmado por Kristeva (2013) respecto a que el humanismo es el encuentro de las diferencias culturales favorecido por la globalización y la numerización; el humanismo respeta, traduce y reevalúa las variantes de las necesidades de creer y de los deseos de saber que son universales en todas las civilizaciones (p. 410).

En línea con los elementos desarrollados hasta ahora, conviene retomar las palabras de Mary McMann (1968) cuando afirma que:

But the humanities are not a “body of knowledge” or the study of philosophy or literature. Nor do we want just “knowledge” poured into the student. We want him to have insight into the “meaning” of Oedipus and The Stranger, to recognize the effect of Browning’s dramatic monologue, to relate Debussy’s Afternoon of a Fawn to the poem by Mallarme. In other words, we want students to judge, to discriminate, to make relationships. Obviously we cannot teach the humanities if we define the term as broadly as the “study of man” or as “educated imagination,” or even as narrowly as to include only “philosophy, literature and the fine arts” as Webster does. Any course will reduce content into time segments. Perhaps better than general courses are the existing courses in school catalogs which provide the student with various aspects of the humanities. (1970, p. 96)

Siguiendo lo señalado a partir del texto de McMann, se procedió a abordar el lugar de la formación humanista en la propuesta educativa de la Universidad Santo Tomás, de cara a esta integralidad sugerida por la autora. Se buscó ahondar en cómo la propuesta dominicano-tomista es asumida curricularmente más allá de hacer de

las humanidades un cuerpo de conocimientos acerca de la filosofía, la literatura o las ciencias religiosas, para convertirla en un itinerario de formación integral.

### De la formación humanista en la propuesta educativa de la USTA

Frente a este aspecto se pudo constatar que, al ser una universidad de estudio general<sup>3</sup>, la formación humanística de la USTA (Universidad Santo Tomás) propende por que los estudiantes comprendan la realidad que los rodea, sean capaces de tomar posición respecto a los problemas y retos que ella les plantea y lleguen a proponer alternativas de solución desde los elementos que le ofrece su formación profesional específica. Esto es lo que en términos institucionales se describe como “formar en la ciencia, en la conciencia y para la presencia” (Moreno y Yate, 2016, p. 19).

Es decir que siendo fiel heredera “de la tradición dominicana y tomista, propende por la formación humanista, permitiendo al estudiante reconocerse a sí mismo como un ser humano, con una tarea específica para realizarse como persona y crear unas relaciones más justas con el entorno natural” (Orozco, 2019, p. 78).

En este sentido, Fray Tiberio Polanía (2015) en su libro *Por los caminos de la didáctica Tomista*, recuerda el lugar y la importancia del humanismo cristiano, particularmente como una alternativa válida frente a las situaciones que se presentan en la actualidad. Para ello, recuerda la afirmación de Benedicto XVI en la encíclica *Caritas in Veritate*: “la fuerza más poderosa al servicio del desarrollo es el humanismo cristiano que vivifica la caridad y que se deja guiar por la verdad, acogiendo una y otra como un don permanente de Dios” (2015, p. 43).

Precisamente, es la búsqueda de la verdad una de las máximas fundamentales de la propuesta educativa dominicano-tomista. Ser *Facientes Veritatem* —hacedores-buscadores de la verdad— es una tarea que:

se realiza en la comunidad académica, en el diálogo crítico entre fe y razón, que afirma la dignidad de la persona fundada en la semejanza con Dios, la necesidad del desarrollo armónico de todas las potencialidades, al tiempo que enfatiza su dependencia del Creador, y su vocación trascendente y social. (Polanía, 2015, p. 44)

Este es el horizonte que se traza desde el concepto de educación que ofrece Santo Tomás de Aquino, quien

3 En el PEI de la USTA se afirma al respecto: “Cuando se dice que la Universidad es de Estudio General, por naturaleza, ciencia y conciencia, es porque su quehacer científico, como fuente de formación profesional, es insuficiente si las disciplinas coexisten aisladas y yuxtapuestas y no se articulan con la exigencia medular de su misión: que la tarea reflexivo-crítica sobre el hombre y su destino fundamente la ética institucional y la ética profesional, en cuanto racionalidad valorativa que ilumina el *deber ser* moral, religioso, jurídico, político y económico” (Universidad Santo Tomás, 2004, p. 157).

la concibe como un proceso de acompañamiento, como “la conducción progresiva y la promoción hasta el estado perfecto del hombre en cuanto hombre” (2009). En ese sentido, también se encuentra en Tomás de Aquino que:

solo la posesión de la prudencia posibilita en el hombre la recta autonomía de su conducta: aquella emancipación o mayoría de edad moral por la que llega a regir su propia vida y merced a la cual se encuentra en condiciones de hacerse íntegramente responsable de ella. (Universidad Santo Tomás, 2010, p. 66)

Esta característica específica de la propuesta educativa dominicano tomista marca la línea que fundamenta el desarrollo del plan formativo en el campo institucional y humanístico, el cual, en la actualidad, se encuentra consignado en el acuerdo 28 (Universidad Santo Tomás, 2013)<sup>4</sup>; a partir de este se ratifican las intencionalidades formativas y se unifican los nombres, créditos y ruta pedagógica de los espacios académicos del área de humanidades en los programas de pregrado y posgrado. A continuación, se presentan las asignaturas definidas en el acuerdo 28, las cuales componen el horizonte de formación institucional humanista de la Universidad Santo Tomás (Tabla 1).

**Tabla 1.** Asignaturas de humanidades definidas a nivel institucional

Asignatura	Créditos académicos	Nivel
Filosofía Institucional	Dos (2)	Pregrado
Antropología	Dos (2)	Pregrado
Epistemología	Dos (2)	Pregrado
Cultura Teológica	Dos (2)	Pregrado
Filosofía Política	Dos (2)	Pregrado
Ética	Dos (2)	Pregrado
Cátedra Opcional	Tres (3)	Pregrado
Humanismo, Sociedad y Ética	Dos (2)	Posgrado

**Fuente:** elaboración propia con base en el acuerdo 28.

Independientemente de la sede o seccional, de la modalidad presencial o a distancia, cualquier programa académico de la USTA debe incluir en sus planes de estudios la línea de formación institucional compuesta por los espacios académicos que se enuncian en la Tabla 1, incluido el orden en el que se deben cursar, con el propósito de aportar a la formación “humana integral y a la posibilidad de apertura de la conciencia estudiantil a la experiencia de la construcción de humanidad y de la

concepción del ser humano como un ser abierto al mundo dentro de los postulados cristiano tomistas” (Universidad Santo Tomás, 2013).

En relación con la línea temática y filosófica que plantea la ruta formativa descrita anteriormente, se encuentran las reflexiones de Patricia Ricardo, quien, al reflexionar sobre el sentido de las humanidades de cara a la universidad, manifiesta:

sería edificante contar con una sociedad donde se pudieran encontrar ingenieros-músicos, historiadores-biólogos, médicos-filósofos o periodistas-informáticos. De seguro, en su actuar como profesionales habría un reconocimiento más comprensivo del otro, una sensibilidad especial ante los acontecimientos del mundo circundante y, por tanto, el trabajo devendría en realización humana y no en mercancía. (2019, p. 97)

Como lo indica la autora, el ideal de la formación universitaria (profesional) debería estar orientada a favorecer una verdadera integralidad que no muestre como opuestos la formación humanística y científica, artística o técnica, etc. Es decir, resulta imperativo que en este momento de la historia se superen las dicotomías que fragmentan al hombre en compartimientos irreconciliables. Pensar la relación universidad y humanidades es remitirse a una relación de vieja data, la cual ha favorecido que uno de los ideales de la ilustración se haya asimilado como uno de los propósitos de formación de la universidad, particularmente desde el siglo XVIII hasta estos días. Esto es, que esas “casas de altos estudios que preparan al ser humano para una nueva etapa de su vida: la de ser profesionales, esa *mayoría de edad* donde se espera que los hombres y mujeres sean conscientes de sí y de su realidad” (Ricardo, 2019, p. 98).

Sin embargo, para alcanzar estos propósitos es necesario que se diseñen estrategias, actividades y se tracen caminos por recorrer que les permita a los estudiantes hacer el tránsito de la minoría a la mayoría de edad. En palabras de Kant, “*¡Sapere Aude!*”, o el valor de servirse de la propia razón (2007). Para ello, es indispensable tener en cuenta que, aunque el abordaje se hace desde el seno de la academia, es necesario reflexionar en clave didáctica para que la preocupación por la formación sea vista más allá del dominio memorístico de una cantidad determinada de textos o autores. Más bien, el acento ha de estar primero en los fines establecidos y, a partir de allí, hacer opciones educativas, pedagógicas y didácticas que lleven a una verdadera incidencia de estos saberes en la racionalidad y en la vida de las personas.

De esta manera se comprende que hay una suerte de caminos ya trazados, algunos de carácter histórico, otros centrados en la formación en las letras, en la política o en el análisis de coyuntura, entre otros, puesto que “los saberes humanísticos permiten interpelar y analizar

<sup>4</sup> Estos lineamientos han de contemplarse para cualquier proceso de diseño curricular al interior de la USTA.

críticamente la vida social, económica y política de un país” (Ricardo, 2019, p. 99).

### **De la formación humanista en la educación a distancia**

En atención a las comprensiones sobre el humanismo y las humanidades que se han venido desarrollado en este documento, podría pensarse que la enseñanza de este campo de formación integral representa un reto en la modalidad presencial dadas las complejidades que aquí se han expresado; sin embargo, se torna un reto más grande en términos de diseño microcurricular su planificación para la modalidad distancia. Lo anterior en tanto que, a diferencia de la presencial:

La educación a distancia es una modalidad que permite el acto educativo mediante diferentes métodos, técnicas, estrategias y medios, en una situación en que alumnos (aprendientes, estudiantes, etc.) y profesores (docentes, tutores, guías, etc.) se encuentran separados físicamente, se relacionan de manera presencial ocasionalmente y en forma permanente por medio de mecanismos e instrumentos debidamente validados por la institución (aula virtual, correo electrónico, tutoría individual, tutoría vía telefónica, etc.) y el aprendiente, ya sea en forma sincrónica (en tiempo real) o asincrónica (mediada por el tiempo). (Orozco y Acevedo, 2009)

De acuerdo con lo expuesto por los autores, la enseñanza de las humanidades en esta modalidad requiere una selección más rigurosa de los recursos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en tanto que el estudiante que opta por esta modalidad lo hace principalmente motivado por la dificultad para asistir permanentemente a aulas de clase como en la presencial. Por tanto, la relación y comunicación con los profesores se da, fundamentalmente, de manera asincrónica; ello conlleva a que los materiales, instrumentos y demás recursos didácticos tengan significancia propia y sean lo suficientemente claros para que el estudiante pueda construir conocimientos a partir de su uso e incorporación en sus jornadas de estudio.

De allí que, como se declara en el PEI y documentos institucionales, desde la oferta de la USTA en la modalidad distancia se requiere una comprensión humanista cristiana de la realidad colombiana y latinoamericana contemporánea, la cual reconozca el contexto de mundialización e inspire el quehacer de sus programas con miras a asegurar la construcción del bien común y la realización de la justicia distributiva, lo anterior en busca de reducir la exclusión social, económica, cultural y política. De esta manera, la USTA permanecerá vinculada a las distintas regiones del país, a través de sus seccionales y de sus programas de Universidad Abierta y a Distancia, es factor de desarrollo y mejoramiento de los entornos y contextos donde opera (Universidad Santo Tomás, 2015).

Lo expuesto hasta el momento indica que se requiere un nuevo maestro universitario de humanidades que sea capaz de romper con las prácticas de enseñanza tradicionales, hacer una adecuada lectura del contexto actual y de las necesidades educativas de los estudiantes que optan, en medio de la oferta educativa de calidad, por la modalidad distancia, independientemente del programa de formación profesional al que asistan. Todo lo anterior en perspectiva de ser capaces de construir puentes intergeneracionales que posibiliten el diálogo educativo, el desarrollo de la ciencia y la promoción de la formación integral en todas las latitudes del país.

### **Metodología**

Dado que la finalidad del proyecto de investigación consistió en establecer y describir la incidencia de la enseñanza de las humanidades en la formación humana y ciudadana, en el contexto de posacuerdo de paz de los estudiantes de la Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Universidad Santo Tomás, el equipo investigador determinó, a la luz de este propósito y de los objetivos específicos definidos, que se trata de un estudio de tipo cualitativo y de carácter descriptivo.

A partir de estos elementos se lograron definir dos momentos que permitieron un adecuado desarrollo del proyecto: en el primero, se planteó el análisis de una serie de fenómenos que, a juicio de los investigadores, permitirían un abordaje conceptual amplio y suficiente sobre la enseñanza de las humanidades, para ello se propuso la técnica del seminario alemán; en un segundo momento, posterior al tratamiento teórico, se planteó el establecimiento de una muestra para indagar de manera directa, con los estudiantes de la Facultad de Ciencias y Tecnologías, experiencias y valoraciones de las asignaturas del área de humanidades.

En cuanto al seminario alemán<sup>5</sup>, es preciso indicar que, por la formación filosófica de la totalidad de miembros del equipo, se consideró esta metodología de estudio por el acercamiento previo y dominio por parte de los investigadores. Se estableció una ruta de trabajo en la cual el coordinador del seminario propuso al equipo investigador una serie de temas que permitían el abordaje teórico del fenómeno desde diferentes aristas, ello con el propósito de abordarlo de forma holística. De modo indicativo, se enuncian a continuación las temáticas seleccionadas para las sesiones de seminario.

Enseñanza de las humanidades:

- Fundamentación histórica, epistemológica y pedagógica de la enseñanza de las humanidades en la educación superior.

5 [https://www.uis.edu.co/webUIS/es/trabajosdegrado/documentos/Jul2\\_trabajos\\_grado\\_doc3.pdf](https://www.uis.edu.co/webUIS/es/trabajosdegrado/documentos/Jul2_trabajos_grado_doc3.pdf) y [https://www.uv.es/eees/archivos/sem\\_inves](https://www.uv.es/eees/archivos/sem_inves)

- La enseñanza de las humanidades en el contexto latinoamericano.
- Estrategias pedagógicas y didácticas para la enseñanza de las humanidades en educación superior (el lugar de las humanidades en la formación de profesiones específicas).
- El lugar de las humanidades en la propuesta dominicano-tomista de la USTA.
- La universidad y las humanidades: un compromiso complejo.

Educación para la paz:

- Reflexiones para la construcción de una educación para la paz.
- Fundamentación epistemológica de la educación para la paz. Límites y diálogos.
- Propuestas de educación para la paz en el contexto latinoamericano.
- Estrategias y metodologías de educación para la paz en la educación superior colombiana.
- Retos de las humanidades en un ambiente de paz líquida en la educación superior colombiana.

Cada uno de estos temas fue desarrollado y derivó en artículos que posteriormente se ajustaron y compilaron en el libro *La enseñanza de las Humanidades en la educación superior desde un contexto para la paz* (Patiño-Montero, 2019).

Ahora bien, en lo que respecta al segundo momento definido para el desarrollo del proyecto, este estuvo referido al trabajo de campo. Para ello se procedió a caracterizar la población y definir la muestra. En primer lugar, dado el carácter cualitativo del proyecto y su pretensión de analizar la enseñanza de las humanidades, tendiendo como marco el contexto de la Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia, la cual atiende una población cercana a los 3500 estudiantes, distribuidos entre Bogotá D.C. y veintidós Centros de Atención Universitaria (CAU) distribuidos en todo el país, los investigadores definieron que un criterio fundamental para el trabajo con estudiantes mediante la aplicación de la encuesta sería la autonomía y disponibilidad que ellos manifestaran de participar en el proyecto.

Lo anterior metodológicamente es posible en los estudios de esta naturaleza dado que, como afirma Neuman (2009), en la indagación cualitativa el tamaño de muestra no se fija *a priori* (antes de la recolección de los datos), sino que se establece un tipo de unidad de análisis y a veces se perfila un número aproximado de casos. En este mismo sentido, Mertens (2010) señala que en el muestreo cualitativo es usual comenzar con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos y, finalmente, de individuos. Incluso la muestra puede ser una sola unidad

de análisis como en un estudio de caso (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Una vez definidas las precisiones conceptuales sobre algunas condiciones para el muestreo en este tipo de estudios, se definió que, frente al caso de la investigación, se aplicarían dos tipos de muestreo, a saber: muestreo por criterios y muestreo por conveniencia. Este tipo de combinación es posible hacerla sin detrimento de la investigación, como lo afirman Hernández, Fernández y Baptista (2014), pues: “una misma investigación requiere una estrategia de muestreo mixta que combine varios tipos de muestra” (p. 390). En virtud de ello, se procedió a establecer los criterios utilizados para la definición de la muestra. A continuación, se caracteriza la población de estudiantes de la Facultad de Ciencias y Tecnologías que cursaban asignaturas de humanidades en el periodo 2017-2 (Tabla 2).

**Tabla 2.** Estudiantes matriculados por asignatura de humanidades periodo 2017-2

Asignatura	Número de estudiantes matriculados 2017-2
Epistemología	354
Cultura Teológica	400
Filosofía Política	342
Cátedra Opcional	206
Ética	113

**Fuente:** elaboración propia.

En cuanto al muestreo por criterios, se tuvieron en cuenta los siguientes para la conformación de la muestra:

- Ser estudiantes activos (con matrícula vigente) de la Facultad de Ciencias y Tecnologías en el periodo 2017-2.
- Haber cursado al menos las dos primeras asignaturas de humanidades, según el acuerdo 28 de 2013, a saber: Filosofía Institucional y Antropología. Lo anterior debido a que el equipo investigador consideró que, para poder realizar una valoración justificada sobre su experiencia como estudiantes de humanidades, deberían tener al menos dos referentes (experiencias) que posibilitaran un tipo de contraste entre ellas. Es decir, dados los aspectos mencionados, durante el periodo 2017-2, 1415 estudiantes cumplían con esta condición y se encontraban cursando espacios académicos de humanidades.
- Estudiantes de todos los programas académicos ofrecidos en la Facultad de Ciencia y Tecnología, es decir:
  - Administración de Empresas.
  - Administración de Empresas Agropecuarias.
  - Administración Ambiental y de los Recursos Naturales.
  - Construcción en Arquitectura e Ingeniería.

- Ingeniería en Informática.
  - Ingeniería en Logística.
  - Zootecnia.
- Idealmente estudiantes de todos los CAU, teniendo en cuenta que la población entre estos es bastante variada, al tiempo que las condiciones de acceso a internet en algunas regiones apartadas de los cascos urbanos.
  - Estudiantes que estén tomando una o más asignaturas de humanidades entre Epistemología, Cultura Teológica, Filosofía Política, Ética y Cátedra Opcional.
- Identificar las percepciones de los estudiantes de la Facultad de Ciencias y Tecnologías en relación con la formación ciudadana que les posibilitan los espacios académicos de humanidades.
  - Caracterizar la relación que pueden establecer los estudiantes entre el contenido teórico que ofrece el estudio de las humanidades y su aplicación en contexto.
  - Evaluar la incidencia de temáticas puntuales de los espacios académicos en la formación ciudadana en un contexto para la paz.

Dadas las características de la modalidad a distancia donde se realizó el trabajo de campo, el instrumento se aplicó de forma física y digital. Los estudiantes pertenecientes al CAU de Bogotá D.C., pudieron diligenciarlo presencialmente en las diferentes tutorías de humanidades. Los estudiantes de las demás regiones del país tuvieron cerca de dos meses acceso libre a un Formulario de Google donde podían acceder a la misma encuesta.

En cuanto a las consideraciones éticas para el trabajo investigativo, especialmente para trabajo con comunidad y participantes humanos, se diseñó un consentimiento informado, el cual se definió que debería estar en el encabezado del mismo instrumento de recolección de información. Allí los estudiantes tenían la posibilidad de aceptar o no la participación en el trabajo de campo; asimismo, se les informaba de la finalidad de la investigación y el cuidado y protección de sus datos personales, conforme a principios éticos de la investigación científica y a la legislación nacional en relación con el tratamiento de la información según la Ley 1581 de 2012 de *habeas data*, la cual consagra el derecho que tiene toda persona para conocer, actualizar y rectificar toda aquella información que se relacione con ella y que se recopile o almacene en centrales de información.

Asimismo, en atención a los criterios metodológicos descritos, se estableció que el instrumento tipo encuesta<sup>6</sup> seguiría la escala de Likert, compuesta de cuatro preguntas que permitieran responder directamente a los objetivos; adicionalmente, se establecieron algunas preguntas orientadas a lograr una caracterización de los estudiantes en orden a los criterios definidos en la muestra.

## **Análisis y resultados**

Los resultados que se presentan a continuación dan cuenta de los objetivos definidos, tanto el general como los específicos, especialmente al trabajo de campo que estuvo concentrado en recabar información que permitiera una aproximación a las apuestas definidas en el segundo, tercero y cuarto objetivo específico, los cuales se orientaron, respectivamente, a:

### **Nivel de respuesta afirmativa al consentimiento informado**

Es importante destacar la disponibilidad de los estudiantes dado el carácter abierto de la modalidad a distancia, el cual se indicaba en las páginas anteriores. En este sentido, como se aprecia en la Figura 1, se alcanzó un nivel de participación y respuesta afirmativa del 97,80 % al consentimiento informado, representado por 177 estudiantes, de 181 posibles, los cuales diligenciaron en su totalidad el instrumento. Ello da como cociente un resultado de cuatro estudiantes que respondieron de forma negativa o dejaron el cuestionario en blanco o con información errónea. Este resultado se atribuye a la claridad del instrumento e información socializada tanto en los encuentros de tutoría presenciales como en el aula virtual de los espacios académicos definidos para el ejercicio.

### **Relación de estudiantes participantes por espacio académico**

Como se enunció en el apartado anterior, la selección de la muestra obedeció a dos razones metodológicas: por un lado, muestreo por criterios y, por el otro, muestreo por conveniencia. En orden al segundo aspecto, y como se muestra en la Figura 2, se alcanzó un nivel de participación que osciló entre el 19,5 % y el 9 % en los espacios académicos definidos para la muestra de la investigación. Es importante precisar algunas consideraciones al respecto; por ejemplo, en Epistemología y Cátedra Opcional, se da el nivel de participación más alto, frente a ello se pudo establecer que el resultado obedeció a que en el momento de aplicación del instrumento los estudiantes estaban en pleno desarrollo de trabajo sincrónico del espacio académico. No así con el caso de Ética, del cual ya habían pasado hace más de tres semanas los momentos de encuentros tutoriales y el contacto con los estudiantes únicamente se daba de forma asincrónica. En el caso de Cultura Teológica y Filosofía Política, los encuentros sincrónicos habían pasado recientemente, lo cual guarda relación con el nivel de respuesta descrito en los índices de mayor y menor participación respectivamente.

En orden a lo expresado, es posible afirmar un nivel de participación representativo para cada uno de los

6 Ver el instrumento en línea: <https://docs.google.com/forms/d/1Ay-CT9nMPzp2YP-Rtxluva46SiPHgTYYkOWERGHwyvLI/edit>

espacios académicos definidos en el muestreo y en relación con el total de estudiantes matriculados en cada uno de ellos.

### **Relación entre las temáticas y la formación ciudadana**

En este punto se expresan los resultados de la primera pregunta del instrumento, la cual estaba orientada a medir la percepción de los estudiantes respecto a la relación que encuentran entre las temáticas abordadas en los espacios académicos (asignaturas) de humanidades y el aporte a su formación ciudadana. Frente a esto, atendiendo a los criterios de la escala de Likert, el 56,40 % respondió estar totalmente de acuerdo, es decir, 102 estudiantes de los 181 participantes perciben algún aporte directo desde los contenidos definidos en los diferentes espacios académicos del área de humanidades a su formación ciudadana. Lo anterior contrasta con el 1,58 % de participantes que respondieron parcialmente en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Sin embargo, llama la atención al equipo investigador el porcentaje de 38,70 % en el nivel parcialmente de acuerdo; ello, debido a cierta similitud con las reflexiones realizadas durante el seminario alemán, donde los investigadores consideraron pertinente hacer un mayor énfasis en este aspecto. En el segundo porcentaje más alto a nivel de percepción encuentran que, si bien hay algún nivel de relación, esto no es suficiente y requieren hacerlo de forma más evidente (Figura 3).

Este último aspecto se constató con una quinta pregunta del instrumento, en la cual, por su carácter abierto, los estudiantes podían realizar observaciones, sugerencias o comentarios respecto su experiencia en los espacios académicos del área de humanidades.

### **Relación contenidos y análisis de contexto**

La segunda pregunta del instrumento estaba orientada a analizar la percepción de los estudiantes respecto a la relación que se establece entre los contenidos de los espacios académicos (asignaturas) de humanidades y las herramientas que ofrecen para comprender y tomar postura frente al contexto (local o nacional). A diferencia de la anterior, en este aspecto el índice más alto respecto al indicador totalmente de acuerdo fue de 45,31 %, junto a un 46,43 % parcialmente de acuerdo. Estos resultados fueron asumidos como una invitación para el área a reflexionar sobre la revisión de los núcleos problemáticos y preguntas problematizadoras, de manera que pudiera hacerse más evidente para los estudiantes el nivel de relación entre los contenidos de los espacios académicos con las situaciones y problemáticas que se presentan tanto en el contexto local, regional y mundial (Figura 4).

Producto de lo anterior, se elaboró una propuesta que se llevó a la mesa nacional de humanidades de la USTA Colombia en el mes de junio de 2018, a partir de la

cual, de manera colegiada, se construyó el nuevo núcleo problemático y unas preguntas problematizadoras que se implementaron en todos los espacios académicos de humanidades en todas las sedes y seccionales de la USTA nivel nacional.

### **Incidencia de los espacios académicos de humanidades en la formación personal y profesional**

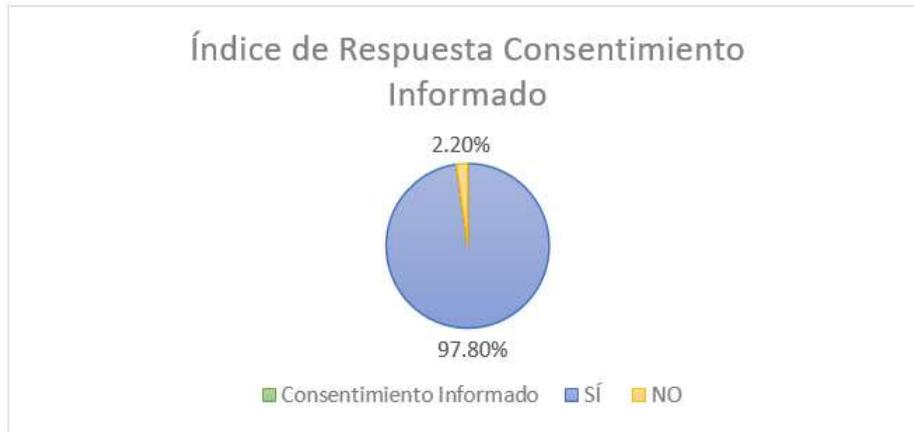
Frente a la pregunta formulada, para el indicador totalmente de acuerdo el nivel de respuesta fue de 55,53 %, lo cual se valora como positivo por el equipo investigador. Sin embargo, aquí se presenta una diferencia en los valores ni de acuerdo ni en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, los cuales suman 7,26 % de la muestra, representado por trece estudiantes. Unido a lo anterior, se encuentra con que 37,20 % están parcialmente de acuerdo con este aporte (Figura 5).

Aunque en general podría decirse que hay una percepción positiva, desde el área se definió la revisión e implementación de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, y seguir afianzando la propuesta evaluativa que ha venido mejorándose desde el 2016-1, la cual fue reconocida con el premio a la Excelencia tomasina 2017, en la categoría evaluación del aprendizaje.

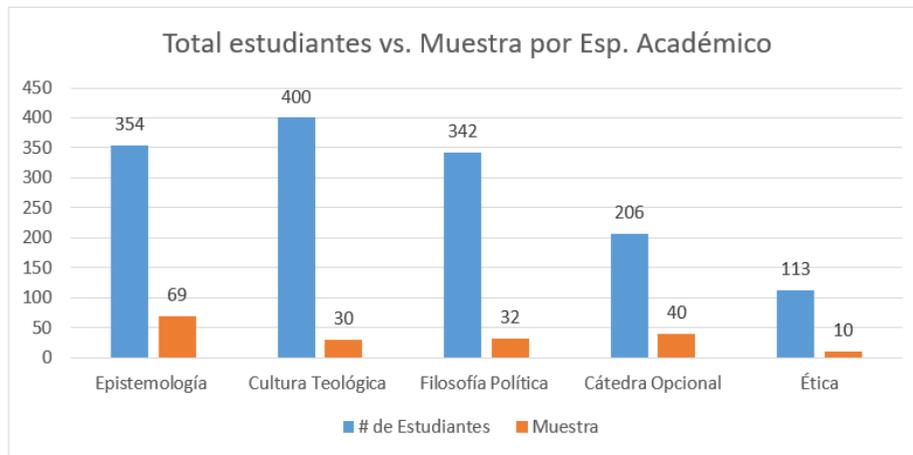
### **Relación de los espacios académicos de humanidades con el contexto de paz que vive el país**

La última pregunta del instrumento estuvo orientada a establecer la percepción de los estudiantes frente al grado en que los espacios académicos (asignaturas) de humanidades ofrecen herramientas para una toma de postura frente al contexto de paz que vive el país. Las respuestas a esta pregunta tuvieron un gran impacto al interior del área, pues este aspecto había sido discutido en reuniones durante el seminario alemán, pero fue la evidencia empírica la que le permitió al equipo docente constatar la necesidad de hacer una propuesta más decidida y evidente para los estudiantes sobre la educación para la paz.

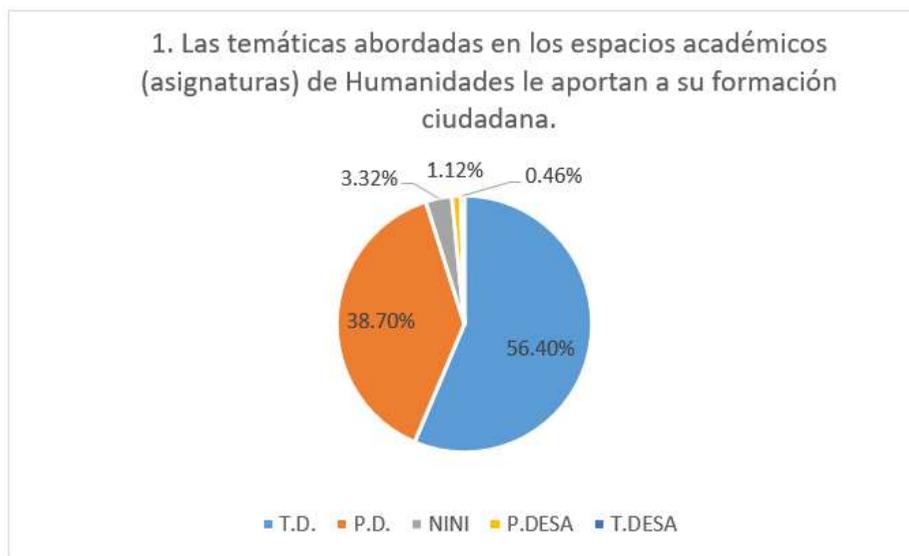
Aquí, la ponderación más alta se ubicó en el nivel parcialmente de acuerdo con un 46,43 %. Los niveles ni de acuerdo ni en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo sumaron 14,96 %, equivalente a 27 estudiantes. Si bien se encontró que al interior de los espacios académicos hay temáticas que se relacionan directamente o a partir de las estrategias didácticas y evaluativas, se promueve el análisis de coyuntura y la lectura de textos que les permitan establecer una postura más argumentada sobre el contexto de posacuerdo y posconflicto, estos, al parecer, no son suficientes. Por lo anterior, se definieron estrategias que permitan impactar directamente en la necesidad de mejora detectada (Figura 6).



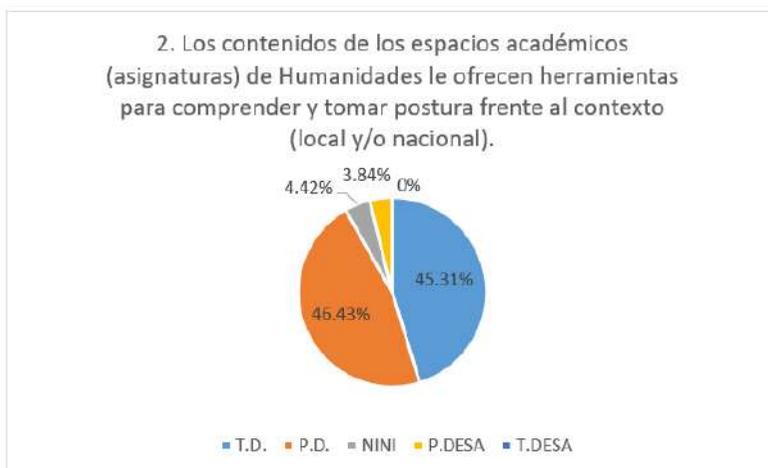
**Figura 1.** Respuesta al consentimiento informado  
**Fuente:** elaboración propia.



**Figura 2.** Total de estudiantes matriculados contra muestra por espacio académico  
**Fuente:** elaboración propia.



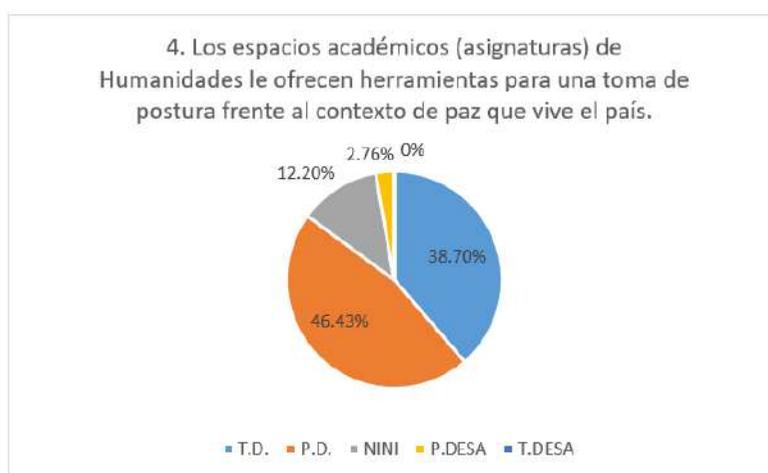
**Figura 3.** Respuesta a la primera pregunta de la encuesta. Relación entre las temáticas y la formación ciudadana  
**Fuente:** elaboración propia.



**Figura 4.** Respuesta a la primera pregunta de la encuesta. Relación entre las temáticas y la formación ciudadana  
**Fuente:** elaboración propia.



**Figura 5.** Respuesta a la tercera pregunta de la encuesta. Incidencia de los espacios académicos de humanidades en la formación personal y profesional  
**Fuente:** elaboración propia.



**Figura 6.** Respuesta a la cuarta pregunta de la Encuesta. Relación de los espacios académicos de humanidades con el contexto de paz que vive el país  
**Fuente:** elaboración propia.

## A modo de conclusiones

Finalmente, de acuerdo con la formulación del problema y los objetivos definidos en el proyecto de investigación, se puede concluir que se cumplieron en su totalidad. En efecto, se analizó con rigor y profundidad el problema de la enseñanza de las humanidades en perspectiva de la educación para la paz mediante el seminario alemán, lo cual, como se afirmó en la metodología, derivó en la construcción de un libro que aborda los ejes definidos para lograr una comprensión holística del fenómeno. Adicionalmente, se llevó a cabo el trabajo de campo planeado en orden de recabar la información requerida de los estudiantes, ello mediante el diseño de la encuesta de percepción.

En cuanto a la indagación sobre las propuestas de enseñanza de las humanidades en la educación superior relacionadas con la formación ciudadana, se encontró que la misma conceptualización-delimitación de lo que se entiende por humanidades es un campo altamente polisémico; de hecho, en cierta medida, es posible afirmar que hay tantas comprensiones sobre lo que son las humanidades y las áreas de conocimiento que las integran, como universidades existen. Así, por ejemplo, se encontraron comprensiones que las asocian con la enseñanza y el aprendizaje de la historia de las ideas, de Colombia o de la filosofía; la enseñanza y dominio de la lengua materna y las lenguas romances y la formación sociopolítica, entre otras. Incluso se encontraron posturas administrativas de la educación, basadas en concepciones epistemológicas que dividen las humanidades de las ciencias sociales como facultades independientes en las Instituciones de Educación Superior.

Adicionalmente, al revisar propuestas de formación humanísticas en algunos países latinoamericanos, se encontró que la mayoría están fuertemente orientadas bajo presupuestos de la formación integral, lo cual se entiende de formas muy diversas, altamente marcado por los sistemas socioeconómicos imperantes en los países.

Ahora bien, en lo que respecta a la educación para la paz y la ciudadanía, se encontró que gran parte de las apuestas en este campo se orientan a las comunidades de base que han sido víctimas directas de la violencia, propuestas de orden didáctico dirigidas a la educación básica y media e incluso a la formación del profesorado. Sin embargo, en cuanto a las propuestas de orden educativo y pedagógico orientadas a grupos interdisciplinarios como son las aulas universitarias, no se encontraron muchas propuestas consolidadas. Este aspecto puede ser un indicador de que es necesario realizar investigaciones o propuestas pedagógicas exclusivas para atender la formación de los jóvenes universitarios, pues es importante en un país que atraviesa un proceso de posacuerdo e inicia el periodo del posconflicto.

Por otra parte, es importante señalar el grado de aceptación de los espacios de humanidades propios de la

propuesta dominicano-tomista de la Universidad Santo Tomás, aun en medio de los retos que representa la educación en la modalidad a distancia en una facultad como la de Ciencias y Tecnologías, donde los programas tienen una orientación altamente marcada por la tradición de las ciencias naturales, ingenieriles y administrativas. Asimismo, la necesidad manifestada por los estudiantes de un mayor énfasis en la formación para la paz y la ciudadanía, de forma más directa y decidida en todos los espacios académicos que componen el área de humanidades.

Lo anterior llevó al equipo docente a la creación de la Cátedra para la Paz y la Ciudadanía, como una estrategia transversal a todos los espacios académicos, la cual cuenta con un propósito de formación general y una línea temática que se desarrolla consecutivamente y acorde con los espacios académicos definidos en el acuerdo 28, los cuales parten de la comprensión del conflicto hasta el ejercicio de la ciudadanía. Esta cátedra, al igual que los contenidos y actividades formativas de los espacios académicos de humanidades, se desarrolla mediante plataformas virtuales que permiten el diseño de actividades sincrónicas y asincrónicas, así como el acceso a un buen número de recursos para el aprendizaje y la investigación, videos, audios, entre otros.

Se espera poder desarrollar una segunda etapa de la investigación que esté orientada a analizar de forma detallada algunas propuestas focalizadas de formación humanista, ello a partir de las prácticas pedagógicas de los docentes y la percepción de los estudiantes, en orden a los modelos pedagógicos que rigen las Instituciones de Educación Superior privadas y públicas de las regiones del país. Por otra parte, avanzar en el mejoramiento de la Cátedra para la Paz y la Ciudadanía que se implementó, en orden a poder sistematizar esta experiencia y compartirla en escenarios académicos.

## Referencias

- Barnés, H. (2015). El gobierno japonés propone eliminar las carreras de humanidades de la universidad. *El Confidencial*. Recuperado de [https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-09-22/gobierno-japones-universidades-eliminar-humanidades\\_1029705/](https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-09-22/gobierno-japones-universidades-eliminar-humanidades_1029705/)
- Bonhöffer, D. (2004). *Resistencia y sumisión. Cartas y apuntes desde el cautiverio*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Borrero, A. (2008). *La universidad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Congreso de la República de Colombia (2012). Ley 1581 de 2012. Recuperado de [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1581\\_2012.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1581_2012.html)
- Cordua, C. (2013). El humanismo. *Revista Chilena de Literatura*, 84, 9-17. <https://doi.org/10.4067/s0718-22952013000200002>

- De Aquino, T. (2009). *Suma teológica*. Madrid: BAC.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hoyos, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 425-433. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m6-13.pegh>
- Kant, I. (2007). *¿Qué es la ilustración?* Madrid: Alianza.
- Kristeva, J. (2013). Diez principios para el humanismo del siglo XXI. *Cuadernos de Literatura*, 17(33), 407-412.
- Lafaye, J. (2014). El Humanismo, revolución cultural. *Estudios*, 13(111), 7-26.
- McMann, M. (1970). Why the Humanities Course? *National Council of Teachers of English*, 1(2), 95-98.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moreno, M. y Yate, J. (2016). La filosofía institucional: Iniciación a la formación de la identidad y cultura institucional. En A. Ramírez y J. Rodríguez, *El sentido de las humanidades en la educación superior*. Bogotá: Ediciones USTA. <https://doi.org/10.2307/j.ctvb939hm.5>
- Neuman, W. L. (2009). *Understanding Research*. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores. <https://doi.org/10.2307/j.ctvndv60c.5>
- Orozco, T. (2019). El lugar de las humanidades en la propuesta dominicano tomista. En Patiño-Montero, F. (Ed.), *La enseñanza de las humanidades en la educación superior desde un contexto para la paz*. Bogotá: Ediciones USTA.
- Orozco, T. y Acevedo, A. (2009). *Metodología de educación a distancia*. Bogotá: Ediciones USTA.
- Patiño-Montero, F. (2019). Fundamentación histórica, epistemológica y pedagógica de la enseñanza de las humanidades en la educación superior. En Patiño-Montero, F. (Ed.), *La enseñanza de las humanidades en la educación superior desde un contexto para la paz*. Bogotá: Ediciones USTA.
- Patiño, F., Orozco, T., Sánchez, P. y Ricardo, P. (2016). La enseñanza de las humanidades en diálogo interdisciplinar desde un contexto para la Paz. Fase I. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/13730/Pati%C3%B1o%20Freddy%202017.pdf>
- Polanía, T. (2015). *Por los caminos de la didáctica Tomista*. Bucaramanga: Universidad Santo Tomás.
- Ricardo, P. (2019). La Universidad y las Humanidades: un compromiso complejo. En Patiño-Montero, F. (Ed.), *La enseñanza de las humanidades en la educación superior desde un contexto para la paz*. Bogotá: Ediciones USTA. <https://doi.org/10.2307/j.ctvb939hm.13>
- Universidad Santo Tomás (2004). Proyecto Educativo Institucional (PEI). Bogotá: Ediciones USTA.
- Universidad Santo Tomás (2010). Cátedra dominicano-tomista. Módulo componente institucional III. Bogotá: Ediciones USTA.
- Universidad Santo Tomás (2013). Acuerdo 28 de 2013. Recuperado de [http://www.ustadistancia.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/acuerdos/acuerdo\\_28.pdf](http://www.ustadistancia.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/acuerdos/acuerdo_28.pdf)
- Universidad Santo Tomás (2015). Relaciones internacionales. Recuperado de [http://relacionesinternacionales.usta.edu.co/images/Documento\\_Marco\\_de\\_Internacionalizaci%C3%B3n.pdf](http://relacionesinternacionales.usta.edu.co/images/Documento_Marco_de_Internacionalizaci%C3%B3n.pdf)



06



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



IPAZUD  
Instituto para la Pedagogía,  
la Paz y el Conflicto Urbano.  
Universidad Distrital  
Francisco José de Caldas

DOSSIER

# Reclutamiento forzado: una cara del juvenicidio en Colombia<sup>1</sup>

---

Forced recruitment: A viewpoint on juvenicide in Colombia

Recrutamento forçado: uma face do juvenicídio na Colômbia

Paola Andrea Díaz Bonilla<sup>2</sup> 

**Para citar este artículo:** Díaz, P. (2019). Reclutamiento forzado: una cara del juvenicidio en Colombia. *Ciudad Paz-ando*, 12(2), 75-85. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.14700>

**Fecha de recepción:** 29 de marzo de 2019

**Fecha de aprobación:** 7 de octubre de 2019

---

1 Artículo de reflexión derivado del trabajo de grado realizado para optar el grado de la especialización en Políticas Públicas para la Igualdad de América Latina y el Caribe, Clacso, Flacso Brasil y UMET.

2 Psicóloga, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; especialista en Acción Sin Daño y Construcción de Paz, Universidad Nacional de Colombia; especialista en Políticas Públicas para la Igualdad de América Latina y el Caribe, Flacso Brasil; candidata a magister en Historia y Memoria de la Universidad Nacional de La Plata; doctoranda en Estudios de Género, Universidad Nacional de Córdoba. Consultora en temas de género, derechos humanos y paz. Correo electrónico: pandreadiazb@gmail.com, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2127-8709>

## RESUMEN

El reclutamiento forzado en Colombia, como hecho social que afecta a amplios sectores de la juventud, cumple varias condiciones enmarcadas dentro de la categoría del juvenicidio. El artículo plantea una serie de reflexiones a partir de las voces de cuatro jóvenes víctimas de este hecho, quienes con sus testimonios reflejan la relación persistente entre desigualdad social, vulnerabilidad y pobreza, como factores que anteceden a esta forma de victimización en el marco del conflicto armado. Por último, se identifican distintos aspectos de la vida armada que sirven de escenario para el juvenicidio de un particular fragmento de esta población: jóvenes pobres, excluidos socialmente y sin recursos para construir proyectos de vida alternos a la violencia.

**Palabras clave:** conflicto armado, desigualdad social, jóvenes, juvenicidio, reclutamiento forzado.

### ABSTRACT

Forced recruitment in Colombia, as a social reality that affects the youth, fulfils several conditions defined within the category of juvenile. This article provides a series of reflections formulated on the basis of voices of four young victims of this harsh reality; their testimonies exhibit the enduring relationship between social inequality, vulnerability and poverty as factors that precede such form of victimization within the armed conflict's context. Finally, the authors identify different aspects of armed life that serve as an environment for juvenile from a particular segment of the population, particularly, the poor young people who are socially excluded and lack resources to build and live their lives apart from violence.

**Keywords:** armed conflict, social inequality, young people, juvenile, forced recruitment.

### RESUMO

O recrutamento forçado na Colômbia, como um fato social que afeta amplos setores da juventude, cumpre várias condições enquadradas dentro da categoria de juvenicídio. O artigo apresenta uma série de reflexões baseadas nas vozes de quatro jovens vítimas desse fato, que com seus testemunhos refletem a persistente relação entre desigualdade social, vulnerabilidade e pobreza, como fatores que antecedem essa forma de vitimização no marco do conflito armado. Finalmente, são identificados diferentes aspectos da vida armada que servem de cenário para o juvenicídio de um fragmento particular dessa população: jovens pobres, socialmente excluídos e sem recursos para construir projetos de vida alternativos à violência.

**Palavras-chave:** conflito armado, desigualdade social, jovens, juvenicídio, recrutamento forçado.

## Introducción

El reclutamiento forzado en Colombia ha sido un flagelo de alto impacto en la vida de niños, niñas, adolescentes (NNA) y jóvenes<sup>3</sup> vulnerables. El punto de partida de la reflexión en este artículo surge de que la vinculación directa de esta población al conflicto armado acentúa dramáticamente los múltiples riesgos psicosociales que históricamente han obstaculizado el desarrollo pleno de la juventud y el goce efectivo de sus derechos. Encontrar las variadas relaciones estructurales que operan como ejes articuladores en la práctica del reclutamiento forzado es uno de los propósitos de esta indagación, las cuales están matizadas a partir de las experiencias de cuatro jóvenes excombatientes, vinculados entre los doce y catorce años al conflicto armado.

Lo que se propone en este texto es problematizar la vulnerabilidad y desigualdad social que rodea al reclutamiento forzado de jóvenes a organizaciones armadas ilegales, ello en el entramado de las lógicas guerreras, concluyendo lo que se ha denominado el *juvenicidio* de esta población (Valenzuela, 2015). Este último es un concepto reciente, acuñado como respuesta explicativa al exterminio sistemático de sectores concretos de la juventud de América Latina, cuyo soporte resulta de la comprensión sobre la “complejidad de las fragilidades que expresa la intersección entre condición etaria, generacional y de clase” (Llovet, 2015, p. 194).

No obstante, retomar la categoría de juvenicidio tiene la pretensión de visibilizar la muerte impune de los y las jóvenes, y, a su vez, encarar este hecho social a la luz de los procesos de precarización social y económica que envuelven a vastos segmentos de la población juvenil, los cuales, acentuados por la estigmatización y criminalización, suelen ejercer distintas formas de violencia simbólica, desacreditando sus identidades; un mecanismo eficaz en la legitimación de dichos asesinatos. Por todo esto, las causas estructurales de inequidad y exclusión que preceden al juvenicidio amplían el espectro con que dicho fenómeno se expresa en la vida de los y las jóvenes, constituyéndose así un juvenicidio gota a gota (Muñoz, 2015).

Cabe mencionar que la vulnerabilidad socioeconómica que afecta a los jóvenes en Colombia es elocuente. Según el Sistema Nacional de Información en Juventud y Adolescencia en Colombia (Juaco) en el país actualmente hay 12 757 040 jóvenes, de los cuales el 16,67 % son desempleados. Si las cifras encontradas reflejan la dramática

realidad juvenil a nivel nacional, estas se intensifican al focalizarse en jóvenes rurales; así, el Censo Nacional Agropecuario de 2014 señala que el índice de pobreza multidimensional en el campo es del 44,7 %, el doble del registro total nacional (21,9 %) y casi tres veces mayor al urbano (15,4 %). Por otra parte, el estudio identificó que el 72,6 % de los jóvenes entre diecisiete y veinticuatro años no tenía acceso a la educación y el 11,5 % de la población campesina mayor de quince años no sabe leer ni escribir (Revista Semana, 2015).

Al realizar una aproximación al fenómeno de reclutamiento forzado en Colombia, el panorama es preocupante por su persistencia y sistematicidad, siendo una práctica de guerra empleada por todos los actores armados que ha prevalecido a lo largo del conflicto. Fuentes de instituciones del Estado ofrecen diferentes estadísticas de la problemática en cuestión, el programa especializado de atención a niños, niñas y adolescentes que se desvinculan de grupos armados al margen de la ley del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) reportó la recepción de 5156 desvinculados desde noviembre de 1999 a marzo de 2013, mientras el Registro Único de Víctimas de la Unidad para las Víctimas estableció, a octubre de 2019, la vinculación de 8188 niños, niñas y adolescentes. Finalmente, el Observatorio de Memoria y Conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica (2019) indica que entre 1958 y 2018 fueron reclutados 17 778 NNA, de los cuales solo 6750 casos (38 %) cuentan con un presunto responsable, mientras que 11 028 casos (62 %) fueron reclutados por autores no identificados.

La disparidad en el número de jóvenes enlistados demuestra la falta de claridad sobre la real incidencia del reclutamiento en Colombia y sus expectativas de disminuir, pues lejos de ser un fenómeno tendiente para acabar, la perspectiva es su persistencia por los riesgos presentes en los contextos sociales que habitan los jóvenes y la diversificación de actores armados. Esta realidad ha sido analizada por distintas organizaciones de derechos humanos, quienes prevén un aumento de ese delito por el fortalecimiento y expansión de las Bandas Criminales y las disidencias de las Farc-Ep (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo) debido a la ocupación de los territorios dejados por esta guerrilla, ello luego de la firma del Acuerdo de Paz con el Gobierno de Juan Manuel Santos.

Esta investigación cualitativa se llevó a cabo empleando el paradigma metodológico interpretativo de tipo biográfico, ello con el fin de permitir:

la búsqueda de determinantes en la construcción de una vida, pero al mismo tiempo posibilita la búsqueda de sentidos a partir de las vivencias, es decir, la comprensión de la manera como el individuo habita esa historia en los planos afectivo, emocional, cultural y social. (Correa, 1999, p. 41)

3 Según la Convención sobre los Derechos del Niño, se encuentran definidos como los menores de 18 años. Para esta investigación se empleará el término genérico joven de acuerdo con la definición de la Ley 1622 de 2013, la cual define como toda persona entre 14 y 28 años (Artículo 5, Numeral 1); asimismo, este rango es acorde a lo que establece Naciones Unidas (A/36/215, para. 8 del anexo) y que corresponde a las edades en que los y las jóvenes participantes de este estudio fueron reclutados.

La técnica de recopilación de los relatos de vida de los jóvenes se llevó a cabo a través de la entrevista, desarrollando tres encuentros con cada participante. Por último, el contacto con los jóvenes se logró debido a que todos se encontraban en el programa de reintegración social de la Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN) en calidad de desvinculados del conflicto armado.

Teniendo como marco el contexto expuesto, el escrito se encuentra articulado a cuatro relatos de vida de jóvenes, dos mujeres y dos hombres, que hicieron parte de grupos armados ilegales<sup>4</sup> de organizaciones guerrilleras y paramilitares durante varios años de sus vidas. Los participantes en su totalidad son de origen campesino, oriundos de los departamentos de Santander y Boyacá, donde también fueron enlistados; asumieron en estas estructuras armadas roles como patrulleros y guerrilleros rasos, operando en diversas regiones del país como los Llanos Orientales, el Caribe y el Magdalena Medio. Respecto a algunas características, es posible citar que tres de los cuatro jóvenes provenían de familias disfuncionales con presencia de violencia intrafamiliar y una estructura nuclear y monoparental; frente al nivel educativo, solo una de las jóvenes se encontraba cursando octavo grado, mientras que los demás no habían culminado la formación de básica primaria.

Es necesario anotar que el alcance de los cuatro testimonios empleados no tiene la pretensión de generalización. El interés radica en identificar a partir de sus trayectorias vitales una serie de factores contextuales y de orden estructural que son susceptibles de conducir al juvenicidio simbólico, físico o gota a gota representado en el reclutamiento forzado. Las líneas de este escrito, por tanto, destacan la voz protagónica de los participantes de esta investigación; en este proceso reflexivo, sus vivencias son el camino que traza el análisis aquí contenido.

En el primer apartado, se establece la relación vulnerabilidad y reclutamiento forzado, demarcando las condiciones que antecedieron la vinculación de los jóvenes participantes; los resultados evidencian las carencias materiales, afectivas y de índole psicosocial que estuvieron presentes en su infancia, como factores que mediaron de gran modo en su involucramiento. La huella indeleble de la desigualdad y marginalidad en las experiencias de vida sirven como punto de partida en el análisis de lo que podría entenderse como un juvenicidio gota a gota, fenómeno que va acumulando distintos factores sociales, económicos y culturales que precipitan la transformación de estos jóvenes en actores obligados de la guerra.

El análisis continúa teniendo como referente la vida armada y cotidianidad de estas estructuras al margen de la ley como escenario del juvenicidio. El ámbito donde la aplicación de un conjunto de dispositivos bio

y necropolíticos van conminando a los jóvenes a una condición de sujetos descartables, cuya posición de guerreros-objeto ocasiona su muerte impune, su condición de nuda vida. Surge en los testimonios una estrategia macabra, nutrida de cientos y cientos de jóvenes pobres y excluidos, sin posibilidades y perspectivas de presente digno; jóvenes que a la vuelta de la esquina fácilmente son encontrados para ser seducidos y conducidos a un mundo deshumanizado, que, aunque abyecto, se configura en posibilidad y opción de vida para la mayoría.

Un último segmento centra la atención en las conclusiones que aportan en la construcción de políticas públicas de los procesos de desvinculación e inclusión a la vida civil de esta población, teniendo en cuenta parámetros diferenciales y factores multidimensionales en el marco de la heterogeneidad que caracteriza la juventud.

### Vulnerabilidad y reclutamiento forzado

Establecer la relación entre vulnerabilidad y reclutamiento forzado implica partir del concepto de vulnerabilidad, entendiéndola como una situación y, a la vez, como un proceso: una situación que puede denotar fragilidad extrema para un sector particular de la población y un proceso susceptible de ser reversible o evitable (Rodríguez, 2015). Cualquiera de las posibilidades alude directamente a condiciones que, al brindar o negar el contexto, darían como resultado la vulneración sistemática de los derechos o el potencial de desarrollo humano, máxime cuando de las tempranas inversiones que se hagan en la niñez dependerá en gran modo las perspectivas para el futuro (PNUD, 2014).

Debido a las condiciones que desde las últimas décadas vienen afectando la calidad de vida de los jóvenes en América Latina y el Caribe, el concepto de vulnerabilidad ha ganado cada vez más presencia en los estudios sociales, programas de atención y planeación en políticas públicas en el continente. Cada vez con más fuerza la juventud se está viendo sometida a un panorama desolador frente a las perspectivas de desarrollo y movilidad social. Un estudio que revela este panorama es el realizado por el Banco Mundial, *Ninis en América Latina*, el cual confirmó que en 2016 se cuentan aproximadamente veinte millones de jóvenes latinoamericanos en edades de quince a veinticuatro años que no estudian ni trabajan.

Colombia no es ajena a esta realidad. Según el informe, el país ocupa el segundo lugar en Latinoamérica, precisando que “el problema de los ninis puede estar vinculado al crimen y a la violencia, lo que aumenta los riesgos para los jóvenes y la sociedad en su conjunto” (De Hoyos, Rogers y Székely, 2016). A su vez, detalla que casi el 60 % de los ninis provienen de los hogares más pobres y vulnerables, y que el 66 % de esta población son mujeres. Estas cifras indican para el país cómo las desigualdades sociales y las brechas de género existentes distan considerablemente de ser resueltas, conformándose a su vez

4 Por decisión expresa de dos jóvenes participantes se omite el nombre del grupo armado ilegal del que hicieron parte.

en factores que precipitan la vinculación de los jóvenes a grupos al margen de la ley.

Son varios los estudios desarrollados en Colombia que han identificado la relación intrínseca entre reclutamiento y vulnerabilidad social (ICBF, 2012; Defensoría del Pueblo, 2006). Entre las variables identificadas, se encuentran la pobreza y marginalidad en la que crecieron los jóvenes; la presencia de distintas formas de violencias en escenarios de socialización como la familia y la escuela, aunado a la convivencia cotidiana con actores armados en sus territorios; y, por último, la construcción de imaginarios sociales e identidades masculinas y femeninas mediadas por la militarización de la vida civil.

Dichos aspectos son enunciados por los testimonios como los principales factores que motivaron o influyeron en su vinculación, ello en tanto elementos de orden estructural entretnejidos a sus experiencias vitales. Por las situaciones que día a día enfrenta la juventud en escenarios marcados por la precariedad, “hablar y aproximarnos al concepto de vulnerabilidad social implica tratar de acérmanos a los fenómenos de desigualdad y pobreza desde una visión integral y multidimensional” (González, 2009, p. 13). Un análisis que, para el caso a tratar, resulta notable por la influencia directa en la construcción de proyectos de vida para estos jóvenes excombatientes. A continuación, se exponen varios apartes de los relatos que ponen en evidencia esta condición:

En mi familia siempre hemos sido muy pobres. Mi papá, muy irresponsable, hizo sufrir mucho a mi mamá; incluso a ella se le murió una niña y todo por la pobreza en la que vivíamos, y así fuimos de casa en casa, mi papá nunca fue la persona que quisiera darnos un hogar [...] yo llevé muy mala vida. (Mujer participante 4)

Otro de los relatos manifiesta: “Más que todo de vivir estos tiempos fue vivir las necesidades, eso me obligaba a, muchas veces, asumir cosas que en mi edad no debían ser” (Hombre participante 2).

De esta manera, la pobreza con la que crecieron en su infancia desembocó en que tuvieran que asumir tareas u oficios no correspondientes con su edad cronológica y mental. Es así como desde los diez u once años empezaron a ejercer el trabajo infantil, teniendo que abandonar sus hogares, desertando del sistema educativo para cubrir necesidades personales y convertirse en sostén económico. Tomar desde temprana edad estos roles implicó enfrentar la vida desde una mirada adulta, crecer de manera acelerada truncando los deseos, sueños o expectativas que se tenían con respecto a sí mismos y en relación con las opciones que el contexto ofrecía. Los testimoniantes comparten al respecto:

Eso era algo duro porque cuando en la casa se tenía para el desayuno, no teníamos para la comida, o a veces no teníamos nada, nos tocaba pasarla o salir a rebuscar-

nos por ahí qué se conseguía, entonces complicado, por lo menos usted siendo un niño. Mi pensado era entrar, porque a mí también me dijeron que me iban a dar un sueldo y eso, pues yo dije trabajar y lo que me paguen le mando a mi viejita, pero pues no fue así. (Hombre participante 3)

Por otro lado, se afirma que:

No pude estudiar todo lo que tenía que estudiar, estudié hasta tercero de primaria, ahí me humillaban porque me tocaba ir descalzo a la escuela. De ahí empecé a trabajar en cultivos de tomate, cohombro y así me ganaba el jornal, ocho mil o diez mil pesos; después empecé a trabajar en casas de familia, también me humillaban. (Mujer participante 4)

Por la vulnerabilidad social y económica presente en las familias de origen de estos jóvenes, se instituye como un componente influyente para la vinculación de la niñez al trabajo, que incluye una de sus peores formas, el reclutamiento forzado (OIT, 2013). Al tener que salir del sistema escolar para dedicarse al “rebusque”, se condicionaron notablemente las probabilidades de ascenso social, convirtiendo al grupo armado como la única opción para la consecución de este fin. Estos factores, en palabras de José Manuel Valenzuela (2015) resultan ser una de las principales condiciones del juvenicidio que:

tiene como antecedente la obliteración de los canales de movilidad social de las y los jóvenes. Estamos hablando de horizontes de vida restringidos tanto en términos de empleos disponibles, como en su capacidad para superar la línea de pobreza. Los jóvenes son los más afectados por el desempleo y el subempleo, situación que los coloca en la necesidad de acceder a la informalidad y la paralegalidad, condiciones de precarización que engrandecen la alternativa de las actividades ilegales como opciones disponibles para adquirir diversos bienes básicos y simbólicos publicitados hasta el hartazgo, por los medios de comunicación como elementos que definen las vidas exitosas. Sin embargo, la mayoría de las y los jóvenes se encuentran excluidos de esos estilos de vida y de las opciones de consumo promovidas por el neoliberalismo. (p. 10)

En este análisis, se integra con las voces de los jóvenes participantes:

Por cometer el error de cogerle el revólver a mi papá a escondidas para venderlo; tenía muchas ganas de comprarme unas zapatillas, que valían como unos setenta mil pesos, pero como no tenía los recursos, entonces ellos me dijeron que me las compraban, que mejor dicho yo ganaba bueno, que me fuera con ellos, que incluso tenía un valor de ochocientos o un millón. (Mujer participante 1)

Y también:

Yo empecé a trabajar desde muy niño, en ese tiempo me pagaban a cinco mil el día, trabajaba de seis de la mañana a cinco de la tarde, eso era en el campo, era cortando bambú o caña brava. Pasé al punto donde trabajé en un aserrío, de ahí pues me desesperaba de ver a mi viejita sufriendo, y no me gustaba verla así, no me gustaba sentirme así ante la necesidad, entonces buscaba la forma de ganarme algunos pesos, de tener para la semana. (Hombre participante 3)

Las circunstancias propias de este contexto privativo sirven como caldo de cultivo para que los grupos armados activen diferentes estrategias de coacción y seducción, ofreciendo a los jóvenes una vida de lujos, *un trabajo fácil y lucrativo* que rápidamente garantiza poder, el acceso a las armas para la conquista del estatus de reconocimiento y respeto. Son vanas promesas que se conectan en muchos sentidos con los imaginarios que se han interiorizado desde la infancia, donde prima cierta sacralización a la imagen del guerrero y la atracción por símbolos propios de la guerra; así, formar parte de un grupo armado se convierte en una expectativa de vida (Chávez y Romero, 2008). El siguiente relato amplía el análisis:

En parte hay reclutamiento en el sentido de manipulación o de comprar, muchas veces llegaba uno a un pueblo cuando necesitaba así gente, llegaba uno a los pueblos y miraba así gente que eran como más fáciles de acceder para que pudieran ingresar, entonces uno llegaba por ese punto, más que todo se le llegaba a la gente necesitada, sí, los pelados que andan por ahí, varados, sin plata. Entonces ahí es donde uno aprovecha y llega el punto en ofrecerles cosas, ofrecerles plata, que van a tener una vida relajada, que van a tener lo que quieren, más que todo lo de las viejas; si son viejas se les dice que van a tener su sueldo, y eso pasa, entonces esa es la clase o la parte más fácil de ingresar personal a la organización. (Hombre participante 3)

A las condiciones de pobreza y exclusión social a la que estaban expuestos se sumaba la carencia afectiva junto con la violencia intrafamiliar. La desestructuración familiar caracterizada por formas de relacionamiento autoritario y un marcado desequilibrio en las relaciones de poder entre sus miembros agudizaba el panorama vivido; fueron así sus contextos familiares los que progresivamente alentaron la idea de pertenecer a los grupos armados asentados en sus territorios como una opción real y cercana de escape a las vulneraciones infringidas y la debilidad de los lazos construidos en las relaciones filiales, considerando que “las necesidades psicoafectivas, de protección, seguridad y autoestima, como las de aprendizaje y experiencias de logro en estos niños/as y adolescentes, no pudieron ser satisfechas, primando las carencias, abandonos, fracasos y

diferentes grados de maltrato” (Conace, 2005, p. 19). Los participantes comparten:

El impulso tal vez fue el cariño que nunca tuve, de pronto, de mi mamá; cuando yo era muy niño ella me pegaba por todo, una vez me cogió con un lazo, me dejó todo morado, no me podía ver hablando así con otros niños porque me entraba; yo le cogí rabia a mi mamá porque cuando estábamos estudiando, creo que íbamos a salir de quinto de primaria, se hizo un paseo, entonces yo le rogué a mi mamá pa’ que me dejara ir, le llore, de todo hice y no, que no y que no; desde ese momento le cogí (silencio) rencor, ya después fue cuando empecé los problemas con mi mamá, ya peleaba mucho con ella, ya no me dejaba mandar, no me dejaba pegar, pues yo creo que todo eso fue porque me hizo falta el cariño de mi mamá. (Hombre participante 3)

Otro afirma: “Lo que me motivo a irme al grupo fue el maltrato de mi papá, también a dejar el colegio, el maltrato era bastante, por miedo a lo que me fuera a hacer” (Mujer participante 1).

Esta lógica de vida a la que muchos jóvenes se van adhiriendo responde, en buena medida, a las formas como se van conformando las identidades militarizadas, entendiéndose que la naturalización de las violencias permea su construcción, siendo el arma un símbolo de poder y estatus, el cual adquiere gran fuerza como opción de vida para muchos jóvenes. A estas circunstancias se añade el papel que empieza a cobrar el grupo armado ilegal, el cual brinda cohesión y sentido de pertenencia; un lugar en el que van formando y construyendo los soportes cognitivos y morales frente a sí mismos y la realidad que les rodea. Es en este contexto donde, a punta de fuerza e imposición, llegan a alcanzar el reconocimiento que en muchos otros escenarios sociales les ha sido negado. Uno de los relatantes manifiesta:

Entonces ya empezaron a decir que por qué no me iba, que me iban a pagar bien, que iba a tener plata, que iba a tener armas, que no sé qué, bueno, en sí a mí siempre me gustaron las armas, sí, yo desde pequeño, no sé yo era uno de los que jugaba con mis amiguitos que a los soldados, sí, todo eso, digamos mi sueño era ser un soldado, yo decía que cuando fuera más grande quería ser soldado, y pues ahí empezaron a pintarme todo eso y pues yo los veía a ellos, por ejemplo, que la pasaban bien ahí en el pueblo, con esos carros bacanos, con esas mujeres tan lindas, entonces yo dije “pero porque no puedo tener todo eso sí ellos son personas como yo”. (Hombre participante 2)

En otro relato se afirma:

Soy aficionado como quien dice a las armas, entonces las ganas, como quien dice tener poder; pero me nació

más cuando llegaron al pueblo, que uno los veía con sus fusiles, cuando a veces en las noches salían a echar plomo, me nacía cada vez más esas ganas de estar ahí, de ser parte del grupo. (Hombre participante 3)

Finalmente, otro relato menciona que:

Ya la gente me tenía respeto a pesar de que yo era pelada, pues yo era, yo me sentía orgullosa porque cargaba un arma, porque en ese pueblo nosotros éramos la ley [...] en un pueblo delante de todo mundo, y, o sea, la gente imagínese nunca había habido policía y eso ver un arma a la gente le producía mucho temor. (Mujer participante 1)

Así las cosas, podría afirmarse que el reclutamiento no solo es forzado por la utilización de la violencia y las formas de coacción para enlistar a los jóvenes, sino que es forzado por la pobreza, el *continuum* de violencias, la discriminación y negación de posibilidades para esta población. Los aspectos descritos con base en los relatos de vida de los participantes destacan el entrecruzamiento de diferentes factores económicos y socioculturales que en variadas formas conducen al reclutamiento forzado, cuyo trasfondo atiende a la desigualdad histórica que afecta negativamente la vida de uno de los grupos poblacionales más vulnerados del país. La juventud, periodo vital que idealmente podría configurar sueños, retos y posibilidades, en la actual realidad social es símbolo de desesperanza, proyectos frustrados y, dolorosamente, muerte arterial.

### **La vida armada como escenario del juvenicidio**

Aproximarse al juvenicidio como práctica sistemática de eliminación física y simbólica de ciertos agrupamientos y sectores de la juventud en Colombia, pasa necesariamente por el análisis de un fenómeno que atraviesa la historia reciente del país: el conflicto armado interno que por más de cinco décadas impactó de manera dolorosa la vida de miles de jóvenes pobres, pertenecientes a sectores marginales e históricamente excluidos, discriminados y subalternizados, con un presente y futuro difuso. Bajo estas condiciones, son cada vez más los jóvenes que diariamente se ven involucrados en el espiral de violencias que operan los grupos armados, cuyas macabras estrategias van instaurando la muerte impune de importantes segmentos de la población.

Por ser el juvenicidio una categoría antisistémica, se han planteado varios objetivos como constructo teórico y categoría política de análisis de la realidad social que padecen los jóvenes. José Manuel Valenzuela (2016) refiere que una de las posibilidades de esta categoría radica en visibilizar la gran cantidad de jóvenes asesinados en América Latina, haciendo notables sus pertenencias, descripciones y repertorios identitarios como factores que originarían la sistematicidad de los asesinatos.

Bajo esta perspectiva teórica y política, el desarrollo de este apartado contempla el funcionamiento y las dinámicas sustentadas en un orden bio y necropolítico propio de los grupos armados ilegales a los que pertenecieron los jóvenes testimoniantes. Expone desde sus voces las experiencias de adaptación, adhesión y sobrevivencia a estas lógicas, imbuida en distintas expresiones del juvenicidio y devenida de la subalternidad que rodea la existencia de los jóvenes concebidos como nuda vida.

El juvenicidio se afirma en lo que Giorgio Agamben ha denotado como la nuda vida, “una vida a la que puede darse muerte impunemente” (2006, p. 180), la cual no configuraría delito o sanción. Una existencia carente de derechos, *descartable*, supeditada a la voluntad necropolítica del soberano, quien detenta el poder sobre la vida y la muerte. Dicha soberanía sostendría su posición totalizadora en “la capacidad para definir quien tiene importancia y quien no la tiene, quien esta desprovisto de valor y puede ser fácilmente sustituible y quién no” (Mbembe, 2012, p. 46). Bajo esa premisa, al interior de estos grupos armados los jóvenes son asumidos como objetos prescindibles, fácilmente reemplazados por su condición.

En este marco, los relatos describen ampliamente distintos lemas, prácticas y reglas que los combatientes debían seguir como normas que garantizaban su supervivencia en la hostilidad y los peligros propios de la guerra. Factores como la obediencia y el silencio se convertían en mecanismos para garantizar la vida; a su vez, mantenerse con vida implicaba que las ordenes fuesen ejecutadas automática o mecánicamente, no mediaban criterios personales más que el cumplimiento ciego. Un ejercicio del poder soberano, tanto fáctico como simbólico, un régimen vertical e impositivo donde silencio y obediencia se configuran en dispositivos que organizan eficazmente las relaciones y el orden de la vida militar. Las jóvenes comparten sus vivencias:

A mí lo que me daba moral también eran mis compañeros porque decían “obedezca, no más obedezca y verá que se le respeta su vida, y cumpla lo que tiene que hacer”, o sea “haga esto” y lo hago, se tenía que obedecer. (Mujer participante 1)

Otra afirma:

Pues allá en el grupo la mayoría de personas decía que obedecer es vivir y en boca cerrada no entran moscas, o sea allá es la ley del silencio, usted allá vio algo, no sé, no sé nada, no sé quién sería, porque allá los mismos sapos lo hacen matar a uno. (Mujer participante 4)

Un antecedente clave en el entendimiento del juvenicidio se presentaría con la pérdida de ciudadanía de estos jóvenes, víctimas de reclutamiento forzado. Un proceso de descuidadización (Moreno, 2014; Castro y Moreno,

2015) que legitima y justifica su muerte impune bajo un orden necropolítico. Al ser los jóvenes combatientes desprovistos de su condición de ciudadanos y titulares de derechos, su eliminación no se constituye como delito, pues son sujetos “matables”, convertidos en nuda vida, reducidos a la condición de sujetos sin valor alguno, llevando “una vida que nunca habrá sido vivida, que no es mantenida por ninguna consideración, por ningún testimonio, que no será llorada cuando se pierda” (Butler, 2010, pp. 32-33). A este respecto, los jóvenes indican:

A ellos lo que les importaba era el fusil y la remesa, que a uno lo podían matar, pero con tal de que no se perdiera el fusil, lo demás no importaba, si miraban a un compañero herido y miraban que no podía, le quitaban la remesa y el fusil y lo dejaban ahí tirado o lo remataban, ellos decían que un soldado se consigue en cualquier parte pero que un fusil es caro. (Mujer participante 1)

Otro relatante afirma:

Yo allí tuve que ver y escuchar cómo gente del grupo mataba a gente del mismo grupo que por una caída, que por disociación de la organización, por jodas así que a veces no tenían ni sentido, que porque llegaba borracho, por eso los mataban, entonces uno ahí estaba que podía morir por manos de la misma organización. (Hombre participante 2)

Son, en síntesis, necropolíticas propias del modelo económico capitalista que afectan con más anuencia la vida y el cuerpo de los jóvenes. Achille Mbembe (2012) explica la necropolítica a partir del modelo colonialista en que el poder soberano define qué grupos sociales o personas son prescindibles, es decir, quiénes deben morir y quiénes merecen vivir. Es, por consiguiente, un sistema suscrito en la desigualdad. Desde esta perspectiva teórica, los juvenicidios son expresión continuada de la necropolítica para resguardar uno de sus máximos propósitos: el mantenimiento intacto de los dictámenes e intereses capitalista, colonialista y patriarcal, los cuales sitúan a los jóvenes en espacios determinados, bajo roles prescritos y formas de expresarse, acordes con la visión constreñida de dichos sistemas. Cabe considerar la voz de una joven participante:

Son las reglas de allá, allá uno no puede sentir compasión por nadie, ni siquiera por los compañeros de uno que van a matar, porque le dicen a uno que sí siente mucho dolor se va con él, así entonces le toca a uno hacerse el duro así le duela, así a uno le duela por la muerte de otras personas le toca a uno hacerse el que no. (Mujer participante 4)

Dentro de este marco, un elemento que reluce en los relatos es la presencia de la crueldad como hecho

cotidiano, una práctica que termina naturalizada y percibida como *normal*. De esta manera, se desarrolla una pedagogía de la crueldad ejercida contra el bando oponente y al interior de las mismas estructuras armadas, la cual es concebida como práctica orientadora del disciplinamiento corporal de los combatientes, como “una forma de poder simultáneamente individualizante y totalizadora” (Foucault, 1983, pp. 213-234). La deshumanización se expresa en castigos ejemplarizantes, torturas y todo tipo de prácticas que comportan una violencia extrema. Todos estos sirven como mecanismos para probar la fidelidad y grado de adhesión a la organización, cumpliendo los mandatos y el orden vertical establecido en la organización, un escenario en que el asomo de escrúpulos o compasión son tajantemente sancionados. Rita Segato (2016) describe las lógicas propias como se potencia la fuerza expresiva de estas prácticas, ya que:

En la acción paraestatal de estos grupos es todavía más crucial la necesidad de demostrar esa ausencia de límites en la ejecución de acciones crueles, ya que no se dispone de otros documentos o insignias que designen quién detenta la autoridad jurisdiccional. Por un lado, la truculencia es la única garantía del control sobre territorios y cuerpos, y de los cuerpos como territorios, y, por otro, la pedagogía de la crueldad es la estrategia de reproducción del sistema. (2016. pp. 61-62)

Los siguientes apartes sirven para la ampliación del análisis desarrollado:

Yo ahorita me acuerdo de eso y se me eriza la piel, o sea me da, me da como vaina, y nosotros éramos cagados de la risa, y así sucedía algo, que cualquier otra cosa, que mataban a alguien, y nosotros éramos riéndonos, que a usted lo van a matar, que lo van a mandar pa' donde Pedro a que vaya a sembrar caña, asustando la gente, o sea trata que lo iban a matar o lo íbamos a matar entonces nosotros éramos riéndonos. Éramos felices causando dolor en la persona, sí, y ahí es donde yo digo que éramos desalmados, porque una persona que de verdad sea consciente de lo que hace no hace eso [...], eso es de tanto que lo trabajan a uno allá, uno se vuelve así, ya como que uno se acostumbra a eso, como que ya eso no importa, el trabajo es normal. (Hombre participante 2)

Por ello, las prácticas propias del entrenamiento militar involucran un adoctrinamiento a nivel corporal y psicológico, el cual garantiza, por un lado, el cumplimiento cabal de las órdenes que reciben los combatientes y, por otro, la demostración cabal de la adhesión al colectivo. Hacerse parte del grupo implica aprehender los gestos, miradas, posturas, actitudes y comportamientos que lo identifican. En definitiva, un lenguaje corporal interiorizado que

prueba y comprueba la adopción unívoca de los principios y valores característicos del guerrero.

Con esta finalidad, el adiestramiento es accionado con los dispositivos de control del biopoder y desplegados a través de la biopolítica en la gestión de sus cuerpos (Foucault, 1997; 2004). En tal sentido, “el propósito del dispositivo se vincula con el ejercicio del poder: orientar, controlar, administrar, gobernar comportamientos, sensibilidades y pensamientos de los sujetos” (Bomvinalli, 2015, p. 84) a través de prácticas discursivas y simbólicas que legitiman su fin. Cabe recuperar la siguiente narración:

Uno allá aprende, como quien dice, a ser una piedra, ¿sí?, a como no tener sentimientos o a no expresar los sentimientos, porque usted los puede sentir como cualquier persona, usted tiene sus sentimientos y le da esa culpa o esa tristeza o esas ganas de llorar, pero entonces allá uno tiene que guardárselas, sí porque igual si uno mostraba esa, como esa culpa era complicado. (Hombre participante 3)

Y también:

En parte era lo que buscaban ellos, que fuera uno sanguinario, y eso es lo que buscan en eso, que sea uno sanguinario porque saben que usted ya después de que llega a ese punto, y ya se deja dominar es por la ansiedad de querer ver sangre, pues los favorece a ellos porque ya no le va a importar nada, ni la vida de uno mismo. (Hombre participante 2)

Ocasionar por primera vez la muerte a otra persona acarrea un profundo impacto psicológico en los jóvenes por la magnitud de la huella indeleble que ocasiona el hecho. Los relatos compartidos describen cómo en los meses siguientes al primer asesinato la imagen de lo acontecido quedaba fija en la memoria, ocasionando una serie de síntomas como trastornos del sueño y la alimentación, pesadillas, paranoia, entre otras manifestaciones que podían conducir a comportamientos como *el gusto por ver sangre*. Sin embargo, tiempo después hay una adaptación por la sistematicidad de estas acciones que pasan a ser concebidas como *normales* en la lógica de la guerra, dentro de lo que califican *parte de su trabajo*. Al respecto dos jóvenes comparten:

Yo estaba traumatizado, sí, nunca había hecho eso con una persona, pues ahí tocaba, porque de todas formas uno era de ahí, y en sí había una consigna que el que no hiciera lo mismo entonces era en contra o algo sospechoso, y entonces lo cogían a uno entre ojos; yo hacía lo mismo, y en sí uno tenía una psicología, allá a usted lo trabajan psicológicamente para matar, para perder el miedo, para tener la sangre fría, como se dice. (Hombre participante 2)

El otro afirma:

Entre más se va integrando usted al grupo pues como que más fácil se van dando las cosas, ya se adapta a todo y pues de ahí en adelante a lo que se viniera, que era cuando tocaba hacer cosas, que, a los castigos, las vacunas, los combates, cuando se mataba a las personas, lo más difícil de estar allá es cuando le dan la orden a usted de que tiene que matar a alguien, pero ya después con el tiempo se adapta al trabajo. (Hombre participante 3)

De otro lado, el juvenicidio moral conjuga las esferas de lo económico y lo simbólico. Esta alianza articularía elementos como la estigmatización territorial, el establecimiento de imaginarios sociales que bajo el miedo y la sospecha legitiman diferentes formas de violencia en contra de los jóvenes, activando una serie de dispositivos de control que terminan implantando las identidades deterioradas o identidades desacreditadas (Goffman, 1993), las cuales son construidas alrededor del ser joven, impactando tanto la posibilidad de construir proyectos de vida como en los sentimientos de desesperanza y frustración frente al presente, la idea de no futuro.

Carlos Feixa (2015) reflexiona alrededor del juvenicidio moral, tomando como referente la crisis económica de la última década en los países mediterráneos y su impacto en los proyectos de vida de la juventud española por la implementación de políticas neoliberales, la globalización de la pobreza y la desigualdad social; así:

Las condiciones de precariedad laboral, educativa, política, residencial y afectiva en la que viven muchos jóvenes [...] implican, de alguna manera la desaparición simbólica de la juventud como actor social, su invisibilización como protagonista en la escena pública, y la metamorfosis del periodo juvenil, que pasa de ser una fase de transición, a ser una fase intransitiva, como resultado de trayectorias fallidas, pendulares e interminables hacia la vida adulta. (pp. 204-205)

Así como se nota la presencia permanente de un juvenicidio gota a gota, también es posible hablar de una descuidadización gradual en la que se van negando todo los derechos fundamentales y la posibilidad para que estos jóvenes se piensen un proyecto de vida sustentado en condiciones de libertad y dignidad. Lamentablemente, el juvenicidio que ronda la vida de los jóvenes es un proceso que no se provoca en la etapa de la juventud, es un proceso que se encuentra presente desde la misma gestación, cimentado en las raíces de la pobreza, el abandono y la ausencia de oportunidades de esos niños vulnerados que se convertirán en jóvenes subalternizados, presas de las violencias estructurales y directas como víctimas o victimarios.

## Conclusiones

Desigualdad y vulnerabilidad social son ejes orgánicos de la problemática multidimensional del reclutamiento forzado en Colombia. Plantear el análisis de este fenómeno en el segundo país más desigual de América Latina involucra retomar los componentes estructurales que han permitido su reproducción y consolidación. Uno de los ejes que articula la sistematicidad en la vinculación de los jóvenes en el conflicto armado y las estructuras ilegales a lo largo y ancho del país es, sin lugar a duda, la desigualdad social, la cual lejos de disminuirse se conforma en un factor transgeneracional que signa el presente y futuro de cada vez más generaciones víctimas del *continuum* de violencias reproducidas en variados contextos y escenarios.

Los elementos que anteceden el involucramiento de los jóvenes testimoniantes al conflicto armado atienden a variados factores de riesgo que responden a la vulnerabilidad y exclusión social de la que fueron víctimas. Se identifican disrupciones en la vida familiar y educativa con presencia de violencia intrafamiliar y deserción del sistema educativo; la pobreza y marginalidad conducente al trabajo infantil; el desarrollo de sus procesos identitarios reducidos a la influencia del estereotipo guerrero con insuficientes escenarios de interacción y socialización que permitan la participación social y el ejercicio de la ciudadanía. Asimismo, escasos horizontes de futuro más allá de la militarización y los imaginarios contruados en un entorno sociocultural que dificultó su adecuado desarrollo cognitivo y moral.

Desnaturalizar la vulnerabilidad debe ser un imperativo en las acciones que atañen a los programas, proyectos y políticas públicas dirigidas hacia la población juvenil. Para este propósito ético-político, es sustantivo demarcar los atenuantes políticos, culturales, socioeconómicos y simbólicos que rodean las vulneraciones históricas a los derechos humanos de esta población. Los hallazgos encontrados a partir de los testimonios indican que no se dan en razón de que los jóvenes sean vulnerables por naturaleza, sino que son resultado de la confluencia de una serie de factores que precipitaron su adhesión a los grupos armados de los que hicieron parte, pues “dicha situación o condición no genera efectos negativos per se, sino hasta que se ponen en marcha procesos de desprotección, o bien condiciones o situaciones que ponen en riesgo o dificultan el desarrollo del niño y sus derechos” (Rodríguez, 2015, p. 14).

Respecto al carácter *voluntario* de la vinculación de niños, niñas, adolescentes o jóvenes, la Corte Constitucional, en su Auto 251 de 2008, determina que este es simplemente aparente al ser “el resultado de la manipulación perversa y engañosa, por parte de los miembros de estas estructuras criminales de diversos y complejos factores de vulnerabilidad y presión materiales y psicológicos” (Corte Constitucional de Colombia, 2008). Esta consideración es fundamental en la aproximación

al reclutamiento forzado; sin embargo, la indagación también debe pasar por entender las motivaciones que conducen a que ciertos segmentos de la población juvenil opten por la paralegalidad en una especie de fascinación e identificación con el modelo y la imagen del guerrero, cuyo marco es la militarización que ha permeado la vida cotidiana tras más de cinco décadas de conflicto armado.

La militarización de la vida civil se ha constituido en uno de los mayores impactos que ha devenido con el conflicto armado en Colombia. Las transformaciones en las formas de relacionamiento, en las dinámicas y lógicas que guiaban la vida, cristalizaron los daños culturales que trajo consigo la violencia en los territorios y las zonas más azotadas por la presencia de los grupos armados, naturalizando así los símbolos propios de la guerra y convirtiendo en legítimas las prácticas y métodos de apropiación de los recursos bajo el poder de las armas.

Este es el escenario en el que han crecido los jóvenes participantes de esta investigación. La atmósfera ideal para la implantación del juvenicidio, “producto y conclusión de diversas formas de precarización económica, social, cultural e identitaria de jóvenes que devienen prescindibles a partir de su situación social y sus repertorios de identidad” (Valenzuela, 2016). Inmersos en la dimensión bio y necropolítica de los grupos armados, los jóvenes sobreviven como guerreros a través del disciplinamiento de sus cuerpos, la desensibilización emocional frente al dolor y la pedagogía de la crueldad como normas de conducta que reproducen los factores dinamizadores del mismo fenómeno.

## Referencias

- Agamben, G. (2006). *Homo sacer, el poder soberano y la nuda vida*. Madrid: Pretextos.
- Bomvinalli, A. (2015). El código de faltas de la provincia de Córdoba (Argentina) como dispositivo de poder. La construcción de la seguridad a partir de la equivalencia simbólica “joven pobre=peligroso”. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 7(11), 81-101.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós.
- Castro, M. y Moreno, H. (2015). Corrupción e impunidad versus justicia y derecho en México. En: J. Valenzuela (Coord.), *Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Barcelona: Ned Ediciones.
- Chávez, Y. y Romero, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Tabula Rasa*, 8, 197-210. <https://doi.org/10.25058/20112742.328>
- Conace (2005). *Modelo de intervención en personas con consumo problemático de sustancias psicoactivas, recluidas en los establecimientos penitenciarios chilenos*. Santiago: Ministerio del Interior.

- Correa, R. (1999). La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica. *Proposiciones*, 29, 35-44.
- Corte Constitucional de Colombia (2008). Auto 251 de 2008. Recuperado de <https://www.corteconstitucional.gov.co/T-025-04/AUTOS%202008/101.%20Auto%20del%2006-10-2008.%20Auto%20251.%20Protecci%C3%B3n%20ni%C3%B1os,%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes.pdf>
- De Hoyos, R., Rogers, H. y Székely, M. (2016). *Ninis en América Latina: 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades*. Washington D.C.: Grupo Banco Mundial. Recuperado de [https://guzlop-editoras.com/web\\_des/ineco/empleojuv/pld3039.pdf](https://guzlop-editoras.com/web_des/ineco/empleojuv/pld3039.pdf)
- Defensoría del Pueblo (2006). Caracterización de las niñas, niños y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales: inserción social y productiva desde un enfoque de derechos humanos. Recuperado de <https://www.unicef.org/colombia/media/2396/file/Caracterizaci%C3%B3n%20de%20ni%C3%B1ez%20desvinculada.pdf>
- Feixa, C. (2015). El juvenicidio moral de los jóvenes... al otro lado del charco. En: J. Valenzuela (Coord.), *Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Barcelona: Ned Ediciones.
- Foucault, M. (1983). The subject and power. En H. Dreyfus y P. Rabinow (eds.), *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1997). *Il faut défendre la société. Cours au Collège de France 1975-1976*. Paris: Seuil.
- Foucault, M. (2004). *Securité, territoire, population. Cours au Collège de France 1977-1978*. Paris: Seuil.
- Goffman, E. (1993). *El estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortú Editores.
- González, L. (2009). *Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Estudios Avanzados - Conicet. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/cea-unc/20100825121333/Lecturasvulnerabilidad.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF (2012). Vulnerabilidad, reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes por grupos armados organizados al margen de la ley. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-26.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF] (2013). Niños, niñas y adolescentes desvinculados ICBF.
- Llovet, V. (2015). Políticas y violencias en clave generacional en Argentina. En: J. Valenzuela (Coord.), *Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Barcelona: Ned Ediciones.
- Mbembe, A. (2012). *Necropolítica seguido de sobre el gobierno privado indirecto*. Madrid: Editorial Melusina.
- Moreno, H. (2014). Desciudadanización y estado de excepción. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 11(24), 125-148. <https://doi.org/10.29092/uacm.v11i24.235>
- Muñoz, G. (2015). Juvenicidio en Colombia: crímenes de Estado y prácticas socialmente aceptables. En: J. Valenzuela (Coord.), *Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Barcelona: Ned Ediciones.
- Observatorio de Memoria y Conflicto (2019). Infografía de reclutamiento y/o utilización de niños, niñas y adolescentes. Recuperado de [http://centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/wp-content/uploads/2018/08/Runna\\_15-09-18.pdf](http://centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/wp-content/uploads/2018/08/Runna_15-09-18.pdf)
- Organización Internacional del Trabajo OIT (2013). Informe mundial sobre el trabajo infantil: vulnerabilidad económica, protección social y lucha contra el trabajo infantil. Recuperado de [https://www.ilo.org/ipecc/Informationresources/WCMS\\_178449/lang-es/index.htm](https://www.ilo.org/ipecc/Informationresources/WCMS_178449/lang-es/index.htm)
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2014). Informe sobre el Desarrollo Humano 2014. Sostener el progreso humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia. Recuperado de <https://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2014HDR/HDR-2014-Spanish.pdf>
- Revista Semana (2015). Una dura radiografía del campo colombiano. Recuperado de <http://www.semana.com/economia/articulo/campo-colombiano-en-la-pobreza/438618-3>
- Rodríguez, R. (2015). *Vulnerabilidad y derechos de la niñez en América Latina*. Buenos Aires: Clacso.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Sistema Nacional de Información en Juventud y Adolescencia en Colombia (2018). Violencia intrafamiliar jóvenes. Recuperado de <http://obs.colombiajoven.gov.co/Observatorio/Observatorio.aspx?rpt=3zg/DyRZnRM7b4wjjeLANA==>
- Unidad de Víctimas (2019). Registro Único de Víctimas.
- Valenzuela, J. (2015). Remolinos de viento: juvenicidio e identidades desacreditadas. En: J. Valenzuela (Coord.), *Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Barcelona: Ned Ediciones.
- Valenzuela, J. (2016). Juvenicidio: necropolítica y iuvenis sacer. En: S. Borelli, *Jóvenes latinoamericanos: necropolíticas, culturas políticas y urbanidades*. Inédito.



07



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



IPAZUD  
Instituto para la Pedagogía,  
la Paz y el Conflicto Urbano,  
Universidad Distrital  
Francisco José de Caldas

VOCES OTRAS

# La Cátedra para la Paz y el posacuerdo en la ciudad de Bogotá: un diagnóstico desde el discurso estudiantil<sup>1</sup>

The Chair for Peace and the post-agreement in Bogotá: An assessment from student discourse

A Cátedra para a Paz e o pós-acordo na cidade de Bogotá: um diagnóstico do discurso estudantil

Jorge Enrique Blanco<sup>2</sup>

Henry Alexander Castillo<sup>3</sup>

Solangel Aguirre<sup>4</sup>

Johana Alexandra Patiño<sup>5</sup>

**Para citar este artículo:** Blanco, J., Castillo, H., Aguirre, S. y Patiño, J. (2019). La Cátedra para la Paz y el posacuerdo en la ciudad de Bogotá: un diagnóstico desde el discurso estudiantil. *Ciudad Paz-ando*, 12(2), 87-98. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.14701>

**Fecha de recepción:** 29 de marzo de 2019

**Fecha de aprobación:** 27 de septiembre de 2019

1 Este artículo es resultado del proyecto "Evaluación de la Cátedra para la Paz: Análisis de las prácticas pedagógicas sobre la Educación para la Paz desde un enfoque de Derechos, en la Ciudad de Bogotá", avalado por el Grupo de Investigación "Cuerpo y Textualidad" vinculado al Departamento de Filología Española de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). El proyecto fue aprobado y financiado por el Fondo de Solidaridad de la UAB "Fundación Autónoma Solidaria" (FAS) (Convocatoria E2017-2018) y por la Red de Maestros "La Roja" de la ciudad de Bogotá. El proyecto contó con el apoyo técnico del semillero de estudios decoloniales del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Vicerrectoría Bogotá Sur.

2 Magíster en Filosofía Latinoamericana, Universidad Santo Tomás. Doctorando en Teoría de la Literatura y Literatura comparada, Universidad Autónoma de Barcelona UAB (España). Miembro del Grupo de Investigación Cuerpo y Textualidad de la UAB, de la Red Iberoamericana en Imaginarios y Representaciones RIIR y de la Red de Maestros La Roja. Investigador en el Grupo de Estudios en Migraciones Internacionales y Vulnerabilidad Gemiv, Universidad Santo Tomás. Docente, Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: morambo2@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1127-0896>

3 Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano UPN-Cinde (Bogotá). Docente, Secretaría de Educación Bogotá. Correo electrónico: hencalex@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0142-2670>

4 Estudiante del Programa de Trabajo Social, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Vicerrectoría Bogotá Sur. Correo electrónico: sol.aguirrer@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2344-650X>

5 Estudiante del Programa de Trabajo Social, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Vicerrectoría Bogotá Sur. Correo electrónico: movunipolar@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2042-4113>

## RESUMEN

La Ley 1732 del 2014 y el Decreto 1038 de 2015 reglamentan la Cátedra para la Paz en todos los establecimientos de educación primaria y secundaria de Colombia. Por esta razón, y considerando la importancia de este tema para la sociedad colombiana en la actualidad, el presente artículo analiza el discurso estudiantil sobre la educación para la paz desde una perspectiva hermenéutica, con el fin de presentar un diagnóstico sobre la implementación de dicha Cátedra. Para ello, se realizaron encuestas y entrevistas semiestructuradas en profundidad en cinco instituciones públicas de educación secundaria ubicadas en la ciudad de Bogotá.

**Palabras clave:** cultura de paz, derechos humanos, hermenéutica, pedagogía.

### ABSTRACT

Law 1732 of 2014 and Decree 1038 of 2015 establish the Chair for Peace in all primary and secondary schools in Colombia. For this reason, and considering the importance of this issue in the Colombian society today, this article analyses the student discourse on peace education from a hermeneutical perspective to provide an assessment on this Chair's implementation. The authors thereby conducted in-depth surveys and semi-structured interviews in five public secondary education institutions in Bogotá.

**Keywords:** culture of peace, human rights, hermeneutics, pedagogy.

### RESUMO

A Lei 1732 de 2014 e o Decreto 1038 de 2015 regulamentam a Cátedra pela Paz em todas as escolas primárias e secundárias da Colômbia. Por isso, e considerando a importância deste tema para a sociedade colombiana de hoje, este artigo analisa o discurso estudantil sobre educação para a paz a partir de uma perspectiva hermenêutica, a fim de apresentar um diagnóstico sobre a implementação desta Cátedra. Para isso, foram realizadas pesquisas e entrevistas semiestructuradas aprofundadas em cinco instituições públicas de ensino médio localizadas em Bogotá.

**Palavras-chave:** cultura de paz, direitos humanos, hermenêutica, pedagogia.

## Introducción

Entre los años 2014 y 2015 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expide la Cátedra para la Paz para todos los establecimientos de educación primaria y secundaria de Colombia. Aquella Cátedra acompaña la necesidad de garantizar el derecho constitucional de la paz, que enuncia en su artículo 22: “La Paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”, y al artículo 41: “en todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” (Constitución Política de Colombia, 1991).

Por otra parte, la firma del Acuerdo General para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera entre el Estado colombiano y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc) en noviembre de 2016, abrió un camino complejo y esperanzador para construir de manera colectiva las condiciones y los escenarios que permitan, por un lado, poner en marcha prácticas de paz territorial, y por otro, desarrollar el agenciamiento crítico de los sujetos en todas las esferas de la vida social, en clave, por ejemplo, de la formación ciudadana crítica y participativa.

En este sentido, el discurso del Acuerdo contempla de manera transversal la necesidad de trazar rutas conducentes a la consecución de la paz. Para nombrar algunas referencias al respecto, el documento señala en sus numerales 2.2.4. la importancia de dar “garantías para la reconciliación, la convivencia, la tolerancia y la no estigmatización, especialmente por razón de la acción política y social en el marco de la civilidad”; en el 2.3.5 la necesidad de la “promoción de una cultura política democrática y participativa”; y en el numeral 5.2.1 el “fortalecimiento de los mecanismos de promoción de los derechos humanos”, como necesidades ineludibles para alcanzar los objetivos de una paz estable y duradera. Se puede afirmar que, en el campo educativo, los propósitos del Acuerdo encuentran resonancia en los planteamientos de la legislación sobre la Cátedra para la Paz (la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015).

Frente a esto, en las instituciones escolares se presenta el reto histórico de construir escenarios de paz, lo que significa una apuesta por configurar nuevas subjetividades que reconozcan en la práctica y defensa de los derechos humanos una forma de construcción de paz. Por lo tanto, adquiere importancia indagar por los significados e interpretaciones construidos socialmente por los estudiantes sobre la educación para la paz y la cultura de paz en el contexto escolar. De este modo, se hace posible identificar la cátedra como una práctica pedagógica vivencial y contextualizada, más allá de su comprensión como un discurso legal plasmado en leyes y decretos.

A partir de lo anterior, se propuso desarrollar un proyecto de investigación pedagógica para identificar las semejanzas y contradicciones entre los significados escolares producidos cotidianamente en la escuela relacionados sobre los derechos humanos, convivencia escolar, educación para la paz, cultura de paz, etc., y el discurso oficial presente en la legislación de la Cátedra para la Paz. Este ejercicio comparativo permitirá servir de diagnóstico sobre la implementación de la Cátedra, así como visibilizar el impacto y la relevancia de las prácticas pedagógicas en la configuración de sentidos y significados en los estudiantes.

El cuerpo del trabajo se compone de varias partes. En primer lugar, se explicará el abordaje teórico del proyecto. En segundo lugar, se presentan algunos rasgos relevantes de la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015. En tercer lugar, se expone el diseño metodológico y luego se presenta el análisis del discurso de los estudiantes. Por último, se ofrecen algunas conclusiones.

## Horizonte teórico: derechos humanos, la escuela y la cultura de paz

El presente artículo asume que en el paradigma de los derechos humanos (DD.HH.) descansa el fundamento ético y reflexivo que hace posible una educación para la paz en la escuela. Por un lado, este paradigma se concibe como un ordenamiento jurídico con pretensiones universalistas que intenta reformular el legado de exclusión e imposición ideológica heredado del ordenamiento romano vigente, al tiempo que individualiza la existencia y los cuerpos dotando a los sujetos de la *dignidad humana* (Falconí, 2011). En consecuencia, establecen un sistema de protección bajo el principio *pro homine*, que significa estar siempre a favor de la persona y el principio *ius cogens* que significa de obligatorio cumplimiento (Pinto, 1997, Falconí, 2011). Los DD.HH. se consolidan luego de la Declaración de 1948 como un sistema fundamentado en el liberalismo defensor de la universalización de derechos y de la individualidad “obteniendo un estatus de protección sin precedentes en la historia mundial” (Falconí, 2011, p. 55).

En el contexto educativo, las discusiones y debates en torno a la educación en DD.HH. no han estado al margen de las reflexiones realizadas por docentes, investigadores y comunidades educativas. En líneas generales, los debates han planteado tres enfoques interconectados y complementarios entre sí. En primer lugar, la *ubicuidad* de los DD.HH. en la escuela como fundamento institucional, muy en la línea universalista presentada anteriormente. En segundo lugar, la *concreción* de los DD.HH. en la escuela, dando lugar a discusiones sobre la transformación de los ambientes escolares poniendo el foco en el contexto y la cotidianidad como principios pedagógicos. Por último, su *realización* e implementación en el currículo, el modelo pedagógico y enfoque didáctico (Guerra, 2009). Estos

debates se sustentan en la importancia y necesidad de vincular el paradigma de los DD.HH. en el sistema educativo, ya que:

Precisamente estas discusiones han puesto en evidencia las diferencias entre la formación con derechos humanos (que los incorpora como inherencias del acto educativo), la formación en derechos humanos (que los incorpora como objetos de enseñanza y aprendizaje) y la formación para los derechos humanos (que los incorpora como parte de la formación para la ciudadanía). El lugar asignado a los derechos humanos resulta determinante para edificar una cultura escolar orientada a vindicar la dignidad humana y a sustentar una ciudadanía integral, participativa, incluyente y activa que redunde en la construcción de una ética pública. (Guerra, 2009, p. 166)

Hacer realidad estos enunciados requiere un trabajo de deconstrucción de los dispositivos pedagógicos tales como el currículo, el espacio escolar, la práctica pedagógica y la subjetividad, tanto del docente como del estudiante. Así mismo, es preciso reconocer que la escuela es un territorio compuesto por tensiones y conflictos que no pueden ser vistos como elementos contrarios a la construcción de ciudadanía crítica, sino como ejes articuladores con la posibilidad de crear nuevos símbolos y significados en la dinámica escolar (Guerra, 2009). Aunque tampoco se trata de naturalizar y legitimar formas de exclusión que invisibilicen las contradicciones sociales y aquellos conflictos que puedan devenir en situaciones de barbarie y violencia contrarias a la dignidad humana.

No obstante, para vincular el paradigma de los DD.HH. a la escuela no basta con adecuar el currículo o los planes de estudio a partir de categorías provenientes del llamado “enfoque de derechos”, ni tampoco con promulgar nuevas leyes y decretos, o con la muy utilizada “transversalización” de la enseñanza de los derechos humanos. El reto es precisamente pasar de una educación en derechos humanos a la construcción de una cultura de paz, de modo que haya una relación entre el discurso de los derechos humanos y las vivencias cotidianas contextualizadas de la cultura en el que sucede todo acto relacional e intersubjetivo. De ahí emerge la categoría de cultura de paz y su cualidad de comprender a nivel teórico y práctico el impacto real de los DD.HH. en la escuela.

La cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y su dignidad. La cultura de paz pone en primer plano los derechos humanos, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, así como la comprensión entre los pueblos, los colectivos y las personas. (Escuela de cultura de Pau, s.f.)

La cultura de paz es una categoría de investigación social con carácter emancipatorio, pues subyace en ella la necesidad de restituírle al sujeto y a la sociedad en su conjunto las condiciones fundamentales para vivir. Ahora bien, como categoría de investigación y análisis social tiene la capacidad de hacerse visible en prácticas sociales concretas. Para ello, la cultura de paz se apoya en los proyectos democráticos más progresistas y emancipadores como los derechos humanos, el rechazo a la violencia y la confianza en la racionalidad humana para gestionar los conflictos. Su definición, aunque plural, toma partido por relaciones sociales concretas y necesarias para elaborar un proyecto histórico colectivo. La cultura de paz se presenta como el horizonte contrario a la cultura de la violencia (Fisas, 2011).

La cultura de paz es 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. (Fisas, 2011, p. 4)

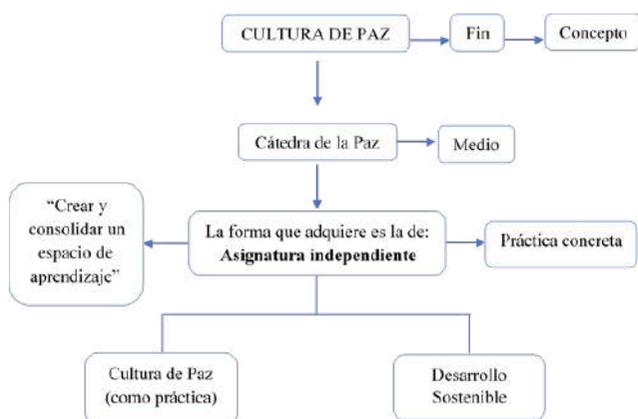
Por lo tanto, la cultura de paz plantea la necesidad de trascender de la simple enunciación del discurso hacia su concreción práctica, esto es, hacia prácticas socioculturales de paz. En consecuencia, la dinámica en que se desarrolla la cotidianidad escolar, los significados que los estudiantes construyen en los procesos de socialización y las características del contexto donde se ubica cada una de las instituciones permite observar el impacto y reconocimiento que tiene la educación para la paz y los derechos humanos. Con este panorama, la Cátedra para la Paz se presenta como pretexto para abordar un tema de primer orden en el campo educativo.

### **Un acercamiento a la Cátedra para la Paz en el discurso oficial: la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015**

En este apartado se presentan las líneas generales que produjo la lectura descriptiva de los documentos que reglamentan la Cátedra para la Paz. Es necesario indicar que más allá de las críticas que puedan ser formuladas al discurso legal que subyace en la reglamentación de la Cátedra, su existencia en el campo discursivo permite el debate social y pedagógico, al tiempo que impulsa la movilización a los docentes para ejercer la autonomía y libertad de cátedra.

El texto de Ley 1732 del primero de septiembre de 2014 se destaca una orientación política y pedagógica al colocar a la cultura de paz como su fin, y a la Cátedra para la Paz como un medio para alcanzarlo. De tal forma, es posible inferir que el enfoque institucional hace una

apuesta —al menos discursiva— por una transformación de los significados, hábitos e imaginarios sociales. Aunque deja claro que la Cátedra asumirá la forma de “asignatura independiente”, su estructura o modalidad curricular y pedagógica es depositada en la autonomía institucional y docente. En cuanto a los objetivos de la Cátedra, la cultura de paz aunada al desarrollo sostenible forma una dualidad que adquieren sentido cuando es llevada al plano de la experiencia (Figura 1). En el resto del texto de la ley, que consta de 8 artículos en poco menos de tres páginas, se hace uso del típico lenguaje de derechos para hacer énfasis en el “derecho a la paz”, el “bienestar general”, la “calidad de vida” y la “convivencia con respeto”.



**Figura 1.** Esquema de la Ley 1732 de 2014  
Fuente: elaboración propia.

La importancia pedagógica de la Ley 1732 de 2014 radica en que enuncia la necesidad de implementar la Cátedra para la Paz. Por ello, oficializa y promueve la inclusión de un debate de vital importancia en el escenario pedagógico, Así lo deja claro el artículo 1 de la ley:

Artículo 1. Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente. (MEN, 2015)

En líneas generales, es un documento que pretende dar vía práctica y formalizar la educación para la paz en las instituciones escolares. Por otra parte, aunque carezca de elementos pedagógicos, desconozca las problemáticas propias de la realidad escolar y no dialogue con otros documentos como los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, y los lineamientos curriculares de Educación Ética y Valores Humanos (MEN, 1998), representa una oportunidad para propiciar ejercicios críticos y autocríticos del sistema educativo colombiano.

Por otra parte, el Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015 reglamenta los objetivos, la implementación, estructura y evaluación de la Cátedra para la Paz. Es un documento

ambicioso en su intención que no supera las cuatro páginas en las cuales se refiere a múltiples temas. Por ejemplo, en el artículo 3 que habla de la implementación, deja de lado cualquier preocupación por el debate pedagógico o transformación curricular, para volver a caer en el reduccionismo de asociar la enseñanza de la educación o cultura de paz únicamente al área de Ciencias Sociales. Para ello, se apoya en el discurso de las “áreas fundamentales” de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

En términos metodológicos, en el artículo 4 se refuerza la estrecha y peligrosa visión cognitivista de la educación para referirse a “contenidos y temas”. Allí se da una lista de doce posibles temas entre los que el docente puede escoger, pero no hay un hilo conector o fundamento pedagógico que legitime dichos núcleos problemáticos. Sobre la evaluación, en el artículo 5 el Ministerio de Educación anula la posibilidad de un seguimiento pedagógico significativo, y en cambio, reduce el acto de evaluación a los indicadores cuantitativos arrojados por las pruebas estandarizadas estatales sobre competencias ciudadanas.

### Metodología: horizontes de comprensión sobre la cultura de paz en el campo educativo

El diseño metodológico del proyecto se fundamentó en el *paradigma hermenéutico o interpretativo* en la investigación social y educativa. Los planteamientos de este paradigma sugieren la sustitución de las categorías metodológicas y epistemológicas del positivismo (explicación, predicción y control) por otras (comprensión, significado y acción). Este paradigma permite un acercamiento a la realidad social otorgando la importancia de la subjetividad y la configuración intersubjetiva y simbólica del mundo (Soldano, 2002). De igual forma, adquiere importancia el marco de la vida cotidiana como contenedora de la vida social que posibilita dar sentido a los significados, es decir, a las maneras de comprender la realidad, así como a la reflexión sobre la intencionalidad de las prácticas individuales y colectivas.

Por lo tanto, las dinámicas cotidianas de socialización, así como los símbolos y lenguajes compartidos son los puntos de partida para referirse a los niveles de existencia de la cultura de paz o para visibilizar el impacto que ha tenido la implementación de la Cátedra para la Paz en una comunidad educativa determinada. Por tanto, tomar únicamente los planes de estudio o las mallas curriculares como evidencia de un discurso pedagógico, adolece de un reduccionismo que deja por fuera los actores sociales que reproducen esquemas y sistemas de valores, al tiempo que son productores y creadores de la vida escolar, sean estudiantes o profesores. Metodológicamente, el paradigma interpretativo privilegia la escucha, la apertura, el diálogo y la afectividad en el análisis de una realidad social.

Así mismo, Herrera (2010) señala la labor hermenéutica como un proceso que consiste en sostener el juego y la tensión que se da entre los prejuicios y el texto, un juego en el cual ni el prejuicio se impone al decir del texto ni el sentido del texto excluye las anticipaciones del interprete, por lo que se genera una tensión entre prejuicio y texto que da paso a la comprensión. Esto que recoge Herrera (2010) se complementa con lo que Gadamer (1997) va a llamar la “conciencia metódica”, donde se plantea la importancia de asegurar que lo que va a ser interpretado pueda hablar y no quedar reducido en los prejuicios del interprete.

Por otra parte, en enfoque teórico de la sociología del conocimiento reconoce que todo espacio social se configura en las relaciones sociales que cotidianamente suceden junto con la internalización subjetiva de las particularidades de cada lugar. Por un lado, los sujetos se insertan en un sistema social que le precede y que está conformado por un sistema de códigos de ser y hacer que debe internalizar. Por otro lado, las dinámicas de socialización son producidas por las mismas relaciones sociales, lo que genera en los sujetos la capacidad de agenciar y reconfigurar los mecanismos de funcionamiento del sistema social al cual pertenecen. De acuerdo con esto, el espacio no preexiste a los sujetos que la habitan, sino que es la misma construcción social la que le otorga identidad y sentido al espacio físico (Berguer y Luckmann, 1978). Bajo este enfoque metodológico, la investigación educativa:

debe preocuparse más por mostrar cómo se produce el orden social, para lo cual ha de revelar la red de significados a partir de los cuales los miembros de la sociedad constituyen y reconstituyen dicho orden. Dentro del campo de la educación, en consecuencia, la indagación debe centrarse en comprender los procesos sociales mediante los cuales se produce y pasa a “darse por supuesta” una realidad social dada. (Carr y Kemmis, 1988, p. 99-100)

En el contexto educativo, el paradigma hermenéutico y enfoques como la sociología del conocimiento “facilitarían la investigación de las maneras en que el saber se organiza socialmente, se transmite y se valora en las escuelas” (Carr y Kemmis, 1988, p. 100). A partir de lo anterior, el proyecto se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo en cinco instituciones de educación secundaria del sector público en la ciudad de Bogotá, ubicadas en localidades con características similares en cuanto a condiciones sociales, económicas y culturales (San Cristóbal, Usme, Bosa, Kennedy y Ciudad Bolívar). En el trabajo de campo se realizaron siete (7) entrevistas semiestructuradas a docentes responsables de la Cátedra, seis (6) entrevistas semiestructuradas a líderes estudiantiles (personero, controlador, representante al Consejo Directivo, etc.) y setenta

(70) encuestas a estudiantes, controlando las variables de edad y grado escolar. En este artículo solo se aborda el análisis del discurso de los estudiantes.

El guion de la entrevista contiene diez preguntas divididas en cuatro bloques: sensibilización, implementación, evaluación de la Cátedra y discursos, e imaginarios y prácticas pedagógicas. Por su parte, la encuesta formula diez preguntas divididas entre preguntas de opción múltiple y preguntas de escala, con el fin de captar la atención del estudiante y asegurar la espontaneidad de su respuesta. La elaboración de estos instrumentos tenía como propósito acceder a los significados sobre su correspondencia con la realidad. El resultado fue la extracción de la experiencia subjetiva de la cotidianidad escolar, la cual fue puesta en diálogo con un discurso legal que proyecta o persigue experiencias concretas. En definitiva, la información arrojada por los estudiantes no se agota en el presente análisis, ni acude a revelar alguna “verdad” oculta, pues desde la perspectiva hermenéutica, el sentido de un texto o discurso es casi inagotable y puede ser abordado desde múltiples puntos de vista.

De otra parte, aunque las limitaciones cuantitativas del trabajo de campo impiden extraer conclusiones significativas, sí permiten realizar un diagnóstico para marcar elementos relevantes y los significados que desarrollan los estudiantes en cuanto a la educación para la paz. Como punto de partida, vale decir que en las cinco instituciones educativas se implementa formalmente la Cátedra para la Paz ya que es un mandato oficial y constitucional. Sin embargo, esta premisa por sí misma no responde a preguntas como: ¿de qué manera se implementa? ¿Se tiene en cuenta la ley y el decreto en su implementación? ¿Qué impactos ha tenido sobre la vida escolar? ¿Qué críticas, cuestionamientos y propuestas tienen estudiantes y profesores sobre la implementación de la Cátedra? He aquí los interrogantes más significativos del proyecto.

Respecto al procedimiento de análisis discursivo, a partir de la lectura descriptiva de la legislación (Ley 1732 y Decreto 1038) fue posible identificar las ideas centrales para realizar el diálogo con las entrevistas y encuestas. Aquellas ideas centrales se asumieron como códigos o marcadores enunciativos y pertenecen a conceptos clave que estructuran el cuerpo de los documentos legales. Estos códigos fueron agrupados en dos categorías que responden a los dos objetivos de la Cátedra planteados en la Ley 1732 de 2014: cultura de paz y desarrollo sostenible (Tabla 1).

**Tabla 1.** Códigos de análisis para las entrevistas

Cultura de paz	Desarrollo sostenible
Participación ciudadana	Contexto económico y social
Memoria histórica	Territorio
Resolución pacífica de conflictos	

**Fuente:** elaboración propia.

Estos códigos expresan intereses temáticos que están propuestos tanto en la ley como en el decreto. El proceso fue identificar la interpretación que tienen cada uno de estos marcadores o códigos en el discurso de los estudiantes, así como en las relaciones intersubjetivas que surgen de ellos en el espacio escolar. En otras palabras, estos códigos son el filtro para indagar por la comprensión que se configura socialmente cuando se habla sobre la educación para la Paz desde la voz de los estudiantes.

### **El discurso estudiantil: análisis complejos en cuerpos jóvenes**

El acercamiento analítico del discurso de los estudiantes fue realizado a partir de las seis entrevistas semiestructuradas y con las tendencias arrojadas por las encuestas a partir de su codificación o tabulación. En este sentido, es preciso indicar que el 88 % de los estudiantes encuestados le otorgan importancia a la paz, significado que emerge en tanto un concepto útil y necesario para promover la sana convivencia, prevenir situaciones de discriminación, abuso y violencia, y para evitar muertes en el país, la ciudad y el barrio. Contrariamente, la importancia de la paz y su relación con los grupos guerrilleros u otros actores armados en el marco del conflicto colombiano no tuvo sino un 12 % de aceptación. En consecuencia, se puede extraer en el significado de los estudiantes un tipo de importancia de la paz que trasciende el simple antagonismo o dicotomía paz/guerra, hacia la complejidad del concepto como una proyección de un porvenir que brinde mayor bienestar y condiciones de vida más favorables. Estos datos tienen consonancia con algunas de las definiciones que los estudiantes dieron a la pregunta ¿qué es la paz?

es poder salir a la calle libre, como ser, poder salir a la calle sin que te maten por ser lo que tú eres o por lo que tú opinas [me] parece que eso es paz. (Estudiante 1)

Desde mí pensar la paz es el respeto, si yo respeto quién eres tú, cuáles son tus culturas, que es lo que tú quieres hacer, como quieres trabajar tu tema, puedo respetar como piensas, pero también espero que tu respetas como yo pienso, entonces para mí eso es paz el respeto como tal. (Estudiante 2)

es la solución de conflictos, donde las personas son capaces de arreglar estos conflictos por el dialogándolo sin necesidad de utilizar las armas, es donde se puede llegar a un ambiente muy tranquilo o en una sociedad donde todos podemos opinar y nadie va a estar con miedo a que pueda ser rechazo o agredido. (Estudiante 3)

En cuanto a la implementación de la Cátedra para la Paz en la institución educativa, el 52 % de los encuestados siente gusto por la forma en que se está enseñando, lo que permite inferir que existen apuestas metodológicas y prácticas pedagógicas significativas para los estudiantes. Sobre las acciones concretas que implementa la Cátedra

en las diferentes instituciones, las más relevantes son: talleres-clases, semana y foro por la paz, salidas pedagógicas y el proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá, como las actividades más reconocidas y nombradas por los estudiantes. Al tiempo, el gusto por la educación para la paz se fortalece cuando el 79 % de los estudiantes manifiesta que es importante y necesario que se enseñe esta Cátedra. En este sentido, se encuentran modalidades innovadoras a partir de proyectos institucionales como un periódico escolar o la semana “Foro por la paz”.

nosotros trabajamos la cátedra Orlando Fals Borda, según la ideología de Fals Borda que es I.A.P investigación, acción, participación. Investigamos un problema actual en él y participamos para solucionar ese problema. (Estudiante 2)

de otra parte trabajamos con los profesores, por parte del periódico intentamos llevar un poquito de los proyectos que van saliendo, que no son a largo plazo, pero se van generando como el periódico [...] nosotros siempre hacemos escritos, cada uno desde su punto de vista, desde un punto crítico y buscamos cómo generar esa conciencia, cuando se dio el tratado de paz y todo eso, hablamos de eso y para como para que los estudiantes que lo leyeron tuvieran como la oportunidad también de reaccionar un poco respecto al tema y en el periódico siempre buscamos en general esa conciencia. (Estudiante 1)

los profesores del área de sociales tratan de que haya una semana específica solamente de paz en donde recordemos los momentos y acontecimientos más importantes que llevaron a generar conflictos [...] muchos estudiantes comenzaron a participar en el proyecto, por ejemplo, tenemos un mural aquí en la institución que esta al respaldo de la zona verde donde estudiantes de noveno decimo y grado once trabajaron sobre el bogotazo, un mural muy bonito. Lo hicieron especialmente los muchachos que tenían más conflictos [...] Fue muy grato saber que estudiantes que veían los problemas solo a golpes buscaron la mejor manera de sacar toda su ira a través del dibujo. (Estudiante 3)

También se observó la puesta en marcha de la Cátedra como una asignatura independiente, planteando el reto de distanciarse de la enseñanza tradicional de las asignaturas. Es decir, la autonomía como asignatura independiente evidencia un derrotero pedagógico que puede —y debe— ser aprovechado por los docentes. Mientras llega ese cambio de paradigma pedagógico, se seguirán presentando situaciones de inconformidad y reproducción de la cultura de la violencia, cuyo principal peligro es minar la confianza y llenar de incredulidad a los estudiantes sobre los alcances de la educación para la paz.

aquí en bachillerato se implementa desde sexto hasta noveno, yo pues el año pasado y el ante pasado

vi la cátedra de paz. Es una clase en donde podemos sacar muchas cosas, porque pues si uno la aprovecha aprende acerca de los valores humanos y acerca de que uno vive como en un paraíso, ¿no?, como que la ciudad, no pasa nada en comparación a lo que paso en lo rural en cuestiones pues de la guerra y toda esa cuestión [...] pero se me hace falta lo que te digo, más incentivo por parte de notas, o sea, para mí debería ser una materia normal, que si tu no la haces, pues obviamente te vas a habilitar cátedra de paz, pero como no hay como esa rigidez en la materia pues obviamente hay gente que la evade, que no hace nada, y obviamente también falta que la clase sea más dinámica, porque a la final es una clase y termina siendo una clase igual de convencional a las otras, entonces si estamos hablando de cátedra de paz y queremos generar un cambio, yo creo que tendría que ser una clase más innovadora. (Estudiante 4)

Yo creo que es como todo, aunque nos digan no robemos vamos a seguir robando, aunque le digan a la gente que no mate va a continuar matando, entonces puede que si se haya dado un cambio en cuanto la manera de dar las clases y ha bajado un poco las peleas a fuera y todo eso. Pero es un proceso. (Estudiante 5)

Igualmente, surgen datos confrontados, como, por ejemplo, que un 41 % de los estudiantes conciba su ambiente escolar como violento, pero que simultáneamente el 49 % manifieste una satisfactoria convivencia escolar. Frente a esto, surge la necesidad de indagar en los misterios del currículo, ya que las contradicciones podrían ser explicadas a partir de una “naturalización” de la violencia cotidiana hasta hacerla imperceptible. Luego de este panorama previo, se presentan las ideas más relevantes de los discursos estudiantiles en relación con los códigos extraídos de los documentos legales.

### **Cultura de paz y prácticas cotidianas de convivencia escolar: memoria histórica y resolución de conflictos**

La memoria histórica es un componente principal de la cultura de paz ya que permite trascender la inmediatez del contexto hacia una reflexión espacio-temporal más significativa y sensible, distinta a la enseñanza clásica de la historia. Por ello, es relevante que el 68 % de los estudiantes afirme que la enseñanza de la memoria histórica hace parte del currículo escolar. Además de ser reconocida como eje temático, hace posible encontrar en los discursos de estudiantes elocuentes niveles de profundidad al asumir la memoria histórica como una necesidad social para no repetir los errores que han generado momentos de violencia y conflicto. La comprensión ontológica de la memoria histórica como mecanismo de recuerdo permanente y no como una sucesión de hechos adquiere gran sentido y motivación:

No podemos llegar al punto de paz si no sabemos antecedentes históricos de donde estamos viviendo, por ahí podemos empezar, dando nuestros antecedentes porque quien no conoce su historia está condenado a repetirla. (Estudiante 2)

siempre ir recuperando la memoria histórica para que no se nos olvide, pues lo que en al menos en nuestro país lo que ha sucedido para no seguir cometiendo los mismos errores y así llegar a ese consenso de paz. (Estudiante 1)

Sin embargo, son muy pocas las alusiones a la memoria histórica, lo que permite interpretar la insuficiencia en el reconocimiento cotidiano. Así mismo, el ejercicio de trascender la enseñanza de la historia como disciplina, hacia la memoria histórica como referente identitario y sensibilizador es un reto inconcluso. Por lo tanto, los enunciados presentados son una evidencia de que su vinculación, tanto curricular como didáctica, es un proceso que aún no culmina.

Por otra parte, se indagó por la manera de abordar y de solucionar los conflictos en las instituciones. Al respecto, el 33 % de los estudiantes manifestó que se viven situaciones de conflictos como la discriminación como racismo, xenofobia, machismo, etc., un porcentaje poco alentador para un espacio de socialización y de formación ciudadana, como es la escuela. Por otro lado, el 69 % está de acuerdo con que el diálogo entre las partes es la mejor forma de solucionar un conflicto, evidenciando una sensatez y madurez —por lo menos discursiva—, que da cuenta de un proceso pedagógico coherente con la educación para la paz. De todas formas, es imprescindible reafirmar que la escuela es un espacio de tensiones y contradicciones, lo que hace inevitable —y hasta necesario— que sucedan o se presenten tales situaciones. Lo significativo será el cómo se gestionen dichas tensiones y contradicciones.

Cuando encontramos algún conflicto primero se debe indagar porque este surgiendo este conflicto, después debemos entrar a participar, después debemos actuar para solucionar este conflicto. La forma en cómo se arreglan los problemas en otras instituciones se suspende o se sanciona de cualquier actividad, aquí se hace es que tú reflexiones sobre lo que estás haciendo mal y porque estas pagando esta pena, el porqué de las cosas, ser conscientes de lo que estamos haciendo. (Estudiante 2)

Destaca que en la resolución de conflictos se utilizan escenarios o proyectos que sirven como apoyo institucional. Entre estos escenarios está el comité institucional de convivencia, el departamento de orientación o alianzas estratégicas con instituciones externas como la Cámara de Comercio de Bogotá (CCB) y su programa de conciliación escolar *Hermes*, proyecto que busca transformar el conflicto escolar a partir de los Métodos Alternativos de

Solución de Conflictos (MASC). Vale decir que no solo sin Bogotá sino en todo el país, son innumerables los proyectos pedagógicos dirigidos a la resolución y gestión racional y sensible de los conflictos escolares. Estos escenarios tienen impacto y son reconocidos por los estudiantes de manera positiva.

Aquí hay un proyecto que se llama Hermes, que siempre es como cualquier problema primero hablemos, llegamos a un consenso, intentemos dialogar hay intermediarios y todo eso ese es el primer paso que sea para para la convivencia y la resolución de problemas. (Estudiante 1)

En años anteriores había muchos problemas a la salida, después de 7 años comenzó el proyecto Hermes desde aquí fue una herramienta muy agradable, porque gracias a él los estudiantes se acercaban a estas personas y contaban sus problemas se sentaba con el muchacho con el que tenía el problema y se comenzaba a dialogar así escuchábamos las dos partes de por qué del problema y buscábamos la mejor solución, gracias a esto el colegio redujo bastante estos problemas y ya no se veía la agresividad el ambiente tan tedioso a la salida porque se encontraba algún problema ya no lo teníamos. (Estudiante 3)

Aun así, las dimensiones de los conflictos pueden llegar a desbordar la voluntad y las capacidades de los docentes. En este aspecto, es importante reflexionar sobre las múltiples violencias que rodean a toda institución escolar y que inevitablemente permean la cotidianidad de profesores y estudiantes. Situaciones como el abuso sexual, el maltrato familiar, la delincuencia, la explotación laboral, el microtráfico, etc., tienen relación con el desempleo, la pobreza y un conjunto de problemáticas, que aun hoy tienen soluciones ineficientes y tradicionales, propias de un Estado débil institucionalmente.

Bueno pues cuando el conflicto se genera entran las orientadoras, pero para mí la solución de todo el problema o de todos los problemas casi siempre se ven en coordinación convivencial, donde pues se hace como acuerdos y compromisos y la verdad es afectivo, ya pues cuando los problemas son muy grandes y tienen que involucrar policía, ya obviamente se les sale de las manos al colegio, pero pues de resto son afectivos los controles. (Estudiante 4)

Pues acá digamos si ya esa violencia se pasa a comités, lo que hace es que el comité de convivencia revisa el caso implementa el manual de convivencia, si no es tan grave se pasa a orientación, a coordinación, atención de padres y si ya es grave se presentaría a bienestar familiar. (Estudiante 5)

Los discursos presentados junto con las tendencias encontradas las encuestas, permiten afirmar que la cultura

de paz aún debe recorrer camino para tomar su lugar como una necesidad prioritaria en la labor educativa. En este sentido, se hace necesario comprender la praxis pedagógica como un proceso de diálogo, reconocimiento y defensa de la alteridad, más allá del hegemónico engranaje escolar atravesado por la competencia y las presiones de las dicotomías éxito-fracaso escolar, año aprobado-año desaprobado, buena conducta-mala conducta, etc. Por ello, escuchar a los estudiantes es el principio de una transformación significativa:

a mí de que me sirve decirte a ti, ¡no grites!, si en el momento que estoy diciendo no grites, yo te estoy gritando. Necesito un ejemplo, pero también necesito respaldo para poder seguir dando ese ejemplo e ir hasta donde mas no pueda y surgir. (Estudiante 2)

la convivencia, esa es un poco dura, ya que hay miles de pensamientos y miles de personalidades y como en todo colegio de Bogotá o del país existen diferencias, pero algo que, si caracteriza a esta comunidad estudiantil, es que estamos aprendiendo a ser tolerantes, no somos obviamente la gran mayoría, pero si hay unos que son tolerantes, y respetamos al otro. (Estudiante 4)

En conclusión, se observa que la resolución de conflictos es un tema privilegiado en cuanto a la educación para la paz, sobre otros como la memoria histórica y la participación ciudadana. Esta afirmación permite inferir que las preocupaciones de docentes y directivos docentes están dirigidas hacia el mejoramiento de la convivencia escolar en su cotidianidad y socialización diaria y efectiva, más que hacia la reflexión de la memoria colectiva o la participación ciudadana. Por lo tanto, es más significativo y tiene más sentido para los estudiantes relacionar la educación para la paz con las formas y herramientas para resolver conflictos. Es necesario volver sobre el debate de la escuela y su papel socializador y catalizador cultural, antes que productor o reproductor de conocimiento.

### **Desarrollo sostenible: significados sobre el contexto y el territorio**

El desarrollo sostenible es el otro objetivo de la Cátedra para la Paz, según la Ley 1732, dicha categoría busca trascender el simple desarrollo desde su concepción económica y establecer una relación con el paradigma del desarrollo humano y la sustentabilidad ambiental, en tanto que surge como preocupación frente al deterioro ambiental creciente y su impacto para las sociedades. En este sentido, entra en escena un modelo multidimensional para comprender el desarrollo y en él, las distintas dimensiones (institucional, social, económico y ambiental) que interactúan para “garantizar la sostenibilidad ambiental del desarrollo”. Por su parte, el artículo 2 del Decreto 1038 de 2015, lo define como:

Aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades. (MEN, 2015)

De tal manera, el cuidado ambiental se convierte en una prioridad en todo escenario de socialización y en un propósito de las comunidades humanas. En la escuela se aterriza dicho discurso mediante la puesta en marcha de proyectos y ejercicios de aula que fomentan el reciclaje, el cuidado del entorno, el cuidado del agua y la protección de zonas verdes, a través del proyecto de educación ambiental (PRAE). Sobre estos temas, se preguntó a los estudiantes por la percepción que tienen frente al cuidado del agua y el manejo de basuras. Sobre el cuidado del agua, el 42 % de los estudiantes opinó que hay un cuidado responsable del agua, y sobre el manejo de basuras, el 49 % percibe un buen manejo de residuos en la institución. Estos resultados “tibios” ubicados en un medio poco expresivo, aunque no permiten observar una tendencia clara, si dejan en evidencia que son temas tratados en la cotidianidad escolar con distintos niveles de compromiso e impacto institucional.

Nosotros tenemos la huerta que es PRAE, trabajamos todos en comunidad para sacar un ejemplo una lechuga y poderla vender, también encontramos Cultura aquí tejemos, ejemplo tejemos una manilla y estas tejiendo una historia un cuento lo estás tejiendo. También podemos encontrar la media fortalecida que es el proyecto de la institución en donde buscamos una problemática que se encuentre en la ciudad y poderla solucionar desde aquí del colegio, con recursos sociales inventos, proyectos innovadores. (Estudiante 2)

Nos han enseñado y nos han instruido bastante bien sobre los cuidados sobre el entorno. Y más nosotros que tenemos este lugar, como puedes ver, el cerro y todo eso. (Estudiante 1)

Somos bastante descuidados con esto del medio ambiente, por qué, por ejemplo, en química tuvimos que traer una planta para una tarea, y si la profe no nos decía que le echáramos agua, pues no le echábamos agua. O estamos en las zonas verdes y habiendo canchas, la gente juega en las zonas verdes. Entonces siento que en colegio somos un poco descuidados en ese aspecto. (Estudiante 6)

Se puede observar el impacto y utilidad estratégica que tiene el espacio donde se inserta la institución escolar para fomentar el cuidado ambiental. La característica del desarrollo sostenible como una realidad empírica que atraviesa toda la vida individual y social permite que su desarrollo trascienda la teoría y favorezca las

iniciativas pedagógicas de intervención en la institución escolar. Igualmente, el cuestionamiento que hace el mismo discurso de los estudiantes de su percepción “contradictoria” que se ubica en el medio, permite referir la existencia de una “disputa” o conflicto alrededor de la necesidad de cambiar la mentalidad y la acción en su relación con el entorno. Por otra parte, el desarrollo sostenible también permite comprender de una manera más dinámica el espacio que se habita y las relaciones sociales que allí se dan para que el estudiante pueda “ver el mundo” en su complejidad y descifrar aquellos conflictos y tensiones sociales que trascienden el espacio escolar.

es duro, [...] osea porque uno puede hacer un esfuerzo social y se hace el esfuerzo de cambiar las cosas acá, pero siempre tenemos esa vaina de que somos ignorados por otras voces, entonces a veces por más que uno quisiera cambiar esa violencia, cambiar esas problemáticas es como si uno fuera bloqueado, eso es como lo frustrante, yo lo vería de esa manera, pues es complicado, lo que me han enseñado siempre es mantener la esperanza a lograr un cambio, pero claro, uno se para una mañana y escucha como mataron un líder social, mataron a una persona por ser trans, mataron a tal persona por esto, por lo otro, hace como 15 días casi apuñalan a mi prima, entonces claro eso es como te decía, es frustrante cuando uno quiere generar el cambio y no se dan las cosas. (Estudiante 1)

Aquí en el colegio estamos en una burbuja, pero cuando salimos del colegio nos encontramos con pandilleros que están en la esquina, eso ha afectado bastante porque nosotros pensamos en cómo solucionarlo, podemos dialogar mientras que ellos no quieren dialogar con nosotros, esto complica todo. Las personas del exterior que no nos respetan lo que pensamos y como queremos solucionar los problemas nos están afectando. (Estudiante 2)

Sobre este tema se evidencia una inconformidad o insatisfacción que alienta cierto pensamiento crítico sobre el contexto social y económico. Aquí queda claro que el estudiante observa atentamente su entorno y desarrolla percepciones y cuestionamientos que deben ser puestos en diálogo por medio del saber pedagógico y un ambiente crítico en la institución escolar. De otra parte, el análisis del contexto que hacen los estudiantes comprueba que la escuela no es ni puede ser ajena a los conflictos y violencias que acontecen a su alrededor. Por ello, lo que se conoce como “comunidad educativa” emerge de las relaciones sociales que ocurren en un entorno, habita en barrios aledaños, en las cuadras donde los compañeros de clase son amigos fuera del colegio, en los parques donde juegan y en todos aquellos lugares que acompañan su crecimiento físico, emocional y mental.

## Conclusiones

Luego del trayecto y los diálogos propuestos a lo largo del artículo, se puede afirmar que la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015 no dan solución ni ofrecen una ruta clara acerca de llevar al plano de la práctica pedagógica la cultura para la paz. Dichos documentos están alejados de la realidad escolar y han sido elaborados con criterios técnicos que pretenden dar salida a un tema trascendental para la sociedad colombiana. Sin embargo, como se ha señalado anteriormente deben ser tomados como corazas de debate político y democrático, a la vez que recreados a la luz del saber pedagógico y las necesidades particulares de cada territorio educativo. Por lo tanto, su existencia en el plano de la política educativa permite a los docentes de Bogotá y el país para continuar construyendo espacios de investigación educativa, pues aquella legislación abre una puerta e impulsa hablar del tema y exigir garantías por parte del Estado, en eso radica la pragmática pedagógica que el discurso de la ley puede ofrecer.

Por otra parte, los objetivos planteados en la legislación tienen un potencial pedagógico que debe ser desarrollados por medio de las prácticas pedagógicas. Podrían existir —y se necesitan— otras formas de llevar a la práctica la cultura de paz a la escuela, pero en el caso concreto de la ley, las categorías de cultura de paz y de desarrollo sostenible son conceptos arraigados en un contexto internacional que los hace vigentes y referentes para toda la política educativa que se proyecte en el tiempo próximo, más aun en Colombia, donde la implementación del Acuerdo Final Para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera y toda la filigrana que ello implica debe pasar necesariamente por una discusión sobre la educación que se necesita en el país. En ese sentido, la Cátedra para la Paz se convierte en un pretexto, en una excusa para desarrollar el agenciamiento crítico de los estudiantes y una educación política fundamentada en los derechos humanos, en lo que sería una apuesta por la construcción de una sociedad que comprenda la necesidad de convivir defendiendo la vida y que sea capaz de gestionar los conflictos a partir de la consideración de la alteridad.

En este sentido, sigue siendo válida y necesaria la configuración de la subjetividad política de los docentes, tomando, por ejemplo, los tres escenarios emancipatorios alcanzados en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación: En primer lugar, la autonomía docente, que en términos kantianos interpela la praxis pedagógica mediante la autopoiesis o autoproducción creativa, de modo que la autonomía no significa confort o seguridad, sino inestabilidad e incertidumbre, propiedades inherentes a la innovación e investigación pedagógica. En segundo lugar, el gobierno escolar, comprendido no solo como la potestad institucional —consejo directivo y académico—, sino como la posibilidad de convocar voluntades para llegar a acuerdos y consensos, cuya

validez estará signada por el diálogo con padres de familia y estudiantes. Por último, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), un lugar decisivo para la implementación de reformas curriculares, epistemológicas y porque no decirlo, políticas, en el nivel del microcosmos escolar.

Por otra parte, la relación orgánica del saber pedagógico con el mundo social para comprender, por ejemplo, la importancia del posacuerdo y el proceso de transición, hace necesaria la superación de las fronteras disciplinares y la visión parcelada del conocimiento que sigue ocupando un lugar hegemónico en la política y práctica educativa. Ello no indica que no existan experiencias interdisciplinarias o investigaciones comprometidas con transformaciones más profundas que las exigidas por la política oficial, anclada en su esencia a las exigencias de la economía del mercado y articuladas a mantener un *statu quo* excluyente y violento. Por esta razón es urgente y necesaria una propuesta de educación para la paz con alcance nacional, es decir, con la capacidad para disputar los imaginarios del sentido común y que sea generada por el magisterio colombiano, pues sobre él recae la responsabilidad de imaginar otro tipo de educación. Hoy, aquellos imaginarios son lugar dominado por los medios masivos de comunicación, los monopolios corporativos y los gobiernos que no han formulado un proyecto de nación estable y duradero.

Se espera que este artículo contribuya críticamente al reciente debate sobre el supuesto “adoctrinamiento” que los docentes ejercen sobre los estudiantes. En consecuencia, el equipo investigador declara su inconformidad de que en un país con la historia de Colombia y con los niveles de conflictividad social que lo atraviesan, se continúe pensando que la educación cívica, política e histórica con arraigo territorial y comprometida con el medio ambiente se relacione con algún tipo de adoctrinamiento, puesto que se necesitan espacios de debate público y posibilidades de agenciamiento político. Los docentes son agentes de cambio social y su función histórica está plegada al humanismo ilustrado que, con todas las críticas pertinentes y necesarias que se le puedan hacer, opera como un freno a las violencias, a la indiferencia y al escepticismo generalizado sobre el futuro que permea a los ciudadanos colombianos. A su vez, la cultura es un campo de combate, un lugar de tensiones donde distintos proyectos de sociedad se confrontan y determinan los vectores de la historia.

En la transcripción de los audios de las entrevistas y la codificación de las encuestas de los estudiantes se encontró un discurso de sujetos críticos, que comprenden su entorno y se saben parte de él. De esta forma, los estudiantes afianzan y construyen sus significados sobre la educación para la paz por medio de las prácticas educativas y las vivencias cotidianas contextualizadas. Sin embargo, muchas veces los jóvenes no son escuchados

por la sociedad adulto-centrada encasillada en el discurso de la competencia y la pertinencia laboral como fines de la educación, lo que genera un desborde y una necesidad de reelaboración de los criterios que establece la normativa vigente, los cuales debe considerarse al margen del discurso estudiantil.

## Referencias

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Congreso de Colombia. (2014). Ley 1732 de 2014 Bogotá: Congreso de la República.
- Escola de Cultura de Pau. (s.f.). *Escola de Cultura de Pau*. Barcelona.
- Falconí, D. (2011). *De las cenizas al texto: Transgresión identitaria gays, lesbianas y queer en el ordenamiento literario andino contemporáneo*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de pau*. (20), 2-8.
- Gadamer, H.-G. (1997). *Verdad y método* (Tomo I). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Guerra, F. (2009). De la formación en derechos a las culturas escolares democráticas. En: *Ciudad, Localidad y Escuela*. Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano Ipazud. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Herrera, J. (2010). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: Cinde.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Educación ética y Valores humanos*. Serie Lineamientos Curriculares. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto 1038 por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Pinto, M. (1997). El principio pro homine. Criterios de hermenéutica y pautas para la regulación de los derechos humanos. En M. Abregú y C. Courtis (Compiladores), *La aplicación de los tratados sobre derechos humanos por los tribunales locales* (pp. 163-172). Buenos Aires: Editores del Puerto - CELS (Centro de Estudios Legales y Sociales).
- Soldano, D. (2002). La subjetividad a escena. El aporte de Alfred Schütz a las ciencias sociales. En: S. Federico (compilador). *Filosofía y métodos de las ciencias sociales* (pp. 34-60). Buenos Aires: Editorial Manantial.



08



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



PENSANDO REGIONES

# Organizaciones comunitarias de Medellín: red para la construcción de paz a finales de los años 90 y 2015<sup>1</sup>

Community organizations in Medellín: A peacebuilding network at the late 1990s and 2015

Organizações comunitárias de Medellín: rede para a construção da paz no final dos anos 1990 e 2015

**Esperanza Milena Torres Madroño<sup>2</sup>**   
**María Alejandra Botero Botero<sup>3</sup>** 

**Para citar este artículo:** Torres, E. y Botero, M. A. (2019). Organizaciones comunitarias de Medellín: red para la construcción de paz a finales de los años 90 y 2015. *Ciudad Paz-ando*, 12(2), 99-110. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.13966>

**Fecha de recepción:** 19 de octubre de 2018

**Fecha de aprobación:** 10 de octubre de 2019

1 Este artículo es producto de las reflexiones de la investigación “Repertorios de articulación social y comunitaria para la construcción de paz en la ciudad de Medellín entre 1990-2015”, desarrollado por el Grupo de Estudios en Desarrollo Local y Gestión Territorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia.

2 Socióloga. Magister en Comunicación. Candidata a doctora en Ciencias Sociales y Humanas. Docente investigadora, Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia. Grupo de investigación en estudios de desarrollo local y gestión territorial. Correo electrónico: [esperanza.torres@colmayor.edu.co](mailto:esperanza.torres@colmayor.edu.co), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4711-756X>

3 Profesional en Planeación del Desarrollo Social. Investigadora, Grupo de estudios en desarrollo local y gestión territorial, Facultad de ciencias sociales. Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia. Correo electrónico: [botero.male@gmail.com](mailto:botero.male@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7323-4962>

## RESUMEN

Este artículo parte del entendimiento de la red social como una apuesta epistemológica y teórica que invita a la reflexión sobre las subjetividades en relación como potenciadoras de hermanamientos. En concreto, se realiza un acercamiento a la Red de Organizaciones Comunitarias de Medellín, una articulación que emerge en el contexto de la globalización económica e instalación de diversas violencias en el nivel urbano. Esta red se configura como un poder contrahegemónico y una práctica emancipatoria desde la formación de sujetos políticos-críticos que se movilizan y comunican de manera alternativa en el marco de la lucha por la vida digna como principio y consigna de actuación. Dicho abordaje parte de la teoría de las redes sociales, la teoría política y la sistematización de experiencias.

**Palabras clave:** red social, paz, derechos humanos, vida comunitaria, transformación social..

### ABSTRACT

This article begins with an understanding of social networks as an epistemological and theoretical position that invites reflection on the subjectivity of enhancing twinning. Specifically, the authors introduce Medellín's Network of Community Organizations, which emerges in the context of economic globalization and the onset of various types of violence in urban areas. This network is formed as a counter-hegemonic power and an emancipatory practice on the basis of the formation of politically critical subjects who mobilize and communicate in a different way within the struggle's framework for a decent life as a principle and order of action. This approach is formulated on the basis of social network theories, political theory and the systematization of experiences.

**Keywords:** social network, peace, human rights, community life, social transformation.

### RESUMO

Este artigo baseia-se na compreensão da rede social como uma aposta epistemológica e teórica que convida à reflexão sobre as subjetividades em relação aos potenciadores da geminação. Especificamente, é feita uma aproximação à Rede de Organizações Comunitárias de Medellín, uma articulação que surge no contexto da globalização econômica e da instalação de várias violências em nível urbano. Esta rede se configura como um poder contra-hegemônico e uma prática emancipatória da formação de sujeitos político-críticos que mobilizam e comunicam de forma alternativa no marco da luta por uma vida digna como princípio e slogan de ação. Esta abordagem baseia-se na teoria das redes sociais, na teoria política e na sistematização das experiências.

**Palavras-chave:** rede social, paz, direitos humanos, vida comunitária, transformação social.

## Introducción

Las luchas por la construcción de paz en contextos de exclusión y guerra han sido un reto para varias generaciones en el territorio colombiano. Sin embargo, desde múltiples discursos y prácticas, se ha posibilitado no solo la comprensión de las violencias, sino la incorporación de aprendizajes para avanzar en el anhelo de otro mundo posible. En este sentido, la paz tiene un sustrato amplio de significaciones asociadas a la intersubjetividad de los colectivos, sus apuestas y reivindicaciones a lo largo del tiempo, que hacen de estos un lugar de encuentro entre voluntades políticas y fuerzas sociales, y una convergencia entre los procesos de desarme y las resistencias de las comunidades. Es así, que la firma del acuerdo con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc) y el Gobierno de Juan Manuel Santos implicó no solo la desmovilización de uno de los grupos armados de mayor antigüedad en Latinoamérica, sino que también revitalizó la necesidad de reflexionar alrededor de los sujetos, los vínculos y las apuestas históricas por la paz en el país.

Las iniciativas de construcción de paz se relacionan con las dinámicas de violencia como con la apertura de oportunidades políticas durante diferentes procesos de negociación, de ahí las transformaciones de la movilización y la diversidad de sujetos participantes. En el caso concreto de Medellín, desde los años 60 y 70 se referencian procesos sociales y comunitarios en busca de alternativas que prevalecieran por encima del conflicto a partir de la lucha por un lugar donde vivir. Posteriormente, para la década de los 80 en el marco de procesos sociales y políticos complejos emergen discursos y apuestas de reivindicación de necesidades de infraestructura y servicios sociales en un deseo de integración a la ciudad. En los 90, emergen experiencias de planeación del desarrollo pensadas en articulación entre diversos actores y a escalas de acción más amplias que la de barrios y comunas para la consecución de mejores condiciones de vida. Finalmente, en los años 2000 sobresalen nuevos actores, como jóvenes, mujeres y víctimas, con repertorios simbólicos que generan importantes escenarios de reflexión-acción para la promoción y protección de los derechos humanos, la convivencia, la justicia y la transformación de significados y discursos tradicionalmente aceptados en la cultura hegemónica-patriarcal.

Así, el presente artículo tiene como objetivo reconocer la Red de Organizaciones Comunitarias de Medellín (ROC) como una acción colectiva constructora de paz en el contexto de violencia a partir de su movilización y lucha por la vida digna. Para ello, en el texto se intenta establecer un diálogo entre las categorías: redes sociales, construcción de paz, y repertorios de acción, bajo el prisma analítico de la teoría política crítica con la noción de poder contrahegemónico. En particular, la primera perspectiva fue un elemento nuclear del estudio por posibilitar una apuesta epistemológica y teórica que reconoce un

sujeto relacional, flexible, dinámico y en redefinición. A su vez, la perspectiva invita a un ejercicio hermenéutico, en términos de Gadamer (2010), donde la imbricación de los actores entre sí y el investigador en el proceso de conocer, gesta una realidad entretejida y diversa. En el caso concreto de Medellín, las redes sociales son leídas como actores que se vinculan en los territorios excluidos del desarrollo y del proyecto moderno para confabular acciones en pro de la justicia, la memoria y la vida digna, es decir, para generar un tejido de voluntades y acciones interconectadas que tienen lugar en un espacio-tiempo determinado con intermitencias y momentos de redefinición y transformación.

La crisis de la lógica moderna, y con ella las formas de participación tradicional ceñidas a la vinculación partidista y mecanismos formales que trajo consigo la figura del Estado, requirió de nuevos actores y maneras de accionar desde la vida cotidiana. Estos modos de organización abrieron camino a estrategias políticas colectivas en escenarios locales y nacionales donde se empezaron a vislumbrar otras racionalidades no instrumentales, emancipadas y con apuestas de construcción de futuros plurales y solidarios. Asimismo, la actuación en red dejó de lado la lectura fragmentaria de los territorios y comenzó a constituir otros lugares para la actuación política y para los aspectos no resueltos por la modernidad.

En este orden de ideas, la red como concepto y forma de actuación tiene lugar en la ambivalencia de su sentido y en la lectura instalada desde la globalización económica. Por un lado, la red se presenta como respuesta a las demandas del contexto producto de la desregulación de las instituciones modernas, específicamente, como una estrategia para la competencia; por otro lado, se deja ver como un modo contrahegemónico de consolidar otras formas de poder desde la cuadra y el barrio, como escenarios, y la exigencia por los servicios públicos y la defensa de la vida digna, como emblemas en el contexto para las luchas sociales. En otras palabras, se trata de lo que autores como Bauman (2014) definen como “la colectivización de los problemas junto con la privatización de los instrumentos y de los medios para resolverlos” (p. 147), que a su vez ha posibilitado la diversificación y ampliación de los escenarios para el ejercicio político y la formación de racionalidades comprensivas y para la vida.

De este modo, la globalización transformó las formas de relacionamiento pensadas por algunos para la vinculación competitiva en el mercado, y para otros, como estrategias de resistencia creadas desde el hermanamiento y la confianza para gestar acciones colectivas que van en contravía al sistema valorativo, que lleva consigo el capitalismo como sistema económico, político y cultural. En el marco de esta última orientación, el estudio se centró en el entendimiento de las redes sociales como hermanamientos, enjambres, nichos de personas que se entrelazan para la búsqueda de objetivos comunes y que

trascienden el individualismo y la competencia, en tanto se gestan en la solidaridad y en el trabajo mancomunado, así como en la formación conjunta de capacidades para resistir y sobrepasar diferentes formas de violencias en los territorios.

Estos relacionamientos se despliegan en un contexto que inhibe, pero que a su vez crea las condiciones que particularizan el accionar colectivo y los sujetos que se encuentran en esa acción (González, 2006). Por lo que la violencia no se entiende como un suceso, sino como una serie de factores que se instituyen en el contexto, denominado por González (2006) como el contexto de violencia, donde tienen cabida factores como la desigualdad y la exclusión. La paz no es entonces entendida como ausencia de actos de violencia, sino como aquellos procesos que se llevan a cabo en los territorios para revertir los efectos negativos del contexto, visto así, esta adquiere una connotación como discurso movilizador, práctica colectiva y búsqueda política, que convoca una diversidad de actores públicos, privados, académicos y sociales-comunitarios y no solamente hace referencia a la faceta antagónica de la guerra o las confrontaciones armadas.

Este tipo de relacionamientos es particularmente ejemplificado por la ROC de Medellín, pues desde diferentes lugares vehicula su accionar hacia la defensa de la vida digna, la superación de la pobreza, la discusión sobre los efectos del neoliberalismo y el capitalismo, los derechos humanos y la memoria. Dicha red configura agendas que movilizan y recrean identidades colectivas alrededor de resistencias compartidas en una diversidad de actores, al mismo tiempo que se convierte en escenarios de confluencia de organizaciones y procesos de la ciudad. Ello conlleva a la ampliación del campo político y da lugar a resistencias y alternativas contrahegemónicas (De Sousa, 2010). La ROC es, por tanto, una red de voluntades, actores y búsquedas, que permiten dar cuenta de cómo la paz se ha dinamizado en los territorios a lo largo de la historia y cómo las subjetividades se entrelazan históricamente desde la confianza, para posibilitar transformaciones y luchas en los territorios que viven la exclusión.

En esta medida, el presente ejercicio se nutre de las discusiones propiciadas desde las perspectivas críticas de las ciencias sociales con la investigación participativa, la educación popular, y en concreto, con la metodología de sistematización de experiencias, entendida como un proceso de aprendizaje y socialización, pero también como forma de producción de saberes. En este sentido, se entiende el acto de conocer como una acción política, desde donde se genera el cuestionamiento a los lugares de enunciación que construyen relatos sobre la experiencia. Lo anterior deja ver como metodológicamente el texto que se presenta es resultado de un diálogo entre algunos actores representativos de la ROC y el grupo de investigación, lo que posibilitó reflexionar la experiencia

con insumos como la entrevista a profundidad y el taller de línea de tiempo. Este proceso de construcción de información se dinamizó en torno a tres ejes: el contexto, los sujetos y las agendas, con ayuda de una revisión documental y matrices de análisis que permitieron trazar la ruta de este relato bajo el prisma de la construcción de paz.

Asimismo, en la construcción del método se establecieron dos premisas mínimas: en primer lugar, la escritura de la experiencia debe ser un acto ético que revele las relaciones de poder de las que es parte; en segundo lugar, las investigadoras, como actores dentro del proceso, construyen una voz propia en el aprendizaje que se posibilita en la relación dialógica donde interpelan referentes, reflexiones y subjetividades propias, por lo tanto la presente construcción no reemplaza ni intenta ejercer una acción performativa de la voz de quienes tutelan la experiencia ya que este producto emerge gracias al diálogo y vuelve a él como parte de un proceso hermenéutico en el cual se resguarda la circularidad, horizontalidad y la no jerarquización en la construcción de conocimiento.

En consideración a los aspectos enunciados, el artículo se estructura en tres partes. Inicialmente, se aborda la red social como apuesta epistemológica y teórica del ejercicio. En un segundo momento, se describe el contexto de emergencia de la ROC. Finalmente, se da cuenta de la ROC y sus repertorios de acción, para finalmente presentar algunas reflexiones y aprendizajes desde esta red para la construcción de paz en el país.

### **Las redes sociales: apuesta epistemológica y teórica**

La red social es un concepto polisémico, interdisciplinar y viajero, en términos de Bal (2002), la aproximación a su definición da cuenta de su amplia posibilidad de significaciones y de los abordajes que ha tenido desde diversos campos disciplinares: la antropología, las comunicaciones, los estudios organizacionales, la sociología, el trabajo social, los estudios e intervenciones en salud, etc. Ello ha gestado un amplio bagaje de comprensiones que se reelaboran en dependencia de los contextos desde donde se piensa, de los intereses investigativos, de la mirada y la distancia de los campos de conocimiento (Simmel, 2014), y en especial de la interactividad entre el sujeto y el objeto de conocimiento (Bal, 2002).

El acercamiento a las redes sociales se inscribe en el cuestionamiento al modo de relacionamiento humano. El contexto neoliberal no solo conllevó una transformación en la lógica de la economía y el reordenamiento del poder global, sino que también permeó las posibilidades de interacción humana, su sentido y sus formas. Se bifurcan las maneras de relacionamiento, las interacciones pensadas en función de la racionalidad y la forma cómo conviven con vínculos difusos, móviles, reticulares y sin estructuras

figas. Por lo tanto, la red social es uno de los observables de un cambio de paradigma que transgrede el modo mecánico de concebir el universo a uno que se cimienta en el dinamismo y la fluidez y que demanda para sí una apuesta teórica, metodológica y ontológica desde la complejidad.

En este sentido, en su conceptualización se pueden identificar afluentes diversos, inicios múltiples que se entrecruzan. Al respecto Luna (2014) sostiene que las redes sociales han gestado una amplia riqueza y diversidad de aproximaciones para las Ciencias Sociales que pueden sintetizarse en tres enfoques: en primer lugar, la perspectiva denominada análisis de redes sociales, en segundo lugar, la teoría del actor-red y el enfoque de la red como mecanismo de coordinación social. La autora afirma que estos acercamientos tienen como elemento común la preocupación por analizar diferentes dimensiones tales como: la disposición de los actores, las razones por las cuales se originan, las trayectorias, las estrategias, las razones de desaparición, entre otras.

Según Luna (2014), desde la primera perspectiva, la red se entiende como un sistema de vínculos entre nodos o entidades sociales. Como instrumento, busca medir grados de centralidad y densidad, al igual que clasificar, en función de la distancia social y de los actores que la configuran, su composición como redes hemofilias o heterofilias. De suerte que desde esta mirada, la preocupación está centrada en dar cuenta de la morfología, formalización y representación gráfica de los vínculos. El análisis de redes se considera como la perspectiva de mayor auge y reconocimiento debido a que ha tenido aplicaciones en diferentes campos del conocimiento, la política y la economía, aunque tiene un estatuto menor dentro de las teorías y se acerca más a un instrumento analítico con relevancia en los años 90.

El actor-red, por su parte, tiene un estatuto mayor dentro de las teorías sociales. Como tal emerge en los años 80 y detalla aspectos como la diferenciación, la autonomía de la red y los actores que la constituyen, por lo que esta perspectiva cuestiona las separaciones originadas por la lógica de la modernidad, entre ellas, la establecida entre la naturaleza y la sociedad (Luna, 2014). En otras palabras, este acercamiento intenta dar cuenta de la complejidad de los vínculos sociales que comprende a humanos y no-humanos que se enlazan para alcanzar metas específicas, por lo que se trata entonces de analizar las alianzas entre personas y cosas que conectan a la gente (Luna, 2014) y de dar cuenta de la dinámica de las redes lograda gracias a lo que dentro de dicha teoría se conoce como la “traducción”, la cual posibilita el vínculo, el intercambio y la puesta en común de aspectos que convocan y mueven la red social, ya que son las “negociaciones, intrigas, cálculos, actos de persuasión y violencia, por los cuales un actor o una fuerza adquiere autoridad para hablar o actuar en representación de otro actor o fuerza” (Luna, 2014, p. 65).

Desde esta mirada, las redes sociales evolucionan y es posible identificar en ellas tres fases. La emergencia de la red, donde la traducción es importante en la medida que permite construir el inicial lenguaje común. El desarrollo de la red, donde se construye la lógica y la traducción que puede forjar lugares de encuentro y de desencuentro. Finalmente, la estabilización de la red, que tiene lugar cuando esta se ha diferenciado mucho más y genera mayores niveles de complejidad y estabilidad (Luna, 2014). Esta lectura de la red permite entenderla como un complejo sistema de traducciones para posibilitar el vínculo, dinamizarlo y posicionarlo.

En cuanto a la comprensión de la red como modo de coordinación, el concepto es entendido como sistema complejo donde la diferenciación, especialización e interdependencia entre diversos sistemas (el social, el político, el económico, el científico y el educativo) se interconectan para la solución de problemas más allá de las organizaciones, los sectores o los individuos. Bajo esta perspectiva, las redes se entienden como entidades que buscan su autorregulación a través de la interdependencia y la comunicación entre sus elementos, donde se dan relaciones de tensión, de cooperación y de conflicto (Luna, 2014).

Para el abordaje del presente estudio, la red se asume como una construcción polisémica que lleva implícita una postura epistemológica, pues se trata de sujetos relacionales en el proceso de investigación que particularizan el método de trabajo y el tipo de conocimiento que se desprende del ejercicio. Desde este punto de partida, la ROC no es un elemento estático, definido o delimitado, ya que este se teje desde la complejidad, la flexibilidad y su constante transformación. Ello plantea una relación hermenéutica entre el investigador y lo investigado, una vinculación desde la horizontalidad y desde la mutua influencia entre sujetos de conocimiento que permite entender la teoría como un recurso inacabado, provisional y resultado de la relación del investigador con aquello que investiga (Gadamer, 2012 y Bal, 2002). En esa dirección, pensar en las redes sociales dialoga con el pensamiento complejo e invita a la reflexión de un sujeto de investigación relacional inscrito en unas condiciones socio históricas que produce y se produce en el proceso investigativo.

Como lo expresa Najmanovich (2001), el mito objetivista de la modernidad es puesto en cuestión con nociones como las de la red, y con ello adquiere relevancia el “mito del sujeto” con el giro consecuente a las preguntas por los vínculos y la interacción, entendidos “como formas básicas de la experiencia humana” (p. 106). Ese despliegue hacia la subjetividad y la experiencia reclama a su vez, otras lecturas multidimensionales, no lineales, que permitan “dar cuenta de las paradojas constitutivas de nuestro modo de experimentar (nos)” (p. 106). En consecuencia, el acercamiento al problema de investigación desde la noción de la red invita a la incorporación de un

concepto y una mirada que transversaliza el ejercicio investigativo en el que requerimos:

Acceder a un espacio cognitivo caracterizado por las formaciones de bucles donde, por un lado, el Sujeto construye al Objeto en su interacción con él, y por otro, el propio Sujeto es construido en la interacción con el medioambiente natural y social. No nacemos “sujetos” sino que devenimos tales y a través del juego social. (Najmanovich, 2001, p. 106)

La lectura desde la complejidad y desde la crítica al modelo de la modernidad, permite abordar la red como una apuesta metodológica en sí misma, y a su vez como un objeto y sujeto de investigación que se redefinen mutuamente. En esta línea, Najmanovich (2001) propone una lectura interactiva que posibilita entender en la red social elementos que trastocan formas de pensar, sentir y actuar, y que se acercan a los vínculos, a los sistemas abiertos, a las organizaciones complejas, no lineales y emergentes. Estos componentes relacionales que pueden observarse en la red interrumpen la lectura dicotómica afianzada desde el pensamiento moderno centrado en el entendimiento de objetos que requieren una definición absoluta que delimite lo que estos son o no son, y donde “la vaguedad, la heterogeneidad son inconcebibles” (Najmanovich, 2001). La red social con la que se entabló un diálogo no puede abordarse desde una lente que privilegie la pureza (el ser es), tal y como lo expresa la misma autora, “la versión monista del mundo no permite entender la interacción transformadora, la hibridación, la interpenetración, el vínculo instituyente y constituyente” (Najmanovich, 2001 p. 106).

Estas características de las redes sociales invitan a comprenderlas como un sujeto relacional, polifacético y dinámico de investigación inscrito en formas de participación política no formal (Reguillo, 2000). Por tratarse de acciones emergentes que tienen lugar en la apertura a un contexto globalizado y de incertidumbre con la crisis de la modernidad, irrumpen las formas de participación moderna y los repertorios tradicionales de acción colectiva, posicionan vínculos de sentido donde se gestan una multiplicidad de afiliaciones y formas de accionar que requieren una permanente reinvencción, lo que quiere decir, una constante configuración de otra mirada para conocer y comprender el ejercicio colectivo y vital donde tienen lugar los poderes contrahegemónicos.

### **Contexto de violencia y oportunidad de la ROC de Medellín**

El contexto de violencia, como categoría de análisis, permite pensar en la historicidad y multidimensionalidad de las violencias, y a su vez en la interrelación estrecha de los repertorios de acción colectiva, las formas organizativas y los sujetos políticos, con las particularidades

de los contextos donde emergen. En otras palabras, el contexto de violencia impregna caracteres particulares a las subjetividades, modos de relación, organización y acción social. Al respecto, González (2006) propone leer la violencia en términos de contexto de violencia prolongada, lo cual acentúa la necesidad de captarla desde su complejidad, vinculada a estructuras políticas y sociales, órdenes económicos y simbólicos, que no recaen exclusivamente en los actores armados, sino en otras formas de violencias que se vuelven sistemáticas e históricas. La violencia así entendida es contexto y no exclusivamente una manifestación.

En consideración a este punto de partida, pensar el periodo de finales de los años 90 hasta el 2015 convoca a estimar aspectos de trascendencia en el panorama internacional como las políticas neoliberales de Ronald Reagan, la crisis del Estado de Bienestar, la globalización, y el auge y declive del discurso de la seguridad humana. En el ámbito nacional surge la nueva carta constitucional de 1991 con la subsecuente instalación en el país de un marco normativo que buscaba garantizar la participación política, pero que a su vez daba cabida a las políticas neoliberales iniciadas desde periodos anteriores, por ejemplo, en los años setenta vinculadas a las dictaduras militares en Latinoamérica y en los ochenta, a políticas de ajuste fiscal dirigidas por el Fondo Monetario Internacional, respondiendo a las crisis del socialismo en el mundo cuyo resultante es el sistema capitalista como modelo único de la economía.

La Constitución de 1991 materializa el proyecto de la modernidad en la democracia con centralidad en actores como los partidos políticos, entendidos como organizaciones para el acceso al gobierno y al poder (Gechem, 2009). Estas formas organizativas tienen, desde el Siglo XIX, una vinculación directa con las élites regionales que reproducen en el terreno de lo político las disputas por el poder económico e instalan en los imaginarios sociales la fragmentación bipartidista, liberal y conservador, caldo de cultivo de una conflictividad estructural en Colombia. Los partidos políticos caracterizados por su no horizontalidad, su instrumentalidad a los intereses de las élites económicas y su desconexión como representantes legítimos de las necesidades fraguadas en la vida económica y cultural del país (Fernández y Parra, 2000), son uno de los puntos de quiebre del proyecto moderno que se instala empleando el molde de otras latitudes, sin considerar las particularidades históricas de la región, pero que además se sustenta en la conflictividad, la fragmentación territorial y la imposibilidad de construir un proyecto de nación articulado de manera efectiva.

En otras palabras, y como lo expresa Fernández y Parra (2000), la conformación del sistema político colombiano involucró un proceso de adaptación de la concepción moderna que se concreta con el Estado Nacional

Representativo. Dicho sistema político implica el marco normativo, que en el caso colombiano queda estipulado con la Constitución de 1991, pero a su vez la dimensión sociocultural que atraviesa la subjetividad política del país donde queda manifestada su historicidad, el marco de valores, las formas de relación social, entre otras.

Como lo expresa Kalmanovitz (2001), la Constitución Política de Colombia se puede entender “como un compromiso entre fuerzas con inclinaciones social-demócratas, otras liberales y conservadoras” (p. 9). Desde su configuración, el sistema político colombiano padece de una doble fractura interna, por un lado, como afirma Restrepo (1992), la Carta Magna encarna el discurso del bienestar social y el de la competencia, lo cual conlleva a prácticas en contradicción; por otro lado, la fractura entre las condiciones reales de vida que impregnan la dimensión social y las promesas de justicia e igualdad desplegadas en la norma. En igual sentido, el sistema político evidenciaba una serie de obstáculos, tal y como Fernández y Parra (2000) manifiestan:

por una parte, una clase política sólida y retardataria; y por otra, unos partidos políticos tradicionales, con estructuras débiles, carentes de un ideario que cohesionara las voluntades en torno a los intereses generales y de una disciplina que les permitiera accionar organizadamente, al igual que contar con una dirección que, movida por sus apetencias exclusivamente electorales, había permitido y propiciado su fraccionamiento. (p. 4)

De manera paradójica, la institucionalización de la participación en Colombia se forja simultáneamente con la oleada de violencia en las ciudades. Para Medellín los años noventa representaron el punto más alto en la tasa de homicidios, una realidad que asciende hasta el 42 % sobre el total de fallecimientos en la ciudad en el año de 1991 (Cardona *et al.*, 2005). La agudización de la conflictividad urbana era la manifestación abierta de los poderes que se tejían en el territorio, entre la Medellín planificada y la creada desde la carencia y la exclusión sistemática, y que dio lugar a otros órdenes diferentes al legal como reguladores de diversos escenarios de la urbe.

En ese panorama, el contexto de violencia y oportunidad en los años noventa vincula las contradicciones de la racionalidad moderna incompleta por diversos motivos, dentro de los cuales están: una dinámica entre procesos de apertura democrática relacionados al nuevo marco normativo; la exacerbación del modelo económico capitalista acentuado en políticas neoliberales con las premisas de la libre competencia y el libre cambio como sus principales consignas; y la conflictividad emergente de procesos de planificación fracturados en la ciudad, que posibilitaron la existencia de órdenes legales e ilegales.

Al marco normativo favorable para nuevas formas de participación y organización social, se suma el despliegue

de actores sociales y comunitarios que en sus búsquedas de una ciudad-país más humana dinamizan acciones colectivas por la vía de movilización de opinión, concertación y gestión de recursos, y se posicionan en el debate público. El discurso de los derechos humanos y la movilización en busca de su garantía, entre otros, delimitan un contexto de oportunidad para dar lugar a otros repertorios de acción que rompan las formas tradicionales de organización política anclada a los partidos políticos y que se expresen de maneras más flexibles, dinámicas y horizontales, como es el caso de las redes sociales y comunitarias en Medellín.

En definitiva, la emergencia y expansión de redes sociales y comunitarias fue producto de la confluencia de factores como la crisis de las formas de participación tradicional vinculadas al sistema de partidos políticos en el país y al panorama de globalización y neoliberalización dado en los años noventa, el cual favorece la presencia de otros actores como las organizaciones no gubernamentales. Ante la fragmentación de la cuestión social se requirió la intervención de actores privados para la atención de las demandas sociales (Carballeda, 2002), lo que implicó la intervención de agentes externos en el país, así como procesos de “formalización” de organizaciones en la ciudad que demandaron repensar los repertorios de acción en un contexto de tensión entre las convicciones de la acción colectiva, sus trayectorias y los retos del panorama neoliberal.

En este orden de ideas, el movimiento comunitario se enfrentó a la disyuntiva entre la supervivencia y la emancipación; a la búsqueda en la construcción de confianzas y capacidades; a la interlocución y cooperación técnico-financiera de organizaciones públicas y privadas; y a varias estrategias encaminadas al posicionamiento comunitario en la escena pública. Así, desde iniciativas como los procesos de planeación zonal y la conformación de articulaciones, mesas y comités se empiezan a tejer relaciones entre actores diversos, en ocasiones contradictorios, para pensar y construir desde las diferencias apuestas por una vida digna.

### **La ROC de Medellín: poder contrahegemónico en la lucha por una vida digna desde repertorios de acción solidarios y vitales**

La ROC es el resultado de los cambios en las formas organizativas y en los tránsitos de personas, organizaciones comunitarias y procesos de ciudad. Emerge como idea desde el año 1997 cuando se piensa como un proyecto de confianzas y nuevas confluencias que en el diálogo ponen de manifiesto la necesidad de consolidar una articulación con mayor posibilidad de alcance e influencia de acciones en las comunidades, como en la toma de decisiones. De modo que se consolida como proyecto entre el periodo 1999-2000 con el apoyo de la Agencia Española de

Cooperación Internacional (AECI; ROC, 2004; Memorias Taller Línea de Tiempo ROC, 2017).

Fue una propuesta de intercambio para el fortalecimiento, reconocimiento y generación de un movimiento social con incidencia y participación de la voz comunitaria en la construcción de una agenda política para el desarrollo de mejores condiciones en los sectores rurales y urbano-populares, históricamente marginados, de Medellín. Como articulación, logró la vinculación de organizaciones, acciones políticas, voluntades individuales y colectivas encaminadas a satisfacer necesidades a partir del establecimiento de vínculos, valores, estrategias y acciones entre diversos sujetos que desde la diferencia de saberes, formas de aproximarse y significar la realidad se entrelazaron en intereses, intenciones, intentos, emociones e historias.

Hoy, pensar en esta red invita a comprenderla desde su devenir en el tiempo, sus potencialidades y tensiones como un tejido dinámico y polifacético con múltiples posibilidades de focalización, al igual que representaciones, de ahí, como se indicó al inicio del texto, emana su difícil aprehensión. En una mirada histórica del hacerse y deshacerse de la ROC, es posible identificar distintas trayectorias, sujetos, maneras de organizar la acción y significarla, que evidencian las subjetividades, así como las coyunturas del contexto en el que se desenvuelve. Igualmente, la complejidad y diversidad en sus modos de relacionamiento es posible observarla en la convivencia simultánea de individualidades y colectividades, en la interacción local-global, los modos de proceder desde lo festivo-orgánico y el debate entre lo institucional-comunitario.

En este sentido, es probable leerla de dos maneras distintas y opuestas que se entrecruzan. Por un lado, como estrategia para la supervivencia a partir de la exigibilidad de derechos y gestión de recursos; y por otro, como estrategia de emancipación a través de autogestión, movilización y construcción de un sujeto político. Sin embargo, la lucha por la vida digna y la configuración de un poder contrahegemónico son un componente común y vital del sentido de la misma. Esta apuesta, constituye una alternativa de poder crítico porque cuestiona las grandes enunciaciones, el modelo de desarrollo económico, las prácticas políticas tradicionales y las lógicas militaristas, además propone caminos para la transformación de la realidad desde las propias vivencias y necesidades de las minorías, con un enfoque centrado en justicia, equidad, solidaridad y democracia.

Pese a las grandes dificultades en la conformación y consolidación de la red, como se observa en su accionar histórico contra la desesperanza, fue una experiencia solidaria que permitió un mayor eco a la visibilización de las condiciones de exclusión, un intento de confluencia de búsquedas y “una posibilidad para la movilización social consistente, estructurada y formativa” (Entrevista

Villa, 2018). Significó un espacio de articulación desde la intersección de experiencias comunitarias y organizativas que, ante las demandas del contexto, hicieron de la lucha por la dignidad de los territorios un emblema para la movilización colectiva en un intento por evidenciar la demanda ante el orden gubernamental por el acceso a satisfactores vitales para la subsistencia, fortalecer procesos de autogestión que reivindicaran la calidad de sujetos sociales y políticos, de los habitantes en los territorios, así como la posibilidad de gestar dinámicas de formación, en términos políticos, fundamentados en el diálogo y la crítica a las violencias instituidas en el contexto.

En lo que sigue, se aborda la red desde los sujetos en-redados y su funcionamiento a partir de hitos históricos en un intento de profundizar en la naturaleza solidaria y en su potencialidad crítico-emancipadora, sin perder de vista aquellos matices que construyen su particularidad.

### **Individualidades y colectividades: los sujetos enredados**

Como ya se planteó, en esta investigación las redes sociales son entendidas como hermanamientos por tratarse de nodos de personas en un proceso permanente de interacción e intercambio de trayectorias, opciones y discursos para la búsqueda de objetivos comunes. Son los sujetos quienes, desde su participación en contextos organizacionales y espaciales, configuran los sentidos de estar en red, los modos de relacionamiento y apuestas que, a su vez, multiplican posibilidades u obstaculizan acciones. Por tanto, se convierten en una dimensión central en el propósito de desenredar la ROC. No obstante, la coexistencia de unidad-heterogeneidad que la compone, conlleva a la dificultad para precisar quiénes son los actores que convocan y mueven la red, así como los múltiples tejidos que se refuerzan o se deshacen en su permanente autoorganización, puesto que integra colectivos de individuos con valores y principios particulares que de manera simultánea gestan varios vínculos y afiliaciones a territorios y organizaciones.

La ROC convocó diversidad de actores públicos, privados, sociales-comunitarios y académicos que se observan en diferentes nodos según vínculos y actuación (Figura 1). Estos cambian con el tiempo y coyunturas: unos aparecen en situaciones concretas, otros se sustraen, mientras algunos permanecen, pese a ello, todos son agentes determinantes en su historia. En un primer nodo, aparecen las organizaciones que integran propiamente la red. En un segundo punto del diagrama, aparecen algunas ONG que acompañan o aportan técnica o económicamente a las organizaciones barriales, en especial a las “pequeñas”, en un ejercicio de “apadrinamiento”. Desde otro punto de vista, se visualizan instituciones públicas y privadas que apoyaron la gestión y sostenibilidad de la red, tales como las agencias de cooperación internacional, entidades del

Estado y universidades. Finalmente, otra “partícula” existente son las redes o articulaciones de nivel local, regional y nacional a las que se une la ROC para actuar desde otros lugares.

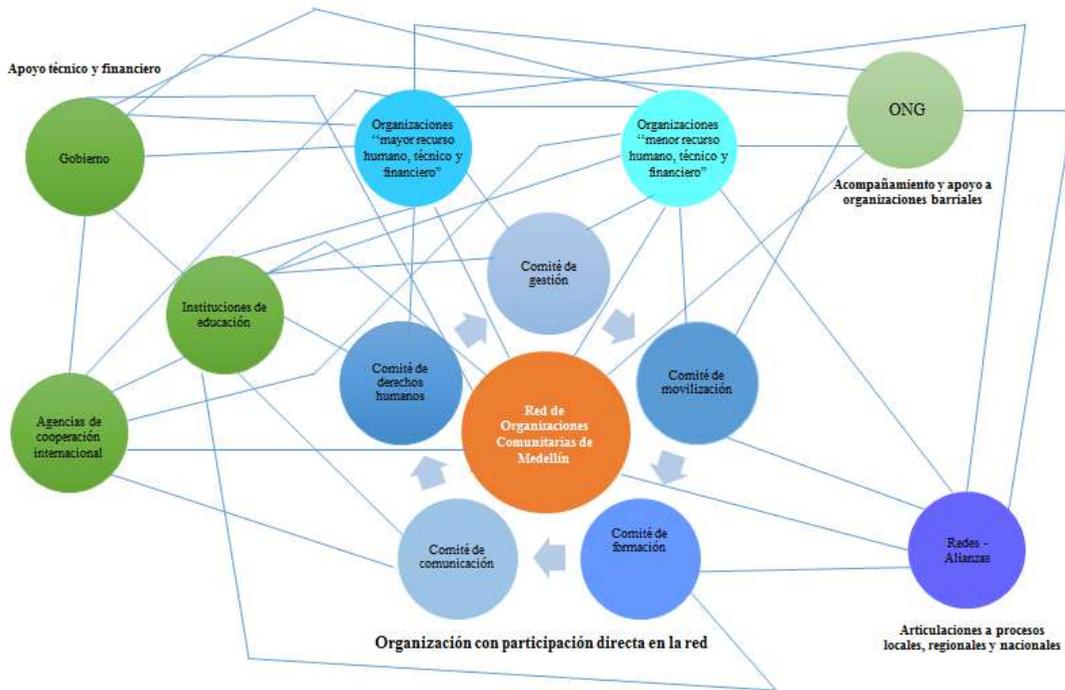
En una mirada de focalización hacia los sujetos que intervienen directamente en la red se encuentran hombres y mujeres defensores de derechos humanos, jóvenes críticos ante el sistema económico y las dinámicas guerreras, líderes comunitarios, activistas sociales o militantes, que con visos de voluntad y esperanza deciden participar como actores políticos en representación de procesos de ciudad y organizaciones comunitarias de primer y segundo grado. Son individuos y colectivos que a partir del interrogante “¿cómo generar unidad en la diversidad?” (Entrevista personal, Franco, 2018) ponen de manifiesto la existencia de múltiples formas para desaprender las violencias y aprender a hacer las paces, además, de la importancia de reconocernos unos a otros y juntar iniciativas para avanzar en el anhelo.

Las organizaciones de base de la ROC se diferencian por sus lugares de actuación, escalas de acción y énfasis en estrategias, tanto como en las poblaciones. Algunos referentes reveladores de las prioridades en las propuestas que cada base define son la planeación participativa y gestión del desarrollo local, la promoción de bienestar y desarrollo humano integral, la identidad-reconstrucción del tejido social, la integración comunitaria, la convivencia y promoción, y la gestión sociocultural. Otras, por su

parte, ponen el enfoque en poblaciones específicas que son vulneradas en un contexto con lógicas patriarcales, como es el caso de niños, niñas, jóvenes y mujeres. También se visibilizan las particularidades en los tiempos de permanencia, la capacidad de gestión y los relacionamientos con otras organizaciones pares e instituciones públicas y privadas. En este último punto, se destacan disimilitudes respecto a mayores cercanías con el Estado y distanciamiento, así como la inclinación hacia la gestión de recursos versus autogestión (ROC, 2004; Memorias Taller Línea de Tiempo ROC, 2017).

Sin embargo, estos actores encontraron en su disparidad la oportunidad para potenciar puntos en común, como el trabajo por la vida digna de las comunidades y sectores vulnerados, horizontalidad, autonomía en la toma de decisiones, resistencia frente a discursos tradicionales para tener en cuenta posiciones ambientalistas, de buen vivir, de género, interculturalidad, no violencia y derecho a la ciudad. De igual manera, se presenta la manifestación de un sistema de valores frente a la empresa privada y las burocracias del Estado en el que la solidaridad, la democracia, la equidad, la justicia social y la convivencia son la base (ROC, 2004; Hidalgo y Restrepo, 2001).

En cuanto a las afinidades entre las organizaciones es preciso destacar la formación como eje transversal en las áreas y metodologías de trabajo concebida desde los postulados de la educación popular, en la cual “la práctica de la libertad solo encontrara adecuada expresión en una



**Figura 1.** Organizaciones ROC de Medellín  
**Fuente:** elaboración propia.

pedagogía en que el Oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico” (Freire, 2005, p. 6). De modo que se apuesta por un modelo crítico y participativo en el que se construye conocimiento colectivamente y se contribuye a la configuración de sujetos rebeldes, solidarios, activos y comprometidos con las transformaciones del entorno que habitan.

### **Relacionamientos en movimiento: los ciclos de la ROC**

En el ejercicio de análisis se construyeron hitos asociados según énfasis en los conjuntos de acción y sus sentidos, en concreto se detallan cuatro fases. En un primer momento, la construcción de un lenguaje común y búsqueda de identidad comunitaria: pensarse juntos el proyecto de la red (1999-2001). En segundo momento, la puesta en marcha: la red se moviliza por la vida, protección y construcción de capacidades de las organizaciones comunitarias (2002-2003). Para un tercer momento, los lazos se afianzan y el reto se intensifica: la red en acción por la exigibilidad de los servicios públicos como un derecho fundamental (2004-2009). Por último, nuevos ciclos de vida: la red aviva y potencia diversos procesos de ciudad (2010-2015).

- **La construcción de un lenguaje común y búsqueda de identidad comunitaria: pensarse juntos el proyecto de la red (1999-2001)**

Esta fase acontece en un contexto complejo de agudización del conflicto y en un escenario político poco favorecedor que limitaba los espacios de participación y visualización del tercer sector y sus iniciativas. En consecuencia, aparecen ideas de poder volver la mirada a los territorios, aspiraciones por alzar las voces de los marginados e interrogantes frente a cómo desde los sectores comunitarios se llegaba a escenarios de poder local, la preocupación por establecer diálogos en torno a la conceptualización y significación de la organización comunitaria y el reconocimiento de aprendizajes pasados (Memorias Taller Línea de Tiempo ROC, 2017).

Se parte de ejercicios de sistematización de experiencias de redes de organizaciones comunitarias en la gestión del desarrollo de los años 80 y 90 como línea de proyección y encuentros previos de integración e identificación del estado de las organizaciones, así como de las propuestas y expectativas en torno a la construcción de paz. La dinámica, entonces, se centra en generar espacios de debate para identificar las capacidades, reconocerse, tejer confianzas y pensarse como red hacia la visibilización y fortalecimiento de lo comunitario como una alternativa a las múltiples violencias instauradas en la ciudad. Además, se reivindica el saber popular y la memoria como forma de lucha.

- **La red se moviliza por la vida, protección y construcción de capacidades de las organizaciones comunitarias (2002-2003)**

Para el segundo momento, se amplía el entramado y se pone en marcha la acción de la red con el Festival Comunitario por la Vida, una iniciativa antimilitarista que dinamizó la discusión política hasta el año 2007. En sus inicios, se plantea como un evento conmemorativo de la vida y liderazgos mediante el cual las organizaciones expresaron su descontento frente a la situación de vulneración de los derechos humanos, reivindicaron la libertad y dignidad de los pobladores, y evidenciaron sus experiencias. A este carnavalesco acto de rebeldía se suman la pedagogización de los derechos humanos y el papel de la ciudadanía en su defensa, así como talleres de reflexión-formación en educación popular para los sujetos de la acción, como aporte a la construcción de subjetividades políticas (ROC, 2004; Memorias Taller Línea de Tiempo ROC, 2017).

Simultáneamente, la red se convierte en una estrategia que permitió generar cierto blindaje y protección a las organizaciones comunitarias que ante la crisis derivada de la política de seguridad democrática reciben apoyo de sus pares mediante recorridos, marchas y denuncias públicas ante amenazas. Además, se inicia un proceso de fortalecimiento de confianzas y capacidades que parte de solidaridades entre las mismas organizaciones en el que todos los saberes son importantes, el recurso financiero se colectiviza y las que contaban con mayor capacidad humana, técnica y de gestión apoyan a las “pequeñas”, “y eso fue generando un hermanamiento entre las organizaciones y un posicionamiento político en la ciudad” (Entrevista personal, Pérez, 2018).

- **Los lazos se afianzan y el reto se intensifica: la red en acción por la exigibilidad de los servicios públicos como un derecho fundamental (2004-2009)**

En el periodo comprendido entre el 2004 y el 2009, el accionar de la ROC se torna hacia la movilización e incidencia política desde dos aristas. De un lado, propone un debate sobre la pobreza, la exclusión y la situación de desconexión de los servicios públicos domiciliarios; y de otro lado, se proyectan ejercicios de planeación participativa en los procesos de ciudad. De este modo, en la agenda ya se plantea directamente la exigibilidad de derechos fundamentales y una postura de denuncia frente a los aspectos no resueltos de la modernidad con maneras de accionar desde la vida cotidiana con un fuerte trabajo de formación política comunitaria, comunicación popular alternativa, asambleas barriales y movilización callejera.

Con el lema “otra ciudad es posible, sin miseria ni exclusión” los festivales giraron en torno a la discusión de la

situación de desconexión de los servicios públicos como un efecto del neoliberalismo. Además, el consecuente ascenso en el 2004 de un gobierno alternativo a los partidos políticos tradicionales encaminó la aparición de nuevas formas de acción social y políticas de las comunidades, como es el caso del Presupuesto Participativo, una opción del gobierno local propuesta desde abajo y que, pese a las modificaciones en la propuesta inicial, retoma experiencias de planeación del territorio y gestión del desarrollo de las comunidades.

A su vez, esta época abarca diferentes tensiones tanto internas como externas en torno a los contextos de violencia y asuntos políticos e ideológicos y el acceso-gestión de recursos que invierten las dinámicas de funcionamiento. La planeación como escenario de confrontación de diferentes poderes y lógicas se convierte en un campo de disputa entre formas de pensamiento burocráticas que permean la política formal, versus las perspectivas micro-políticas de los poderes emergentes perfectibles en la cotidianidad que privilegian la praxis. Sin embargo, los aprendizajes y potencialidades del proceso continuaron tejiendo redes de solidaridad y posibilitando luchas por el buen vivir de las comunidades.

- **Nuevos ciclos de vida: la ROC como escuela de diversos procesos de ciudad (2010-2015)**

De igual manera, la ROC es leída por sus integrantes, como un escenario de formación política y conciencia socio-crítica, desde el diálogo y acercamiento a los saberes, capacidades y actuaciones de los actores de otras organizaciones. Como escuela, esta articulación fortaleció proyectos institucionales de ciudad y a la par, permitió ser referente para procesos de liderazgos y organizaciones posteriores de niños-as, jóvenes y mujeres que han desempeñado roles importantes en la configuración de resistencias, reivindicaciones y colectividades en el territorio, por ejemplo, la Mesa Interbarrial de Desconectados y el Movimiento de pobladores y pobladoras. Hoy, nuevos repertorios generan importantes reflexiones en pro de la promoción y protección de los derechos humanos, la convivencia, la justicia y la transformación de significados y discursos tradicionalmente aceptados en la cultura hegemónica-patriarcal. Estos vinculan discursos y búsquedas de mayor alcance donde la recordación y la exigencia de no repetición demandan lenguajes que permitan tramitar el dolor colectivo, pero a la vez construir agendas que vinculen actores organizados en diferentes escenarios de la ciudad.

Ante las dinámicas globalizadoras e impersonales de las sociedades actuales y los contextos marcados por el conflicto, la apatía, el miedo y la frustración, la opción solidaria de un “nosotros” es la gran potencialidad de las redes, en tanto, posibilitan apoyo, identidad, intercambio, capacidades-recursos, eco de sus

voces, empoderamiento y transformaciones con mayor repercusión.

## **A modo de conclusión**

Los elementos presentados de la experiencia permiten entender la ROC como un ejercicio de ampliación del poder político posible gracias a los sujetos que logran articularse desde búsquedas colectivas que emergen del contexto de violencia en Medellín. La lucha por la vida digna y el relacionamiento desde valores como la confianza y la solidaridad constituyen una estrategia de sobrevivencia ante la constante privación de mínimos vitales como los servicios públicos y la instalación de un modelo de ciudad que excluye constantemente y reproduce territorios empobrecidos.

Las redes sociales y comunitarias en Medellín son producto del contexto de violencia y oportunidad, relacionado con la carta constitucional de 1991 y su apertura a una nueva comprensión de la participación y la ciudadanía, así como de la crisis del modelo moderno que evidencia la fractura del sistema político a través de los partidos políticos tradicionales y la necesidad de gestar nuevas formas de acción política. En este sentido, el poder contrahegemónico gestado en la ROC articula aspectos como la formación política de los sujetos vinculados, pues, como lo expresa González (2006), el contexto de violencia no solo inhibe formas de actuación, sino que también perfila otras. Las exigencias por condiciones de vida digna permiten el intercambio y la interrelación entre actores que desde el diálogo se transforman políticamente.

De igual manera el sistema valorativo que se instala desde estas interacciones, reivindica y existe desde la solidaridad, el hermanamiento y el sentido comunitario, en contraposición al sistema valorativo hegemónico que privilegia la competencia, el individualismo y las jerarquías. Este sistema adquiere existencia en forma de red, lo que posibilita la articulación estratégica de la acción colectiva en el marco político que instala el neoliberalismo. Es así como las redes sociales y comunitarias son estrategias de inclusión en un escenario de exclusiones sistemáticas que tienen como punto de partida la solidaridad, la voluntariedad y la reciprocidad y son apuestas políticas por la reconfiguración de un “nosotros” en un escenario que fragmenta lo social y privilegia el individualismo y la competencia.

En pocas palabras, el accionar político desde las redes sociales y comunitarias implican la actuación desde repertorios no convencionales como el arte, la producción de símbolos, la enunciación desde los espacios públicos y la vida cotidiana. De este modo, se resignifican elementos centrales para la incidencia pública donde se vehiculan agendas políticas y comunitarias que articulan diferentes organizaciones con independencia de la pertenencia a uno u otro territorio. Dicho estos, desde la acción de las redes se apuesta por una mirada de ciudad y de país.

## Referencias

- Bal, M. (2002). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Barcelona: Ad Litteram, Cendeac.
- Carballeda, A. (2002). Fragmentación, exclusión y ciudadanía: nuevos interrogantes para la intervención en lo social la intervención en lo social. En A. Carballeda. *Intervención en lo social* (pp. 68-95). Buenos Aires: Paidós.
- Cardona, M., García, H., Giraldo, C., López, M., Suarez, C., Corcho, D. y Flórez, M. (2005). Homicidios en Medellín, Colombia, entre 1990 y 2002: actores, móviles y circunstancias. *Cuadernos de Salud Pública*, 21, 840-851. <https://doi.org/10.1590/s0102-311x2005000300018>
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Fernández, L y Parra, E. (2000). Participación formal y real: una mirada académica al sistema político colombiano. *Reflexión Política*, 2(3), 1-8.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. (2010). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gechem, S. (2009). Los partidos políticos en Colombia: entre la realidad y la ficción. *Derecho del Estado*, 23, 131-146
- González, A. (2006). Acción colectiva en contexto de conflictividad violenta: una propuesta para su interpretación. *Circunstancias*, 10, 1-55.
- Hidalgo, J. y Restrepo, M. (2001). Redes comunitarias locales entre la supervivencia y la emancipación. Sistematización de experiencias de red de organizaciones comunitarias en la gestión del desarrollo de la zona norte de la ciudad de Medellín. Colombia.
- Kalmanovitz, S. (2001). *Constitución y modelo económico*. Seminario: Diez años de la Constitución colombiana, 1991-2001. Debate de evaluación. Facultad de Derecho, Universidad Nacional e ILSA. 14 y 15 de junio de 2001.
- Luna, M. (2004). Redes sociales. *Revista Mexicana de Sociología*, 66, 59-75.
- Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6(14), 106-111.
- Red de Organizaciones Comunitarias. (2004). *Red de Organizaciones Comunitarias de Medellín: "construyendo capacidades y tejiendo confianza"*. Medellín: Coopercolt.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Simmel, G. (2014). *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.



09



# Más allá del escenario de la protesta social: los derechos humanos desde una perspectiva estudiantil

Entrevista realizada por:

**Wilson Díaz Gamba<sup>1</sup>**

**Angely Katherine Torres Melo<sup>2</sup>**

**Para citar:** Díaz Gamba, W. & Torres Melo, A. K. (2020). Más allá del escenario de la protesta social: los derechos humanos desde una perspectiva estudiantil. *Ciudad Paz-ando*, 12(2), 111-117. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.16675>

*Privar a las personas de sus derechos humanos es poner en tela de juicio su propia humanidad.*

Nelson Mandela

Una persona antes de ser mujer u hombre, ingeniera(o), licenciada(o) o administrador(a), es un ser humano. Dicha condición no es una característica innata, sino una que requiere confirmación por medio de la interacción y la comunión con los demás, lo que establece que la humanidad tiene un componente natural y otro artificial (Savater, 2002). El primero alude al proceso biológico con el que

nacen las personas, mientras que el segundo es el que se da en la formación e interacción dentro de la sociedad.

El hombre es malo por naturaleza, diría (Hobbes, 2008) o en términos de Freud (1995) personas poseen una pulsión destructiva inherente a su ser, que los lleva a expresar toda la violencia arcaica que poseen. Para contener dicha pulsión, se requiere de un proceso de socialización en el cual la persona aprende a contener sus instintos, al interiorizar las normas y los valores de la cultura en la que vive. Por lo tanto, puede afirmarse que no hay nada más útil a la humanidad que la humanidad,

1 Director del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (Ipazud) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de la Revista Científica *Ciudad Paz-ando*, editada por el mismo instituto. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, especialista en Desarrollo Humano y licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Además, es Psicólogo de la Institución Universitaria Politécnico Granacolombiano y docente titular del área de humanidades de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

2 Licenciada en Ciencias Sociales, maestrante en Educación con énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Actualmente es investigadora principal de la línea de investigación Derechos Humanos y Equidad de Género del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

como lo diría Spinoza citado por Damasio (2005) y que la humanización es un proceso recíproco que se construye en relación con los demás.

Este proceso de humanización, que en un momento fue potestad del clan y la familia, en la modernidad fue un rol que se le adjudicó a la escuela como principio primordial en la socialización. Hoy en día pareciera que esta labor culmina en los procesos básicos de formación, y que al ingresar a la educación superior no es necesario seguir reflexionando sobre la humanización, ya que lo trascendental en este nivel de la educación pareciera ser el de capacitar para la producción y la economía, olvidando que las personas nunca dejan de aprender, que la educación no sólo debe preparar para el trabajo sino para el ejercicio de la ciudadanía y la convivencia, debe formar para vivir y mantener la democracia, sobre todo cuando es en la universidad que los jóvenes se asumen como ciudadanos.

En los últimos años, y dado el aumento de la protesta social en nuestro país, en las universidades públicas, principalmente, hemos visto a los jóvenes reaccionar de maneras propositivas frente al uso desmedido de la fuerza pública en estos escenarios, ellas(os) se han organizado para defender la vida y la integridad de las(os) estudiantes que participan en las movilizaciones, lo que ha configurado nuevas formas de pensar el reconocimiento del otro(a), ha construido tejido social desde el sentido de lo humano como camino a la resolución de conflictos y, sobre todo, partiendo de principios inherentes a todas(os), los derechos humanos. De acuerdo con lo anterior, desde el Instituto de Paz de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas hemos querido conocer sobre los fines, propósitos y acciones que estas(os) jóvenes realizan al interior del alma mater.

En este sentido, se convocó a los integrantes del Comité Estudiantil de Derechos Humanos de la Universidad Distrital, y se generó un grupo de discusión que permitió abordar las siguientes preguntas formuladas por el Ipazud, a las cuales cada integrante respondió dando una visión general consensuada por la colectividad que conforman.

## **1. ¿Qué es el Comité estudiantil de DDHH y cómo se originó?**

El comité es una expresión organizativa del movimiento estudiantil que se da a la tarea de defender los derechos humanos, especialmente de los estudiantes, en los escenarios de protesta y movilización social. Este surge como respuesta a las constantes violaciones de Derechos Humanos por parte del Escuadrón Móvil Anti-Disturbios (Esmad) para reprimir las movilizaciones de los paros estudiantiles.

Este comité se origina en uno de los Encuentros Nacionales de Estudiantes de Educación Superior (Enees), donde se hizo el llamado a cada universidad para conformar su comité durante el paro nacional universitario del 2018. En un principio, era un espacio de trabajo político de la Unión Nacional de Estudiantes de Educación Superior (Unees); sin embargo, con el paso del tiempo terminó siendo independiente de dicha plataforma. De allí que el Comité sea un lugar de base amplio para la articulación de diferentes estudiantes, sin importar su postura política, ideológica o social, con el fin de concretar un proyecto de defensa de los derechos humanos, encaminado a blindar los ejercicios de movilización estudiantil y velar por condiciones dignas del estudiantado y la garantía de sus derechos en la vida universitaria. Cabe resaltar que desde el momento en que el comité se consolidó, bajaron notablemente las estadísticas de estudiantes de la Universidad Distrital que eran retenidos arbitrariamente.

## **2. Hablemos de la organización interna, ¿cómo se da la conformación del Comité y cómo se llega a ser parte de él?**

El Comité está integrado por estudiantes de las sedes de la Universidad Distrital y entiende las diferentes dinámicas en sus formas de movilización social y las condiciones

**“Entendemos los Derechos Humanos como principios, inherentes a todos y todas, que constituyen condiciones para la vida digna de las personas”.**

particulares de la vida universitaria. En este sentido, cada sede requiere formas específicas de defensa de los Derechos Humanos y por esta razón el trabajo del comité inicia desde lo local y se consolida como una articulación amplia que abarca la labor de defensa en toda la universidad. Actualmente, tiene una mayor participación de las sedes Macarena, Vivero, Tecnológica e Ingeniería, y dentro de él coexisten varias expresiones políticas, organizativas e individualidades que nutren nuestras acciones, tanto en campo, como en lo que llamamos trabajo de oficina.

Cualquier estudiante puede ser defensor(a) de Derechos Humanos e integrante del Comité, la única condición es estar activo dentro de la universidad. Además, es necesario estar interesado y comprometido en esta labor voluntaria, acercarse a los espacios y procesos de base generados en las sedes para recibir una formación, en teoría y en campo, que los mismos integrantes enseñan y en la que las personas adquieren nociones básicas de Derechos Humanos, su ejercicio y defensa en escenarios de protesta. Estas jornadas de formación se proyectan una vez al año mediante una convocatoria abierta a todos los estudiantes que desean participar en los diferentes ciclos. Una vez las personas nuevas y el comité terminen el proceso, se implementa el trabajo práctico, teniendo en cuenta que siempre los nuevos(as) integrantes estarán acompañados(as) de quienes tienen más experiencia.



### 3. ¿Cómo se entiende el concepto de Derechos Humanos desde la perspectiva de los integrantes del Comité?

Entendemos los derechos humanos como principios inherentes a todos y todas, que constituyen condiciones para la vida digna de las personas. Aunque su origen sea liberal, éstos son victorias de los pueblos que reivindican su existencia y, en muchas ocasiones, nuestra única herramienta contra el capitalismo exacerbado. Dentro de la vida universitaria, estos son la bandera de la protección de la comunidad estudiantil frente a abusos, vulneraciones y acciones que van en contra de la integridad física y de la misma dignidad humana. Por tanto, son un aspecto transversal que debe estar presente en las diversas actividades y escenarios de la universidad, así como en todos los ámbitos de la vida social.

En otras palabras, los derechos humanos son todas las acciones que llevamos a cabo desde salir a una marcha hasta ponerse un chaleco, pues nuestra prioridad está en los escenarios de protesta, partiendo de dos derechos fundamentales: el derecho a la vida y el derecho a la protesta. Comprendemos que los derechos son universales, por lo cual no restringimos nuestra atención a ningún tipo de manifestantes —sin importar su forma de manifestarse—, ya que entendemos que el Estado es el único que tiene la obligación de garantizar los derechos de las personas. Por lo anterior, cualquier vulneración de derechos humanos es responsabilidad de este, ya sea por acción o por omisión, sobre todo teniendo en cuenta que es en los escenarios de protesta donde

hemos evidenciado las constantes vulneraciones a la integridad de manifestantes y no manifestantes por parte del Esmad. En este horizonte se desarrolla el componente de denuncia de estas acciones por parte del comité.

### 4. Además de la defensa de los Derechos Humanos en el marco de las situaciones presentadas en la protesta social, ¿qué otros escenarios en la cotidianidad universitaria reflejan situaciones de vulneración en los que el comité proceda en su accionar?

Aunque el enfoque del comité enfatiza en la defensa del derecho a la vida y a la protesta, cada integrante tiene formación integral en derechos humanos, por lo tanto,

---

**“...entre los aspectos más significativos, destacamos el reconocimiento y agradecimiento que los y las estudiantes manifiestan cada vez que actuamos en defensa de su integridad.”**

---

también actuamos en su defensa en la cotidianidad universitaria. En este escenario, los campos de disputa amplios incluyen temas de autonomía universitaria, bienestar universitario (apoyo alimentario), infraestructura (caída de techos), estigmatización y persecución, además de las violencias basadas en género, en las cuales se han denunciado diferentes situaciones que evidencian la existencia de un sistema patriarcal de base y una cultura machista, tema en el cual las compañeras del comité de género han profundizado aún más, pero que también entendemos como una lucha por la garantía de los derechos humanos.

En este sentido, podemos decir que el Comité se ha pronunciado al denunciar, rechazar y visibilizar acciones de vulneración a los derechos humanos que, desde

diferentes ámbitos y actores, se llevan a cabo en detrimento de condiciones de vida digna para la comunidad universitaria.

### **5. Dentro de su ejercicio como defensor(a) de los Derechos Humanos al interior de la Universidad, ¿cuáles han sido las experiencias más significativas dentro de su proceso?**

Las experiencias más significativas están relacionadas con varios ámbitos. Una de ellas ha sido el proceso de capacitación, ya que a partir de la formación, cada defensor(a) logra una mayor comprensión de las dinámicas sociales, al mismo tiempo que reflexiona, problematiza y concientiza acerca de los riesgos que tiene defender los derechos humanos en contextos como el nuestro, gravemente afectados por una historia de guerra e injusticias. Sin embargo, es motivo de alegría ver cómo los compañeros y compañeras participan más en el debate de la defensa de los derechos, ya que es a partir de la participación que se logra avanzar en este trabajo. En este orden de ideas, se destacan dos procesos: el realizado en la Facultad de Ingeniería durante el 2019, y el llevado a cabo en la Macarena este año, pues además de enriquecer el bagaje en la labor, propiciaron la participación en la consolidación del valioso proceso organizativo del Comité Estudiantil de Derechos Humanos.

Otra de las experiencias atañe a las diferentes oportunidades en las que se realiza la verificación de derechos humanos in situ durante escenarios de protesta en la modalidad de acción directa en diferentes sedes de la Universidad, en las cuales se ha podido evitar las intervenciones por parte del Esmad —en su accionar frío, abrupto y violatorio de derechos humanos— y se ha logrado hacerles frente con argumentos universales para la protección de los y las estudiantes. No obstante, no todo es positivo, de allí que una de las necesidades de apoyo al comité por parte de la universidad sea el reconocimiento como interlocutores válidos y el apoyo psicosocial, teniendo en cuenta las graves afectaciones que deja la atención a compañeros lesionados. Un ejemplo de ello son los dos estudiantes heridos en sus ojos, al Esmad disparar su armamento directamente a la cara, lo que produjo la pérdida total de la visión. En este sentido, no sólo reivindicamos la atención de los defensores(as), sino la necesidad de que las directivas de la universidad muestren su responsabilidad de defender el campus de estos actores que muchas veces actúan como agentes paraestatales.

Finalmente, entre los aspectos más significativos destacamos el reconocimiento y agradecimiento que los y

las estudiantes manifiestan cada vez que actuamos en defensa de su integridad.

### **6. Hablando del momento coyuntural por el que atraviesa el país, en la difícil situación de la implementación del acuerdo de paz y la reconciliación nacional, ¿qué lugar ocupa el diálogo en el desarrollo de las acciones como comité en campo?**

La labor de defensa de los derechos humanos realizada por el Comité en los escenarios de protesta social se nutre del diálogo como principal instrumento para evitar la confrontación y la manifestación de formas de violencia que atenten contra los derechos del estudiantado. Como comité, creemos que generar canales de interlocución y soluciones dialogadas a los conflictos es una vía legal y política efectiva para evitar la vulneración de los derechos humanos; por lo tanto, en campo siempre propendemos por dialogar con la fuerza pública, entidades gubernamentales y veedoras para que se blinde el ejercicio legítimo de la protesta pacífica como acto democrático. Asimismo, enfatizamos en la importancia de mantener un canal de enlace permanente y una comunicación abierta con los estudiantes. La comprensión de situaciones y realidades permiten la eficacia de nuestra labor.

Pensándonos este escenario dentro del contexto nacional, la defensa de los derechos humanos y las garantías plenas a la protesta son dos condiciones imprescindibles para materializar la paz social y superar la violencia sociopolítica aún marcada en el país. En este sentido, entendemos que el diálogo es fundamental en los procesos de interlocución; sin embargo, en muchas ocasiones se ve relegado por las mismas autoridades policiales, pues no brindan información sobre detenidos o procedimientos, lo que hace cada vez más difícil la efectividad del proceso. Así las cosas, consideramos pertinente retomar una definición de paz, no como cese de la violencia directa, sino considerando los múltiples factores sociales, políticos y económicos por resolver.

De esta manera, comprendemos que es difícil hablar de paz cuando el Estado constantemente hace uso de la fuerza para agredir a la población civil que demuestra su inconformismo con problemas estructurales, más cuando se difunden discursos de odio que justifican la violencia estatal y de otros actores en conflicto. Esto podría llevar a interpretar que el diálogo sigue teniendo un lugar utópico, muy difícil de alcanzar, ya que la población no cree en su efectividad y se necesita del reconocimiento de otro(a) como interlocutor(a) válido(a), además del compromiso del Estado para que este sea viable.

---

**“...siempre propendemos por dialogar con la fuerza pública, entidades gubernamentales y veedoras, para que se blinde el ejercicio legítimo de la protesta pacífica como acto democrático.”**

---



## 7. ¿Qué experiencias relevantes se han dado en el trabajo en campo ejerciendo como defensor de Derechos Humanos?

Las movilizaciones estudiantiles realizadas desde el mes de septiembre del 2019 fueron una experiencia significativa en la labor que hemos ejercido desde el Comité de Derechos Humanos. La coyuntura de protestas en Bogotá durante la semana del 23 al 27 de septiembre, motivadas por el rechazo e indignación hacia el escándalo de corrupción surgido en la Universidad Distrital, fue una gran y ardua experiencia que fortaleció el trabajo colectivo del comité. Asimismo, las movilizaciones del 24 y 31 de octubre en Bogotá marcaron una experiencia importante en términos de unión y coordinación, en tanto que la labor se empezó a manejar de forma interuniversitaria, lo que fortaleció el trabajo desde la Red Universitaria de Derechos Humanos, de la cual participamos activamente. Una experiencia única se dio durante la coyuntura del Paro Nacional, a finales del año 2019, en la cual nuestra labor se hizo más solidaria al respaldar las manifestaciones en los barrios y localidades, y al lograr la articulación con organizaciones sociales, entendiendo que la protesta es un derecho fundamental en los diferentes escenarios de movilización y reivindicación social.

Existen gran cantidad de sucesos y situaciones dentro del trabajo en campo que llevan a reflexionar sobre los discursos que se manejan dentro de la policía, la estigmatización constante hacia el movimiento estudiantil y la justificación del accionar violento sin dar respuesta a las necesidades, demandas y reivindicaciones de los(as) estudiantes, además de la intencionalidad de evitar

nuestra labor de defensa de los derechos humanos por parte de los cuerpos policiales. Conocer los cientos de casos de desapariciones, violencias basadas en género y las agresiones físicas de los CTP moviliza el pensamiento y la acción desde el sentido de lo humano. Es importante traer a colación el recuerdo de una joven que en medio de una movilización frente al proceder del Esmad entra en pánico y queda paralizada, sola, contra una pared, cuando la movilización ya se estaba dispersando, pero la intervención de los defensores(as) logra salvarla del ataque del escuadrón. Lo anterior demuestra la importancia de nuestra labor, ya que un accionar efectivo y a tiempo logra evitar vulneraciones a los derechos de manifestantes y no manifestantes.

## 8. ¿Cuál debería ser el rol de la fuerza pública en los escenarios de protesta social?

En relación con la protesta social, la fuerza pública debe actuar como un cuerpo cívico que propende por la garantía de los derechos y libertades fundamentales de los ciudadanos, y que defiende la convivencia y la paz social. Esta es su función constitucional y legal. La fuerza pública tiene un papel encaminado a garantizar la protesta social pacífica en su sentido pleno, y debe respetar las normativas y protocolos ya establecidos. Nunca puede llevar a cabo acciones encaminadas a la estigmatización y represión de los manifestantes, independientemente de las motivaciones del ejercicio de protesta. Cuando hay acciones violentas en el marco de las movilizaciones sociales, la fuerza pública contiene los conatos de disturbio,

empleando de forma proporcional la fuerza legítima que le confiere el Estado, mas no puede hacer un uso letal de la fuerza, como ya lo hemos evidenciado en múltiples ocasiones.

En este sentido, el comité reconoce que, en la actualidad, en términos prácticos el rol de la fuerza pública es agredir a quienes están inconformes con las problemáticas sociales y lo manifiestan, en vez de ser garante del bienestar externo de la movilización, se manifiesta como represiva y vulneradora de derechos, como lo hemos evidenciado en las movilizaciones. Así las cosas, no debería estar en los espacios de manifestación, pues ¿qué necesidad hay de tener un escuadrón de policía al lado de una movilización pacífica? Consideramos que esto sólo promueve la estigmatización a esta institución. De igual modo, es necesario llevar a cabo los procesos sancionatorios y punitivos pertinentes por los hechos de violación a los derechos cometidos por la fuerza pública.

### **9. ¿Es la Universidad un escenario de violación de Derechos Humanos?**

Partiendo de la existencia de una violencia estructural, entendemos que en los diferentes ámbitos de la vida social se manifiestan todo tipo de violaciones a los derechos humanos, no sólo de primera generación, sino también de segunda y tercera. En este sentido, reconocemos que en la cotidianidad universitaria se evidencian múltiples vulneraciones a los derechos humanos, como el reflejo de un sistema macro. Esto se evidencia en la falta de inversión y de presupuesto considerable para la educación, materializada en las precariedades de infraestructura e impulso a la investigación, por dar un par de ejemplos. A esto se suman los actos de corrupción, que roban los recursos públicos destinados para estos fines misionales. Existe una grave transgresión a los derechos hacia la comunidad universitaria y la ciudadanía en general.

Cuando no se brindan condiciones de bienestar, flexibilidad académica, apoyo psicosocial y socioeconómico a estudiantes, y atención efectiva a casos de violencias basadas en género, hay una sistematicidad en la vulneración de los derechos de la comunidad universitaria. En definitiva, desde múltiples aspectos, la universidad puede ser un escenario potencial en el que se siguen violentando derechos y libertades, más aún cuando hay una ausencia de políticas, procedimientos y accionares que permitan la no reproducción de violencias y estigmatizaciones.

Asimismo, el derecho a la participación es uno de los más afectados, ya que se restringen los espacios de

discusión y de decisión, como asambleas, donde, en muchas ocasiones, profesores, estudiantes o trabajadores reproducen estereotipos, representaciones e imaginarios de estigmatización hacia las diferentes formas de pensar y ser dentro de la universidad, lo que genera un ambiente de tensión que promueve la vulneración de otros derechos. Cabe anotar aquí que los problemas estructurales que producen todo tipo de amenazas a los derechos están atravesados por la violencia cultural que se materializa en las acciones cotidianas de cada uno(a); por eso, una de las propuestas frente a estas problemáticas es trabajar en el reconocimiento de la pluralidad de existencias y realidades, además de impulsar procesos formativos y pedagógicos que promuevan la discusión y sensibilización frente a dichos escenarios.

### **10. ¿Por qué debe prohibirse el ingreso de la fuerza pública a los campos universitarios en los eventos de protesta y bloqueos alrededor de los centros educativos?**

La violencia como respuesta a la violencia nunca será una solución que mitigue la problemática; sino todo lo contrario, va a generar radicalizaciones y respuestas re-

**“...una de las propuestas frente a estas problemáticas es trabajar en el reconocimiento de la pluralidad de existencias y realidades, además de impulsar procesos formativos y pedagógicos que promuevan la discusión y sensibilización frente a dichos escenarios.”**

iterativas por la misma vía. Es evidente que en Colombia la fuerza pública actúa de manera irregular de forma sistemática, por lo que permitir su ingreso a los campus universitarios pondría en peligro a las personas que no están realizando ninguna acción violenta, al exponerlas a abusos y arbitrariedades. Si se permite el ingreso, se vulnera el derecho a la autonomía universitaria, y, además, se violenta el constante flujo de ideas y expresiones del movimiento estudiantil. Así las cosas, ¿quién se haría responsable de lo que pase dentro del campus en el momento del ingreso de la fuerza pública? ¿Qué pasaría si aparece alguien muerto o si un(a) compañero(a) es abusado(a)? Frente a esto, es necesario señalar que la fuerza pública nos ha demostrado constantemente cómo abusa de su autoridad y hace uso excesivo de la fuerza, por lo

cual es un peligro contra la comunidad universitaria el dejarles entrar.

El uso de las universidades públicas como escudos sí es una problemática, pero a esto no se debe responder con el uso desmedido de la fuerza para solucionar el problema de la acción violenta generada en las universidades. Sería más adecuado atender las demandas que se piden y las problemáticas que se denuncian por medio de las manifestaciones, lo que señala que solucionando estructuralmente las exigencias, se superan las expresiones



violentas y se avanza hacia formas democráticas más claras y efectivas. Sin embargo, frente al punto de la acción violenta, el comité se encuentra en constante discusión, debido a la pluralidad de perspectivas, su naturaleza y composición.

### Una cultura de la defensa de los Derechos Humanos: cerrando la brecha entre teoría y práctica

La discusión suscitada con los estudiantes plantea diferentes campos y caminos de abordaje, teniendo en cuenta la transversalidad del concepto y ejercicio de los derechos humanos. Cabe resaltar la importancia que tiene para la institucionalidad colombiana, distrital y para la ciudadanía en general, el hecho de que las(os) jóvenes se apropien del discurso por la vida y la dignidad humana, y hagan de él la carta de navegación para afrontar los diferentes escenarios de su vida cotidiana. Así las cosas, y como bien lo han resaltado las(os) integrantes del comité, es necesario pensarse los ámbitos de formación, sensibilización, denuncia y atención inmediata de las situaciones que vulneran o amenazan la vida, así como la integridad y todos los derechos en su conjunto, sean de primera, segunda o tercera generación.

Esto lleva a cuestionarse sobre el rol y el aporte que generamos todas(os) desde los diferentes lugares y campos que ejercemos como integrantes de la sociedad y, especialmente, de la universidad, entendiendo esta, no sólo como el escenario que refleja todas aquellas dinámicas y problemáticas del país y el mundo, sino como el eje generador de propuestas y ejercicios prácticos de transformación de realidades. En este sentido, hablar de derechos humanos implica partir del reconocimiento de la pluralidad de existencias, y, una vez hecho esto, debemos comprender

que su defensa y ejercicio depende del trabajo articulado en favor del mismo objetivo, de tejer las condiciones colectivas para el respeto y la dignidad. Pensar políticas, procedimientos y accionares desde lo institucional, que enmarquen los objetivos, necesita de un trabajo participativo, vinculante y, sobre todo, que reconozca las realidades de los sujetos, para cerrar la brecha entre teoría y práctica, para que el concepto no se quede en el escritorio y pueda ser realmente efectivo en su vivencia cotidiana.

Las(os) jóvenes que lideran este tipo de iniciativas, de alguna manera están mostrándole a la ciudadanía la posibilidad de construir propuestas creativas, diferentes a las que han aprendido a través de una historia cruenta de guerra e injusticias, pues enarbolar la bandera por la defensa de los derechos humanos responde a la necesidad de humanidad en los escenarios que atraviesan. Este escenario se convierte en una oportunidad precisa para que estudiantes, docentes, trabajadores y directivos de la universidad trabajen colaborativamente en la construcción de una cultura que promueva la defensa de los derechos humanos, claramente atravesada por un enfoque de género, en la que todas(os) —a pesar de nuestras diferencias políticas, ideológicas, generacionales, sexuales y/o culturales— adoptemos los principios de respeto por la vida, la dignidad y la libertad desde el sentido de lo humano.

### Referencias

- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.
- Freud, S. (1995). *Los orígenes del psicoanálisis*. Alianza.
- Hobbes, T. (2008). *Tratado sobre el ciudadano*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Savater, F. (2002). *Ética y ciudadanía*. Montesinos.



10



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

CIUDAD  
PAZ-  
ANDO



RESEÑA

# La paz no se rinde: crónicas y memorias de los acuerdos de La Habana<sup>1</sup>

Wilson Diaz Gamba<sup>2</sup>

Jairo Andrés Hernández Cubides<sup>3</sup>

**Para citar:** Díaz Gamba, W., & Hernández Cubides, J. A. (2020). *La paz no se rinde: crónicas y memorias de los acuerdos de La Habana*. *Ciudad Paz-ando*, 12(1), 119-121. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.16676>



1 Behar, O. (2018). *La paz no se rinde: crónicas y memorias de los acuerdos de La Habana*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

2 Licenciado en Ciencias Sociales, Psicólogo, Especialista en Desarrollo Humano y Procesos Afectivos, magíster en Investigación Social Interdisciplinaria. Director del Instituto de Paz (Ipazud) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria y del área de Humanidades de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: wjdn50@yahoo.com, wdiazg@udistrital.edu.co

3 Administrador Público y Especialista en Derechos Humanos de la Escuela Superior de Administración Pública de Colombia. Estudiante de la Maestría en Derechos Humanos y Derecho Internacional de los Conflictos Armados de la Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto". Investigador de la Línea Memoria y Conflicto del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (Ipazud) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: jahcubides@gmail.com

El 21 de abril de 2018, en el marco de la Feria Internacional del Libro de Bogotá, la escritora, periodista y politóloga vallecaucana Olga Behar Leiser, hizo el lanzamiento oficial de su libro *La paz no se rinde: crónicas y memorias de los acuerdos de La Habana*, una obra escrita y producida en colaboración con su hija Carolina Ardila Behar y el Investigador Pablo Navarrete. Ese mismo día, el equipo de investigación del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano - Ipazud de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, realizó una entrevista a la autora posterior a su lanzamiento, que se encuentra en otro número de esta revista.

Una de las preguntas de dicho encuentro, indagaba sobre el porqué del título y a qué se hacía referencia con la afirmación de la paz no se rinde. Hoy, dos años después de aquel lanzamiento, ese mismo equipo de investigación ha decidido hacer una breve reseña de su última obra, en un intento de mantener vivo el recuerdo de lo que significó el acuerdo de paz firmado entre el Gobierno Nacional de Colombia y la desaparecida guerrilla de las Farc-Ep. Hemos tomado la decisión, de intentar explicar a través de nuestras palabras e ideas escritas, por qué la paz no se rinde.

La guerra en Colombia desde el sentido común pareciera ser un conflicto fratricida, que en palabras de Paul Valery, se suele explicar cómo “la masacre entre gente que no se conoce para el beneficio de gente que si se conoce pero que no se mata” (Artaud, 2005, pág. 56). Pero reducir el conflicto colombiano a una metáfora axiológica, es una lectura muy simplista, en tanto que es claro que las fuentes de conflicto y la violencia en el país surgen de lo que Johan Galtung (2003) denomina violencias estructurales: la pobreza, la marginación, la injusticia, la opresión, la explotación, la ignorancia y la intolerancia.

En Colombia la guerra, como lo muestra Juan Carlos Amador, uno de los autores del libro, es un legado macabro que recibimos desde comienzos de nuestra historia, razón por la cual, esta es narrada y aprendida a través de hechos de violencia, conflictos armados y violación al sentido de humanidad. Secuencia que se inició con la abrupta llegada de los españoles y el holocausto de su conquista, seguido por una imposición colonial que organizó las relaciones sociales sobre la desigualdad y la exclusión. En nuestro país pareciera que es la desconfianza en las instituciones, el odio, la intolerancia y intransigencia, las que nos identifican y estructuran nuestro comportamientos.

Es así, que si la guerra es la continuación de la política por otros medios como exclamo Carl Von Clausewitz (2014); de Colombia podría decirse que la guerra es la expresión de su cultura, y de ello dan cuenta las doce guerras civiles que se dieron a partir del grito de independencia de 1810 en el siglo XIX y las dos guerras civiles no declaradas durante el siglo XX e inicios del XXI, donde la

constante pareciera ser, que sólo a partir de la eliminación del otro es que se refunda el orden y la paz.

Como lo recuerda Martha Nussbaum (2010), los odios no nacen, sino que son infundados; de la misma manera como se nos hereda el lenguaje, así mismo se configuran los odios o exclusiones, o ¿cuándo se ha visto a un niño con prejuicios o rencores que no hayan sido infundados? En Colombia, a la gran mayoría de los ciudadanos, se les ha enseñado a odiar desde que se nace y así como se le inscribe a las personas en una religión, también se les forma para odiar al otro, lo que ha generado que se sea menos fustigadores con las acciones de ciertos actores bélicos y más incisivos y críticos con otros.

Esta perspectiva de crear un enemigo natural, más que un rasgo cultural, es una construcción artificial en la que cada parte ejemplifica a la otra como la representación del mal, inculcando el odio hacia dicha representación, objetivizando y deshumanizando al objeto de odio, lo que permite ser más agresivos y beligerantes con el oponente, al despersonalizar al adversario. Por que una cosa es odiar al guerrillero, al paramilitar y otra es odiar a una persona, con un nombre una historia y un futuro.

En Colombia la guerra en las últimas décadas ha forjado mucha literatura, lo que llevó a que se generara todo un género sobre el sicariato y el narcotráfico, y a partir de esto, muchas personas cambiaron su percepción sobre personajes como Pablo Escobar, o Popeye. Carlos Castaño escribió un libro en el que presentaba su visión del conflicto y muchas personas entendieron y justificaron su actuar. En tanto que cada persona tiene una historia que, aunque no lo justifica, si le permite explicar su accionar.

El libro que hoy reseñamos desde el Ipazud, fue uno de los primeros efectos del acuerdo de paz entre las Farc y el Estado colombiano en 2016, las Farc han empezado a contarnos la versión de su historia. En tal sentido, Olga Behar nos presenta un excelentemente texto construido que le empieza a dar voz a las Farc, mostrándonos a unos seres humanos que, aunque han sido los actores principales de una guerra sanguinaria, también han estado buscando la paz desde el inicio. Nos muestra que los mostros a los que por tanto tiempo se les temió tienen un nombre, un rostro, una familia, tienen experiencias y expectativas, miedos y sueños al igual que cualquier colombiano.

El texto inicia con un excelente análisis del profesor de la Universidad Distrital Juan Carlos Amador entorno a las raíces del conflicto armado en Colombia, el fenómeno de las victimas y los desafíos que enfrentará la sociedad para poder implementar lo pactado en la Habana. El siguiente aparte es desarrollado por Darío Fajardo Montaña y genera una contextualización y análisis del estado actual del agro colombiano evidenciando que una paz estable y duradera, se alcanzará definitivamente si se logra la transformación de la Colombia rural y campesina.

Por su parte, Olga Behar y sus colaboradores, construyeron seis crónicas, mostrando una perspectiva del conflicto

armado colombiano a partir de la voz de sus protagonistas y testigos, una investigación que aborda un espectro temporal amplio desde la visión de varias generaciones de excombatientes que comparten sus vivencias, tejiendo un dialogo entre estos, para así mostrar la otra visión de los hechos que hubo detrás de la noticia y que quedaron opacadas por el ruido de los fusiles y la guerra.

El libro en si, no es una reconstrucción historiográfica del conflicto, sino que retoma hechos memorables y los retoma a través de las personas que vivieron y estuvieron en el campo de batalla. Es un viaje a las entrañas de las Farc, a los hechos íntimos de la historia colombiana narrada desde la perspectiva humana y sentimental de quienes hicieron parte del suceso; configurando un árbol genealógico de las Farc y las relaciones intergeneracionales que se dieron dentro de estas, desnudando lo que significó para esta guerrilla las muertes de Jacobo Arenas, Raúl Reyes, Iván Ríos, Manuel Marulanda y el Mono Jojoy entre otros, evidenciando las solidaridades, los héroes, las leyendas y las lealtades que se construyeron al interior de una de las organizaciones guerrilleras que marcaron la historia de Colombia.

Se narran los detalles inéditos sobre los primeros contactos del gobierno Santos con esta guerrilla, las barreras, los obstáculos y las estrategias para superar los escollos que se presentaban para construir un lenguaje común de entendimiento, en donde la muerte de Alfonso Cano se convirtió en la cuota de sangre que tuvo que pagar la organización para asumir los diálogos.

Behar nos muestra la perspectiva del gobierno nacional a través de la visión del jefe negociador Humberto De La Calle. También se debela la lectura que tiene una periodista como Patricia Uribe quien por muchos años cubrió de forma rigurosa las acciones de las Farc. Así mismo, entrevista a Víctor G. Ricardo (primer alto comisionado para la paz en el Gobierno Pastrana) quien revelar hechos íntimos del proceso del Caguán y todo lo concerniente a la “silla vacía” y la no participación de Manuel Marulanda en la apertura de la negociación el 7 de enero de 1999.

Aborda la relación de las Farc con el narcotráfico, generando un excelente contexto histórico al retomar una

entrevista a Jacobo Arenas en la revista semana y la visión que tiene Mauricio Jaramillo sobre el auge del narcotráfico en las zonas dominadas por esta guerrilla, así como la lectura que realiza Ariel Ávila sobre el factor económico del narcotráfico en el quehacer de la organización.

El libro proporciona una excelente crónica sobre las víctimas, exponiendo lo hechos en torno al secuestro de los diputados del Valle del Cauca y su posterior asesinato, a partir de varios testimonios tanto de las víctimas como de los integrantes de las Farc que fueron protagonistas de los sucesos, y cierra con la descripción del encuentro entre víctimas y victimarios, y las emociones suscitadas dentro de dicho proceso.

El cierre del texto se da con la visión de las mujeres al interior de las Farc, donde Sandra Ramírez, compañera sentimental de Manuel Marulanda, Victoria Sandino y Alexandra Nariño (Tanja) relatan sus historias de vida al interior de la organización y la evolución de las Farc en referencia a los temas de género.

En tal sentido, la paz no se rinde, es la constancia de que Colombia puede cambiar su destino, y el proceso de paz es una decisión histórica para generar un desarrollo distinto, en el que la resolución de los conflictos por medio de la violencia, se quede en el pasado, convirtiéndose este texto en un primer insumo para cambiar los imaginarios que se han configurado entorno al conflicto con las Farc, en tanto que la sociedad colombiana tiene el gran reto de comenzar a reescribir su historia después de la guerra, empezando a sanar sus rencores y exorcizar sus odios.

## Referencias

- Artaud, A. (2005). *La libertad del espíritu*. Leviatán.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz.
- Galeano, E. (1997). *Ser como ellos*. Tercer Mundo.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Von Clausewitz, C. (2014). *Carl von Clausewitz: Historical and Political Writings*. Princeton University Press.





## — Directrices para los autores —

Los artículos deben presentarse en un archivo Word, tamaño carta, márgenes de 2,5 cm por cada uno de los cuatro lados, en fuente Times New Roman tamaño 12, a espacio y medio (1.5) y debe estar paginado en la parte inferior hacia el centro de la página.

- La extensión de los artículos debe estar comprendida entre 4.000 y 8.500 palabras incluyendo título, subtítulos, resumen, palabras clave, notas a pie, lista de referencias bibliográficas y anexos.
- Las notas a pie de página deben estar en letra Times New Roman 10 y a espacio sencillo.
- En términos de contenido, además del desarrollo central, los textos deben contar con los siguientes elementos:
  - **Título**
  - **Nombre de Autor(es):** Se debe disponer el nombre completo de quien(es) escriben el artículo, un breve perfil profesional, afiliación institucional y correo electrónico.
  - **Resumen en español, inglés y portugués** que no supere las 120 palabras.
  - **Palabras clave en español, inglés y portugués**, máximo cuatro, máximo seis.
  - **Introducción:** En esta parte se hace una presentación al tema a desarrollar, la descripción del problema o la pregunta de investigación a resolver, así como una presentación de las secciones o apartados en las que estará dividido el texto.
  - Al final del artículo debe aparecer la **lista de referencias completas** que se utilizaron en la elaboración del contenido; toda referencia que se haga en el texto debe estar respaldada por una referencia en esta lista.
- Los artículos deben ser inéditos, lo que implica que no deben estar publicados en otras revistas ni en proceso de revisión /o evaluación.
- Los artículos deben estar escritos en un lenguaje accesible a públicos de diferentes disciplinas y preferiblemente se esperan que sea un resultado de un proceso de investigación culminado o en curso, en el que se evidencie los aportes a la discusión disciplinar.

## — Author's guidelines —

All articles should be submitted in a letter size, Microsoft Word document, with 2,5 cm margins on every side, written in Times New Roman size 12, 1.5 spacing, and the page number must be at the bottom-center part of the page.

- All articles must be between 4000 and 8500 words long, including title, subtitles, abstract, keywords, foot notes, references and annexes.
- Foot notes must be written in Times New Roman, size 10 and single-spaced.
- All articles must have the following:
  - **Title**
  - **Author's name** (author's full name, a brief professional profile, institutional affiliation and e-mail)
  - **Abstracts in English, Spanish and Portuguese** must be included, and should not be longer than 120 words.
  - List of four to six **keywords** for the article in English, Spanish and Portuguese must be included at the end of each abstract.
  - **Introduction:** In this section, the author must include a presentation to the article's main subject, the description of the problem or the research question, as well as a presentation of the sections in which the paper has been divided.
  - The author must include a **complete reference list** (based on APA guidelines) at the end of their article. All references made throughout the paper must be backed up by a reference in this list.
- All articles must be original and unpublished. Authors have to assure Ciudad Paz-Ando that their articles have been neither previously published in its submitted form or essentially similar version, nor sent elsewhere to be considered for publication.
- The language of all articles must be accessible and understandable for readers of multiple disciplines. Preferably, the content of all articles must be a result of research exercises, completed or ongoing, which show inputs to the disciplinary discussion.



## — Referencias bibliográficas —

La primera vez que se use una sigla o abreviatura, ésta deberá ir entre paréntesis, después de la fórmula completa; las siguientes veces se usará únicamente la sigla o abreviatura.

Las citas textuales que sobrepasen las 40 palabras deben colocarse en formato de cita larga, a espacio sencillo y márgenes reducidos.

La bibliografía debe presentarse en estricto orden alfabético.

Las referencias bibliográficas y citas deben incorporarse al texto siguiendo la modalidad APA, sexta edición. Es importante tomar en consideración que bajo la norma APA, en ningún caso se utiliza *op. cit.*, *ibid.* o *ibidem*. La citación se debe hacer tomando como referencia los siguientes ejemplos:

### Libro de un solo autor:

#### *Cita dentro del texto:*

(Kaldor, 2001, p.23)

#### *Cita en la bibliografía:*

- Kaldor, M. (2001). *Las nuevas guerras*. Barcelona: Tusquets.

### Libro de dos o tres autores:

#### *Cita dentro del texto:*

(González, Bolívar, Vázquez, 2002, pp.35-37)

#### *Cita en la bibliografía:*

- González, F; Bolívar, I; Vázquez, T. (2002). *Violencia política en Colombia. De la nación fragmentada a la construcción del Estado*. Colombia: Antropos.

### Libro de cuatro o más autores:

#### *Cita dentro del texto:*

(García et al, 2013, p.130)

#### *Cita en la bibliografía:*

- García, R; Buendía, H; Medina, M; Zuluaga, J; Uprimny, R; Sánchez, N; Ramírez, S; Giraldo, F; Pardo, A. *Entre Uribe y Santos. La hora de la paz o la solución imposible de la guerra*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

### Capítulo de libro:

#### *Cita dentro del texto:*

(Jaramillo, 2012, p.124)

### *Cita en la bibliografía:*

- Jaramillo, J. (2012). Representar, narrar y tramitar institucionalmente la guerra en Colombia: una mirada histórica –hermenéutica a las comisiones de estudio sobre la violencia.

En García, R; Jiménez, A; Wilches, J. (eds). *Las víctimas: entre la memoria y el olvido* (pp.121-136). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

### Artículo de revista:

#### *Cita dentro del texto:*

(Arbeláez, 2001, p.20)

#### *Cita en la bibliografía:*

- Arbeláez, M. (2001). Comunidades de paz del Urabá Chocoano. *Controversia*, febrero, 177, pp.11 40.

### Documentos de internet:

#### *Cita dentro del texto:*

(Rodríguez, 2002)

#### *Cita en la bibliografía:*

- Rodríguez, F. (2002). *Fukuyama y Huntington en la picota*. Recuperado de: <http://nodulo.org/ec/2002/n009p07.htm> (2013, 24 de mayo).

### Artículo de prensa:

#### *Cita dentro del texto:*

(El Espectador, 2013, 31 de marzo, p.17)

#### *Cita en la bibliografía:*

- ¿incubadoras de miseria? (2013, 24 de marzo). *El Espectador*.

### Tesis o trabajos de grado:

#### *Cita dentro del texto:*

(Hernández, 2006, pp.14-15)

#### *Cita en la bibliografía:*

- Hernández, M. (2006). Sociedad civil, formación de redes e inventarios de paz. Diplomatura de Cultura de paz. Universidad Autónoma de Barcelona.

Las notas a pie de página deben emplearse exclusivamente para presentar comentarios, aclaraciones o información sustantiva. Para mayor información sobre el formato de citación bajo el estilo APA, se recomienda consultar el siguiente link:

[http://www.odiseo.com.mx/estilo-apa/guia\\_apa\\_6ta.pdf](http://www.odiseo.com.mx/estilo-apa/guia_apa_6ta.pdf)