



**CONSTRUCCIÓN DE PAZ,
RECONCILIACIÓN Y
DERECHOS HUMANOS:
ESTUDIOS CIENTÍFICOS INTERDISCIPLINARIOS**

Liliana Meza Cueto
Compiladora

Construcción de paz, reconciliación y derechos humanos: estudios científicos interdisciplinarios

Liliana Meza Cueto
Compiladora

Autores

César Argumedos De la Ossa
Liliana Meza Cueto
Rubiela Godin Díaz
Luz Marina Orrego Medina
Yaneth Polo Bolaño
Ramón Casanova Ferrer
Bianca Santiz Gamarra
Judith J. Hernández G. de Velazco
Darwin E. Solano Bent

Eduardo Menco González
Margarita Jaimes Velásquez
Sandra Márquez Cárdenas
Edwin E. Blanquicet-Blanquicet
Katherin J. Macea-Hoyos
Karen M. Lozano-Benítez
Marta Sahagún-Navarro
Olga-Leonor Hernández-Bustamante



2022

Corporación Universitaria de Caribe – CECAR

Rectora

Lidia Flórez de Albis

Vicerrectora Académica

María Eugenia Vides

Vicerrectora de Extensión y Relaciones Interinstitucionales

Liliana Patricia Álvarez Ruiz

Decana de la Facultad de Humanidades y Educación

Leslie Yulieth Bravo García

Coordinador Editorial CECAR

Jorge Luis Barboza

editorial.cecar@cecar.edu.co

<https://libros.cecar.edu.co/index.php/CECAR>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2956-6070>

© 2022. Construcción de paz, reconciliación y derechos humanos: estudios científicos interdisciplinarios.

Compiladora: Liliana Meza Cueto.

Autores: César Argumedos De la Ossa, Liliana Meza Cueto, Rubiela Godin Díaz, Luz Marina Orrego Medina, Yaneth Polo Bolaño, Ramón Casanova Ferrer, Bianca Santiz Gamarra, Judith J. Hernández G. de Velasco, Darwin E. Solano Bent, Eduardo Menco González, Margarita Jaimes Velásquez, Sandra Márquez Cárdenas, Edwin E. Blanquicet-Blanquicet, Katherin J. Macea-Hoyos, Karen M. Lozano-Benitez, Marta Sahagún-Navarro, Olga-Leonor Hernández-Bustamante.

ISBN: 978-628-7515-15-4 (digital)

DOI: <https://doi.org/10.21892/9786287515154>

Colección **Investigación**

Sincelejo, Sucre, Colombia.

Este libro es producto resultado de investigación, evaluado bajo el sistema doble ciego por pares académicos, en el marco del Macroproyecto denominado "Modelo integrador de construcción de paz desde la familia, la educación y la empresa para la reconciliación y el ejercicio de los Derechos Humanos en el departamento de Sucre", financiado por CECAR.



Construcción de paz, reconciliación y derechos humanos: estudios científicos interdisciplinarios / editora, compiladora, Liliana Meza Cueto ; autores, Cesar Argumedo de la Ossa ... [y otros dieciséis]. -- Sincelejo : Editorial CECAR, ©2022

146 páginas : tablas, gráficos

Colección Investigación

Incluye referencias al final de cada capítulo.

ISBN: 978-628-7515-15-4 (digital)

1. Paz. 2. Adolescentes 3. Niños 4. Convivencia social 5. Valores sociales 6. Comunidad y escuela 7. Conflicto armado 8. Mujeres víctimas del conflicto armado 9. Derechos humanos 10. Violencia de genero I. Autor II. Título.

303.3728613 M617 2022

CDD 22 ed.

CEP - Corporación Universitaria del Caribe, CECAR. Biblioteca Central - COSiCUC

Tabla de Contenido

Introducción5

CAPÍTULO 1

Revisión de la literatura científica sobre cultura de paz y paz con niños y adolescentes.....10

César Argumedos De la Ossa, Liliana Meza Cueto,
Rubiela Godin Díaz, Luz Marina Orrego Medina

Review of the scientific literature on culture of peace and peace with children and adolescents

CAPÍTULO 2

Rutas Estratégicas para la Construcción de Convivencia Escolar desde la Integración Escuela - Familia - Comunidad53

Yaneth Polo Bolaño, Ramón Casanova Ferrer,
Bianca Santiz Gamarra

Strategic Routes for the Construction of School Coexistence from the School–Family–Community Integration

CAPÍTULO 3

Reinserción laboral de mujeres excombatientes del conflicto armado colombiano77

Judith J. Hernández G. de Velazco, Darwin E. Solano Bent

Labor reintegration of women former combatants of Colombian armed conflict

CAPÍTULO 4

Relación entre teología de la liberación y educación en derechos humanos: aportes para la reconciliación y la paz.....97

Eduardo Menco González, Margarita Jaimes Velásquez,
Sandra Márquez Cárdenas

The relationship between liberation theology and human rights education: contributions for reconciliation and peace

CAPÍTULO 5

Narrativas de Reincorporados de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo, en el marco de la Política Pública de Reincorporación Social y Económica: Estudio de casos.....119

Edwin E. Blanquicet-Blanquicet; Katherin J. Macea-Hoyos;
Karen M. Lozano-Benítez; Marta Sahagún-Navarro;
Olga-Leonor Hernández-Bustamante

Narratives of Reincorporated Members of the Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia–Ejército del Pueblo, in the framework of the Public Policy of Social and Economic Reincorporation: A Case Study

Luego de la firma del Acuerdo de Paz entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, en el año 2016, inicia una era de nuevas expectativas en torno a la paz y la reconciliación en el país. No obstante, se ha visto que aún queda mucho camino por recorrer; han existido diversas críticas y dificultades que han llevado a catalogar el proceso como una paz imperfecta (Rodríguez, 2019). En este sentido, se entendería que una vez cesa la guerra, nace la paz; sin embargo, es necesario reconocer que la paz es un constructo cultural complejo que se circunscribe a la interacción cotidiana entre individuos y la confluencia de las diversas formas de manejar el conflicto.

El Dalai Lama en su discurso de aceptación del premio Nobel de la Paz en el año 1989 señaló que “La paz no significa una ausencia de conflictos; las diferencias siempre van a estar ahí. La paz significa la solución de estas diferencias por medios pacíficos; a través del diálogo, la educación, el conocimiento; y por medio de formas humanitarias”. A partir de esta premisa, se infiere que para lograr la paz es necesario vislumbrar aquellos escenarios intrínsecos a partir de los cuales se gesta el diálogo, la participación social, la reconciliación y el respeto por los derechos humanos, como elementos indispensables en la armonía de los territorios. Lo anterior, permite rescatar el reconocimiento de diversos espacios para construir paz y en los que confluyen actores sociales, estatales, académicos y civiles en el abordaje del conflicto, sus manifestaciones, repercusiones y formas de prevención y mitigación para la convivencia y la paz territorial.

En este contexto, el presente libro surgió con el interés de ampliar el conocimiento científico en torno a la construcción de paz desde diversos escenarios, pues “estudiar la paz desde la paz misma permite la posibilidad de aportar a la construcción de cultura de paz, desde la concepción de expertos e investigadores en el tema quienes se aproximan a el (Hernández,

Luna y Cadena, 2017, p. 1). Por lo anterior, esta obra comprende estudios científicos interdisciplinarios sobre la construcción de paz, reconciliación y derechos humanos.

El primer capítulo presenta una revisión de literatura internacional, nacional y local sobre paz y cultura de paz en niños y adolescentes, abordando un total de 60 artículos publicados entre los años 1996 y 2019. La búsqueda de artículos se realizó en bases de datos reconocidas como Scopus, Science direct, web of science entre otras. Algunos hallazgos de la investigación muestran que el número de estudios es mayor con población infantil y que Colombia y México fueron los países con un mayor número de investigaciones en esta línea. Se reitera a necesidad de ampliar las investigaciones sobre todo en contextos históricamente afectados por el conflicto.

Por otro lado, el segundo capítulo analiza las rutas estratégicas establecidas desde la escuela, la familia y la comunidad para la construcción de la convivencia escolar y la paz. Metodológicamente se trató de un estudio con enfoque mixto, con una población integrada por 23 personas y 6 informantes claves dentro de los que participaron directivos, docentes, estudiantes y padres de familia de una Institución Educativa en la ciudad de Montería- Colombia. Los resultados del estudio mostraron debilidades de los participantes para trabajar cooperativamente, así como falta de manejo emocional, lo cual permea el desarrollo de la convivencia. Otro resultado indica que los participantes asocian la convivencia con espacios para el descanso, el juego y la felicidad, pues son ambientes donde se comparte y se comprende la importancia de interactuar armónicamente. Finalmente, concluye que en construcción de convivencia escolar es importante atender tres rutas estratégicas orientadas a la vivencia de valores y el diálogo permanente en los actores educativos.

El tercer capítulo aborda la reinserción laboral de mujeres excombatientes del conflicto armado, mediante el análisis de informes divulgados por la Organización Internacional del Trabajo y siguiendo un enfoque cualitativo, aborda la violencia basada en género en procesos de reintegración social en excombatientes del conflicto armado interno colombiano. Algunos hallazgos de esta revisión muestran que, en el ámbito laboral, la tasa de desempleo de los hombres suele ser menos de la mitad que la de las mujeres. De igual manera se enfatiza en la necesidad de

adoptar políticas direccionadas a la reinserción laboral de todas las mujeres que han sido excombatientes dado que la adopción por parte del Estado de políticas y estrategias idóneas en temas de reinserción laboral disminuiría las posibilidades de recaer en la comisión de acciones delictivas.

Subsiguientemente, el capítulo cuatro presenta una reflexión interdisciplinaria sobre la relación entre la teología de la liberación y la educación en derechos humanos, como un aporte para la reconciliación y la paz. El análisis histórico realizado propone la educación en derechos humanos como clave para la reconciliación y la paz, reiterando además aspectos importantes como el interés de las comunidades eclesiales de renovar la sociedad mediante el compromiso cristiano, los fundamentos de la Teología de la Liberación que dinamizaron el proceso de transformación de aquellas comunidades es variadas expresiones sociales, la educación popular como medio para promover la lucha y el espíritu de independencia de la sociedad civil de cara a construir libertad y dignidad humana.

El quinto, y último capítulo, presenta narrativas de miembros desmovilizados de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP) en su trayectoria de vida y proceso de reincorporación. El estudio se soportó en un enfoque cualitativo con un diseño narrativo y elementos fenomenológicos, empleando relatos de vida de seis sujetos reincorporados de las FARC-EP y analizando su trayectoria de vida en torno a las categorías: como miembro civil, como miembros del grupo armado y como miembro reincorporado. Dentro de los hallazgos se evidencia la influencia del entorno, el desempleo y la educación en la vinculación a los grupos armados, reconociéndoles además como víctimas al existir factores sociales que les impulsaron a vincularse a estos grupos a causa de lo cual persisten secuelas psicológicas y sociales.

Se espera que los capítulos presentados en este libro amplíen y diversifiquen las miradas en torno al conflicto, la paz y sus formas de abordaje desde una perspectiva científica, poniendo de relieve los elementos determinantes en los procesos de reconciliación, convivencia y paz territorial desde la participación de distintos actores sociales. En tal sentido, se ha visto que muchos son los caminos que conducen a la guerra; parece ser un camino fácil y ancho, en el que prima el individualismo y la tiranía. En cambio, los caminos que conducen a la paz son pocos y aparentemente inalcanzables, pero en este rompecabezas todas las acciones que generen

Introducción

armonía y todos los sujetos que potencien acciones individuales para vivir en paz, son piezas claves en la reconstrucción del tejido social. De allí que la paz se construya en el día a día, sobre la marcha, desde una decisión interna, estudiándola, visibilizándola y haciendo eco en cada acción que tribute a ella; tal como diría el Poeta Antonio Machado *“Caminante, no hay camino se hace camino al andar; al andar se hace camino y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar, caminante no hay camino sino estelas en la mar...”*

Liliana Meza Cueto

Capítulo 1



Revisión de la literatura científica sobre cultura de paz y paz con niños y adolescentes¹

César Argumedos De la Ossa², Liliana Meza Cueto³,
Rubiela Godin Díaz⁴, Luz Marina Orrego Medina⁵

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo revisar el estado actual de las investigaciones a nivel internacional, nacional y local sobre cultura de paz y paz en la población de infantes y/o adolescente. La búsqueda se realizó en las bases de datos científicas *Science Direct*, *Web of Science (WoS)*-*ISI*-*de la Thompson Reuters*-, *Scopus*, *PsyArticles (APA)*, *EBSCOhost (Academic Search Complete)*, *Springer Journal*, *Taylor & Francis*, *DOAJ (Directory Of Open Access Journals)*, *Redalyc*, *Psicodoc*, *Scielo (Scientific Electronic Library Online)*, *Dialnet* y *Pubpsych*. Se utilizaron las siguientes palabras claves tanto en idioma español como en inglés: paz (peace), cultura de paz (peace culture), niños (children), adolescentes (adolescents). Una vez implementado los parámetros para la búsqueda, se encontraron 60 artículos que cumplieron con los criterios de selección. El rango de los años de los artículos publicados oscila entre 1996 y 2019 (la mayor parte de

1 Producto del proyecto denominado: Diseño y aplicación de una serie interactiva de dibujos animados para potenciar una cultura de paz en niños y niñas en el departamento de Sucre

2 Psicólogo. Magíster en Psicología. Docente Tiempo Completo Programa de Psicología. Corporación Universitaria del caribe-CECAR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8664-2690> Correo: cesar.argumedo@cecar.edu.co

3 Magíster en Psicología. Docente investigadora tiempo completo. Programa de Psicología. Corporación Universitaria del Caribe-CECAR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0860-7512> Correo: liliana.mezac@cecar.edu.co

4 Magíster en Estudios de Familia. Docente investigadora tiempo completo. Programa de Trabajo social. Corporación Universitaria del caribe-CECAR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5465-7281> Correo: rubiela.godin@cecar.edu.co

5 Magíster en Psicología. Psicóloga del Instituto Nacional de medicina legal y ciencias forenses. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3550-9371> Correo: luzmy1159@hotmail.com

éstos son de investigación). Dentro de los artículos de investigación son más frecuente los estudios con población infantil a través del uso de entrevistas. Los países que más han publicado sobre el tema son Colombia y México. La base de dato que más reportó artículos seleccionados fue Scielo, y el idioma más frecuente de las publicaciones fue el español. Si bien es cierto existe una tendencia de crecimiento en los artículos científicos en el tema de cultura de paz y paz, se hace necesario proponer nuevas investigaciones que prioricen en la población infantil colombiana, sobre todo en los contextos que mayor afectación han tenido por el fenómeno de la violencia y el conflicto armado.

Palabras clave: cultura de paz, paz, niños, adolescentes, convivencia.

Review of the scientific literature on culture of peace and peace with children and adolescents

Abstract

The present study aims to review the current state of international, national and local research on culture of peace and peace in the population of children and/or adolescents. The search was carried out in the scientific databases Science Direct, Web of Science (WoS)-ISI of Thompson Reuters-, Scopus, PsyArticles (APA), EBSCOhost (Academic Search Complete), Springer Journal, Taylor & Francis, DOAJ (Directory Of Open Access Journals), Redalyc, Psycodoc, Scielo (Scientific Electronic Library Online), Dialnet and Pubpsych. The following keywords were used in both Spanish and English: paz (peace), cultura de paz (peace culture), niños (children), adolescentes (adolescents). Once the search parameters were implemented, 60 articles were found that met the selection criteria. The range of years of published articles ranged from 1996 to 2019 (most of these are research articles). Within the research articles, studies with child population through the use of interviews are more frequent. The countries that have published the most on the subject are Colombia and Mexico. The database that reported the most selected articles was Scielo, and the most frequent language of the publications was Spanish. While it is true that there is a growing trend in scientific articles on the topic of culture of peace and peace, it is necessary

to propose new research that prioritizes the Colombian child population, especially in the contexts that have been most affected by the phenomenon of violence and armed conflict.

Key words: culture of peace, peace, children, adolescents, coexistence.

Introducción

La literatura existente en medios electrónicos acerca de la temática cultura de paz y paz en el mundo es vasta, no obstante, no existe información sistematizada que permita tener una visión totalizadora y a la vez seleccionada por poblaciones de interés y por regiones en el mundo. Así mismo se desconocen los ejes centrales que estas publicaciones examinan, lo avances, tendencias y limitaciones. Proveer de esta información permitiría reconocer los vacíos de conocimiento, los aportes existentes en el mundo y especialmente en el contexto regional, de tal manera que los esfuerzos investigativos se canalicen en aras de beneficiar a la población más vulnerable: Niños y adolescentes de zonas afectadas por el conflicto armado colombiano.

A continuación, se presenta, de manera deductiva una conceptualización general sobre las nociones de paz y cultura de paz en diferentes escenarios y organismos internacionales que velan y apoyan los procesos de paz tanto en los países del Norte como los del sur y en el contexto regional. Posteriormente, se examinan las diferentes posiciones que asumen los organismos internacionales y regionales frente al tema en lo que se refiere al trabajo con la población de adolescentes y niños.

De acuerdo con la Unesco, la cultura de paz (C.D.P) está ligada a la dimensión de las relaciones humanas y la forma en cómo se establece interacción con los demás. Bajo este contexto, uno de los aspectos más importantes que la fundamentan son los valores, especialmente el de tolerancia y solidaridad (Unesco, 1996). Para las Naciones Unidas, la cultura de paz se refiere al conjunto de comportamientos, actitudes, valores, costumbres y modos de vida en el que se integran importantes dimensiones como: el respeto por la vida, la comprensión, la solidaridad, la tolerancia, el dialogo, la negociación y la capacidad para la solución pacífica de conflictos (Naciones Unidas, 1997; Naciones Unidas 1998a Naciones Unidas, 1999a). Bajo este contexto, C.D.P es nombrada como la “Declaración del Milenio”,

y a partir de esta declaración se afirma la importancia y el compromiso hacia el trabajo de un mundo más pacífico, próspero y justo (Naciones Unidas, 2000).

Una verdadera cultura de paz hace referencia a la prevención o transformación de los conflictos con el fin de promover o restaurar la paz, modificando así las actitudes que generan violencia en cualquier contexto. Su propósito trasciende más allá de un escenario de conflicto armado, debido a que se hace extensivo en cualquier espacio de interacción social (Unesco, 1998; Galtung (1996). Para Palos-Rodríguez (2000) hablar de cultura de paz es referirse a los procesos, métodos y procedimientos para la prevención y resolución de los problemas, o de los conflictos a través de acciones y mecanismos no violentos. Se constituye también en los valores, creencias, comportamientos, modos de vida que favorecen el bienestar mutuo, la igualdad, y el aprecio de la diferencia entre los seres humanos (Boulding ,2000).

Un componente importante de la cultura de paz es referido al ámbito “ético, moral y religioso”, debido a que en él se integra una educación en valores (como la tolerancia), educación ética y educación para la no violencia, los cuales se representan en elementos fundamentales que permiten el desarrollo de una cultura de paz (EIP, 2001). En este mismo orden de ideas, la cultura de paz se basa en un acuerdo social que permite el manejo de los conflictos y la cooperación entre las personas (Carvajal, 2002). Esta idea es apoyada por Staub (2002) quien expresa que uno de los elementos más importantes para la cultura de paz es la prevención de los conflictos. Por tanto, se confirma que la cultura de paz se articula con la expresión de ámbitos como: los valores (como el respeto, tolerancia, solidaridad), la comprensión, el reconocimiento del otro, la comunicación, la convivencia, el dialogo, la reflexión, la regulación, responsabilidad social y la resolución pacífica de conflictos (Tuvilla ,2004; Tuvilla, 2006).

Aportes más recientes indican que la cultura de paz es un constructo que integra el reconocimiento del valor y derechos del otro, el trabajo conjunto, la cooperación, la tolerancia, la igualdad y el respeto con todos los seres humanos (Fry, 2006; Fry & Miklikowska, 2012). En tal sentido, involucra también los derechos humanos y los valores como el amor, la justicia social empatía, libertad, el manejo de las relaciones interpersonales y la solución pacífica de conflictos (Jiménez 2008; Viscarra,2009).En esta

instancia, la cultura de paz se sustenta en principios éticos, saberes, valores, comportamientos y actitudes contrarios a la violencia y sus distintas formas manifestación, con el fin generar convivencia, paz y calidad de vida en cualquier contexto de una comunidad humana (Benítez, 2009)

Para Muñoz y Molina (2010), la cultura de paz se apoya en una serie de mecanismos que pueden ser reales o simbólicos, entre los que se destaca, la cooperación, el dialogo, la negociación, la socialización y las actitudes filantrópicas. Así pues, la CD.P se apoya también en una educación para facilitar el aprendizaje de la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos, con el fin de permitir una mejor interacción y la calidad de vida de las personas y de la sociedad en general (Rosenberg 2010; Power 2015)

La cultura de paz se encuentra integrada por aspectos tanto personales como sociales del ser humano, entre ellos se destacan las siguientes dimensiones: ético, intelectual, físico, socio afectivo, estético, cultural (Movimiento de Educadores por la Paz Uruguay, 2012). Se dice que una cultura de paz es aquella que promueve el desarrollo de comportamientos y actitudes basados en la tolerancia, el dialogo, la comunicación, meditación, la participación, las relaciones, las acciones no violentas, la prevención y la solución pacífica de los conflictos en sus distintos niveles (Guetta, 2013).

Para López y Guaimaro (2014) y Romero (2016), las habilidades sociales y la convivencia son dos de las dimensiones más importantes dentro de una cultura de paz. Asimismo, expresa que la cultura de paz es una construcción de aprendizaje basada en los valores como la tolerancia, el respeto, la cooperación, solidaridad, la responsabilidad y justicia. Desde esta perspectiva, este constructo se basa en una educación de respeto por los demás, en la capacidad de solucionar los conflictos de forma pacífica y en la armonía de las relaciones sociales (Power, 2014). Algunos indicadores importantes de la cultura de paz son la empatía, la autoestima, la afectividad, los valores, las normas de convivencia y la resolución o afrontamiento pacífica de conflictos (Boqué, Mercé, Alguacil y García, 2014; Martínez, 2015).

La cultura de paz referencia a un proceso de consolidación que permite el entendimiento de sí mismo y de los demás y se manifiesta a través de características como la prevención y la solución pacíficas de los conflictos, al dialogo, la negociación, la convivencia, los valores (respeto) y la reconciliación entre las relaciones humanas (Hernández, Luna y

Cadena, 2017). Otros autores, la conciben como un concepto holístico y multidimensional que integra los siguientes aspectos: el desmantelamiento la cultura de la guerra, el vivir con justicia y compasión, la construcción del respeto intercultural, la reconciliación y la solidaridad, la promoción sobre derechos humanos y responsabilidades, el vivir en armonía con la tierra y el Cultivar la paz interior (Toh & Cawagas, 2017).

Una de las conceptualizaciones que vale la pena citar es referenciada por Alzate- Saez, Fernández & Merino (2013) quienes citando a Mayor Zaragoza expresan que:

La transición de una cultura de guerra a una cultura de paz significa una transición de las sociedades en las que el poder es garante de seguridad a una sociedad que trata los desacuerdos sin el recurso de la violencia”. Esto significa una cultura de democracia que alienta y promueve la participación ciudadana, tanto en cuestiones nacionales, como internacionales; que reemplaza una autoridad jerárquica dominada por hombres por una igualdad entre hombres y mujeres en todos los niveles y define al poder como cooperación. Construye la “paz en las mentes de los hombres” y mujeres enlazando las personas en redes globales de intereses compartidos y comunidades locales con la internacional (Mayor Zaragoza, 1997: Una cultura de Paz).

Cultura de paz en América Latina

En el contexto latinoamericano, de acuerdo con Tünnermann (1996), la cultura de paz se relaciona principalmente con:

- El desarrollo de los valores de paz fundamentados en valores universales (como el respeto, la solidaridad, tolerancia, equidad, libertad y justicia, libertad, convivencia)
- La construcción de paz consigo mismo (en la mente); la paz con los otros (cultural y sociopolítico); la paz con el medio ambiente y la paz con el contexto internacional
- Aprendizaje constante para la resolución de pacífica de conflictos

En esa instancia, constituye un conjunto de actitudes, valores y comportamientos que se caracterizan por el respeto por la vida, el ser humano y las relaciones con los otros. Las dimensiones más importantes

que integran la cultura de paz son: la convivencia, el dialogo, el perdón, las víctimas y memoria, la reconciliación, derechos humanos, la filosofía de paz, filosofía de la violencia, democracia y acción política no violenta (Gualy, 2014)

Aspectos de la cultura de paz en el contexto de la niñez

La construcción de paz a través de la educación y de la reflexión de una cultura de paz en los niños son aspectos importantes que contribuyen al desarrollo de actitudes sanas y valores que permitan una mejor adaptación y respuesta a su contexto, favoreciendo así una mayor bondad hacia la humanidad (Khanna, 1991)

Para la construcción de una cultura de paz se es fundamental enfatizar en los procesos de socialización de los niños, sobre sus conductas, roles e interacción en grupo, debido a que de allí se desprenden importantes aspectos comportamentales que pueden replicarse cuando éstos lleguen a ser adultos. (Keefe & Roberts 1991; Sánchez, 2010). La cultura de paz en los niños requiere la implementación de sistemas de educación (formal y no formal) basado en la construcción de valores éticos. Este proceso de formación para fortalecer la cultura de paz debe empezar por la niñez, incluyendo todos los niveles y su excepción alguna Tünnermann, B. C. (1996).

De acuerdo con los principios rectores de la cultura de paz, haciendo referencia a las conductas, valores, las actitudes hacia la no violencia, el respeto, el dialogo y la prevención y/o solución de los conflictos, las naciones unidas han manifestado su importancia hacia la práctica de estos principios con el fin de que sean inculcados a los niños y a las generaciones venideras (Naciones Unidas 1998b). Así mismo, de acuerdo con la United Nations (1999b) los programas encaminados hacia la construcción de una cultura de paz son una base importante para los niños del mundo, y esto es con la finalidad que se pueda involucrar a la niñez desde una edad temprana y educar en los valores y objetivos contenidos dentro del desarrollo de una cultura de paz.

Para Boulding (2000) cuando se aprovechan los espacios para resolver problemas y se involucran a los niños con los sujetos pacificadores se les enseñará sobre el quehacer niño de la paz y de cómo se solucionan los conflictos, comenzando desde lo local (en las escuelas) y después en

otros escenarios. En el 2005 las ONU reitera su objetivo sobre fortalecer la cultura de paz en y no violencia para los niños del mundo (Decenio 2001-2010) (Naciones Unidas, 2005). De acuerdo con Brasó, Ros, Barbeito, Serra (2007) una buena práctica de la cultura de paz es velar porque los niños sean instruidos en los valores, comportamientos, actitudes y formas para dar solución a los conflictos de forma pacífica.

Siguiendo a Alvarado Ospina Luna y Camargo (2006) La construcción de paz (hacia una cultura de paz) a partir de los procesos de socialización en niños y niñas se estructuran en los siguientes ejes:

- Potencial afectivo: Auto concepto, dar y recibir afecto, reconocimiento de los otros, sentido de equidad.
- Potencial creativo: Formas de relacionarse creativamente con el otro y de solucionar conflictos
- Potencial ético: Regulaciones de las interacciones consigo mismo y con los otros desde lo natural y social (respeto, solidaridad, justicia, equidad, reconocimiento.
- Potencial político: Participación crítica en los ordenamientos sociales y favorecer la convivencia y la equidad.

Las habilidades sociales como eje fundamental de la cultura de paz posibilitarán en los niños y adolescentes el mantenimiento y afrontamiento de las relaciones sociales positivas con los otros con el fin de que pueda adaptarse de forma efectiva y resuelva de manera adecuada las situaciones conflictivas (López y Guaimaro (2014). Por su parte, en la comunicación A/71/L.47/ de la ONU, se recopila y se reconoce la importancia del desarrollo y la promoción de una cultura de paz y no violencia para el beneficio de la humanidad, es especial de las futuras generaciones y su práctica en población infantil y juvenil (Naciones Unidas ,2016).

Dimensiones de cultura de paz en adolescencia

De acuerdo con Núñez-García (2012) dos de las dimensiones e indicadores que integran una cultura de paz en adolescentes son: A- la dimensión personal, B- la dimensión social. Desde la dimensión personal

se caracterizan esos indicadores que son interno a los sujetos (es decir: intrapersonales). Ahora bien, haciendo una revisión más amplia de estos indicadores, se pueden tener en cuenta aspectos integradores como:

1. *Autoconciencia emocional*: Entendida como la habilidad para reconocer y comprender nuestras propias emociones (Bar On 2000; 2006)
2. *El autoconcepto*: Que es un constructo concebido como una representación propia a partir de los aspectos emocional, social, familiar, físico, social (García y Musitu ,2009).
3. *Independencia*: Es Capacidad para auto controlar de manera propia y dirigir tanto el pensamiento como las acciones con el fin de sentir libertad emocional (Bar-On & Parker 2000)
4. *La autoestima*: Se define como el conjunto de sentimientos valorativos acerca de los rasgos mentales, espirituales y corporales que integran y configuran la personalidad (Acosta y Hernández, 2004)

En cuanto a la dimensión social los indicadores que se desarrollan externos a los sujetos (es decir interpersonales), y se destacan los siguientes aspectos integradores:

5. *Resolución de los conflictos*: Que se entiende como las estrategias que conducen a una negociación en el que están involucrados comportamiento, actitudes, prácticas y uso de los recursos disponibles con el fin de que se genere un acuerdo entre los actores involucrados en un conflicto (Soler ,2002).
6. *La empatía*: Que se define como la reacción emocional propia que es congruente con los estados emocionales de los otros. Se caracteriza por compartir y experimentar sentimientos idénticos que implica una respuesta afectiva cercana hacia los demás (Preston ,2007).
7. *Habilidades sociales*: Que hacen referencia al conjunto respuestas y expresiones verbales y no verbales relacionadas con las preferencias, necesidades, sentimientos, opiniones y derechos

que manifiestan los individuos, en un contexto interpersonal, bajo una forma asertiva, y sin que le represente ansiedad excesiva (Gismero, 2000).

8. **Asertividad:** Entendida como el conjunto de conductas caracterizadas por la expresión adecuada de opiniones, actitudes, deseos, derechos y/o sentimientos, bajo un contexto o situación específica, y con el fin de resolver o minimizar una situación problemática. Implica respetar los derechos de las personas sin que sea necesario degradar, humillar, amenazar o castigar a los otros individuos (Caraballo, 2007)

Método

Se realizó una revisión bibliográfica de los artículos o estudios científicos publicados en 14 bases de datos (*Science Direct*, *Web of Science (WoS)*, *Scopus*, *PsycArticles (APA)*, *EBSCOhost (Academic Search Complete)*, *Springer Journal*, *Latindex*, *Taylor & Francis*, *DOAJ (Directory Of Open Access Journals)*, *Redalyc*, *Psicodoc*, *Scielo (Scientific Electronic Library Online)*, *Dianlet y Pubpsych*), con el fin de identificar el estado actual de las publicaciones sobre la temática de cultura de paz y paz direccionadas hacia la población de niños y/o adolescentes. La búsqueda se realizó teniendo en cuenta las palabras claves “cultura de paz” “paz” “niños” “adolescentes” tanto en español como en inglés. Los parámetros para la selección de los artículos científicos se basaron en los siguientes criterios: 1- trabajos o estudios derivados de un proceso de investigación, de revisión o reflexión, 2- que incluyan dentro de sus variables de investigación, revisión o reflexión el tema de cultura de paz o paz, 3- que los estudios de investigación, revisión o reflexión sean enfocados en niños y/o adolescentes (y en el contexto donde ellos se desenvuelven, como, por ejemplo, el de la escuela), 4- que se pudiera acceder a su vínculo y al proceso de descarga sin restricciones. Una vez aplicado los criterios, finalmente se encontró un total de 60 artículos entre los años 1996 y 2019, que relacionaron las variables de investigación tratadas en el presente estudio.

Resultados

Una vez realizado la búsqueda de información, fue posible e identificar una gran variedad de estudios con una diversidad de objetivos, sin embargo, entre todos ellos se destaca el interés no solo de medir, sino también intervenir en las poblaciones con la finalidad de transformar hacia cultura de paz. Algunos de los resultados más relevantes están inseridos en las siguientes categorías: estudios de revisión (N= 11), estudios de reflexión (N= 15), estudios de investigación (N=34) y dentro de estos últimos se presentan diferentes metodologías implementadas como por ejemplo: estudios exploratorios, estudios descriptivos, estudios dirigidos a la intervención, estudios comparativos y evaluativos. Los resultados encontrados son presentados de forma más detallada en la tabla 1 y de forma agrupada en los distintos gráficos relacionados

Tabla 1
Artículos científicos revisados sobre paz y cultura de paz en niños, niñas y adolescentes

N°	Autor	Año	Nombre del artículo	Tipo de artículo	País	Base de datos
1	Ilse Hakvoort	1996	Children's conceptions of peace and war: a longitudinal study	Artículo de investigación- (cuantitativo)	Holanda	PsyArticles (APA)
2	Ilse Hakvoort & Louis Oppenheimer	1998	Understanding peace and war: a review of developmental psychology research	Artículo de revisión	Países Bajos (Ámsterdam)	Science Direct
3	Claudia J. Clayton; Bonnie Ballif-Spanvill & Melanie D. Hunsake	2001	Preventing violence and teaching peace: A review of promising and effective antiviolence, conflict-resolution, and peace programs for elementary school children	Artículo de revisión	Estados Unidos	Science Direct
4	Milton Schwebel	2001	Promoting the culture of peace in children	Artículo de reflexión	Estados Unidos	PsyArticles (APA)
5	Ilse Hakvoort & Solveig Hägglund	2001	Concepts of peace and war as described by Dutch and Swedish girls and boys	Artículo de investigación- (cuantitativo- estudio comparativo- longitudinal)	Holanda	PsyArticles (APA)

N°	Autor	Año	Nombre del artículo	Tipo de articulo	País	Base de datos
6	Louis Oppenheimer & Ilona Kuipers	2003	Filipino children's understanding of peace, war, and strategies to attain peace	Artículo de investigación (cuantitativo-estudio comparativo)	Filipinas	PsyArticles (APA)
7	Karen S. Myers-Bowman; Kathleen Walker & Judith A. Myers-Walls	2005	Differences between war and peace are big": children from Yugoslavia and the United States describe peace and war	Artículo de investigación- (cualitativo)	Estados Unidos	PsyArticles (APA)
8	Luciana Karine de Souza; Tania M. Sperb; Sherri McCarthy & Angela M. B.	2006	Brazilian children's conceptions of peace, war, and violence	Artículo de investigación- (cuantitativo)	Brasil	PsyArticles (APA)
9	Frances McLernon & Ed Cairns	2006	Childrens attitudes to war and peace: When a peace agreement means war	Artículo de investigación- (cuantitativo)	Irlanda del Norte	Scopus
10	Osmaira Fernández	2006	Una aproximación a la cultura de paz en la escuela	Artículo de reflexión	Venezuela	Redalyc
11	Luciana Karine de Souza & Tania Sperb	2006	Asimetría entre paz, guerra y violencia en la concepción de niños y adolescentes	Artículo de investigación- (cuantitativo)- exploratorio	Brasil	DOAJ y Scielo
12	Sara Victoria Alvarado; Héctor Fabio Ospina; María Teresa Luna y Marina Camargo	2006	Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz	Artículo de investigación- (cuantitativo)- cuasi experimental	Colombia	Scielo
13	Blanca Patricia Ballesteros de Valderrama; Mónica María Novoa-Gómez; Stella Sacipa-Rodríguez	2009	Prácticas culturales de paz en jóvenes adscritos y no adscritos a la Red de Jóvenes por la Paz	Artículo de investigación- (cuantitativo)	Colombia	Scielo

Revisión y reportes de literatura científica sobre cultura de paz y paz con niños y adolescentes

Nº	Autor	Año	Nombre del artículo	Tipo de artículo	País	Base de datos
14	Mauro Sarrica & Joao Wachelke	2009	Paz y guerra como representaciones sociales: una exploración con adolescentes italianos	Artículo de investigación-(cuantitativo)	Italia	Scopus
15	Deng, L.-Y.F., Shih, Y.-L.	2009	Understanding Taiwanese children's perceptions of peace and strategies to make peace: A social and cultural perspective	Artículo de investigación-(cuantitativo)-exploratorio	Taiwán	Scopus
16	George Veletsianos; Annita Eliadou	2009	Conceptualizing the use of technology to foster peace via Adventure Learning	Artículo de revisión	Reino Unido	Science Direct
17	Soheila Hashemi & Mehrnaz Shahraray	2009	How Do Iranian Adolescents Think About Peace? A Study of the Perception of Female Secondary School Students and Their Families	Artículo de investigación-(cualitativo)	Irán	PsyArticles (APA)
18	Maite Garaigordobil	2010	Efectos del programa "dando pasos hacia la paz" sobre factores cognitivos y conductuales de la violencia juvenil	Artículo de investigación (cuantitativo)	España	Web of Science
19	Salomon, G.	2011	Durability of peace education effects in the shadow of conflict	Artículo de investigación-(cuantitativo)	Israel	Scopus y Springer
20	Maite Garaigordobil Landazabal y Carmen Maganto Mateo	2011	Evaluación de un programa de Educación para la Paz durante la adolescencia: efectos en el autoconcepto, y en el concepto de los inmigrantes, de la paz y la violencia	Artículo de investigación-(cuantitativo) cuasi-experimental	España	Dialnet
21	Juliet Joseph	2012	How the schooling environment shapes the consciousness of scholars towards peace and war	Artículo de revisión e investigación	Sudáfrica	Science Direct

Nº	Autor	Año	Nombre del artículo	Tipo de articulo	País	Base de datos
22	María Carme Boqué Torremorell, Mercè Pañellas Valls; Montserrat Alguacil de Nicolás y Laura García Raga	2014	La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria	Artículo de revisión	España	Science Direct
23	Gerardo Pérez-Viramontes y Maribel Restrepo-Mesa	2014	Ciencia, tecnología e innovación para una cultura de paz	Artículo de reflexión	Colombia	Dialnet y EBSCOHost
24	Yolanda Contreras Bello	2014	Acceso y permanencia en el Sistema Educativo Colombiano: Una garantía para la paz y la democracia	Artículo de reflexión	Colombia	DOAJ
25	Montserrat Fargas-Malet & Karola Dillenburger	2014	Children Drawing Their Own Conclusions: Children's Perceptions of a "Postconflict" Society	Artículo de investigación (mixto)	Irlanda del norte	PsyArticles (APA)
26	Sánchez León, María Cristina; López Medina, Laura Isabel; Serna Álzate, Irma Lucía	2015	La Paz: Una Posibilidad desde los Niños Y Niñas afectados por la Violencia en Colombia	Artículo de reflexión	Colombia	Redalyc
27	Noemí Díaz –González; Maribel Santiesteban –Pérez; Joel Matos–García	2015	La educación para la paz en la alternativa metodológica de prevención de la violencia	Artículo de reflexión	Cuba	Dialnet
28	Judith A. Myers- Walls & Joellen Lewsader	2015	A Qualitative Approach to Identifying the Developmental Progression of Children's Understanding of peace	Artículo de investigación- (cualitativo)	Estados Unidos	ISI y PsyArticle (APA)
29	Silvia Martínez Colodro	2015	Cultura de paz para abordar los problemas escolares y sociales de los menores con TDAH	Artículo de investigación- (cuantitativo-descriptivo)	España	Web of Science

Revisión y reportes de literatura científica sobre cultura de paz y paz con niños y adolescentes

N°	Autor	Año	Nombre del artículo	Tipo de artículo	País	Base de datos
30	Solvor Mjøberg Lauritzen	2016	Building peace through education in a post-conflict environment: A case study exploring perceptions of best practices	Artículo de investigación- (cualitativo)	Kenia	Science Direct
31	Medrano- Domínguez, Rosa María	2016	La escuela como Constructora de una Cultura De Paz	Artículo de investigación- (cualitativo- acción)	México	Redalyc
32	Alexander Rodríguez Bustamante Gloria María López Arboleda y Juan Carlos	2016	El Aula De Paz: Familia y Escuela en la Construcción de una Cultura de Paz en Colombia	Artículo de reflexión	Colombia	Dialnet
33	Malena K. Quiroga- López y Egda M. Campoverde- Quijano	2016	Estrategia metodológica para la construcción de una cultura de paz, con herramientas de mediación	Artículo de investigación- (cualitativa- descriptiva)	Ecuador	Dialnet
34	Aura Patricia Canchala y María Camila Rosales	2016	Pedagogía para la paz desde las aulas de clases	Artículo de reflexión	Colombia	Dialnet
35	Reyna Carrillo Pérez	2016	Resolución de Conflictos: Hacia una Cultura de Paz En Niños de Primaria	Artículo de investigación (cuantitativo- descriptivo)	México	Redalyc e ISI
36	Shweta Singh	2017	Education for peace through transformative dialogue: Perspectives from Kashmir*	Artículo de revisión y reflexión	India	Scopus y Springer
37	Zamir, S	2017	Building a reality of peace and reconciliation through school textbooks: lessons for the Israeli–Palestinian case	Artículo de revisión y reflexión	Israel	Scopus y Taylor & Francis
38	Kagaari, J., Nakasiita, K., Ntare, E., & otros	2017	Children’s conceptions of peace in two Ugandan primary schools: Insights for peace curriculum	Artículo de investigación- (cualitativo)	Uganda	Scopus & Web of Science

N°	Autor	Año	Nombre del artículo	Tipo de articulo	País	Base de datos
39	Gabriel Vélez	2017	Building peace through postconflict youth: An exploratory analysis of the relationship between human rights and citizenship for peruvian adolescents	Artículo de investigación- (cuantitativo-exploratorio)	Perú	Scopus y Psyrcticles (APA)
40	Myriam Denov/ Atim Angela Lakor	2017	When war is better than peace: The post- conflict realities of children born of wartime rape in northern Uganda	Artículo de investigación- (cualitativo)	Francia	Science Direct
41	Equipo del proyecto “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz	2017	“Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”, una propuesta para fortalecer subjetividades políticas y generar procesos de construcción de Paz	Artículo de reflexión	Colombia	Redalyc
42	Ospina-Ramírez, David Arturo; Ospina-Alvarado, María Camila	2017	Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz	Artículo de investigación- (cualitativo)–hermenéutica	Colombia	Redalyc
43	Javier Lamonedo Prieto	2017	Intervención para educar a adolescentes en una cultura de paz a través del deporte en contextos de exclusión	Artículo de investigación- (cuantitativo)-ex post facto	España	Dialnet
44	Enrique Chaux & Madeleine Barrera1, Andrés & otros	2017	Classrooms in Peace Within Violent Contexts: Field Evaluation of Aulas en Paz in Colombia	Artículo de investigación- (cuantitativo)- estudio cuasi-experimental	Colombia	Scopus & Web of Science
45	Sonia París- Albert	2017	Filosofía para hacer las paces con niñas y niños. Un estímulo para la creatividad	Artículo de reflexión	España	Web of Science
46	Alfredo Islas y Dalila Vera-Hernández	2018	La cultura de paz en las políticas de Educación Superior de México, Colombia y El Salvador	Artículo de Revisión	México	Dialnet

Revisión y reportes de literatura científica sobre cultura de paz y paz con niños y adolescentes

N°	Autor	Año	Nombre del artículo	Tipo de artículo	País	Base de datos
47	Francisco José Del Pozo Serrano, Francisco Jiménez Bautista y Andrea Barrientos Soto	2018	Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: cómo construir la Cultura de paz comunitaria en el postconflicto	Artículo de Reflexión	Colombia	EBSCO, Scielo
48	Myrna Berenice Hinojosa García y Reyna Lizeth Vázquez Gutiérrez	2018	The family as a mediating element between the Culture of Peace and cultural violence	Artículo de Reflexión	España	Scielo
49	Jessica A. Bejarano Chamorro, Eyner F. Chamorro Guerrero, Diego A. Rodríguez Ortíz	2018	La escuela pensada desde el pluralismo a favor de una cultura de paz	Artículo de Investigación (cuantitativo y cualitativo)	Colombia	Scielo
50	Martha Esthela Gómez Collado y Dalila García Hernández	2018	La cultura de paz inicia con la educación en valores	Artículo de Investigación (cuantitativo)	México	Dialnet
51	Sara Mariscal Vega	2018	Educación para la paz y razón inclusiva. El pensamiento crítico en la filosofía para niños	Artículo de Investigación (cualitativo)	México	Scielo
52	Janeht Tobar Guerrero, Elizabeth Díaz Vera, Bárbara Bermúdez Montegudo2	2018	La educación para la paz en los niños del grado de transición en el nivel preescolar	Artículo de Investigación (Cualitativo)	Colombia	Scielo
53	Aida Chaparro	2018	Cultura de paz desde las aulas. Un encuentro entre Potter y Freire	Artículo de Revisión	Colombia	Scielo
54	Said Bahajin	2018	La educación como instrumento de la cultura de paz	Artículo de Reflexión	España	Scielo
55	Fausto Mauricio Tamayo y Eulalia Dolores Pino	2019	Derechos Humanos de los niños, niñas y adolescentes en los procesos Arbitrales	Artículo de Revisión	Ecuador	Dialnet

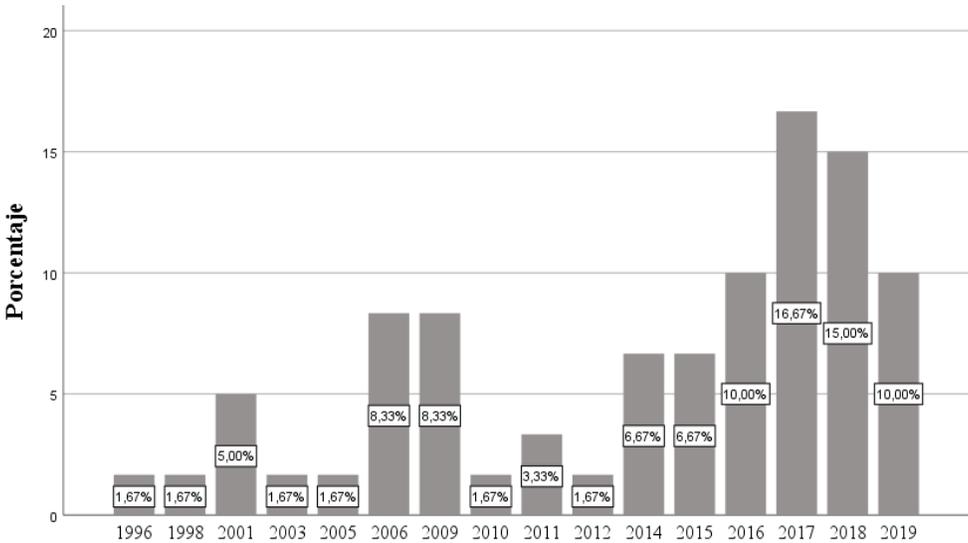
N°	Autor	Año	Nombre del artículo	Tipo de artículo	País	Base de datos
56	Estefanía Aristizábal-Ramírez	2019	Investigación para la paz: perspectiva de la paz desde la niñez temprana y sus agentes relacionales	Artículo de Revisión	Colombia	Scielo
57	Benjamín Salvador Simón	2019	Cultura y educación para la paz. Una perspectiva transversal	Artículo de Reflexión	México	Scielo
58	Oscar Aparicio Gómez	2019	Redes sociales, tejidos de paz	Artículo de Reflexión	Colombia	Scielo
59	Josefa Hijuela Salvador y Jhon Holguin-Alvarez	2019	Programa de socio-assertividad USA en niños peruanos que deciden convivir en democracia	Artículo de Investigación (Cuantitativa)	Perú	Scielo
60	Vidnay Noel Valero Ancco, Wido Willam Condori Castillo, Ross Mery Chura Condori	2019	convivencia escolar y el estado emocional en niños del sexto grado de educación primaria	Artículo de Investigación	Perú	Latindex

Nota. Fuente: Elaboración propia

Artículos científicos publicados por año

De acuerdo con la sistematización de la búsqueda, se tiene que el artículo más antiguo se publicó en el año 1996 y el más reciente en el 2019. Algunas tendencias de crecimiento en estos años se reportaron en los 2006 y 2009 (8.3% c/u), entre 2014 y 2017 (23.3%), llegando a su pico más alto durante el año 2017 en el que su participación fue del 16,6%.

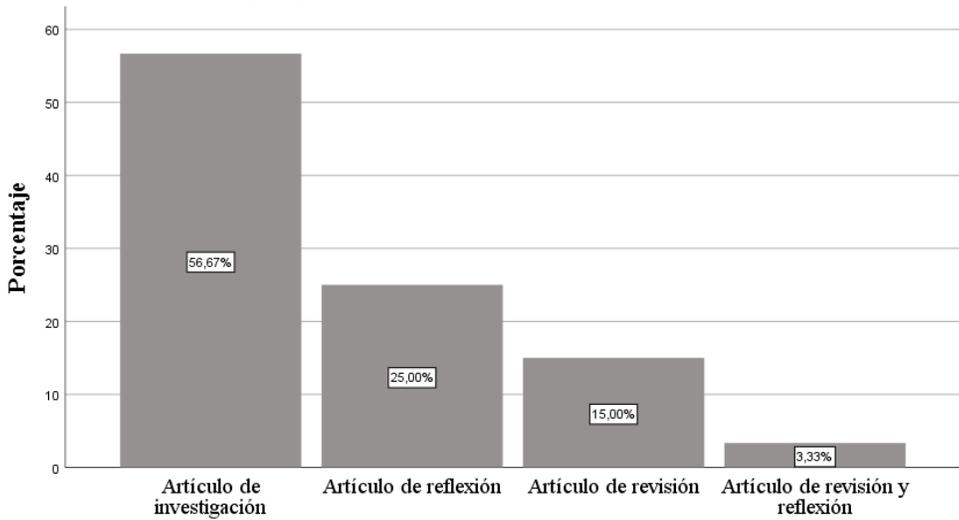
Gráfico 1
Tendencia de publicación por año



Tipos de artículos científicos

En cuanto al tipo de artículos científicos se reporta que la mayor parte son de investigación (56,7%), seguidos por los de revisión y/o reflexión (25%, 15% y 3.3%, respectivamente).

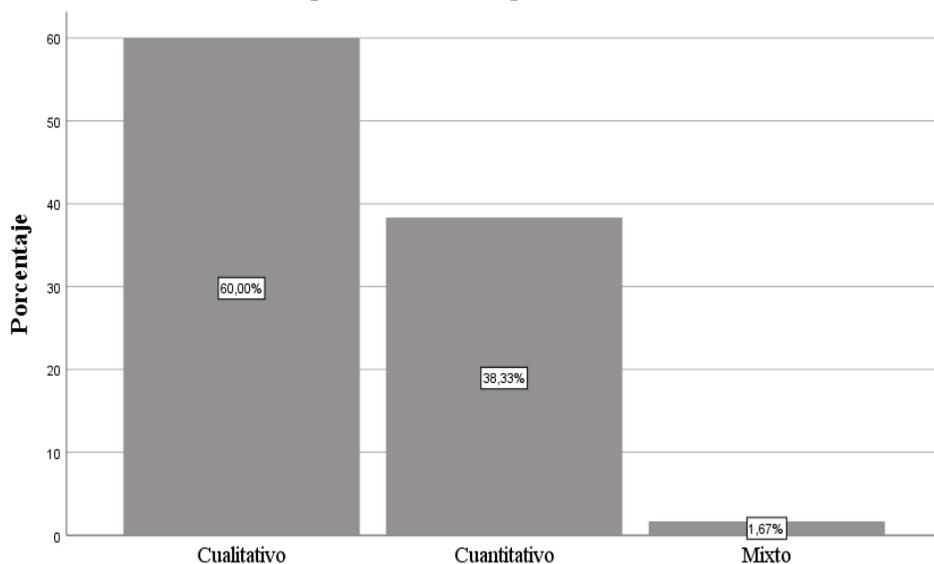
Gráfico 2
Tipología de artículos científicos publicados.



Tipo de diseños de los artículos

En el análisis total por casa tipo de artículo, se destacó una prevalencia de publicaciones que utilizaron un diseño cualitativo dentro de sus análisis, mientras que el otro 50% se basaron en la implementación hacia una metodología cuantitativa y mixta.

Gráfico 3
Tipos de diseños implementados

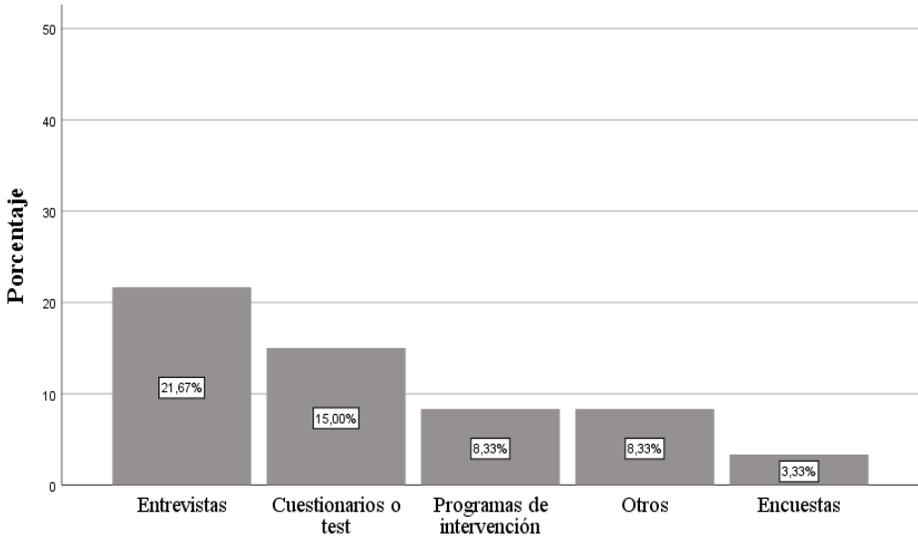


Instrumentos de recolección de la información en los artículos científicos

En los estudios revisados se presenta una mayor tendencia a utilizar la entrevista como la principal técnica o instrumento de evaluación en los estudios de investigación (en un 21.6%).

Gráfico 4

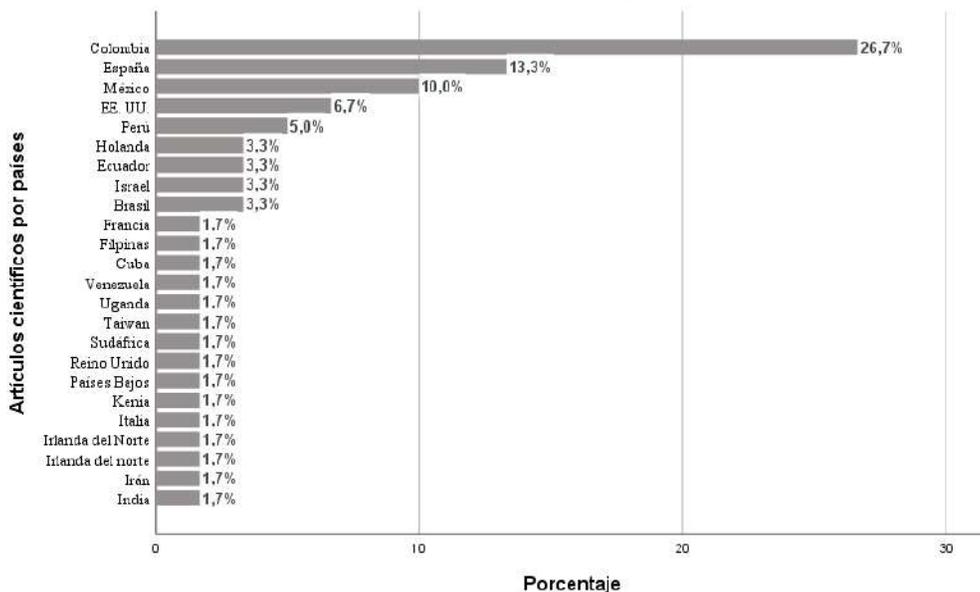
Instrumentos de recolección de la información en los artículos de investigación



Artículos científicos por países

En el análisis de la contribución de artículos científicos en el tema cultura de paz y paz en niños y/o adolescentes se destacan Colombia y España como los países con mayores contribuciones (26.7 % y 13.3%, respectivamente).

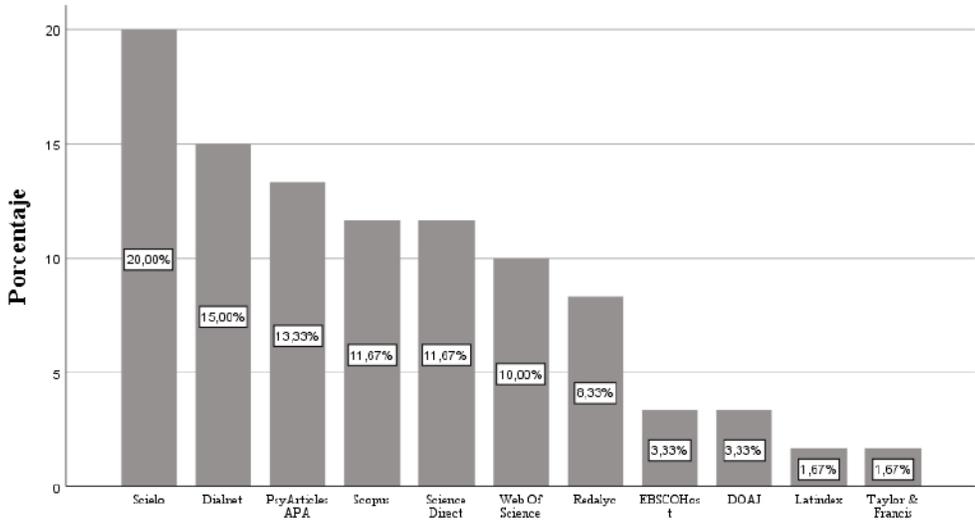
Gráfico 5
Artículos científicos distribuidos por países



Artículos científicos por base de datos

En lo referido a la ubicación de las publicaciones por base de datos, se destacó Scielo y Dialnet como las fuentes con mayores números de estudios encontrados (20% y 15%, respectivamente).

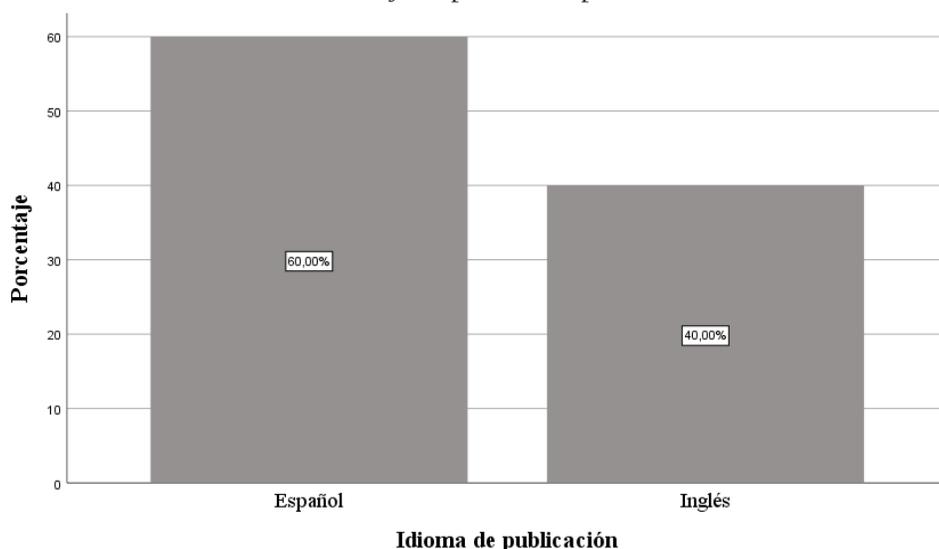
Gráfico 6
Artículos científicos por base de datos



Artículos científicos publicados por idioma

Finalmente, en cuanto al idioma de las publicaciones científicas revisadas en este estudio, se reportó una mayor prevalencia de artículo escritos en español (60%) frente a un 40% en inglés.

Gráfico 7
Artículos científicos publicados por idioma



Discusión y conclusiones

El objetivo principal del presente capítulo es presentar el estado actual de las investigaciones a nivel internacional, nacional y local sobre la cultura de paz y paz en la población de infantes y/o adolescentes, sus contribuciones asociadas, los aportes de nuevo conocimiento, las tendencias y desafíos como una alternativa para su trabajo focalizada en este grupo poblacional. De acuerdo con los resultados reportados, finalmente se encontró un total de 60 artículos científicos publicados entre los años 1996 y 2019. Las tendencias del estudio indican un mayor énfasis en los artículos de investigación basados en la implementación del método científico. La mayor parte utilizan una metodología de diseño cuantitativo, seguida de lo cualitativo y solo una se propone desde lo mixto. Con relación a estos hallazgos, en un estudio de revisión similar en Argumedos, Pérez y Romero-Acosta (2014) se identificó también que el 86% de las investigaciones analizadas utilizaron métodos cuantitativos en comparación de lo cualitativos que tan solo fue de 7%. Ahora bien, esto no indica necesariamente que, por su prevalencia, el uno sea mejor o por encima de otro, sino que más bien, de acuerdo a lo planteado por

Hernández, Fernández y Baptista (2010), ambos diseños metodológicos se complementan y facilitan un mejor acercamiento hacia la generación del conocimiento en investigación.

En cuanto a las tipologías de artículo, se bien es cierto que la mayoría son productos de investigación que usaron métodos experimentales y no experimentales en sus trabajos, en nuestro estudio la clasificación que menos se reportó fue los de tipo revisión y/o reflexión, situación que fue similar a otra investigación quién también encontró un bajo reporte en este tipo de artículo dentro de su estudio (Rey y Guerrero-Rodríguez, 2012). Los artículos de esta tipología tienen mucha importancia y relevancia para cualquier campo específico de la investigación. De acuerdo con Beltrán (2005), para hacer investigación, se hace necesario el uso de estudios sobre revisiones sistemáticas de la literatura disponible en la temática a estudiar. Del mismo modo, su importancia permite una amplificación para que permite indagar sobre lo que se conoce, sobre las tendencias de estudio en diferentes periodos de tiempo y sobre las recomendaciones hacia las futuras líneas de investigación (Merino-Trujillo, 2011).

En lo referido a la población objeto de estudio, en los niños la paz o cultura de paz se relacionó con: las emociones positivas a nivel individual, en aspectos como las felicidad y tener amigos (Hakvoort, 1996); la unidad e igualdad entre las personas (Oppenheimer & Kuipers, 2003); el desarrollo de los componentes afectivo, creativo, ético-moral y político (Alvarado, Ospina, Luna, M y Camargo, 2006); la transformación en la manifestación de relaciones sociales e interpersonales a través la empatía, la práctica y conciencia de valores como el de solidaridad, tolerancia, respeto a la diferencia y convivencia (Martínez, 2015; Medrano-Domínguez, 2016; Quiroga-López y Campoverde-Quijano, 2016; Carrillo –Pérez, 2016); se ha relacionado también con el comportamiento prosocial y asertividad (Chaux, et al, 2017). Estas concepciones tienen vínculo con otros hallazgos de otros estudios como los de Hägglund (1999) y Hägglund, Hakvoort & Oppenheimer (1996).

Para el caso de los adolescentes, la relación para estas variables fueron con: la disolución de las armas y el ejército, la finalización de las actividades de guerra, las condiciones de igualdad, de tolerancia y el respeto a los demás (McLernon & Cairns, 2006); las acciones de mediación, interacción no violenta y resolución a los conflictos en diferentes contextos, sobre

todo el de la escuela (Ballesteros, Novoa-Gómez y Sacipa-Rodríguez, 2009; Mjøberg, 2016).); las experiencias emocionales positivas como el amor, a un estado emocional de calma, felicidad, pero también a algo que puede ser utópico (Sarrica, M. & Wachelke, 2009); la serenidad, la seguridad y la solidaridad (Hashemi & Shahraray, 2009); la conducta prosocial, la sensibilidad a las víctimas, el desarrollo de la convivencia y el respeto para prevenir violencia (Garaigordobil, 2010; Garaigordobil y Maganto, 2011); los derechos humanos y valores cívicos (Vélez, 2017); una percepción de que la guerra es mejor que la paz (Denov & Angela, 2017).

Así mismo, en los estudios con un amplio rango de edades en donde participaron tanto niños como adolescentes, esta relación hizo referencia a: ausencia de guerra, ausencia de peleas y actividades sociales (Hakvoort & Hägglund 2001); tranquilidad, tolerancia, alegría, comportamientos adecuados y religión (Myers-Bowman, Walker & Myers-Walls, 2005); comportamientos pro sociales, con las emociones o acciones positivas (Deng & Shih, 2009; Fargas-Malet & Dillenburger, 2014); conductas como callar, dormir, felicidad, amor, quietud, tranquilidad, comunicación y empatía (Myers-Walls, & Lewsader, 2015). En este grupo poblacional, la complejidad de las respuestas aumentó con la edad, mientras que en los niños más pequeños su relación fue más difícil de codificar.

Los anteriores aportes se constituyen es una importante contribución a la temática de estudio, y esto es, no solo para conocer el estado de las investigaciones y las contribuciones en el tema de cultura de paz y paz con niños y adolescentes, sino también para tener un referente hacia las próximas líneas de investigación. Algunas de las conclusiones y reflexiones del estudio son:

- Se requiere adelantar más investigaciones científicas sobre cultura de paz y paz puesto que la dinámica social y los contextos el fenómeno varía y surgen nuevos interrogantes teniendo en cuenta los desarrollos del siglo XXI. En los últimos 24 años sólo se reportan 60 investigaciones, por lo que la tendencia debería ir en aumento dados los grandes conflictos y deseos de paz en el mundo.
- Es necesario utilizar instrumentos de evaluación y medición estandarizados, validados o ajustados con un proceso de rigurosidad científica (independientemente si es cuantitativo o

cuantitativo) al contexto de la población de estudio. En muchas de las investigaciones se evaluó con técnicas que requieren un mejor proceso de cientificidad, para el caso de algunas entrevistas estructuradas o semiestructuradas no se describió la metodología.

- Se ha estudiado mucho el tema percepciones y representaciones en ambas poblaciones. Se sugiere investigar con otras variables asociadas con la cultura de paz y paz, como por ejemplo la socialización primaria y secundaria de niños y adolescentes en el contexto educativo y familiar con una visión interdisciplinaria.
- Colombia es uno de los países con mayor número de investigaciones dentro de este estudio, sin embargo, este reporte sigue siendo escaso, debido a que este país ha sido golpeado por el fenómeno de la guerra, la violencia y el conflicto armado, y se constituye en un importante escenario no solo para conocer la realidad del contexto, sino también para responder preguntas y plantear soluciones de intervención desde la investigación.
- En las bases de datos consultadas, no se encontró artículos científicos publicados con poblaciones de niños o adolescentes habitantes del contexto caribe colombiano o realizada por autores adscritos a esta zona.
- La tendencia ha sido a estudiar poblaciones por grupos etarios separados, y se pone el énfasis en los adolescentes. De ello, se puede inferir que la participación de los niños en estos estudios es limitada o tímida, queda una deuda con la valoración de los derechos de los niños a la participación para que sea real y efectiva.
- las diferencias conceptuales en el mundo en relación con el tema son mínimas, en general se aprecian indicadores de paz similares, todos le abogan por el fomento de competencias solidarias, de respeto a la diferencia, fomento de valores, competencias ciudadanas de convivencia y resolución de conflictos.

Referencias

- Acosta, R., Hernández, J A; (2004). La autoestima en la educación. *Límite*, 1(11) 82–95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83601104>
- Alvarado, S. V Ospina, H.F, Luna, M. T y Camargo, M. (2006). Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales niñez*, 4 (1), 1-28. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000100009
- Alvarado, S. V., Ospina, H.F Luna, M: T. y Camargo, M (2006). Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (1), 2-26 Recuperado de <http://2011.redalyc.org/articulo.oa?id=77340109>
- Alzate-Saez, de H, R., Fernández V, I., & Merino, O. C. (2013). Desarrollo de la cultura de la paz y la convivencia en el ámbito municipal: La mediación comunitaria. *Política Y Sociedad*, 50(1), 179-193. https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2013.v50.n1.39350
- Aparicio., O., Ostos, O. L., & Cortés,, M. (2019). Redes sociales, tejidos de paz. *Hallazgos*, 16(32), 17-25. <https://doi.org/10.15332/2422409X.4999>
- Argumedos, C., Pérez, V., & Romero-Acosta, K. (2014) El estudio de los trastornos emocionales en la infancia colombiana. *Revista Búsqueda*, 16 (1), 68-73. DOI: <http://dx.doi.org/10.21892/01239813.157>
- Aristizábal, E. (2019). Investigación para la paz: perspectiva de paz desde la primera infancia y sus agentes relacionales. *Revista Eleuthera*, 20, 75-95. DOI: 10.17151/eleu.2019.20.5.
- Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 93-111. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300093&lng=es&tlng=es.

- Ballesteros, B. P., Novoa-Gómez, M. V, Sacipa-Rodríguez, S (2009). Prácticas culturales de paz en jóvenes adscritos y no adscritos a la Red de Jóvenes por la Paz. *Universitas Psicológica*, (3), 683-702. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v8n3/v8n3a7.pdf>
- Barrera, A. (2018). Cultura de paz desde las aulas. Un encuentro entre Potter y Freire. *Sociedad y Economía*. 10.25100/sye.v0i35.7293.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient inventory (EQ-i). In R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.): *Handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: JosseyBass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*,18, 13- 25.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. (2000). *The emotional quotient inventory: Youth version (EQ-i:YV)*. North Tonawanda, Nueva York: Multi-Health Systems, Inc.
- Bejarano, J., Chamorro , Eyner ., & Rodríguez, D. (2018). La escuela pensada desde el pluralismo a favor de una cultura de paz. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 24(1), pp. 239-263.
- Beltrán G, Óscar A. (2005). Revisiones sistemáticas de la literatura. *Revista Colombiana de Gastroenterología*, 20(1), 60-69, Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-99572005000100009
- Benítez P. L (2009). Educación y construcción de culturas de paz en la escuela: de la práctica a la teoría. *Pensamiento jurídico*, 26 (1).143-160. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/36561/38480>
- Boqué T. M., Mercé P. V., Alguacil, D. M. y García R. L. (2014). La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 36, (146), 80-97, [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70129-1](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70129-1).
- Boqué T. M., Valls, M, P. Alguacil D. N, García R. L. (2014). La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 36 (146), 80-97. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70129-1](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70129-1)

- Boulding, E (2000). Building a Culture of Peace: Some Priorities. Recuperado de http://web.pdx.edu/~abyron/peace_ed/Wk4/culture2.pdf
- Boulding, E. (2000). Cultures of peace: The hidden side of history(p1-2). Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Brasó i R. A., Ros, M. C., Barbeito, T. C., Serra, F. F., (2007). Informe de Buenas Prácticas de Cultura de Paz. pp4-24. Fundació Cultura de Pau, Barcelona-España. Recuperado de http://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/informe_buenas.pdf
- Caballo, V. (2007). Manual de Evaluación y Entrenamiento de Habilidades Sociales. España: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Canchala, A. P y Rosales, M. C (2016). Pedagogía para la paz desde las aulas de clases. *Nuevo Derecho*, 12 (18), 53-64. <http://dx.doi.org/10.25057/2500672X.783>
- Carrillo-Pérez, R. (2016). Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria. *Revista Ra Ximhai*, 12 (3), 195-205. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/461/46146811012/>
- Carvajal Mena, L. (2002): “Los derechos humanos y la cultura de paz: fundamentos esenciales en la resolución del problema de la violencia doméstica en Costa Rica. Su reflejo en prensa”, en *Revista Latina de Comunicación Social*, 48. Recuperado de: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/2002/latina48marzo/4804carvajal.htm>
- Chaux, E., Barrera, M., Molano, A., Velásquez, A. M., Castellanos, M., Maria Paula Chaparro, M P y Bustamante, A. (2017). Classrooms in Peace Within Violent Contexts: Field Evaluation of Aulas en Paz in Colombia. *Prevention Science*, 18 (7), 828-838.<https://doi.org/10.1007/s11121-017-0754-8>
- Clayton, C. J., Ballif-Spanvill, B. Hunsaker, M. D (2001). Preventing violence and teaching peace: A review of promising and effective anti-violence, conflict-resolution, and peace programs for elementary school children. *Applied and Preventive Psychology*, 10(1),1-35, [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80030-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80030-7)
- Contreras, B. Y. (2014). Acceso y permanencia en el Sistema Educativo Colombiano: Una garantía para la paz y la democracia. *Revista Logos & Ciencia*, 5 (2), 316-322. Recuperado de <http://revistalogos.policia.edu.co/index.php/rlct/article/view/111>

- Del Pozo, F., Jiménez F. & Barrientos, A. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: como construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto. *Zona Próxima*, 29, 32-51.
- De Souza, L. K., & Sperb, T. M. (2006).. Asymmetry among peace, war, and violence according to children and adolescents. *Psico-USF*, 11(2), 219-227. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712006000200010>
- De Souza, L. K., Sperb, T. M., McCarthy, S., & Biaggio, A. M. B. (2006). Brazilian children's conceptions of peace, war, and violence. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 12(1), 49-63. http://dx.doi.org/10.1207/s15327949pac1201_4
- Deng, L.-Y.F., Shih, Y.-L (2009). Understanding Taiwanese children's perceptions of peace and strategies to make peace: A social and cultural perspective *Psychological Reports*, 105 (3), 1095-1102. <https://doi.org/10.2466/PRO.105.F.1095-1102>
- Denov, M. & Angela A.L.(2017). When war is better than peace: The post-conflict realities of children born of wartime rape in northern Uganda. *Child Abuse & Neglect*, 65 (1), 255- 265, <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.02.014>.
- Díaz-González, N., Santiesteban-Pérez, M., & Matos-García, J. (2015). La educación para la paz en la alternativa metodológica de prevención de la violencia. *EduSol*, 15 (53). Recuperado de <http://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/570>
- EIP-Escuela Instrumento de paz-(2001): Comprendre pour agir et vivre ensemble. Ginebra, Asociación Mundial por la Escuela Instrumento de Paz. Recuperado de <http://portail-eip.org/Es/>
- Equipo del proyecto “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz” (2017). “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”, una propuesta para fortalecer subjetividades políticas y generar procesos de construcción de Paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2) 1390-1396. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77352074050>
- Fargas-Malet, M., & Dillenburger, K. (2014). Children drawing their own conclusions: Children's perceptions of a “postconflict” society. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 20(2), 135-149. <http://dx.doi.org.edu.co/10.1037/>

- Fernández, O. (2006). Una aproximación a la cultura de paz en la escuela. *Educere*, 10 (33), 251-256. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603306>
- Fry D.P., Miklikowska M. (2012) Culture of Peace. In: Coleman P. (eds) Psychological Components of Sustainable Peace. Peace Psychology Book Series. Springer, New York, NY.
- Fry, D. P. (2006). The human potential for peace: An anthropological challenge to assumptions about war and violence. New York: Oxford University Press
- Galtung, J. (1996). Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization. Ed SAGE Publications. London-Thousand Oak-New Delhi
- Garaigordobil, M (2010). Efectos del programa “dando pasos hacia la paz” sobre factores cognitivos y conductuales de la violencia juvenil. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 18, (2) 277-295. Recuperado de <https://www.behavioralpsycho.com/producto/efectos-del-programa-dando-pasos-hacia-la-paz-sobre-factores-cognitivos-y-conductuales-de-la-violencia-juvenil/>
- Garaigordobil, M. y Maganto M. (2011). Evaluación de un programa de Educación para la Paz durante la adolescencia efectos en el autoconcepto, y en el concepto de los inmigrantes, de la paz y la violencia. *Revista de investigación en educación*, 1 (9), 102-111, recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4730572>
- García, F. & Musitu, G. (2009). AF5 Autoconcepto Forma 5(3ra Ed). Manual. Madrid: TEA Ediciones
- Gismero, E. (2000). EHS: Escala de Habilidades Sociales TEA, Madrid.
- Gómez, M. E., & García, D. (2018). La cultura de paz inicia con la educación en valores. *Estudios De Derecho*, 75(165), 45-72. <https://doi.org/10.17533/udea.esde.v75n165a03>
- Gualy, L. (2014). Construcción de cultura de paz en América Latina desde la educación superior. *Revista Universidad De La Salle*, 65, (1), 51-84. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/lr/article/view/3354>

- Guetta, S. (2013). From peace education to culture of peace: Context and issues. *Studi Sulla Formazione*, 16(1), 167-179,288,292, DOI: http://dx.doi.org/10.13128/Studi_Formaz-13492
- Hägglund, S. (1999). Peer relationships and children's understanding of peace and war: A sociocultural perspective. In A. Raviv, L. Oppenheimer & D. Bar-Tal (Eds.), *How children understand war and peace* (pp. 192–205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hägglund, S., Hakvoort, I. & Oppenheimer, L. (Eds.) (1996). *Research on children and peace: International perspectives (Report 1996:04)*. Göteborg: Göteborg University, Dept. of Education and Educational Research
- Hakvoort, I. & Oppenheimer, L. (1998). Understanding Peace and War: A Review of Developmental Psychology Research. *Developmental Review*, 18, (3), 353-389, <https://doi.org/10.1006/drev.1998.0471>
- Hakvoort, I. (1996). Children's conceptions of peace and war: A longitudinal study. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 2(1), 1-15. http://dx.doi.org/s15327949pac0201_1
- Hakvoort, I., & Hägglund, S. (2001). Concepts of peace and war as described by dutch and swedish girls and boys. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 7(1), 29-44. http://dx.doi.org/10.1207/S15327949PAC0701_03
- Hashemi, S., & Shahraray, M. (2009). How do Iranian adolescents think about peace? A study of the perception of female secondary school students and their families. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 15(3), 249-261. <http://dx.doi.org/10.1080/10781910902838634>
- Hernández A. I., Luna H., J., Cadena C. M. (2017). Cultura de Paz: Una Construcción educativa aporte teórico. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 19 (28) 149 – 172. <https://doi.org/10.19053/01227238.5596>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill

- Hijuela., Josefa, & Holguin-Alvarez, J. (2019). Programa de socio-aserividad USA en niños Peruanos que deciden convivir en democracia. *Fides et Ratio—Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 18(18), 41-62. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2019000200004&lng=es&tlng=.
- Hinojosa, M. B., & Vázquez, R. L. (2018). La familia como elemento mediador entre la cultura de paz y la violencia cultural. *Justicia*, 23(34), 405-455. <https://doi.org/10.17081/just.23.34.2901>
- Islas, A., Vera-Hernández, D., & Miranda-Medina, C. (2018). La cultura de paz en las políticas de Educación Superior de México, Colombia y El Salvador. *Educación Y Humanismo*, 20(34), 312-325. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2875>
- Jiménez B., F. (2008). Cultura de paz, educación y valores. Universidad Autónoma del Estado de México (Ed.), *Comunicación, educación y cultura de paz* (pp165-185). Ed. Porrúa México.
- Joseph, J. (2012). How the Schooling Environment Shapes the Consciousness of Scholars towards Peace and War, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55 (5) 697-706, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.554>
- Kagaari, J., Nakasiita, K., Ntare, E., Atuhairu, R., Baguwemu, A., Ojok, G., Okumu, A., Kaahwa, G., Byamugisha, G., Semakula, P., Namusoke, J., Mayengo, N., Dennis, B. & Thompson, C. E (2107). Children's conceptions of peace in two Ugandan primary schools: Insights for peace curriculum. *Research in Comparative and International Education*, 12 (1), 9-25. <https://doi.org/10.1177/1745499917698299>
- Keefe, T., & Roberts, R. (1991). *Realizing Peace: An Introduction to Peace Studies*. Ames, IA: Iowa State
- Khanna, C. P. (1991). *Peace through Education, Role of UNESCO*, Delhi, Doaba House (p36).
- Lamonedá, J. (2017). Intervención para educar a adolescentes en una cultura de paz a través del deporte en contextos de exclusión. *E-balónmano.com: Revista de Ciencias del Deporte* 13(3), 225 - 236. Recuperado de <http://www.e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/article/view/369>

- López, G. y Guaimaro, Y. (2014). Desarrollando las habilidades sociales desde la escuela como impulso de una cultura de paz. *Journal de Ciencias Sociales* 2 (2) 60-73. Recuperado de <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/jcs/article/view/255/79>
- Mariscal, S. (2018). Educación para la paz y razón inclusiva. El pensamiento crítico en la filosofía para niños. *Innovación educativa* (México, DF), 18(78), 55-71. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300055&lng=es&tlng=es
- Martínez C. S. (2015). Cultura de paz para abordar los problemas escolares y sociales de los menores con TDAH, *Revista de Paz y Conflictos*, 8, (1), 223-239. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/2502/3200>
- Martínez, C. S (2015). Cultura de paz para abordar los problemas escolares y sociales de los menores con TDAH. *Revista de paz y conflictos*, 8 (1), 223-239. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/2502/3200>
- Mayor Zaragoza, F. (1997). Una cultura de Paz. V Jornadas Internacionales de Cultura y Paz de Guernica. Bilbao
- McLernon, F. & Cairns, Ed. (2006) Children's attitudes to war and peace: When a peace agreement means war. *International Journal of Behavioral Development*, 30 (3) 272-279 <https://doi.org/10.1177/01650254060666763>
- Medrano-Domínguez, R. (2016). La escuela constructora de una cultura de paz. *Revista Ra Ximhai*, 12 (3), 297-308. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/461/46146811020/>
- Merino-Trujillo, A. (2011). Como escribir documentos científicos (Parte 3). Artículo de revisión. *Salud en Tabasco*, 17 (1-2), 36-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/487/48721182006.pdf>
- Mjøberg L. S (2016). Building peace through education in a post-conflict environment: A case study exploring perceptions of best practices. *International Journal of Educational Development*, 51 (1), 77-83. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.09.001>.

- Movimiento de Educadores por la Paz Uruguay (2012). El Concepto de Cultura De Pa (pp21-35). Cultura de paz. Material de apoyo para maestros y estudiantes de formación docente. Recuperado http://www.comisionunesco.mec.gub.uy/innovaportal/file/34730/1/cultura-de-paz-nov-2012_-_libro.pdf
- Muñoz, F.A., Molina, R. B (2010) Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. Revista de Paz y Conflictos, 33 (1) 44-61. Recuperado de http://www.ugr.es/~revpaz/articulos/rpc_n3_2010_art3.pdf
- Myers-Bowman, K., Walker, K., & Myers-Walls, J. (2005). "Differences between war and peace are big": Children from Yugoslavia and the United States describe peace and war. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 11(2), 177-198. http://dx.doi.org.e/10.1207/s15327949pac1102_4
- Myers-Walls, J., & Lewsader, J. (2015). A qualitative approach to identifying the developmental progression of children's understanding of peace. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 21(3), 508-514. <http://dx.doi.org/10.1037/pac0000090>
- Naciones Unidas (1997). Asamblea general (A/52/191 5 de agosto de 1997). Quincuagésimo segundo período de sesiones. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/52/191>
- Naciones Unidas (1998a). Asamblea general (A/RES/52/13, el 15 de enero de 1998). Quincuagésimo segundo período de sesiones-Tema 156 del programa. Recuperado de <http://www.fundacionporlapaz.org/images/Art.%20Interes/A%20RES%2052%2013%20Cultura%20de%20paz.pdf>
- Naciones Unidas (1998b). Quincuagésimo tercer período de sesiones Tema 31 del programa. A/RES/53/25 19 de noviembre de 1998. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/53/25>
- Naciones Unidas (1999a). Asamblea general. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Quincuagésimo tercer período de sesiones Tema 31 del programa (A/RES/53/243 6 de octubre de 1999). Recuperado de <http://decade-culture-of-peace.org/resolutions/resA-53-243-esp.pdf>

- Naciones Unidas (2005). Asamblea General. Sexagésimo período de sesiones -tema 43 del programa: Cultura de paz (17 de octubre de 2005 A/60/L.5). Recuperado de <http://decade-culture-of-peace.org/resolutions/resA-60-L5-esp.pdf>
- Naciones Unidas (2016). Septuagésimo primer período de sesiones: Tema 14 del programa Cultura de paz (A/71/L.47). Recuperado de http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/71/L.47&referer=https://www.google.es/&Lang=S
- Núñez-García, A. (2012). Dimensiones e indicadores de la cultura de paz en los adolescentes. *Revista IPIAC* publicación latinoamericana y acríbela de educación. Recuperado de http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=1041:dimensiones-e-indicadores-de-la-cultura-de-paz-en-los-adolescentes&catid=27:12-3-a&Itemid=269
- Oppenheimer, L., & Kuipers, I. (2003). Filipino children's understanding of peace, war, and strategies to attain peace. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 9(3), 235-257. http://dx.doi.org/10.1207/s15327949pac0903_4
- Ospina-Ramírez, D., Ospina-Alvarado, M. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 175-192. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627011>
- Palos-Rodríguez, J (2000) Educación y Cultura de la Paz. Organización de los estados americanos para la educación, ciencia y cultura. Sala de lectura; Educación en valores. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/valores2/palos1.htm>
- París, A. S. Filosofía para hacer las paces con niñas y niños. Un estímulo para la creatividad. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 75 (1) 65-85, <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i75.4357>
- Pérez-Viramontes, G. y Restrepo-Mesa, M. (2014). Ciencia, tecnología e innovación para una cultura de paz. Una experiencia en el Programa Ondas-Colciencias. *Revista Raximhai*, 10 (2), 217-234. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11117/1770>

- Power, C. (2014). Building a culture of peace to replace the culture of war. *Social Alternatives*, 33 (4), 47-51. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/63f1130337da8955047a8840b-00d7140/1?pq-origsite=gscholar&cbl=31438>
- Power, C. (2015). *The Power of Education: Education for all, development, globalisation and UNESCO*, Ed Springer, Dordrecht NL.
- Preston, S. (2007). A perception-action model for empathy. In T. Farrow & F. Woodruff (Eds.), *Empathy in mental illness* (pp. 172-189). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Quiroga-López, M. y Campoverde-Quijano, E (2016). Estrategia metodológica para la construcción de una cultura de paz, con herramientas de mediación. *Revista científica dominio de las ciencias*, 2 (4). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802878>
- Rey A. C., Guerrero-Rodríguez, S. I (2012) Tendencias de proyectos de investigación en psicología clínica en Colombia *Psicología desde el Caribe*, 29, (1)176-204. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v29n1/v29n1a10.pdf>
- Rodríguez Bustamante, A. López Arboleda, G. & Echeverri Álvarez, J. (2017). El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas*, 5(1), pp. 393-410. <http://dx.doi.org/10.21501/23461780.2243>
- Romero, T. Y. (2016). Habilidades sociales para el desarrollo de una cultura de paz. *Revista Educare*, 20, (1), 132-152. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/1565/2475>
- Rose, Y. & Salomon, G. (2011). Durability of peace education effects in the shadow of conflict. *Social Psychology of Education*, 14, (1) 135-147. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9134-y>
- Rosenberg, M. (2010). Transforming enemy images to resolve conflict', *San Saeng*, 27: 19-21. Sánchez C. M. (2010). La cultura para la paz en Colombia: retos y opciones desde una perspectiva sico-jurídica. *Pensamiento jurídico*, 30 (1) 63-101. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/36711/38667>

- Salvador, B. (2019). Cultura y educación para la paz. Una perspectiva transversal. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 10(18), 225–229. doi:10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.468
- Sánchez L, M., & López M, L., & Serna A, I. (2015). La Paz: Una posibilidad desde los niños y niñas afectados por la violencia en Colombia. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 46 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/181/18153279005/>
- Sarrica, M. & Wachelke, J. (2009). Peace and war as social representations: a structural exploration with Italian adolescents. *Universitas Psychologica*, 9(2), 315-330. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/802>
- Schwebel, M. (2001). Promoting the culture of peace in children. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 7(1), 1-3. http://dx.doi.org/10.1207/S15327949PAC0701_01
- Singh, S. (2016). Education for peace through transformative dialogue: Perspectives from Kashmir. *International Review of Education*, 64 (1) 43–63. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9697-3>
- Soler, J. (2002). La calidad y eficiencia de las negociaciones. Formas estratégicas de la negociación (p.123). Caracas: Publicaciones UCAB.
- Staub, E. (2002) Preventing terrorism: Raising “inclusively” caring children in the complex world of the twenty-first century. In C. Stout (ed), *Psychology of Terrorism*. Westport, CT: Praeger.
- Tamayo, F., y Pino, E. (2019). Derechos Humanos de los niños, niñas y adolescentes en los procesos Arbitrales. *Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas y Criminalísticas*, 4 (7), 97-144. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7049453>
- Tobar, J., Díaz, E., & Bermúdez, B. (2018). Education for peace in children of the degree of transition at the preschool level. *Conrado*, 14(Supl. 1), 354-359. Epub 03 de diciembre de 2018. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000500354&lng=es&tlng=en.
- Toh, S-H. & Cawagas, V. (2017) Building a Culture of Peace Through Global Citizenship Education: An Enriched Approach to Peace Education. *Childhood Education*, 93 (6) 533- 537, <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2017.1398570>

- Tünnermann, B. C (1996). Cultura de paz un nuevo paradigma para Centroamérica: Proyecto Unes-Alemania-507-RLA-10. Cuadernos de Paz #8. Cátedra UNESCO Cultura de Paz del Consejo de Rectores de Panamá. Ed Organización de las Naciones Unidas para La Educación, La Ciencia y La Cultura UNESCO. Panamá. Recuperado de <http://www.enriquebolanos.org/data/media/book/3135.pdf>
- Tuvilla, J. (2006). Cultura de paz y Educación para la Ciudadanía. Cartagena de Indias, Colombia: OREALC/UNESCO Santiago, y AECL. Recuperado de http://www.culturadelalegalidad.org.mx/recursos/Contenidos/Guas/documentos/Cultura_de_paz_derechos_humanos.pdf
- Tuvilla, R., J. (2004). Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas (pp117-223). Ed Desclée de Brouwer, Bilbao-España.
- Unesco (1996). From a culture of violence to a culture of peace. Peace and Conflict Issues Series. UNESCO Publishing. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado de <http://observatorio.sdhjgd.gob.hn/biblioteca-virtual/documentos/derechos-humanos/200-from-culture-of-violence-to-a-culture-of-peace/file>
- Unesco (1998). Proyecto transdisciplinario de la UNESCO “Hacia una Cultura de Paz”.
Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117753So.pdf>
- United Nations (1999). General Assembly. Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace. Fifty-third session Agenda item 31 (A/RES/53/243 6 October 1999). Recuperado de <http://decade-culture-of-peace.org/resolutions/resA-53-243B.html>
- Valero V., Condori, W., y Chura, R. (2019). Convivencia escolar y el estado emocional en niños del sexto grado de educación primaria. Revista de investigaciones de la escuela de posgrado, 8 (4). 1234-1241. Recuperado de <http://revistaepgunapuno.org/index.php/investigaciones/article/view/1104/270>
- Veletsianos, G. & Eliadou, A. (2009). Conceptualizing the use of technology to foster peace via Adventure Learning. *The Internet and Higher Education*, 12, (2), 63-70, <https://doi.org/10.1016/j.ihe-duc.2009.06.003>

- Velez, G. M. (2017). Building peace through postconflict youth: An exploratory analysis of the relationship between human rights and citizenship for Peruvian adolescents. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 23(1), 93-96. <http://dx.doi.org/10.1037/pac0000237>
- Viscarra, M. A (2009) *Cultura de Paz y Convivencia Ciudadana Manual de Capacitación sobre Cultura de Paz y Convivencia Ciudadana*. Proyecto de Prevención de la Violencia y del Crimen a nivel Comunitario. USAID, RTI International y el Centro de Estudios y Cooperación Internacional (CECI). Recuperado de http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnady096.pdf
- Zamir, S. (2017) Building a reality of peace and reconciliation through school textbooks: lessons for the Israeli–Palestinian case, *Israel Affairs*, 23 (3), 561-574. <https://doi.org/10.1080/13537121.2017.1306927>

Capítulo 2



Rutas Estratégicas para la Construcción de Convivencia Escolar desde la Integración Escuela - Familia - Comunidad

Yaneth Polo Bolaño¹, Ramón Casanova Ferrer²,
Bianca Santiz Gamarra³

Resumen

El logro de objetivos educacionales exige el desarrollo de un trabajo conjunto entre la escuela, la familia y la comunidad, de manera primordial en el proceso de construcción de convivencia escolar basada en las interacciones sociales como elemento que aglutina diversidad de visiones y cosmovisiones. Se analizan las rutas estratégicas establecidas desde la integración escuela-familia-comunidad, siguiendo aportes de: Ascorra et al. (2017), Cabrales et al. (2017), Kröyer et al. (2012), Pérez (2011). Se desarrolló bajo un enfoque mixto que combina métodos y técnicas de investigación documental, cuantitativa y cualitativa. La población estuvo integrada por 23 sujetos y 6 informantes claves entre los que participaron: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia de la Institución Educativa Camilo Torres del barrio Mocarí, Montería, Colombia. Se aplicó un cuestionario y una entrevista. Entre los resultados de la investigación se destacan debilidades de los sujetos para el desarrollo

1 Yaneth Polo Bolaño. Doctora en Ciencias de la Educación. Docente Investigadora Universidad del Sinú- Elías Bechara Zainúm - Montería - Córdoba. Adscrita al Grupo de investigación Ciencias Sociales, Aplicadas y Derecho. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7565-2968>. Correo: yanethpolo@unisinú.edu.co

2 Ramón Casanova Ferrer. Doctor en Ciencias de la Educación. Investigador del Centro de Investigación de Humanidades y Educación CIHE Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, Maracaibo - Venezuela. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5334-8786>. Correo: racasanova@urbe.edu.ve

3 Magíster en Desarrollo Social. Docente Investigadora del programa de Trabajo Social de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm. Adscrita al Grupo de investigación Ciencias Sociales, Aplicadas y Derecho. Montería, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1942-8202> Correo: biancasantiz@unisinu.edu.co

de trabajos cooperativos, lo que se traduce en pérdida de esfuerzo y falta de manejo emocional como aspecto que revela la disposición hacia la convivencia; así mismo se asocia con espacios para el descanso, el juego y la felicidad, pues son ambientes donde se comparte y se comprende la importancia de interactuar armónicamente. Como conclusión, en la construcción de convivencia escolar es importante atender tres rutas estratégicas orientadas a la vivencia de valores, el diálogo permanente entre agentes educativos y aprendiendo a convivir, desde las cuales se aboga por un trabajo educativo integral, donde los miembros de la escuela preservan el mejoramiento de la armonía en las interacciones sociales.

Palabras clave: convivencia escolar, comunidad, cultura de paz, educación emocional, educación en valores, familia.

Strategic Routes for the Construction of School Coexistence from the School–Family–Community Integration

Abstract

The achievement of educational objectives requires the development of a joint work between the school, the family and the community, primarily in the process of building school coexistence based on social interactions as an element that brings together a diversity of visions and worldviews. The strategic routes establish from the school- family-community integration are analyzed, following contributions from: Ascorra et al. (2017), Cabrales et al. (2017), Krøyer et al. (2012), Pérez (2011). It was developed under a mixed approach that combines documentary, quantitative and qualitative research methods and techniques. The population consisted of 23 subjects and 6 key informants among those who participated: managers, teachers, students and parents of the I.E. Camilo Torres Educational Institution of the Mocarí neighborhood, Montería, Colombia. A questionnaire and an interview were applied. Among the results of the research, weaknesses of the subjects stand out for the development of cooperative works, which translates into loss of effort and lack of emotional management as an aspect that reveals the disposition towards coexistence; It is also associated with spaces for rest, play and happiness, since they are environments where the

importance of interacting harmoniously is shared and understood. In conclusion, in the construction of school coexistence it is important to attend three strategic routes oriented to the experience of values, the permanent dialogue between educational agents and learning to live together from which one advocates an integral educational work, where the members of the school they preserve the improvement of harmony in social interactions.

Keywords: school life, emotional education, education in values, peace culture.

Introducción

El interés por la cultura de paz desde un plano educativo se sitúa en los objetivos establecidos para la educación del siglo XXI en respuesta a la problemática derivada de una educación tecnocrática asentada en los planteamientos de la racionalidad moderna de donde se advierte una crisis entendida como una crisis fundamentalmente humana, pues conlleva un proceso paulatino de deshumanización (Casanova, 2016), quedando relegada la razón de ser de la educación, pues como lo asevera León (2014, p. 400) “para que un proceso sea realmente educativo no basta con cultivar saberes, incrementar el bagaje cultural y la preparación técnica de la persona, sino que es necesario integrar también ciertas actitudes y valores”.

La temática se aborda desde las dimensiones familiar, comunitaria y escolar; señalando la comprensión del problema y su estado del arte, los objetivos del estudio, el enfoque metodológico, el análisis y la discusión de resultados.

La cultura de paz conforma uno de los grandes temas de la educación actual por medio del cual se busca contrarrestar los impactos de la violencia, la agresividad y el conflicto entre humanos, que tanto campo va gestando día a día en medio de múltiples formas manifestadas en los contextos escolares como reflejo de lo que ocurre en las sociedades y, de manera especial, de lo que acontece en el seno de las familias, en la actualidad fragmentada.

Desde este contexto, la cultura de paz se orienta a consolidar comportamientos saludables para la sana convivencia entre los actores que forman parte de los procesos formativos desarrollados en las instituciones educativas, procurando el mejoramiento continuo de las

relaciones interpersonales que se establecen entre docente, alumno, pares de estudiantes, directivos, padres de familia e incluso, incorpora las interacciones con miembros de la comunidad local. Desde este marco, es posible abordar con mayor claridad la convivencia escolar en los términos expuestos por la UNESCO como un pilar esencial de la educación: aprender a convivir (Delors, 1997).

Cabe destacar, que para Bonilla (2017, p. 22), “aprender a convivir, no es meramente un aspecto derivado del logro académico ni una estrategia para prevenir y/o evitar la violencia en los centros educativos; tiene que ver más con un aspecto fundamental para la vida”; es decir, concentra el esfuerzo por alcanzar un aprendizaje que permite el desarrollo de competencias para vivir en sociedad.

La convivencia es un asunto que involucra a todos los seres humanos que comparten actividades en un mismo ambiente, tal es el caso de las escuelas, donde docentes y estudiantes, interactúan entre sí y con otros actores educativos, durante el desarrollo de las distintas acciones inherentes a la dinámica de los centros educativos; por ello, la convivencia alude a la capacidad de relacionarse con las demás personas y con el medio ambiente, con base en valores como la cooperación, la participación democrática, el respeto, el diálogo y la tolerancia (Arón et al., 2017).

Otro aspecto fundamental en el abordaje del tema lo destacan Cabrales et al. (2017, p. 45), cuando la asocian con “construir y acatar normas; contar con mecanismos de autorregulación social y sistemas que velen por su cumplimiento”, todo ello, con el fin de alcanzar lo que Uribe (2015, p. 38) denomina “la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa”, quienes logran interactuar de manera positiva para favorecer el cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes.

Sobre la base de lo antes expresado, se deduce que la convivencia escolar representa un proceso de construcción que emprende la comunidad académica, con el fin de alcanzar metas relacionadas con el logro de un ambiente apropiado para el buen desarrollo de las actividades educativas.

Mena y Huneeus (2017, p. 11), plantean la convivencia como “una construcción colectiva cotidiana (para bien o para mal), y en tanto es de responsabilidad de todos, tiene gran impacto en el aprendizaje y desarrollo

de las personas, sus identidades, sentido de pertenencia, su formación socioafectiva y ética”. La convivencia es resultado y expresión de múltiples factores, como son la comunicación, el diálogo, la cooperación, el respeto mutuo (Documento *Educación para la convivencia* del foro: Calidad y Libertad de la Enseñanza).

En este sentido, Kröyer et al. (2012, p. 374), refieren la construcción de la convivencia escolar circunscrita a tres dimensiones: “una está asociada a la construcción de una vida en comunidad, que se inicia en la familia y continúa en la escuela, la segunda está relacionada con la perspectiva psicológica y finalmente con el contexto jurídico y social”. Asimismo, esta construcción exige la existencia de espacios que permitan la reflexión, el intercambio de buenas prácticas, el entendimiento común, y el establecimiento de alianzas claves entre los actores involucrados (Pérez, 2011).

Las múltiples interacciones en los procesos formativos requieren la acción conjunta de los actores escolares, destacando elementos como la participación, la colaboración, los valores, el control emocional y las habilidades ciudadanas para la generación de un ambiente armónico.

A pesar del esfuerzo realizado por directivos y docentes de instituciones educativas, la situación respecto a la convivencia escolar cada día empeora un poco más. En el contexto Latinoamericano, es notoria la presencia de problemáticas asociadas, evidenciando una educación que según Pérez (2011, p. 9) “no responde a las exigencias de la formación humana, ciudadana y productiva de los hombres y mujeres del presente y del mañana”.

De igual manera, López (2014, p. 11) destaca esta problemática cuando asevera: “Todos los países de la región necesitamos fortalecer nuestros procesos democráticos y formar ciudadanos críticos y capaces de dialogar y vivir juntos en un mundo cada vez más cambiante”. Estas afirmaciones, dan cuenta de tres indicadores focalizados en las problemáticas de convivencia: manifestaciones violentas y deterioro de la convivencia en el ámbito escolar; problemas de disciplina; desmotivación y falta de criterios comunes del profesorado, problemas de actitud personal y grupal, de comunicación interpersonal, de tramitación adecuada del conflicto y del trabajo cooperativo.

Por otra parte, Ascorra et al. (2017) señalan tres estilos de convivencia escolar: convivencia autoritaria, convivencia con estilo democrático funcionalista y convivencia focalizada en lo socio crítico. Cada estilo conjuga una serie de valores que acompañan las actuaciones desde lo pedagógico e institucional.

Las reflexiones anteriores, conforman un conjunto de definiciones de donde surgen cuestionamientos relacionados, entre estos: ¿Qué temas están implicados en el abordaje teórico de la construcción de la convivencia escolar? ¿Cuáles son los principios y los valores que intervienen en la construcción de la convivencia escolar? ¿Cuáles son las percepciones que tienen docentes, estudiantes y padres de familia sobre convivencia escolar y cómo se logra? ¿Cuáles serían las rutas estratégicas para la construcción de convivencia escolar desde la integración escuela-familia-comunidad?

En esta línea de pensamiento, se formula el objetivo general que orienta la presente investigación a analizar la construcción de convivencia escolar mediante la concreción de rutas estratégicas establecidas desde la integración escuela-familia- comunidad; cuyos objetivos específicos se enfocan en describir desde una perspectiva educativa los temas implicados; caracterizar los principios y valores; y develar las concepciones que tiene la comunidad académica al respecto.

De esta manera, se canaliza el interés por profundizar la convivencia escolar como asunto que otorga pertinencia a la educación desarrollada bajo parámetros de calidad, impulsada desde la búsqueda de alternativas cónsonas con los contextos educativos. Este estudio se ubica en el macroproyecto institucional denominado “Mi Barrio”, circunscrito al Programa de Trabajo Social, adscrito a la Facultad de Ciencias Sociales Jurídicas y Educación de la Universidad del Sinú, Elías Bechara Zainum, Montería, Colombia; grupo de investigación Ciencias Sociales Aplicadas y Derecho, línea de investigación Comunidad, cultura y políticas públicas.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto que combina métodos y técnicas de investigación documental, cuantitativa y cualitativa (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). En cuanto al procedimiento documental siguiendo los criterios de Torres (2014), se ejecutaron procesos de revisión bibliográfica bajo un diseño bibliográfico mediante la técnica del resumen y análisis de contenido que permitió precisar los temas inmersos en la construcción de la convivencia escolar.

Para el procedimiento cuantitativo, se asumió una perspectiva descriptiva bajo un diseño no experimental transeccional-transversal, de campo; todo ello, orientado según los criterios de Hernández et al. (2014), Duarte y Parra (2014), Hurtado (2015). La población estuvo integrada por un total de 23 sujetos, siendo dos directivos, cuatro docentes, siete estudiantes y 10 padres de familia de la Institución Educativa Camilo Torres del barrio Mocarí de la ciudad de Montería.

La recolección de la información se realizó a través de un cuestionario diseñado con una escala tipo Lickert que ofrece cinco alternativas de respuestas cerradas. En total se redactaron dos ítems por indicador para un total de 12 reactivos, que miden los siguientes aspectos: principios para la construcción de la convivencia escolar, a través de participación, trabajo colaborativo y manejo de emociones; valores implícitos en la construcción de la convivencia escolar mediante el respeto, solidaridad y diálogo. Este cuestionario, fue sometido a un proceso de validación mediante el juicio de expertos y la confiabilidad de este fue alcanzada mediante el Coeficiente de Cronbach que ubicó un puntaje de 0,85 calificada como Alta confiabilidad.

Para el análisis de los datos, se aplicó estadística descriptiva concretamente medias aritméticas, igualmente, se elaboró un baremo para orientar el análisis de los resultados, destacando las siguientes categorías por rango establecidos de acuerdo con las alternativas de respuestas: 1,00-1,80: Muy baja; 1,81-2,60: Baja; 2,61-3,40: Moderada; 3,41-4,20: Alta; 4,21-5,00: Muy alta.

Respecto a la ruta cualitativa, se abordó con el método fenomenológico pues permite comprender la convivencia escolar a partir del análisis de los significados que los miembros de las instituciones educativas imprimen

a sus acciones, tal como lo orientan Rojas (2007), Aguirre y Jaramillo (2012), asumiendo cuatro etapas: previa o de clarificación de presupuestos, descriptiva, estructural y discusión del resultado.

Como informantes clave fueron seleccionados tres estudiantes, un docente y dos madres de familia de la I.E. Camilo Torres. El análisis de la información se realizó mediante procesos de categorización, estructuración, contrastación y teorización (Martínez, 2010).

Resultados

El análisis de la construcción de convivencia escolar mediante la concreción de rutas estratégicas establecidas desde la integración escuela-familia-comunidad se abordó combinando técnicas cuantitativas y cualitativas, lo cual permitió focalizar aspectos fundamentales que fueron precisados bajo una mirada holística.

Temas implicados en la construcción de la convivencia escolar desde una perspectiva educativa.

La paz es un asunto complejo, y su abordaje dentro del campo educativo incluye una diversidad de temáticas entre las cuales se ubica la convivencia escolar asumida como una construcción planteada y hecha realidad bajo el compromiso de los actores involucrados.

En este orden de ideas, se destaca el manejo emocional que alude las formas de que disponen las personas para lograr una interacción armónica con sus semejantes mediante el control y el conocimiento de las emociones de aquellos con quienes interactúa (Goleman et al., 2004); por ello se orienta bajo una educación y docencia emocional (Lira y Vela, 2011), que busca atender la formación del ser humano en su compleja constitución enfatizando el desarrollo de habilidades y competencias sociales, las relaciones interpersonales, la colaboración y la cooperación.

De igual manera, la construcción de la convivencia escolar está impregnada de la formación en valores para la paz, por lo que enfatiza el carácter ético que permite a las personas saber vivir, así como entrar en el mundo de los valores (Ortíz, 2005), favoreciendo la comprensión y autocomprensión que combate el egoísmo y puede ser un buen remedio

contra la intolerancia, las xenofobias y los racismos (Cuéllar, 2010); es decir, fomenta valores para vivir la paz, ciudadanía y el desarrollo de competencias ciudadanas.

El otro tema está relacionado con un ambiente escolar armónico, lo que abarca la creación de un clima emocional favorable para el aprendizaje y la participación en las aulas mediante el establecimiento de relaciones auténticas y tener una actitud de apertura (Godoy, 2008), incluyendo acuerdos de convivencia, la participación, la responsabilidad compartida, el ambiente de paz, cuidado y protección; tópicos canalizados desde la educación ambiental respondiendo a la necesidad de aprender a cuidarse, a cuidar a los otros, a cuidar el ambiente, las cosas colectivas, los bienes públicos que pertenecen a todos (Pérez, 2011), todo envuelto en un sutil manto de esperanzas y optimismo, que impulse al joven hacia el bienestar de su entorno (Rojas, 2010).

A continuación, se presenta un resumen con las temáticas abordadas en la construcción de la convivencia escolar, destacando el tipo de educación que demanda, el tipo de competencias derivadas en el estudiante y el referente teórico que lo fundamenta.

Tabla 1
Síntesis de temáticas implicadas en la construcción de convivencia escolar

Temáticas	Tipo de educación	Tipo de competencias	Referente teórico
Manejo emocional: Control de emociones Habilidades y competencias sociales Relaciones interpersonales Colaboración Cooperación Bienestar personal	Educación emocional	Competencias socio-emocionales	Goleman, et al. (2004) Lira y Vela (2013)
Formación en valores: Valores para la paz Valores para la convivencia escolar Ciudadanía y Ética Bienestar social	Educación en valores	Competencias ciudadanas	Ortíz (2005) Cuéllar (2010)

Temáticas	Tipo de educación	Tipo de competencias	Referente teórico
Ambiente escolar armónico: Clima de aula Normas de convivencia Participación Ambiente de paz Responsabilidad compartida Cuidado y protección Bienestar del entorno	Educación ambiental	Competencias ambientales	Godoy (2008) Pérez (2011) Rojas (2010)

Nota. Fuente: Elaboración propia (Polo, et al., 2019).

Principios y valores intervinientes en la construcción de la convivencia escolar.

A continuación, se presentan los resultados derivados de los cálculos estadísticos aplicados, concentrados en tablas que integran los aspectos sometidos a medición.

Tabla 2
Principios en la construcción de convivencia escolar

Sujetos	Principios			\bar{x} Sujetos
	Participación	Trabajo cooperativo	Control emocional	
Directivos	3,39	3,21	2,58	3,06
Docentes	2,33	1,88	2,27	2,16
Estudiantes	2,53	2,19	2,40	2,37
Padres de familia	2,70	2,50	2,52	2,57
\bar{x} Principios	2,74	2,45	2,44	2,54

Nota. Fuente: Elaboración propia (Polo, et al., 2019)

En la Tabla 2 se observa que el mayor promedio al concentrar las opiniones de los sujetos consultados se ubica en participación con una media de 2,74 pts., catalogado como moderada, seguido de trabajo cooperativo con 2,45 pts., y control emocional con 2,44 pts., que obtuvo el puntaje más bajo, ambos se ubican en la categoría baja; estos resultados permiten deducir debilidades en docentes y estudiantes para mantener interacciones sociales armónicas.

Atendiendo a estos resultados, se concluye que la débil participación de los actores de la Institución Educativa Camilo Torres limita el desarrollo de actitudes de compromiso y responsabilidad que afectan la convivencia escolar, al igual que el trabajo cooperativo, lo que se traduce en pérdida de esfuerzo y falta de manejo emocional como aspecto que revela la disposición hacia la convivencia.

Prosiguiendo con los resultados, se exponen los alcanzados para los valores que intervienen en la construcción de la convivencia escolar los cuales son mostrados en la Tabla 3.

Tabla 3
Valores en la construcción de convivencia escolar

Sujetos	Valores			\bar{x} Sujetos
	Respeto	Solidaridad	Diálogo	
Directivos	3,00	2,54	2,55	2,70
Docentes	2,57	2,16	2,40	2,38
Estudiantes	2,37	2,77	2,59	2,58
Padres de familia	3,06	2,19	2,60	2,62
\bar{x} Valores	2,75	2,42	2,54	2,57

Nota. Fuente: Elaboración propia (Polo et al., 2019).

Los resultados mostrados en la Tabla 3 ubican el mayor puntaje al concentrar las opiniones de los distintos sujetos encuestados, en el valor respeto con 2,75 pts., que alcanzó la categoría moderada, seguido de diálogo con 2,54 pts., y solidaridad con 2,42, ambas catalogadas como bajas; se evidencia entonces debilidades en el fomento de valores por parte de los docentes hacia los estudiantes que les permitan respetar las ideas de los demás.

Concepciones de docentes, estudiantes y padres de familia sobre convivencia escolar.

Los hallazgos desde el perfil cualitativo de la investigación concentran conceptos que permiten comprender la concepción de convivencia escolar, considerado un punto central para orientar con mayor precisión, su construcción como proceso que involucra a todos los miembros de las instituciones educativas.

Tabla 4
Concepción de convivencia escolar

Pregunta 1: Desde sus vivencias o experiencias ¿Qué es la convivencia escolar?

Estudiante 1	Portase bien con los compañeros y profesores porque debemos respetar por un motivo, ayudar a mis compañeros, mi mamá y mis profesores para ser persona de respeto.
Estudiante 2	Para mí la convivencia escolar es compartir con mis compañeros, discutir, pelear y luego nos reconciliamos y seguir nuestra clase.
Estudiante 3	Desde mi experiencia ya a veces la paso bien y a veces mal puedo decir que la convivencia escolar es compartir, pelear y discutir con mis compañeros
Docente 1	Es el ambiente propicio para llevar a cabo las relaciones y convivencia en la escuela donde la apropiación y aplicación de valores que contribuyan a estas.
Madre de familia 1	Para mí depende en qué contexto o cultura se viva, porque desde mis vivencias en esa época los docentes me maltrataban, me gritaban, me pegaban con una regla, con los compañeros en el descanso era la única felicidad que tenía porque nos poníamos a jugar.
Madre de familia 2	Es un grupo de niños con buena orientación para que sepan comportarse y también buenos valores.

Nota. Fuente: Elaboración propia (Polo et al., 2019).

Profundizando la estructura cognitiva de los informantes, a partir de las expresiones con mayor carga de significados, se presenta la convivencia escolar como una realidad que adquiere sentido de acuerdo con las vivencias y los comportamientos de las personas involucradas en el contexto social propio de las instituciones educativas, siendo la base fundamental el fomento de valores entre docentes y estudiantes, pues ese tipo de formación permite alcanzar aprendizajes para compartir con los demás, lo cual implica ayudar pero también pelear y discutir, dándole un puesto privilegiado al respeto como el fundamento de las interacciones sociales.

En este sentido, la convivencia escolar posibilita contar en las escuelas con espacios para el descanso, el juego, la felicidad, en un ambiente donde se comparte y se comprende la importancia de interactuar armónicamente.

Tabla 5
Logro de la convivencia escolar

Pregunta 2: ¿Cómo se logra la convivencia escolar?

Estudiante 1	<u>Ayudando</u> a mis profesoras, compañeros y mis padres. Siendo <u>responsable</u> <u>diciendo la verdad</u> , <u>compartiendo</u> con mis compañeros y <u>enseñar</u> todo lo que he aprendido.
Estudiante 2	Se logra <u>respetando</u> y saber <u>entender al otro</u> y <u>apoyarlo</u> en sus dificultades
Estudiante 3	A veces pienso en cambiarme de colegio, pero la convivencia en la escuela se lograría si mis compañeros <u>me respetaran</u> y <u>no me molestaran mucho</u> y <u>compartirían más</u> conmigo sanamente.
Docente 1	A través de la <u>aplicación de valores</u> como la <u>tolerancia</u> , el <u>respeto</u> , la <u>inclusión</u> y una <u>comunicación asertiva</u> .
Madre de familia 1	<u>Que los padres de familia hablen más con los docentes</u> , estar más pendientes de cómo va el alumno en la escuela.
Madre de familia 2	Con <u>diálogos entre los profesores, alumnos y padres de familia</u> . Es fundamental ya que se involucran en el entorno educativo y familiar con el fin de <u>orientarlos en una convivencia</u> .

Nota. Fuente: *Elaboración propia (Polo et al., 2019).*

El logro de la convivencia escolar implica que los informantes mantienen un diálogo y la construyen atendiendo a la realidad de la escuela y del contexto donde esta se ubica. Así, la construcción de la convivencia escolar implica un proceso formativo en el cual los padres de familia se integran a las actividades propuestas por los docentes, cuyo norte es la educación en valores orientados al logro de comportamientos ciudadanos, es decir, valores que vayan introduciendo comportamientos favorables a las buenas interacciones humanas, por lo que se resalta la colaboración, la cooperación, la verdad, la tolerancia, el respeto y la inclusión.

Discusión

Sobre la base de los resultados derivados del estudio se precisa que la construcción de convivencia escolar implica el desarrollo de un proceso complejo mediado a partir de las interacciones entre las personas involucradas en la dinámica escolar; además, estas interacciones se realizan bajo contenidos asociados a variados temas inherentes a la convivencia, a convivir, al bienestar colectivo, por lo que su abordaje pedagógico-formativo reclama la puesta en práctica de una educación emocional, una educación en valores y una educación ambiental.

Queda claro que la convivencia escolar tiene su base en las interacciones socioeducativas que mantienen los miembros de la escuela dentro y fuera del aula; en suma, se produce una amalgama entre la cultura nacional, local, de las familias y de la institución educativa traducida como el núcleo del trabajo pedagógico (Sandoval, 2014). En este sentido, los resultados coinciden con lo destacado por Uribe (2015), en su investigación donde afirma que la convivencia es un medio social en el que se interactúa, se comparte y respetan las diferencias.

De allí, la convivencia alude la capacidad de los miembros de la escuela para vivir con otros, esto es, coexistir en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca, que incluye además formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa “por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos quienes participan del proceso educativo, profesores, estudiantes, padres y apoderados, asistentes de la educación” (Sandoval, 2014, p. 160).

Atendiendo a estas afirmaciones, la construcción de convivencia escolar implica ser consciente de la importancia de las interacciones sociales como el acto en el que entran en contacto los seres humanos, siendo fundamental cuidar esas interacciones, lo cual implica fomentar la participación, el trabajo cooperativo y el control emocional como principios que coadyuvan al entendimiento y la comprensión entre los seres humanos, tal como lo afirman Ariso y Solera (2015, p. 48) “de forma cotidiana estamos involucrados en múltiples interacciones sociales que requieren de la utilización de unas buenas habilidades sociales, porque de ellas depende nuestra imagen social y el comportamiento de los demás hacia nosotros”.

Se destaca así, el interés formativo inherente a la construcción de convivencia escolar concretado bajo temáticas que en su conjunto son abordadas como educación emocional destacada por Lira y Vela (2011, p. 5), como el mayor compromiso del desempeño docente actualmente “lo cual implica ser conscientes de la influencia que tienen las emociones como herramientas conceptuales de identificación e intervención, pues mejoran los avances académicos y personales de forma significativa”; es decir, el docente desde su práctica pedagógica amerita incorporar y por tanto atender, la formación de las emociones pues eso contribuye a generar un clima de coexistencia en el aula y en el contexto institucional, con repercusiones importantes en el contexto comunitario.

Dentro de este marco de la educación emocional, se destaca la participación protagónica del estudiante como un principio de la construcción de convivencia escolar que según la indagación realizada, es necesario fortalecer puesto que los maestros pocas veces solicitan a los estudiantes la elaboración de alternativas para la convivencia escolar, lo que evidencia una baja participación de los alumnos y minimiza el logro de los objetivos propuestos desde la educación emocional puesto que “la participación de cada persona abre un compás para la pluralidad de pensamientos dando paso a un ejercicio pleno de interacción e intercambio de ideas, opiniones” (Polo et al., 2019), además, “al participar, se crea un escenario para el encuentro de diversidades, antagonismos y consenso” (Morín, 2009).

Estos resultados sobre la participación son similares a los destacados por Uribe (2015), cuando concluye que la participación permite llegar a acuerdos sobre formas de regular la convivencia, además del establecimiento de espacios y la dotación de herramientas para docentes y estudiantes que lleven a la comprensión de los conflictos y la solución creativa de los mismos en forma equitativa.

Asimismo, en el trabajo cooperativo se evidencia comportamientos bajos en cuanto al desarrollo de tareas en colectivo, así como poca sensibilización por parte de los docentes hacia los alumnos a trabajar colaborativamente. Se aprecian incongruencias con lo expuesto por Fernández (2006), para quien es necesario que en los centros escolares se fomente la colaboración y servicio, reforzar las iniciativas de los alumnos

para ayudar a sus pares, al docente, realizar campañas para cuidar la escuela, entre otras actividades que ayudan a concientizarlos sobre la necesidad de apoyo mutuo.

De igual manera, el control emocional es fundamental en la construcción de convivencia escolar, confirmando la necesidad de incorporar en la práctica formativa el manejo de éstas. De acuerdo con Goleman (2009, p. 14), la inteligencia emocional que define como “capacidad de dirigir las propias emociones, la cual puede ser desarrollada durante toda la vida”; es el conjunto de ciertas habilidades destinadas a reconocer los sentimientos propios y ajenos de modo que sirvan para elaborar el pensamiento y la acción” (Pérsico, 2003, p. 19).

Esta importancia de las emociones, es reconocida por los informantes clave cuando aseveran que la convivencia escolar *es compartir con mis compañeros, discutir, pelear y luego nos reconciamos y seguir nuestra clase* (Estudiante 2), de allí, que el control de ellas provea las herramientas para que docentes y estudiantes puedan retomar siempre la armonía en sus interacciones; además la convivencia hace posible experimentar sentimientos como la felicidad *en el descanso era la única felicidad que tenía porque nos poníamos a jugar* (Madre de familia 1).

Respecto a los valores en la construcción de convivencia escolar, su incorporación es atendida mediante una pedagogía que se concreta en la educación en valores, la cual de acuerdo con Sandoval (2014, p. 161), sirve de plataforma para lograr una convivencia escolar sana, armónica, sin violencia, siendo necesario “el aprendizaje y la práctica de valores como el respeto, la solidaridad, la ayuda mutua, entre otros, y el desarrollo de la capacidad de las personas para convivir en armonía”; de tal manera, la educación en valores no está circunscrita solo al ámbito escolar, también la familia y la sociedad son espacios sociales fuertemente comprometidos en esta responsabilidad. Así también, lo enfatizan los informantes clave quienes consideran que la convivencia escolar se logra a través de: *la aplicación de valores como la tolerancia, el respeto, la inclusión y una comunicación asertiva* (Docente 1); *ayudando a mis profesoras, compañeros y mis padres. Siendo responsable diciendo la verdad, compartiendo con mis compañeros y enseñar todo lo que he aprendido* (Estudiante 1).

Se tiene que la falta de fomento del valor respeto limita la sana convivencia y el bienestar de todos, pues a los estudiantes se les dificulta la aceptación de razones distintas a las propias y, por lo tanto, muestran baja valoración de las ideas que aportan durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Estos datos indican una pérdida de oportunidad de alcanzar lo que destacan Uranga (2016):

La formación del valor del respeto siempre hace en referencia hacia el resguardo de una actitud positiva hacia el prójimo, la naturaleza y todo lo que nos rodea; sin embargo, el respeto comienza en la aceptación de la propia persona. (p. 192)

Es decir, el respeto amerita fomentarse desde una perspectiva personal para después implementarlo con otros. Igualmente, el valor solidaridad es importante en la construcción de convivencia escolar, pues permite que se haga realidad la ayuda mutua entre las personas, de allí la importancia de que los docentes apoyen a los estudiantes a comprometerse con acciones que aportan beneficios comunes, para sentirse unido con los otros, cooperando con ellos (Fernández, 2006), de esta manera, es posible que los alumnos adquieran o desarrollen la conmiseración recíproca entre ellos y con todos los que interactúan (Morín, 2009).

El otro valor asociado a la construcción de convivencia escolar es el diálogo, considerado como la vía por excelencia para alcanzar entendimiento entre los seres humanos, tal como lo expresa Fernández (2006, p. 255), “el diálogo es el fundamento de las relaciones interpersonales, por ello, saber escuchar al otro se convierte en piedra angular en la educación para la paz”; de allí, la importancia de que el docente fomente relaciones interpersonales armónicas.

De tal manera, manteniendo una actividad dialógica los miembros de la escuela pueden alcanzar la meta de vivir en armonía y construyendo la convivencia escolar con *diálogos entre los profesores, alumnos y padres de familia...es fundamental ya que se involucran en el entorno educativo y familiar* (Madre de familia 2); también, resulta importante propiciar a través del diálogo *que los padres de familia hablen más con los docentes, estar más pendientes de cómo va el alumno en la escuela* (Madre de familia 1).

Estos resultados, permiten focalizar la importancia de la familia en la construcción de la convivencia escolar, lo cual coincide con lo destacado por Salas y Combita (2017) en la investigación sobre análisis de la convivencia escolar desde la perspectiva psicológica, legal y pedagógica en Colombia, cuando concluyen que se hace por lo tanto necesario seguir trabajando en la integración de toda la comunidad educativa, especialmente en articular la participación de la familia quien acorde a lo establecido en el sistema educativo colombiano, debe reivindicársele en su posición de primera responsable de la educación de los menores.

Rutas estratégicas para la construcción de convivencia escolar

Concentrando los resultados alcanzados en la investigación, se establece el interés por estructurar rutas estratégicas que permitan emprender el proceso de construcción de convivencia escolar en instituciones de educación primaria, para lo cual es necesario tener presente la complejidad de este proceso y el carácter diverso manifestado en cada una de las propuestas pedagógicas.

Se perfilan tres pares de opuestos: formación en valores – agresividad; colaboración – desunión; convivencia – conflictos; a partir de estos pares, se concretan tres rutas estratégicas: vivencia de valores, diálogo permanente entre agentes educativos y aprendiendo a convivir, de las cuales se muestra a continuación, una descripción sucinta considerando las acciones preparatorias, de implementación y evaluativas.

Tabla 6
Estructuración de las rutas estratégicas

Rutas estratégicas (RE)	Acciones preparatorias	Acciones de implementación	Acciones evaluativas
RE1: Vivencia de valores auténticos	Consulta a miembros de la escuela sobre valores y escala de valores. Planificación de actividades con cada valor.	Inclusión de valores en la planificación educativa. Orientación práctica. Análisis de dilemas morales.	Seguimiento a comportamientos ciudadanos. Verificación de logros en las normas de cortesía y buenas costumbres. Autoevaluación.

Rutas estratégicas (RE)	Acciones preparatorias	Acciones de implementación	Acciones evaluativas
RE2: Diálogo permanente entre agentes educativos	Diagnósticos de padres de familias. Selección de temas para dialogar. Elaboración de cronograma de encuentros.	Asambleas, mesas de trabajo, conversatorios. Elaboración de normas y acuerdos de convivencia.	Reflexiones grupales. Aplicación de instrumentos. Socialización de experiencias.
RE3: Aprendiendo a convivir	Sensibilización a toda la comunidad educativa. Fijar compromiso	Realización de campañas, festivales recreativos, deportivos, culturales.	Análisis de casos de conflictos, agresividad, indisciplina.

Nota. Fuente: Elaboración propia (Polo et al., 2019).

Conclusiones

Los temas expresados en la construcción de la convivencia escolar, considerando el abordaje formativo desde una cultura de paz, se asocian con el manejo emocional que incluye control de emociones, habilidades y competencias sociales, relaciones interpersonales, colaboración, cooperación, encaminado hacia el bienestar personal mediante una educación emocional; formación en valores, centrada en la ciudadanía y ética, valores para la paz y la convivencia escolar, enfatizando el bienestar social mediante una educación en valores; ambiente escolar armónico, privilegiando el clima de aula, las normas de convivencia, la participación, ambiente de paz, responsabilidad compartida, cuidado y protección que puntualiza bienestar del entorno, por lo que se canaliza a través de una educación ambiental.

Al caracterizar los principios intervinientes en la construcción de la convivencia escolar, se encontró que tanto la participación como el trabajo cooperativo y el control emocional se muestran con debilidades en las actuaciones de docentes y estudiantes, lo que limita mantener interacciones sociales armónicas. Asimismo, se encontraron debilidades en la práctica del respeto, la solidaridad y el diálogo, evidenciando dificultades para mantener un ambiente armónico durante el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

La convivencia escolar es entendida por docentes, estudiantes y padres de familia de la Institución Educativa Camilo Torres, como un estado determinado por las vivencias y los comportamientos de las personas involucradas en el contexto de la escuela, que se consolida mediante la práctica de valores que favorece aprender a convivir en medio de ayudas, pleitos y discusiones, buscando siempre el restablecimiento de interacciones sanas.

Para lograr la convivencia escolar es importante disponerse a construirla con la participación y el compromiso de los actores, aplicando el diálogo como medio de interacción social que favorece el intercambio armónico de ideas, sentimientos y pareceres. De tal manera, cuando se asume el proceso de construcción de la convivencia escolar se perfilan intencionalidades formativas desde las que se integran la escuela y la familia con el fin de apoyar el desarrollo de competencias ciudadanas.

Para la construcción de convivencia escolar es importante atender tres rutas estratégicas orientadas a la vivencia de valores, el diálogo permanente entre agentes educativos y aprendiendo a convivir desde las cuales se aboga por un trabajo educativo integral, donde los miembros de la escuela defienden el mejoramiento de la armonía en las interacciones sociales.

Referencias

- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista latinoamericana de estudios educativos (Colombia)*, 8(2), 51-74. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>> ISSN 1900-9895
- Ariso, J. y Solera, E. (2015). *La convivencia escolar Manual para maestros de Infantil y Primaria*. La Rioja. España. UNIR Editorial. Universidad Internacional de La Rioja, S. A.
- Arón, A., Milicic, M., Sánchez, M. y Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Santiago de Chile. Chile. Agencia de Calidad de la Educación.

- Ascorra, P., Vásquez, P., Passalacqua, N., Carrasco, C., López, V., Núñez C. y Álvarez, M. (2017). Discursos en torno a la administración del conflicto y su relación con la convivencia escolar. *Cultura, Educación y Sociedad* 8(2), 21-42. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedu-soc.8.2.2017.02>
- Bonilla, D. (2017). *La interacción en la convivencia escolar*. Bogotá. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Maestría en Educación.
- Cabrera, L., Contreras, N., González, L., y Rodríguez, Y. (2017). *Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas del Caribe colombiano: análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz*. Barranquilla. Colombia. Trabajo de investigación para optar el título de Magíster en Educación. Universidad del Norte.
- Casanova, R. (2016). *Filosofía de la educación. Unidad IV. Propuestas educativas para el siglo XXI desde la perspectiva de la reflexión filosófica*. Maracaibo, Venezuela. SERVIEDUCA. Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín.
- Polo, Y., Casanova, R., Rocha, S., Noroño, J., Vilchez, R., y Chacín, R. (2019). The university education: generator of knowledge through the democratic student protagonism. En: V. H. Meriño (Ed.) *Gestión del Conocimiento. Perspectiva Multidisciplinaria*. (pp. 281 – 300). Maracaibo. Venezuela. Fondo Editorial Universitario de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago Jesús María Semprúm.
- Cuéllar, H. (2010) ¿Qué es la Filosofía de la Educación? México D.F. México. Trillas.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Compendio. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO.
- Documento educar para la convivencia. Foro: Calidad y libertad de la Enseñanza. <http://www2.escuelascaticas.es/publicaciones/GRATUITAS/Foro3Educarconvivencia.pdf>
- Duarte, J., y Parra. E. (2014). *Lo que debes saber sobre un Trabajo de Investigación*. Venezuela. Graficolor, C.A.
- Fernández, O. (2006). *Una aproximación a la cultura de paz en la escuela*. Educere. *Educere*, 10(33), 251-256.

- Godoy, P. (2008). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Santiago de Chile. Chile. Ministerio de Educación de Chile. División de Educación General. Unidad de Educación Especial.
- Goleman, D. (2009). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. México.
- Goleman, D., Boyatzis R. y Mckee A. (2004), *El Líder Resonante crea más. El poder de la Inteligencia Emocional*. Caracas. Venezuela. Plaza & Janés Editores.
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F México. Mac Graw-Hill. Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hurtado, J. (2015). *El Proyecto de Investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación*. Caracas. Venezuela. Ediciones Quirón.
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). *Métodos de investigación mixta. Un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado a la investigación educativa*.
- Kröyer, O., Muñoz, M. y Ansorena, N. (2012). *Normativa y reglamentos de convivencia escolar. ¿Una oportunidad o una carga para la escuela?* EDUCERE Investigación arbitrada. *Educere*, 16(55), 373-384.
- León, F. (2014). *Antropología Filosófica*. Valencia. Venezuela. Biblioteca Ciencias de la Educación. Serie Filosofía. Segunda reimpresión de la segunda impresión. Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- Lira, Y. y Vela, H. (2011). *Docencia Integral*. D.F México. Trillas.
- López, V. (2014). *Convivencia escolar*. Santiago de Chile. Chile. Apuntes. Educación y desarrollo Post-2015. N° 4. UNESCO. Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Martínez, M. (2010). *Epistemología de la ciencia cualitativa en las ciencias sociales*. D.F México. Editorial Trillas.

- Mena, M. y Huneus, M. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura, Educación y Sociedad*. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.01>
- Morín, E. (2009). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Bogotá. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ortíz, E. (2005). *Inteligencias Múltiples en la Educación de la Persona*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Bonum. 5ta Edición.
- Pérez, A. (2011). *Educación Integral de Calidad*. Caracas. Venezuela. San Pablo.
- Pérsico, L. (2003). *Inteligencia Emocional*. Madrid. España. Técnicas de Aprendizaje. LIBSA.
- Rojas, B. (2007). *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis*. Valencia. Venezuela. REDOPELO.
- Salas, K. y Combita, H. (2017). Análisis de la convivencia escolar desde la perspectiva psicológica, legal y pedagógica en Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad* 8(2), 79–92. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.06>
- Sandoval, M. (2014). *Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento*. Última Década, *Última década*, 22(41), 153-178.
- Torres, M. (2014). *Metodología de estudio en ciencias de la salud*. Caracas. Venezuela. Ediciones de la Biblioteca, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Medicina.
- Uranga, M., Rentería, D. y González, G. (2016). *La práctica del valor del respeto en un grupo de quinto grado de educación primaria*. *Ra Ximhai, Revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12(6), 187-204.
- Uribe, N. (2015). *La convivencia escolar desde la perspectiva de la resiliencia: un apoyo a la gestión educativa*. Colombia. Universidad libre de Colombia. Facultad de ciencias de la educación. Instituto de postgrados. Especialización en gerencia y proyección social de la educación. Bogotá. Colombia.

Capítulo 3



Reinserción laboral de mujeres excombatientes del conflicto armado colombiano¹

Judith J. Hernández G. de Velazco², Darwin E. Solano Bent³

Resumen

Se analizan una serie de informes divulgados por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), usando metodología de carácter analítico-descriptiva con herramientas investigativas documentales, partiendo de la contextualización de estrategias expuestas por la organización para direccionar el derecho al trabajo en condiciones dignas; de igual forma, se aborda la violencia basada en género en procesos en donde se lleva a cabo una reintegración social en excombatientes del conflicto armado interno colombiano. Dando como principal conclusión que los organismos internacionales deben adoptar políticas direccionadas a la reinserción laboral de todas las mujeres que han sido excombatientes, ya que estas se encuentran doblemente perjudicada por la condición misma de ser mujer en un país en el que por décadas han sido marginadas y por haber pertenecido a grupos armados.

Palabras clave: conflicto, grupos armados, reinserción laboral, trabajo decente, violencia de género.

1 Artículo producto de investigaciones interdisciplinarias en la línea -Sublínea de investigación Relaciones Individuo-Estado, Democracia y Ciudadanía.

2 Posdoctora en Estado, Paz y Políticas Públicas, PhD en Ciencias Sociales con mención en Gerencia, Magíster en Administración de Empresas y Licenciada en Ciencias Políticas y Administrativas. Investigadora Senior. Docente-Investigadora. Editora en Jefe Revista Jurídicas CUC. Líder del Grupo de Investigación Derecho, Política y Sociedad. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5621-9496>. Correo: jhernand86@cuc.edu.co.

3 Abogado, de la Universidad de la Costa CUC, especialista en Derecho Laboral de la Universidad Simón Bolívar. Magíster en Derecho de la Universidad del Norte. Doctorando en Derecho de la Universidad del Norte. Docente Investigador de la Universidad de la Costa CUC. Profesor de Derecho Laboral. Grupo de investigación Derecho, Política y Sociedad. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8996-0953> Correo: dsolano1@cuc.edu.co.

Labor reintegration of women former combatants of Colombian armed conflict

Abstract

It was analyzed a series of reports published by the International Labor Organization ILO with an analytical-descriptive methodology and documentary research tools, based on the contextualization of strategies presented by the organization to direct the right to work in decent conditions; Likewise, it addresses the issue of gender violence in social reintegration processes, to give as a main conclusion that international organizations must adopt policies aimed at the reintegration of women whom have been victims of the Colombian conflict, since this is doubly found harmed by the very condition of being a woman in a country where for decades she has been marginalized and for having belonged to armed groups.

Keywords: conflict, armed groups, decent work, gender violence, job reinstatement.

Introducción

El derecho en el ámbito laboral ha estado caracterizado desde sus inicios por fomentar dentro de sus principios de igualdad la constante de justicia, lo anterior, ha sido orientado por la gran influencia de los institucionalistas bajo la premisa de que las normal en el ámbito laboral representan elementos para promover la productividad y justicia social. Lo cual implica, que sin ello no se podría lograr una distribución justa de los beneficios de los que se dispone (OIT, 1998).

Históricamente, las mujeres han sido víctimas de diversos tipos de discriminación; por lo tanto, la violencia en contra de las mujeres ha sido un flagelo dado a través del tiempo, que ha vulnerado y aún afecta los ámbitos de interacción, valores y normas que han sido acordadas socialmente (G. Hernández et al., 2017, p. 157). En consecuencia, los Estados, gobiernos y legisladores se han visto obligados a tomar medidas consistentes en la armonización de los intereses de este género a partir de la creación de

políticas públicas de inclusión que materialicen la protección e integración efectiva de los diferentes ámbitos de acción, incluyendo la esfera laboral (Lenta, Zaldúa y Longo, 2016; Meléndez et al., 2018).

Actualmente, la apuesta del Estado colombiano aborda diferentes frentes necesarios para la reintegración de mujeres excombatientes en todos los escenarios de la sociedad, como lo son el político, el social y el laboral, etc. (Madariaga et al., 2017). La adopción por parte del Estado de políticas y estrategias idóneas en temas de reinserción laboral disminuiría las posibilidades de recaer en la comisión de acciones delictivas, y que este proceso permee de manera diferencial con las mujeres excombatientes (Restrepo-Pineda y Giraldo-Arboleda, 2017).

A partir de lo anterior, se analizan en este artículo los informes divulgados por la OIT que han buscado direccionar el derecho al trabajo en condiciones dignas, en especial el de la mujer; de igual forma, se analiza el flagelo de la violencia basada en género en los procesos que han conllevado Desarme, Desmovilización y Reintegración social DDR en mujeres excombatientes y la incidencia de este proceso para la reinserción laboral en la sociedad colombiana.

Metodología

La presente investigación se realizó por medio de un enfoque cualitativo bajo un diseño documental con análisis crítico. La investigación cualitativa es un proceso de investigación naturalista que busca una comprensión profunda de distintos fenómenos sociales dentro de su entorno natural (R. Hernández et al., 2014).

La investigación con diseño documental, por otra parte, implica el uso de documentos como artículos científicos, libros, constituciones, jurisprudencia, normatividad, etc., con el fin de realizar análisis e interpretación crítica a un determinado objeto de estudio (Suck, 2007). La técnica documental utilizada consistió en la ficha bibliográfica y de contenido, lo que permitió clasificar y valorar el material recopilado de fuentes documentales de instituciones, entre ellas: la Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR), el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), la OIT, la ONU Mujeres, la UNESCO, etc. Así

como jurisprudencia referente al objeto de estudio del presente artículo. Lo anterior permitió conocer resultados tanto de las víctimas del conflicto como del direccionamiento de la situación laboral por géneros en Colombia.

Desarrollo

La OIT y el trabajo decente

Colombia, ha sido miembro de la OIT desde el año 1919, permitiendo ratificar más de 50 tratados internacionales que lo han convertido en un país garantista, el cual exige a los empleadores brindar trabajo en condiciones dignas y justas. Esto implica no solo que exista un empleo, sino que el mismo se dé en las mejores condiciones para que el trabajador logre su realización, lo que a nivel internacional se conoce como trabajo digno o decente (Montoya et al., 2017).

Ahora bien, el trabajo decente puede ser definido como aquel que resulta productivo y bien remunerado; es decir, aquel trabajo que suple necesidades básicas de desarrollo humano y social bajo legítimas condiciones de equidad, seguridad, dignidad y libertad (Rinken, 2004). Al hablar de equidad, se habla entonces de un elemento esencial cuando se trata de trabajo decente, pues su lucha es aniquilar formas de discriminación, exclusión y desigualdad social que afectan a los seres humanos, siendo la raza, religión, género, estrato socioeconómico, etc., las más comunes (Gálvez-Santillán et al., 2016).

Es así como la OIT, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y ONU Mujeres en el 2013 resumieron en cuatro objetivos lo que conlleva a la realización de un trabajo decente. El primer objetivo está basado en las oportunidades que tiene el ser humano para emplearse independientemente del tipo de oficio que realiza, que los pagos por el trabajo realizado sean justos y que las condiciones laborales sean de calidad. El segundo objetivo está basado en que los trabajadores gocen de especial protección amparados no solo en la constitución política de sus respectivos países de origen o de residencia sino en los tratados y convenios internacionales, es decir, todas las regulaciones de la OIT (jornadas de trabajo, normas de asociación sindical, etc.) (OIT, 2013).

El tercer objetivo, se basa en el diálogo de origen social que debe existir entre empleadores, trabajadores y gobierno, lo que se conoce como el tripartimos. Y, por último, el cuarto objetivo se basa en la total protección que necesitan los trabajadores en el ámbito de la seguridad social (salud, pensión, riesgos profesionales, etc.), lo cual permite un nivel mínimo de garantía de protección a estos y su respectivo núcleo familiar (OIT, 2013).

Actualmente, la agenda 2030 de la OIT coloca al trabajo decente en el centro de políticas de desarrollo sostenible e inclusivo. Esta ha evidenciado que en los últimos años algunos países han crecido económicamente o se han mantenido estabilizados desde la crisis financiera mundial del año 2008, pero esto no implica que el crecimiento económico venga amarrado a las políticas de empleo, por el contrario, existen países que han sustentado su crecimiento en otro tipo de políticas. Es así como las diferentes economías y sectores productivos están obteniendo mejores resultados, pero las personas no ven materializar en muchos casos este crecimiento en sus empleos, pues no evidencian mayores posibilidades de encontrar un trabajo decente que les garanticen el mínimo vital para ellos y sus familias (OIT, 2017).

Lo anterior implica que esta situación en cualquier momento se volverá insostenible a nivel mundial, haciendo necesario la creación de millones de nuevos empleos en una década, solo para sobrellevar el crecimiento de la población a nivel mundial en edad productiva, representada en alrededor de 40 millones de nuevos empleos al año; ya que la OIT tiene como un objetivo en la nueva agenda que la economía de mercado se vuelva sostenible en el tiempo. Asimismo, se necesita mejorar las condiciones de hombres y mujeres que trabajan, pero que no ganan el dinero suficiente para superar la pobreza (OIT, 2017).

Ahora bien, al contemplar la creación de empleo como uno de los pilares esenciales de las políticas económicas y planes de desarrollo en los países se pueden aumentar las oportunidades de trabajo decente, lo que permitiría ayudar a eliminar la pobreza, puesto que el aumento de la economía centrado en la generación de empleo genera un círculo virtuoso que es bueno tanto para la economía mundial (y por ende regional) como para las personas y comunidades (Morales-Ramírez, 2016; Sánchez-Ferrer, 2014).

La violencia de género en Colombia

En Colombia, las víctimas del conflicto ascienden a 8 910 526; de las cuales 4 264 199 son mujeres y 4 257 038 son hombres; lo que demuestra que existe un alto índice de población víctima del conflicto de sexo femenino (Unidad para las Víctimas, 2019). Teniendo estas cifras como punto de partida, surgen preocupaciones en torno a la situación de la mujer, y se hace necesario familiarizarse con conceptos propios de esta problemática como lo son: “género”, entendido como los atributos y particularidades atribuidas por la sociedad a cada sexo; “discriminación de género», como cualquier tipo de exclusión realizada en función al género que le impide a la persona el pleno goce de sus derechos, y “violencia a la mujer”, como el acto que le inflige cualquier daño físico, psicológico o de otro tipo por su condición de mujer (FAO, 2009).

Como agregan G. Hernández et al. (2017):

Desde este enfoque se pueden examinar los factores causales de las diferencias, desigualdades, exclusiones y maltratos presentes en las relaciones construidas sobre una base de poder y a la vez exponer mecanismos para superar estas brechas. Desde una perspectiva política el enfoque de género invita a reconocer las diferencias en las experiencias vividas por hombre y mujeres; donde estas últimas tienen desventajas y son víctimas de desigualdades y exclusiones por ser mujeres. (p. 167)

Es indudable la existencia de estereotipos de género, que a su vez crean un sistema simbólico orientado a la sexualización del cuerpo, limitando de alguna manera la posibilidad de dar un sentido libre al nacer en uno u otro cuerpo (Butler, 1999). La naturaleza de esto legitima acciones como la violencia contra las mujeres amparados en el discurso del género que terminan fomentando y, peor aún, naturalizando conductas que no se consideran propias de la raza humana; esta afirmación es respaldada por la UNESCO, en particular con el Manifiesto de Sevilla, el cual afirma que la violencia no es innata, sino que la misma se aprende, por ende, la conducta violenta es evitable y debe ser combatida por políticas públicas económicas, educativas, sociales y culturales (UNESCO, 1989).

En el Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia (1989), se declara que es científicamente incorrecto:

- Asegurar que los seres humanos sucedieron de los animales conductas agresivas y guerristas, ya que estos fenómenos son netamente humanos y culturales.
- Considerar que las conductas violentas y la necesidad de crear guerras y conflictos sociales son genéticos, ya que la personalidad de los seres humanos es altamente influenciada por el entorno en que se desenvuelve.
- Considerar a la violencia como el menoscabo social dado en la evolución humana.
- Asegurar que la fisiología del sistema nervioso (sin daño neurológico o patológico), posee estructuras que impulsan comportamientos agresivos, ya que la forma en que los seres humanos responden a las situaciones está modelada en la mayor parte del tiempo por los procesos de socialización y redes humanas de apoyo.
- Asegurar que la guerra hace parte del inconsciente e instinto humano (UNESCO, 1989).

Ahora bien, la violencia en contra de las mujeres está representada normalmente bajo tres principales formas o dimensiones: (a) la violencia física psicológica o sexual; (b) las pérdidas; y (c) las renunciadas e incremento del control masculino en sus vidas. La primera dimensión aborda aquellas situaciones como torturas, golpes, violaciones, abuso verbal, entre otras que a su vez no tienen distinción de etnia, región, ni edad (Ruta Pacífica de las Mujeres, 2013; Herrera y Pertuz, 2015).

La segunda dimensión hace referencia a las renunciadas de las que son víctimas las mujeres; renunciadas a bienes, muebles e inmuebles, enseres, y demás propiedades que deben abandonar con motivo a la violencia; las pérdidas se dan de todo tipo: materiales, cuando los violentos destruyen propiedades completas; y las inmateriales, cuando se pierden seres queridos. La tercera y última dimensión es la concerniente al control masculino sobre las mujeres a partir del despliegue de distintas actitudes asociadas al poderío del hombre, estas producen miedo en las mujeres, como se puede ver representado en el uso de uniformes o armas en la

esfera del conflicto armado, y renuncias a la vida pasada y familiar de estas antes de ser sometidas por el hombre (Ruta Pacífica de las Mujeres, 2013; Herrera y Pertuz, 2015).

Esta situación no ha sido un secreto en los altos Tribunales de Colombia, por el contrario, ha sido seguida de cerca desde hace más de una década, en donde a partir del Auto 092 de 2008 de la Corte Constitucional se buscó la prevención del impacto desproporcionado de la violencia en contra de las mujeres en el conflicto armado; y es así como en el mencionado documento se reconoce que en el país existe una violación masiva y repetitiva de los derechos humanos de la población desplazada, y esto se debe a fallas estructurales de las políticas de Estado, puntualmente en la protección de los derechos fundamentales de la mujer (Corte Constitucional de la República de Colombia, 2008).

El estudio realizado por el Alto Tribunal, entre otras cosas, identificó los 10 riesgos de género a los que está expuesta una mujer en Colombia:

(i) violencia sexual, explotación sexual o abuso sexual; (ii) explotación o esclavización para ejercer labores domésticas y roles considerados femeninos en una sociedad con rasgos patriarcales, por parte de los actores armados ilegales; (iii) reclutamiento forzado de sus hijos e hijas por los actores armados al margen de la ley, (iv) contacto o de las relaciones familiares o personales -voluntarias, accidentales o presuntas- con los integrantes de alguno de los grupos armados ilegales, o fuerza pública (v) pertenencia a organizaciones sociales, comunitarias o políticas de mujeres, o de sus labores de liderazgo y promoción de los derechos humanos, (vi) persecución y asesinato por las estrategias de control coercitivo; (vii) asesinato o desaparición de su proveedor económico o por la desintegración de sus grupos familiares y de sus redes de apoyo material y social; (viii) despojo de sus tierras y su patrimonio con mayor facilidad por los actores armados ilegales; (ix) condición de discriminación y vulnerabilidad acentuada de las mujeres indígenas y afrodescendientes; y pérdida o ausencia de su compañero o proveedor económico durante el proceso de desplazamiento. (Corte Constitucional de la República de Colombia, 2008)

Por todo este trato desigual, el Estado colombiano ha tomado una serie de medidas, también llamadas acciones afirmativas, que para autores como Murillo (2010) hacen referencia a las acciones tanto legislativas como administrativas temporales planteadas con el fin de remediar la exclusión de grupos discriminados, bien sea social, cultural o económicamente. (Murillo, 2010). Por consiguiente, el contexto normativo requiere de garantías constitucionales y prácticas intersubjetivas que den reconocimiento legal a las diferencias de los seres humanos, como las religiosas, políticas, ideológicas, económicas, sexuales y de género (G. Hernández et al., 2018). En consecuencia, las medidas afirmativas ordenadas por la Corte Constitucional de Colombia (2008) fueron:

1. Ordenar la creación de 13 programas por parte del Gobierno nacional, en donde se busque llenar los vacíos de las políticas públicas en la atención del desplazamiento forzado desde la perspectiva de género, de manera tal que se contrarresten efectivamente los riesgos de violencia en contra de la mujer en el conflicto.

2. Instaurar dos conjeturas constitucionales que protejan a las mujeres en condición de desplazamiento forzoso: la primera, en donde el desplazamiento de estas sea determinado como una transgresión sistemática que conlleva una protección de manera inmediata por parte del Estado; y la segunda, en donde se dé aplicabilidad a una prórroga de la ayuda humanitaria de emergencia hasta cuando la mujer se encuentre en una situación estable y digna tanto en su entorno social como económico.

3. Ordenar la protección inmediata de 600 mujeres en condición de desplazamiento forzoso.

4. Y, por último, dar comunicación al Fiscal General de la Nación de crímenes sexuales perpetrados en contra de la mujer dentro del conflicto (Corte Constitucional de Colombia, 2008).

Asimismo, las políticas en busca de condiciones de igualdad hacia la mujer se han incrementado desde la Constitución Política de 1991, en la que se les concedió el derecho a conformar una familia, la protección especial a la maternidad, acceder a la educación superior, la igualdad frente a los hombres, entre otros (Rodríguez, 2015; Rodríguez-Pizarro y Ibarra-Melo, 2013). En tal sentido, no se pueden desconocer los esfuerzos del legislador en disminuir la desigualdad de género; al punto que en la última década

han expedido una serie de leyes dirigidas puntualmente a enfrentar esta situación, y es así como el Congreso de la República expidió la Ley 1257 de 2008, en donde se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción en contra de la violencia contra la mujer; la Ley 1413 de 2010, la cual regula la inclusión de la economía, con el objeto de medir la contribución de la mujer al desarrollo económico y social del país; la Ley 1475 de 2011, en donde se encuentran las reglas de organización y funcionamiento de los partidos y movimientos políticos (Vélez-Valencia y Palacios-Astorquiza, 2017; García-Otero y Ibarra-Melo, 2017; Congreso de la República de Colombia, 2008; 2010; 2011a).

De igual forma, es posible encontrar la Ley 1496 de 2011 (Congreso de la República de Colombia, 2011b), por la cual se busca garantizar la igualdad de salario entre hombres y mujeres; la Ley 1448 de 2011 (Congreso de la República de Colombia, 2011c), en donde se estipulan cuáles son las medidas de asistencia humanitaria, atención y reparación de las víctimas del conflicto, incluyendo en los artículos que van del 114 al 118 normas específicas para las mujeres, que a su vez fue desarrollada mediante los CONPES 3726 de 2012, CONPES 161 de 2013 y CONPES 3784 de 2013 (Departamento Nacional de Planeación [DPN], 2012; 2013a; 2013b).

Ahora bien, visto este compilado normativo en el tema de género, resulta paradójico cómo las cifras que rodean la violencia hacia la mujer siguen estando elevadas. Según el proyecto llamado “Small Arms Survey” realizado por el Instituto Universitario de Altos Estudios Internacionales y del Desarrollo, Colombia se encuentra entre los países de América del Sur con más violencia en contra de la mujer y más feminicidios. De igual forma, el Instituto Nacional de Medicina Legal determinó que del año 2014 al 2016 fueron asesinadas en promedio 4 mujeres al día dentro del territorio nacional, siendo un 2,6% por temas de violencia dentro de la familia (Colombia Informa, 2017).

Con las cifras de violencia expuestas con anterioridad se evidencia que, aunque existan medidas afirmativas destinadas a disminuir la desigualdad y la violencia hacia la mujer, existen razones que impiden que las mismas se materialicen, al punto que autores han abordado estudios sobre cómo de alguna manera la cultura justifica prácticas de violencia; esta última denominada “violencia cultural” (Loeza-Reyes, 2017).

Dicho concepto fue introducido por Galtung en 1990, quien define a la violencia en tres clases: la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural; en donde la cultural conlleva una percepción privilegiada a los grupos más poderosos que hacen que las situaciones de desigualdad parezcan naturales dentro de la sociedad. Estas justificaciones pueden aparecer en la religión, el arte, el lenguaje, la ideología (Galtung, 1990).

El ciudadano contemporáneo, en su interactuar con la sociedad se vuelve testigo de una serie de conductas que, si bien es cierto, no parecerían normales, en la medida en que estas se vuelven repetitivas, la sociedad las asume con normalidad; este tipo de situaciones son las que Galtung (1990) llama violencia cultural. Así las cosas, todos los actores de nuestra sociedad son partícipes de una u otra forma en este tipo de violencia, desde los padres, que justifican en el género conductas de toda índole, hasta los medios de comunicación, que contextualizan al lector, oyente o televidente en un clima en el que la conducta violenta se vuelve algo normal para quien la presencia (Madariaga-Orozco, et al., 2017). En esta dinámica, la violencia se hace estructural y se trastocan los elementales derechos de libertad, justicia, equidad, cuando por el contrario la ciudadanía debe impulsar y preservar los derechos de todos por igual (G. Hernández et al., 2013, p. 33).

Situación laboral de la mujer víctima del conflicto armado

En Colombia, el número total de desmovilizados asciende a 61 657 individuos, de los cuales 7190 son mujeres. Asimismo, 4468 mujeres ya culminaron el proceso de reintegración y 1335 están en proceso de culminación, y aun cuando desde el año 2000 la ONU pidió a sus miembros que tengan en cuenta las necesidades de los familiares a cargo de los desmovilizados y una perspectiva de género al momento de implementar las políticas, en principio pareciera que estas directrices no fueron tenidas en cuenta. Es importante mencionar que desde el año 2013, la ACR comenzó a dar charlas a su personal sobre el enfoque de género y formalmente se logra la inclusión de esta perspectiva dentro del proceso de reintegración (ACR, 2019).

La finalidad de la estrategia es poder contribuir a la reflexión de aspectos del género que alteran los procesos de reintegración, promoviendo el desarrollo de relaciones equitativas y no violentas. En la medida en la que

se van dando procesos de desmovilización, desarme y reinserción que se han tenido en el mundo, surgen directrices que con la ya experiencia de otros países deben ser tenidas en cuenta con el fin de mejorar los resultados de los procesos, en este sentido, existen evidencias que demuestran que la no inclusión de la perspectiva de género como uno de los pilares del proceso, termina siendo un error fundamental en el proceso de reintegración (Barrera-Téllez, 2016; Ramírez, 2009).

Es indudable el impacto que tiene el conflicto tanto sobre los hombres y mujeres, así como la interrelación existente entre los dos; ligado a estos dos conceptos se deben revisar de forma paralela la relación existente entre el género, conflicto y construcción de paz estable y duradera. Aun así, la tendencia en los procesos de DDR, de los que se ha tenido conocimiento, relacionan el término género directamente a la mujer, como si este fuera el único sexo existente, lo que limita de manera automática los otros como lo puede ser, por ejemplo, la violencia que pueda darse contra el hombre en algún momento (García-García et al., 2016).

En este punto, se hace necesario hacer la claridad que, aunque por momento se utilicen para definir situaciones semejantes, no es lo mismo hablar de sexos que hablar de género; el primero hace referencia a la condición biológica dada a todos los seres humanos desde el momento de nacer (Dietrich, 2014). Y, por otra parte, el género representa una construcción social, la cual define determinadas características y atributos en los seres humanos, por ejemplo, la forma de comportarse, vestirse, actuar, etc. Por este motivo es que la masculinidad y feminidad son influenciadas, por aspectos socioculturales, psicológicos, económicos, entre otros. Hablar de masculino y femenino es hablar de género, mas no de sexos (Barrera-Téllez, 2016).

Vale la pena agregar que el concepto de género es cambiante como la naturaleza misma de los individuos; ya que estos están en constante cambio a lo largo del tiempo. Incluso durante las etapas del conflicto y posconflicto se pueden experimentar diferentes conceptos de género, ya que no es lo mismo hablar de género durante un conflicto, que hacerlo finalizado el mismo, así como tampoco será lo mismo hablar durante el conflicto que con posterioridad a este (Guerra-López, 2016).

Ahora bien, de manera general y según las cifras de la ACR, del 2001 al 2019, ha habido un total de 61 657 desmovilizados; 3625 desocupados, 9026 ocupados en trabajos formales, 20 456 ocupados en trabajos informales y 6523 como población económicamente inactiva. Asimismo, de los desmovilizados con proceso de reintegración a la sociedad civil culminado, 1397 están desocupados, 6311 están ocupados en el sector formal, 13 994 ocupados en el sector informal, y 2048 son población económicamente inactiva.

Ahora bien, dentro de las estadísticas sobre mujeres, 1023 mujeres que entraron al proceso están desocupadas, 760 están ocupadas en el sector formal, 2983 ocupadas en el sector informal y 1460 son población económicamente inactiva. Dentro de la población de mujeres que ya culminaron el proceso de reintegración a la sociedad civil: 469 están desocupadas, 594 están ocupadas en el sector formal, 2291 están ocupadas en el sector informal y 845 son población económicamente inactiva. Por último, dentro de las que ya están en proceso de reintegración, 401 están desocupadas, 57 están ocupadas en el sector formal, 478 están ocupadas en el sector informal y 399 son población económicamente inactiva (Agencia Colombiana para la Reintegración ACR, 2019).

Por otra parte, si se analizan los perfiles de formación académica de las excombatientes que se encuentran en la base de datos de la ACR, se evidencia que 28 mujeres que ingresaron al proceso poseen título de técnico profesional, 528 título tecnológico y 111 título de educación superior. De las que mujeres que ya culminaron el proceso: 22 poseen título de técnico profesional, 448 título de tecnológico y 100 título de educación superior. Por último, dentro de las mujeres que están en proceso, 3 poseen título técnico profesional, 44 título tecnológico y 1 título de educación superior (ACR, 2019).

Sumada a la situación de los desmovilizados, la Red Nacional de Información de Víctimas, manifiesta que, en Colombia, al 2019, existen 4 264 199 mujeres víctimas del conflicto armado colombiano, en donde el mayor número cuenta con edades entre los 27 y 60 años, seguido por aquellas que están entre los 18 y 26 años. Estas cifras sirven para contextualizarse en los requisitos que normalmente se tienen en cuenta al momento de postularse para un trabajo como lo son la preparación académica, la edad (Unidad para las Víctimas, 2019).

La situación de la mujer desmovilizada es preocupante, ya que en su mayoría se encuentran en edades económicamente activas, pero que a diferencia del hombre, estas cuentan con mayores dificultades al momento de vincularse al medio laboral, situación que queda al descubierto viendo los índices de desempleo de la mujer, que casi duplican a los del hombre; más aún cuando las excombatientes que potencialmente entrarán al mercado laboral no cuentan con la preparación académica mínima para poder participar en un proceso de selección; lo que las deja en situación de desventaja (Castrillón-Pulido, 2015).

Ante la situación anteriormente mencionada se hace necesario el desarrollo de políticas públicas direccionadas a promover la inclusión laboral de la mujer que se encuentra en proceso de reinserción. Lo anterior contribuiría no solo a disminuir las posibilidades laborales existente para estas mujeres, sino que también permitiría disminuir los índices de violencia que registra el país, en la medida en que estas personas no tendrían que acudir a ningún tipo de acto delictivo ni de violencia para la consecución de los recursos mínimos para su supervivencia (Lara, 2011).

Conclusiones

La OIT durante años ha acumulado esfuerzos con la única intención de mejorar las garantías laborales de la humanidad, y aunque por momentos pareciera que han sido infructuosos, las alianzas realizadas entre la ONU, la FAO y ONU Mujeres lograron establecer objetivos a seguir en materia de trabajo decente. Por otra parte, en la agenda 2030 de la OIT se coloca al trabajo decente en el centro de las políticas para lograr un desarrollo sostenible, incluso a nivel mundial, haciendo claridad que para que una economía tenga buenos resultados no necesariamente debe implementar políticas laborales, pero para que sea sostenible en el tiempo es indispensable la integración de las políticas laborales, como lo es el empleo en condiciones dignas, oportunidades laborales, entre otras.

Ahora bien, la violencia perpetuada en mujeres excombatientes se da normalmente en tres dimensiones, la primera dimensión aborda experiencias de pérdidas en consecuencia del conflicto mismo; la segunda

dimensión hace referencia a las renuncias de las que son víctimas; y la tercera y última dimensión es la concerniente al incremento del control masculino sobre ellas (Herrera y Pertuz, 2015).

En el ámbito laboral, la tasa de desempleo de los hombres suele ser menos de la mitad que la de las mujeres (Chávez y Ríos, 2014). Lo verdaderamente preocupante es que las cifras de desempleo aquí presentadas corresponden a la actualidad de la mujer promedio, es decir, sin tener en cuenta los elementos adicionales que poseen las desmovilizadas que las ponen aún más en una situación de desventaja, esto por la prevención que existe por parte de los empleadores en vincular laboralmente a una mujer que durante algún tiempo de su vida fue alzada en armas.

Por lo anterior, se hace necesario una revisión y reconsideración de todos estos elementos, ya que así como el Estado colombiano y los organismos internacionales han adoptado una serie de políticas para la igualdad social de la mujer, también adopten políticas direccionada a la reinserción laboral de la mujer víctima del conflicto, ya que esta se encuentra doblemente perjudicada, por un lado por la condición misma de la mujer en un país en el que por décadas ha sido marginada, y segundo porque se trata de una persona que ha sido militante en un grupo armado, lo que sería suficiente argumento para que un empleador tenga reservas para brindarle una oportunidad laboral.

Referencias

- Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR). (2019). La Reintegración en cifras. <http://www.reintegracion.gov.co/es/la-reintegracion/Paginas/cifras.aspx>
- Barrera-Téllez, A. (2016). Visiones y experiencias de paz de mujeres y hombres excombatientes en Colombia: ¿entre lo individual y lo colectivo? *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 31(52), 197-220.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa*. México: Paidós
- Castrillón-Pulido, G. (2015). ¿Víctimas o victimarias? El rol de las mujeres en las FARC. Una aproximación desde la teoría de género. *Revista Opera*, (16),77-95.

- Chávez, N. M. y Ríos, H. (2014). Discriminación salarial por género “efecto techo de cristal”. Caso: siete áreas metropolitanas de Colombia. *Revista Dimensión Empresarial*, 12(2), 29-45.
- Corte Constitucional de la República de Colombia. (2008). Auto 092 de 2008. Bogotá, D.C.
- Corte Constitucional de la República de Colombia (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá, D.C.
- Congreso de la República de Colombia. (2008). Ley 1257 de 2008. Bogotá, D.C.
- Congreso de la República de Colombia. (2010). Ley 1413 de 2010. Bogotá, D.C.
- Congreso de la República de Colombia. (2011a). Ley 1475 de 2011. Bogotá, D.C.
- Congreso de la República de Colombia. (2011b). Ley 1496 de 2011. Bogotá, D.C.
- Congreso de la República de Colombia. (2011c). Ley 1448 de 2011. Bogotá, D.C.
- Colombia Informa. (2017). La impunidad en los feminicidios evidencia que en Colombia se puede matar a las mujeres. <http://www.colombiainforma.info/la-impunidad-en-los-feminicidios-evidencia-que-en-colombia-se-puede-matar-a-las-mujeres/>
- Departamento Nacional de Planeación. (2012). Documento CONPES 3726. Bogotá, D.C.
- Departamento Nacional de Planeación. (2013a). Documento CONPES 161. Bogotá, D.C.
- Departamento Nacional de Planeación. (2013b). Documento CONPES 3784. Bogotá, D.C.
- Dietrich, L. (2014). La “compañera política”: mujeres militantes y espacios de “agencia” en insurgencias latinoamericanas. *Colombia Internacional*, (80), 83-133.
- Galtung, J. (1990). *Violencia Cultural*. País Vasco: Gernika Gogoratz. ISSN 1136-5811.

- Gálvez-Santillán, E., Gutiérrez-Garza, E., Picazzo-Palencia, E., y Osorio-Calderón, J. (2016). El trabajo decente, una alternativa para reducir la desigualdad en la globalización: el caso de México. *Región y Sociedad*, 28(66),55-94.
- García-García, Y., Morales-Espinosa, R., Esteban-Aguirre, J., Sastoque-Zapata, J., Argente- Villareal, A. (2016). Violencia de género: escenarios sociojurídicos del conflicto en Guatemala y Colombia. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 35-45.
- García-Otero, M., y Ibarra-Melo, M. (2017). Detrás de las cifras de violencia contra las mujeres en Colombia. *Sociedad y economía*, (32),41-64.
- Guerra-López, R. (2016). Persona, sexo y género. Los significados de la categoría «género» y el sistema «sexo/género» según Karol Wojtyła. *Revista de Filosofía Open Insight*, 7(12),143-168.
- Hernández G. de Velazco, J.J., Chumaceiro, A. C., Ziritt, G. y Acurero, M. (2018). Cultura para la paz en Colombia. Una aproximación desde las políticas públicas. *Opción*, 34(86), 612-641.
- Hernández G. de V, J.J., Meléndez M, Y., y Romero M, L.C. (2017). *Violencia contra la mujer: Aproximación a perspectivas epistemológicas y al marco normativo en Colombia*. Caracas, Venezuela: Universidad Metropolitana. ISBN 978-980-247-259-8.
- Hernández G. de V, J.J., Alvarado, L., y Velazco G, J. A. (2013). Participación Ciudadana, Tecnologías de Información- Comunicación y Opinión Pública. *Revista TEACS*, 5(11), 25-34.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México: The McGraw-Hill. ISBN 978-607-15-0291-9.
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2015). Narrativas femeninas del conflicto armado y la violencia política en Colombia: contar para rehacerse. *Revista de Estudios Sociales*, (53), 150-162.
- Lara, P. (2011). *Las mujeres en la guerra*. Bogotá: Planeta
- Lenta, M., Zaldúa, G., y Longo, R. (2016). Violencias de género: actrices, prácticas y dispositivos de prevención y asistencia. *Anuario de Investigaciones*, 23I, 151-161.
- Loeza-Reyes, L. (2017). Violencia estructural, marcos de interpretación y derechos humanos en México. *Argumentos*, 30(83),249-274.

- Madariaga-Orozco, C., Molinares-Brito, C., y Baena-Valencia, S. (2017). La paradoja del proceso de postconflicto en Colombia. *Justicia*, 22(32), 214-226. <https://doi.org/10.17081/just.22.32.2914>
- Meléndez, Y., Paternina, J. y Velásquez, D. (2018). Procesos de paz en Colombia: derechos humanos y familias víctimas del conflicto armado. *JURÍDICAS CUC*, vol. 14, no. 1, pp. 55-74. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/juridcuc.14.1.2018.3>
- Montoya, C., Méndez, J., y Boyero, M. (2017). Trabajo digno y decente: una mirada desde la OIT para la generación de indicadores para las pyme mexicanas y colombianas. *Revista Científica “Visión de Futuro”*, 21(2),84-106.
- Morales-Ramírez, M. (2016). Estrategias para atender el empleo juvenil en la economía informal. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, (23),89-121.
- Murillo, P. (2010). Las medidas de acción afirmativa o medidas especiales: para reparar las injusticias históricas y la discriminación. *El Otro Derecho*, 41, 107-138.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (1989). *Manifiesto de Sevilla Sobre la Violencia. Preparar el Terreno para la paz*. España. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). (2009). ¿Por qué el género? <http://www.fao.org/gender/gender-home/gender-why/por-que-el-genero/es/>
- Organización Internacional del Trabajo OIT. (1998). *Pasado y presente de la legislación laboral en América Latina*. San José, Costa Rica: Equipo Técnico Multidisciplinario ETM.
- Organización Internacional del Trabajo OIT. (2013). *Trabajo decente e igualdad de género Políticas para mejorar el acceso y la calidad del empleo de las mujeres en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Organización Internacional del Trabajo.
- Organización Internacional del Trabajo OIT. *Trabajo Decente y la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible*. (2017). Ginebra, Suiza: Organización Internacional del Trabajo.

- Ramírez, P. (2009). Ciudadanías negadas: Victimización histórica, reparación y (re)integración para mujeres y niñas en Colombia. El desafío de zurcir las telas rotas. *Reflexión Política*, 11(21),92-107.
- Restrepo-Pineda, J y Giraldo-Arboleda, M. (2017). El proceso de inclusión laboral de los desmovilizados en la ciudad de Medellín y su Área Metropolitana. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 9(2), 10-26.
- Rinken, S. (2004). Difusión y características del empleo sumergido entre los trabajadores procedentes de países menos desarrollados. *Temas laborales* (77), 173-207.
- Rodríguez-Pizarro, A., y Ibarra-Melo, M. (2013). Los estudios de género en Colombia. Una discusión preliminar. *Sociedad y economía*, (24),15-46.
- Rodríguez, J. (2015). El movimiento de mujeres y su incidencia en la formulación e implementación de la política pública de la mujer y equidad de Géneros en Santander, Colombia, 2007-2014. *Reflexión Política*, 17(33),162-176.
- Ruta Pacífica de las Mujeres. (2013). La Verdad de las Mujeres Víctimas del Conflicto Armado en Colombia. <https://www.rutapacifica.org.co/images/libros/versionresumida.pdf>
- Sánchez-Ferrer, Y. (2014). Trabajo decente y desarrollo sostenible. Para bailar se necesitan dos. Cayapa. *Revista Venezolana de Economía Social*, 14(28),65-81.
- Suck, A. T. (2007). *Manual de Investigación Documental*. Barcelona: Plaza y Valdez. ISBN 9688564168.
- Unidad para las Víctimas. (2019). Red Nacional de Información. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Vélez-Valencia, C., y Palacios-Astorquiza, L. (2017). Abordar la violencia contra las mujeres desde una perspectiva integral. *Revista Ciencias de la Salud*, 15(2), 1-6.

Capítulo 4



Relación entre teología de la liberación y educación en derechos humanos: aportes para la reconciliación y la paz¹

Eduardo Menco González², Margarita Jaimes Velásquez³,
Sandra Márquez Cárdenas⁴

Resumen

El papel que desempeñó la sociedad civil, en sus múltiples manifestaciones, durante los años 60-80 del siglo pasado, en materia de defensa y promoción de los derechos humanos, fue determinante para el fin de las dictaduras y el inicio de los procesos redemocratizadores en América Latina. Es a partir de este ingente trabajo que se empieza a hablar de educación en derechos humanos, bajo la inspiración de cuatro aspectos: primero, las comunidades eclesiales de base y su deseo de renovar la sociedad desde el compromiso cristiano; segundo, los fundamentos de la Teología de la Liberación que dinamizaron el proceso de transformación de aquellas

1 Producto del Proyecto de investigación Educación de los Derechos Humanos. Aportes al modelo de construcción de paz desde la familia, la educación y la empresa para la reconciliación y el ejercicio de los derechos humanos en el departamento de Sucre del Grupo de Investigación GISCER de la Facultad de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) 2019 - 2021.

2 Licenciado en Filosofía (UPB-Medellín), Especialista en Literatura (UPB-Medellín), Teólogo (PUJ, Bogotá), Magíster en Educación (UPB, Medellín). Docente investigador del grupo GISCER de la Facultad de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe –CECAR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8988-4062> Correo: eduardo.mencog@cecar.edu.co

3 Abogada de la Universidad del Atlántico. Especialista en Derechos Humanos (Instituto Raúl Wallermborg de la Universidad de Lund- Suecia) Maestra en Educación de los Derechos Humanos del CREFAL, Pátzcuaro-México, Doctoranda Política y Gobierno de la Universidad Católica de Córdoba – Argentina. Docente investigadora del grupo GISCER de la Facultad de Derecho de La Corporación Universitaria del Caribe –CECAR- ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3209-9135> Correo: margarita.jaimes@cecar.edu.co

4 Abogada. Especialista en Derechos Humanos y DIH. Magíster en conflicto y paz. Docente CECAR, investigadora adscrita al CIS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5395-9851> Correo: sandra.marquez@cecar.edu.co

comunidades es variadas expresiones sociales; tercero, la educación popular como medio para promover la lucha; y cuarto, el espíritu de independencia de la sociedad civil de cara a construir libertad y dignidad humanas.

Palabras clave: educación en derechos humanos, sociedad civil, teología de la Liberación, Educación Popular.

The relationship between liberation theology and human rights education: contributions for reconciliation and peace

Abstract

The role played by civil society, in its many manifestations, during the years 60-80 of the last century, in matters of defense and promotion of human rights was decisive for the end of dictatorships and the beginning of the redemocratizing processes in America Latin. It is from this enormous work that we begin to talk about human rights education, under the inspiration of four aspects: first, the basic ecclesial communities and their desire to renew society from the Christian commitment; second, the fundamentals of the Theology of Liberation that energized the process of transformation of those communities are varied social expressions; third, popular education as a means to promote the struggle; and fourth, the spirit of independence of civil society in order to build human freedom and dignity.

Keywords: Human rights education, civil society, liberation theology, universal declaration of human rights, popular education

Introducción

El presente escrito pretende ser una reflexión de carácter interdisciplinar que da cuentas de la relación posible entre la Teología de la Liberación (en adelante TL) y la emergencia de la Educación para los Derechos Humanos (en adelante EDH) en América Latina, en el marco de la investigación denominada *Subsistema práctico en educación en los derechos humanos: Aportes al modelo de construcción de paz desde la familia, la educación y la empresa para la reconciliación y el ejercicio de los derechos humanos en el departamento de Sucre*.

La naturaleza y sentido de la relación en cuestión, se refiere en primer lugar, básicamente al reconocimiento de los elementos comunes entre ambas partes; en segundo lugar, está la existencia de las comunidades de base, organizaciones, minorías e individuos como expresiones de los procesos de maduración de la TL (por un lado) y como protagonistas de los primeros esfuerzos por hacer de la EDH una realidad en América Latina (por otro); en tercer lugar, la consolidación del modelo pedagógico liberador como punto de encuentro de ambas perspectivas; y, finalmente, la vigencia y necesidad tanto de una como de otra para efectos de seguir pensando en la posibilidad de construir una sociedad altamente democrática que promueva la reconciliación y una verdadera cultura de paz para nuestros pueblos.

La pretensión no es dar por sentado lo obvio, mucho menos forzar lo imposible. La idea fundamentalmente es hacer un reconocimiento lo más objetivo posible, que permita obtener unas comprensiones acerca del asunto que justifiquen, al mismo tiempo, la necesidad de continuar pensando en la importancia de una EDH basada en el reconocimiento de la dignidad humana por encima de las estructuras de poder que han sumergido a mujeres y hombres, de forma sistemática, a unas condiciones de vida poco razonables.

La teología de la liberación

Posterior al Concilio Vaticano II, celebrado entre los años 1962-1965, surgió un movimiento o corriente llamado con el nombre de Teología de la Liberación. Personajes como Gustavo Gutiérrez, en Perú; los hermanos Cladovis y Leonardo Boff, en Brasil; Jean Bertrand Aristide, en Haití; Camilo Torres, en Colombia; Ignacio Ellacuría, en España; Hans Kung, en Suiza, y Richard Shull, en Estados Unidos, por mencionar algunos, están relacionados con esta propuesta; entendida como una nueva forma de asumir el evangelio, ya no desde los postulados de una teología sistemática y tradicional, sino desde unas comprensiones surgidas de la lectura histórica, social y crítica de la vida misma: una lectura cotidiana, real y, ante todo, desde el dolor y la opresión de los que sufren a causa de su empobrecimiento.

La mencionada reunión ecuménica celebrada en la ciudad del Vaticano, inaugurada por el papa Roncalli y clausurada por su sucesor Montini tuvo como intención principal ser una especie de **aggiornamento**, es decir, una puesta al día de una Iglesia que veía la necesidad de renovaciones profundas y estructurales ante los ingentes desafíos que el mundo le demandaba.

Los sucesos ocurridos durante la primera mitad del siglo XX, como ninguna otra época de la historia, le exigió al universo clerical católico, de cara a los tiempos venideros, una nueva mirada de la realidad que estuviera precedida de unas renovadas interpretaciones, las cuales, incluso, generaron algunos niveles de resistencia bastante representativos. Sin embargo, **ponerse al día** era el imperativo; eso sí, sin perder la esencia misma de aquel mensaje de carácter soteriológico o salvífico.

Aquel “**abrir las puertas**” trajo consigo una serie de cambios significativos. Para nuestro interés, destacamos dos; primero, lo referido a la aplicación de los nuevos avances en materia de exegesis y hermenéutica bíblicas, que exigían cambiar las anquilosadas y amañadas interpretaciones de los textos sagrados, por otras más de carácter científico apoyadas en ejercicios interdisciplinarios; y, segundo, lo relacionado con la necesidad de realizar una teología más fresca, actualizada y especialmente, respetuosa de lugares, diferencias y personas: una teología que se convirtiera en **TEOLOGÍAS** soportadas en el respeto a las libertades fundamentales, el

reconocimiento de la otredad como un igual y la paz, en correspondencia con lo que ya había proclamado en 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos de cara a la construcción de ciudadanías democráticas.

En este contexto surge la TL, la cual según Gutiérrez (1988):

Es una teología liberadora, una teología de la transformación liberadora de la historia de la humanidad. Una teología que no se limita a pensar el mundo, sino que busca situarse como un momento del proceso a través del cual el mundo es transformado: abriéndose -en la protesta ante la dignidad humana pisoteada, en la lucha contra el despojo de la inmensa mayoría de los hombres, en el amor que libera en la construcción de una nueva sociedad justa y fraternal- al don del Reino de Dios. (p. 40)

América Latina empezaba a vislumbrar otro horizonte de la mano del ejercicio pastoral comprometido de algunos hombres que asumieron el reto de considerar como alternativa válida de transformación y de lucha las nacientes ideas, cuyo punto neurálgico lo constituía la dignidad humana en un contexto de opresión, dolor, dictadura y pobreza. La nueva teología según Botella (2011) “demandaba una actitud lúcida y crítica respecto de los condicionamientos económicos y socioculturales de la vida y la reflexión de la vida cristiana” (p. 216), no tener en cuenta esto era de alguna forma engañar y engañarse.

Quizás, uno de los principales asuntos que intenta resolver la TL tiene que ver con la superación de un esquema de pensamiento teológico muy de corte europeo, el cual está fundamentado en una serie de disquisiciones de carácter metafísico y ponen en evidencia que se trata de una reflexión, la mayoría de las veces, muy alejada de la realidad humana y rodeada del carácter misterioso del dogma. Es lo que algunos estudiosos críticos han llamado como Teología Sistemática o la “Teología descendente” o la “de arriba hacia abajo”.

La TL se presentaba, entonces, como un ejercicio antitético referido al papel preponderante que la sociedad, las personas, los pobres, los oprimidos y sufridos deben tener en el contexto de una experiencia cristiana; el ambiente no reclamaba nada distinto a una sociedad donde todos cupieran

(Assmann, 2002), donde todos tuvieran un lugar y en especial, donde la opresión no siguiera dominando en virtud de que unos pocos se siguieran enriqueciendo y otros muchísimos continuaran siendo empobrecidos.

Aparecieron así, desde mediados de la década de los años 70, una serie de lenguajes denunciadores de las lógicas de exclusión y anunciadores al mismo tiempo de la fuerza histórica de la vida y la esperanza (Drewermann, 2015). El sueño de hacer de América Latina un escenario de paz y equidad posibles, desde la experiencia de la fe traducida en justicia, empezó a convertirse en un proyecto transformador, el cual se materializó no solo en el desarrollo de una verdadera alternativa que poco a poco fue configurándose en la apuesta de numerosas organizaciones, movimientos y asociaciones, que amparándose en la protesta y en una muy incipiente cultura de derechos, empezaron lo que hasta el día de hoy sigue siendo una grande posibilidad: la equidad y la democracia.

La mesianización del neoliberalismo (Hinkelammert, 2017) junto con las enormes consecuencias de las diversas dictaduras en el continente y otros aspectos, dibujaron el panorama propicio para que las sociedades empezaran, de la mano de la TL, a asumir un rol mucho más activo de cara a pensar y hacer realidad otra forma de vida. Las comunidades cristianas de base jugaron un papel determinante en este proceso, no solo por ser uno de los antecedentes de la TL, sino por ser quizás sus principales intérpretes al vincular el compromiso cristiano con la opción de los pobres, la lucha por la justicia social y la participación en la vida política.

Lo anterior incluso le valió a la TL señalamientos de afiliarse a las ideas del marxismo, y de tener, al mismo tiempo, ideas totalizadoras que no se ajustan al cristianismo. Algunos sectores de la misma iglesia la acusan de interpretar la fe desde una perspectiva política, por lo que adolece de imparcialidad y como consecuencia, se convierte en un riesgo para el orden jerárquico católico (Vélez, 2011).

La mayor parte de sus representantes, particularmente Gustavo Gutiérrez, Enrique Dusel y Jon Sobrino apuntan en reconocer, como afirma Arcila (2015), que lo más importante de la TL es el protagonismo cultural del pueblo ante la amenaza de la cultura dominante y neoliberal que trata de imponer sobre los demás a nivel mundial un pensamiento único y totalizador, de ahí la TL lucha por reconocer el derecho de la autodeterminación de los sindicatos y asociaciones, al mejor estilo de la

autodeterminación de los pueblos proclamada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948: la misma que sugirió una educación en derechos humanos como requisito para alcanzar la democracia.

Según Torres (2017):

La TL se centra en tres palabras claves Teología – Pueblo – Sujeto, ésta se pregunta si el pueblo es el sujeto de la liberación porque un pueblo que no es sujeto es una masa aforma, sin forma que puede ser manipulado cultural, política y religiosamente. El pueblo como sujeto, debe tomar conciencia de su opresión y afirmarse como sujeto histórico, entendiendo como pueblo el conjunto de sectores populares que se encuentran en lucha. (p. 23)

En cuanto a los orígenes de la TL, ya de manera más específica, se destacan algunos aspectos considerables: desde el punto de vista teológico, cabe mencionar la influencia de las renovadas teologías francesa y alemana (Baptista, 2009); en cuanto a lo clerical, la TL fue impulsada por un grupo de jerarcas de mentalidad renovada; desde lo social, ya hemos mencionado algunos detalles, la TL fue impactada fuertemente por la pobreza que generó unos niveles de sensibilización superlativos; y desde el ámbito político, hizo propia la perspectiva de la teoría de la independencia, la cual según Silva (2009) “aparecía como la visión más adecuada no solo para explicar la pobreza y la opresión de los pueblos, sino ante todo como la que podía proponer las vías eficaces de su superación” (p. 94), toda vez que se generaran movilizaciones sociales de amplio impacto fundadas en la lucha por los derechos y las reivindicaciones.

Aunque algunos trataron de hacerla desaparecer con fortísimos ataques y asesinatos, incluso, desde sus orígenes la TL ofreció dos aportes significativos a la teología en general. El primero corresponde a la superación de una ortodoxia (propia de la teología dogmática y tradicional) por una ortopraxis; es decir, la vida debe estar en plena correspondencia con la fe profesada, pero una fe liberadora (Pérez, 2016): el verdadero cristiano debe ser aquel que asume una praxis de liberación en la historia, dicha praxis debe ser reflexionada a la luz de las Escrituras especialmente. El segundo aporte, lo constituye el hecho de reconocer que la praxis cristiana se materializa en la opción por los pobres o todos los necesitados de

liberación, o para nuestros fines, todos aquellos cuyos derechos han sido ampliamente vulnerados histórica y sistemáticamente por las estructuras del poder opresor, dictatorial y esclavizante.

En conclusión, la TL en palabras de Cifuentes (2012) busca partir del compromiso por abolir la actual situación de injusticia y por construir una sociedad nueva mediante la participación activa así como eficaz en contra de los opresores; de ahí, que pretenda mostrar a los grupos sociales más oprimidos, un Cristo que libera y redime; su propósito, según Acevedo y Delgado (2012), es “convencer a las comunidades, representadas en grupos, organizaciones y agremiaciones, que ellas son el factor primordial de promoción humana y desarrollo” (p. 7).

La educación en Derechos Humanos

Oficialmente hablando, el asunto aparece cuando la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) señaló que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (art. 26.2); el mismo documento indica que la educación debe promover valores como la paz y la tolerancia, entre otros, e instaba a individuos e instituciones para que promovieran, **mediante la enseñanza y la educación**, el respeto a los derechos humanos y las libertades proclamadas en su interior (preámbulo).

Posteriormente, aparecerá la Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza (1960), señalando que la finalidad de la educación es garantizar el desarrollo de la persona humana, imponiendo a los estados la necesidad de esforzarse por garantizar los derechos humanos y las libertades fundamentales de las naciones, los grupos étnicos y grupos religiosos (art. 5.1), además de indicar, en consonancia con la Declaración Universal, que la educación es el instrumento idóneo para el fomento de valores como la comprensión, la tolerancia y la paz.

Lo propio hará, seis años más tarde, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) al insistir en la importancia de la educación en el desarrollo de la persona humana y, por tanto, debe ser accesible a todas las personas que las capacite para participar libremente en todos los ámbitos del desarrollo social y comunitario (art. 13).

Estos tres primeros lineamientos, se constituirán en la base para la promoción de una cultura de la educación en derechos humanos en el mundo: inicialmente en Europa y posteriormente en el resto de los continentes, particularmente el americano. A la luz, entonces, de estos instrumentos de carácter internacional, algunos teóricos como es el caso de Flowers (2004) han construido un concepto de educación en derechos humanos:

Puede definirse como la educación, la formación e información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes para fomentar comportamientos dirigidos a fortalecer el respeto de los derechos humanos, las libertades fundamentales, la tolerancia, la igualdad y la paz entre personas, dentro de las sociedades y entre naciones. (p. 42)

De lo anterior se concluye que la educación en Derechos Humanos es un factor fundamental para la concreción de la justicia social (Jaimes, 2015) que convoca a conductas fraternas, de solidaridad entre congéneres.

Para el caso latinoamericano, autores como Espinel (2013) y Magendzo (1993, 1996, 2000, 2005 y 2006) han precisado la década del 80 como el momento en el cual emerge, con una fuerza especial, la educación por el respeto de los derechos humanos; y hemos comprendido que dicho fenómeno se da gracias a dos factores: el fin de las dictaduras en algunos países de la región y el inicio de procesos redemocratizadores (Sacavino, 2012). Entonces, según Muñoz y Rodríguez (2015) “las luchas por la democracia y el final de las dictaduras son condiciones de posibilidad para la emergencia de la educación en derechos humanos en este sector del planeta” (p. 3).

Sin embargo, la pregunta que sigue siendo pertinente quizás es: ¿quién/quienes está/n detrás de ese proceso? O más bien, ¿a quién/quienes debemos el fin de las dictaduras y los inicios de la redemocratización? O ¿los

protagonistas de ese proceso son los mismos que terminan promoviendo dicha educación? Son los asuntos a los que debemos referirnos a partir de este momento.

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, a partir de su creación en 1985, advierte sobre la doble implicación existente entre educación y derechos humanos, cuando manifiesta que la educación es un derecho humano específico que es vehículo para hacer efectivos otros derechos humanos. En este sentido, esta es el punto de arranque en la construcción del sujeto de derechos (Magendzo, 2006), en la cual organizaciones, movimientos, minorías, grupos, comunidades y otra serie de expresiones sociales juegan un papel determinante (Sacavino, 2012).

¿Serán estas expresiones sociales los artífices de aquella novedosa dinámica educativa, dado que entre 1960 y 1980 gracias a la TL se da un fuerte despertar social? Es más, ¿son esas mismas, aquellas que en el contexto de los procesos de consolidación de la TL terminaron por asumir las ingentes luchas por la reivindicación y los derechos desde una postura libradora en contra de las estructuras opresoras del poder? ¿Serán las mismas que promovieron la dignidad humana y el desarrollo desde la inclusión, la paz y la tolerancia?

Esta es la tesis que quisiéramos provocar en este espacio, al menos intencionalmente, con la esperanza de que se aperture un horizonte por profundizar, desde una perspectiva interdisciplinar válida y para nada absurda.

Estado, sociedad y Educación de los Derechos Humanos

Después de un par de años de discusiones y ajustes fue presentado, el 10 de diciembre de 1948, el texto definitivo para su aprobación a la Asamblea General de las Naciones Unidas: con 48 votos a favor, 8 abstenciones y ninguno en contra fue aprobada la Declaración Universal de los Derechos Humanos, cuya redacción y aprobación como afirmó Amnistía Internacional (2009).

No solo era consecuencia de los horrores ocurridos durante la segunda guerra mundial; sino también el resultado de siglos de lentos avances en materia de derechos humanos. Su precedente más notable era la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano de 1789. (p. 72)

Es cierto que la declaración está desprovista de carácter jurídico; en este sentido, como lo expresa el mismo documento, es una especie de ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, de tal manera que individuos e instituciones promuevan, usando la educación, el respeto a los derechos y las libertades (*Preámbulo*). El mensaje no podía ser más claro; aquella máxima se constituía en una responsabilidad de carácter universal: de todos, para todos y por todos; sin embargo, los compromisos y tareas de unos (naciones) y de otros (individuos) no eran las mismas en virtud de la naturaleza de cada una de las partes.

En cuanto a las responsabilidades de los Estados, la misma declaración es enfática cuando invita a que cada uno de ellos proteja, promueva y haga realidad todos los derechos humanos, y particularmente vigile que todas las personas gocen efectivamente de ellos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948); lo anterior implicará que, de manera permanente, cada estado integre en su quehacer político la satisfacción de ellos.

Igualmente, les corresponde promover el conocimiento de todos los derechos humanos, mediante la creación de establecimientos nacionales independientes que promuevan la protección de los derechos humanos. Todo ello es posible, si, además, se crean las garantías necesarias para que las víctimas de violaciones de derechos humanos puedan acceder a la justicia y a la reparación del daño causado (Alto Comisionado para la Paz, 2013).

Y la especialísima misión que poseen los Estados en materia de derechos humanos, lo constituye, como afirma Magendzo (2006), **“la promoción y facilitación de la enseñanza de los derechos humanos a todos los niveles de la enseñanza y de la formación profesional”** (p. 54) o de cualquiera naturalidad; es decir, la misión de asegurar que cada persona pueda recibir educación en derechos humanos, indistintamente el ámbito en el que se encuentre, es del Estado sin importar su condición, oficio, profesión; de esta manera la educación en derechos humanos, como apunta

Flowers (2004), es “todo aquel esfuerzo que desarrolle, usando medios diversos, el conocimiento, la habilidades y los valores referentes a los derechos humanos” (p. 52).

La invitación a que los Estados asuman la educación en derechos humanos, desde sus inicios, como una tarea de amplia relevancia, no obstante, sus precisiones y exhortaciones de carácter universal, ha tenido sus bemoles y particularidades de acuerdo con cada escenario, asunto que de alguna forma ha de asumirse como natural; es lo que explica Tibbits (2002) cuando aclara que:

en los países en desarrollo, por ejemplo, la EDH va unida al desarrollo económico y comunitario y los derechos de la mujer; en países que han pasado por regímenes totalitarios o autoritarios, la educación en derechos humanos se asocia comúnmente con el desarrollo de la sociedad civil y de las infraestructuras relacionadas con el estado de derecho y la protección de los derechos del individuo y las minorías; en las democracias más establecidas, a menudo tiene una relación favorable con la estructura del poder nacional, pero va encauzada hacia la reforma en esferas específicas, tales como la reforma penal y los derechos económicos. (p. 1)

En cualquiera de los casos, la materialización de la educación de los derechos humanos en programas, planes, proyectos u otro tipo de representación debe tener en cuenta el contexto social, cultural, político y económico y el potencial que tendrá tal educación para la transformación social como condición determinante; de ahí que la educación en derechos humanos, como lo expresó la CEPAL en su Reunión de Expertos sobre Población, Desigualdades y Derechos (2006), “sea considerado un trabajo ético, crítico y político, situado en contextos reales y concretos, y a la vez militante hacia la construcción de los contextos deseables (p. 5).

Haciendo eco, entonces, a aquellas palabras de Tibbits, en la educación para los derechos humanos en el caso latinoamericano, la sociedad civil, manifestada en sus diversas expresiones, fue fundamental para que aquella educación empezara a ser una realidad, tal como también lo han hecho explícito Muñoz y Rodríguez (2015) al afirmar que “la educación en derechos humanos en América Latina se da gracias al influyente trabajo de individuos, grupos, instituciones de diverso índole, especialmente las Organizaciones no gubernamentales (p. 3).

Si la educación en derechos humanos en América Latina se da a partir de 1980, gracias y de manera especial al papel tan importante que jugó la sociedad civil a través de sus organizaciones de cara a la construcción de su propia identidad, ¿cuáles han de ser las causas próximas para que dichas organizaciones promovieran este trabajo?

Existen dos causas que hemos mencionado en este ejercicio: el fin de las dictaduras y el inicio de los procesos redemocratizadores (Sacavino, 2008); sin embargo, no deben ser asumidas de manera exclusiva. En este sentido, es importante reconocer que una tercera causa (para este contexto), está relacionada con la idea de que la TL y la educación de corte popular se convirtieran en un significativo combustible para que las comunidades eclesiales de base (finales de 1950–inicios de 1960) mutaran a procesos organizativos mucho más radicales, especialmente relacionados con lo político y social, desde la lucha.

Recordemos que la TL aparece en escena posterior al Concilio Vaticano II; para ese momento, ya las comunidades eclesiales de base (en adelante, CEB) habían empezado su peregrinar —aunque algunos, como Bustamante (2009), sostienen que estas son el resultado de aquella— inspirándose en una serie de principios que las fueron posicionando como una verdadera propuesta transformadora no solo en el ámbito eclesial, sino también social. Su interés no podía ser diferente al de pretender una renovación al interior de aquella iglesia sumergida en una serie de preocupaciones poco relacionadas con el contexto y los intereses de sus feligreses.

El encuentro entre las CEB y la TL unida a la lectura popular de la biblia, se convertía en la amalgama que orientaría la nueva *dinamio* (fuerza) y el nuevo *neuma* (espíritu) de una sociedad que empezaba a buscar su propia identidad a partir de las luchas y los procesos de resistencia contra unas prácticas opresoras como el lenguaje propio de las dictaduras y autoritarismos que verían su final hacia inicios de los años 80. Dicho encuentro confirmaría la validez de aquel proyecto que poco a poco se iría reafirmando con el debilitamiento de las estructuras del poder vigentes, por un lado; y consolidando con dos manifestaciones de amplio reconocimiento: las variadas expresiones sociales y los inicios de las ideas democratizadoras para la región, por otro.

Aquello que había nacido como una novedosa manera de organizarse en función de leer e interpretar de forma distinta las sagradas escrituras, gracias a la TL se convertiría en poco tiempo, según Jiménez y Echeverri (2013), “en un situarse desde la resistencia, como actitud que rompe con la lógica del poder, del mercado; con la lógica del paradigma dominante y como propuesta, el paradigma alternativo” (p. 3).

No era suficiente con vivir a partir de una hermenéutica y exegesis bíblicas renovadas, la exigencia ahora, a la luz de una TL, seria y propositiva, la constituía el creer que otro mundo era posible en la medida en que aparecieran unas nuevas relaciones entre personas basadas en el respeto, la tolerancia, el reconocimiento del otro, la convivencia, la paz, en una palabra, una cultura de derechos humanos. De esta manera empezaba la sociedad civil a diagramar un trasegar que terminaría, ontológica y praxiológicamente, posicionándola como una fuerza de amplias repercusiones para la construcción de una cultura democrática en América Latina.

La posibilidad de reconocer el rol que cumplieron las CEB en el proceso de reconstrucción de la sociedad civil ante la violencia política en el contexto de las dictaduras y en los procesos de configuración de las variadas expresiones de la misma sociedad, es real (Bustamante, 2009). Aceptarlo es en gran medida asumir que las estructuras del estado social de derecho como una realidad en algunos países latinoamericanos, es fruto del papel protagónico que tuvo la sociedad para darle cumplimiento a la sugerencia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos cuando se refiere a la construcción de un mundo en paz, donde se respeten los derechos y las libertades fundamentales.

Educación en Derechos Humanos: un nuevo evangelio para la reconciliación y la paz

Las CEB convertidas paulatinamente, entre los años 70 y 80, en variadas expresiones de la sociedad civil, fueron protagonistas en los procesos de protección de los derechos humanos y, como afirman Levine y Mainwaring (2001), portavoces efectivos de los problemas y anhelos de parte de las poblaciones locales, en aquellos contextos de violencia política acaecida en algunos países de las Américas sometidos mediante gobiernos

dictatoriales (Bustamante, 2009), en los que las persecuciones políticas, las detenciones arbitrarias, las torturas y las desapariciones forzadas imperaban determinadores de la justicia (Larraín, 2002).

A aquellas les inspiraba no solo un fuerte deseo de renovación, sino también un amplio pensamiento emancipador y liberador que las motivaba a trabajar de forma permanente en los diferentes contextos, especialmente donde la opresión se hacía más fuerte. La colisión con la TL les permitió, sobre todo desde el punto de vista teórico, tener unas bases sólidas para poner en marcha un proyecto que terminaría con demandar justicia social, equidad, igualdad, convivencia y paz en las distintas naciones donde se hizo necesario.

Para la gran mayoría de personas, especialmente los empobrecidos, aquel mensaje de carácter esperanzador y soteriológico les permitió pensar en la posibilidad de soñar y construir un mundo alterno, ajeno a la barbarie que se vivía desde los autoritarismos acérrimos experimentados en la región. Este fue quizás uno de los mensajes más contundentes del CELAM en su reunión realizada en la ciudad de Medellín hacia año 1968 (CELAM, 1968).

Sin embargo, como apunta Zibechi (2003), “aunque las diferentes expresiones sociales surgidas de las CEB se expandieron por toda América Latina, su naturaleza no fue igual en todas partes, y para algunos casos en particular, definir las va a depender de cada contexto”; pero esto no implica dificultad a la hora de dibujar unas líneas generales e identificar aquellos aspectos relevantes de su praxis; así por ejemplo, sin importar lugar y circunstancias, es innegable que la labor realizada por la sociedad civil a favor de los pobres en materia de defensa de derechos humanos, construcción de paz y democracia durante más de 20 años, fue para el mundo latinoamericano una especie de nuevo evangelio, es decir, un nuevo mensaje cargado de buenas noticias de consuelo, resistencia, resiliencia y fuerza, el cual se materializó en los ingentes procesos educativos desarrollados a lo largo y ancho de los contextos donde se hizo necesario (Garcés, 2003).

¿Se puede considerar a la tarea de la sociedad civil durante los últimos 30 años del siglo (expresada en organizaciones, grupos, minorías, sindicatos, y asociaciones en materia de creación de valores democráticos e

intento por crear una nueva realidad, para posicionar la defensa y educación de derechos humanos como la base del nuevo orden de cosas) como “**un nuevo evangelio**”? Veamos en qué sentido.

El término “evangelio”, cuya génesis más inmediata se ubica en el contexto griego, significa “anuncio nuevo, noticia nueva” siempre en positivo; de ahí, que tradicionalmente también se piense y se exprese como “buena noticia nueva” o simplemente “buena nueva”. En occidente el término está referido a los primeros libros neotestamentarios; aquellos 4 textos que relatan la vida y obra de Jesús de Nazaret con una intención más de carácter espiritual-pastoral que histórica, de hecho, por los estudios exegéticos contemporáneos sabemos que la intención de esos textos va más allá de lo estrictamente biográfico (Theissen, 1999).

Entonces, ¿cuál es la buena noticia de los cuatro evangelios? Los tres primeros llamados sinópticos, por su grado de similitud lo expresan de una manera espléndida (Mt 11, 2-5 & Ref.): “**id y contad lo que oís y veis: ciegos ven y cojos andan, leprosos quedan limpios, sordos oyen y muertos vuelven a la vida**”. Una noticia nueva para quienes requieren especial atención, para quienes vivían en las afueras de la ciudad, al lado del camino, y que por su condición no podían insertarse en la sociedad de aquella época; su condición de “pecadores” y pobres no merecía un trato diferente. De ahí que recobrar la vista, la capacidad de oír, caminar y volver a la vida se constituye no en una noticia, sino en LA NOTICIA de sus vidas.

No en vano a los evangelios se les da el epíteto de “evangelios de la vida”, esa misma vida, quizás, que se intentó reivindicar durante los años 60, 70 y 80 mediante la lucha, la resistencia y el reclamo justo de los derechos humanos por parte de la sociedad civil; la misma que a partir de los años 80, hasta el día de hoy, ha promovido una educación en derechos humanos como requisito y expresión de una sociedad democrática en nuestros pueblos latinoamericanos y manifestación de las estructuras de un estado de derecho.

La educación en derechos humanos con sus consecuentes implicaciones es una responsabilidad del Estado, quien desde el diseño de políticas, materializadas en un conjunto de acciones, ha de promover el respeto por los derechos usando como herramienta principal la enseñanza y la educación en los distintos niveles requeridos; la sociedad civil en el

universos de representaciones posible, tendrá por su parte la tarea profética, para nada fácil, de continuar denunciando injusticias y proclamando libertad de cara a exigir una cultura de paz, convivencia y respeto.

Conclusión

La EDH está pensada para garantizar la construcción del sujeto de derechos, la equidad y la paz, así pues, los aportes que la TL aporta para lograr una sociedad virtuosa están centrados en la resignificación de las relaciones humanas, no obstante, su fundamentación religiosa. El surgimiento de los DH y los esfuerzos para que en la educación mundial se enseñen esos derechos, pasa por analizar el aporte de los movimientos emancipatorios en América Latina, algunos de ellos, basados en la teoría de la liberación que se concentra en la interpretación de lo humano desde un enfoque de inclusión y reconocimiento de la otredad.

Ahora, no se puede desconocer que para una sociedad como la latina, la TL y sus planteamientos son importantes debido a las fuertes creencias de esta zona, convirtiendo la religión no solo en un mecanismo de escapatoria de lo desconocido y lo reflexivo, sino en una forma de fomentar y aplicar los DH durante la vida de las personas.

Lo anterior no se opone a la laicidad de los estados, pues solo esta permite que las personas puedan desarrollar su entendimiento sin el enfoque de la religión, especialmente, para aquellas comunidades que parten de cosmovisiones culturales diversas (indígenas, otros credos) que en América Latina abundan.

En el contexto de América Latina se debe tener en cuenta a las diversas cosmovisiones de los pueblos, entre ellos, las comunidades indígenas que interpretan y parten de otras creencias. Por ende, pensarse un proceso pedagógico de EDH y TL y que esté basado en la religión católica-cristiana, estaría en contra del libre credo, y otros derechos fundamentales especialmente protegidos. Esto sería como una segunda evangelización para las comunidades indígenas, por ejemplo. Por otro lado, si no está inspirada para la emancipación y la reinterpretación no es educación en y para los derechos humanos.

Solo se podrá construir verdadera democracia a partir de las buenas noticias que podamos anunciar en los diferentes contextos sociales donde habitamos, especialmente donde se hace necesario anunciar mensajes que permitan la promoción de la dignidad humana como la base del respeto por la vida, la divergencia, la tolerancia y el fortalecimiento de las libertades fundamentales; dar este anuncio por parte de los estados y la sociedad civil en general, es de alguna manera poner en evidencia la vigencia de la TL en el mundo contemporáneo, quien asumió desde sus orígenes la responsabilidad de anunciar mediante la lucha y la protesta un nuevo tiempo para una nueva vida; solo así nos podremos convertir poco a poco en sujetos activos de nuestro destino, cambiando nuestra condición de “pobres” y de oprimidos en este mundo (Gutiérrez, 1973); todos merecemos un evangelio de vida.

Referencias

- Acevedo, A. & Delgado, A. (2012). *Teología de la liberación y pastoral de la liberación: entre la solidaridad y la insurgencia*. Ediciones Caminos.
- Amnistía Internacional. Informe sobre el Estado de los Derechos Humanos en el Mundo. 2009.
- Arcila, S. (2015). La influencia de la teología de la liberación en la educación popular. <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v15n1/v16n1a16.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos Humanos. 1948. París.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. 1966.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Narcea Editores.
- Baptista, J. (2009). *Teología de la descolonización*. CLACSO.
- Botella, V. (2011). La teología de la liberación según Gustavo Gutiérrez. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/aleaut?codigo=45902>
- Bustamante, F. (2009). La participación de las comunidades de base en la regeneración de la sociedad civil durante las dictaduras militares: casos Chile y Brasil. https://scholar.google.com/citations?user=-Q_0zB-8AAAAJ&hl=pt-BR
- CELAM. Conferencia Latinoamericana de Medellín. 1968.

- CEPAL. Reunión de Expertos sobre Población, Desigualdades y Derechos. 2006. <https://www.cepal.org/es/eventos/reunion-expertos-poblacion-desigualdades-derechos-humanos>
- Cifuentes, M. (2012). Los católicos colombianos y las Repercusiones de la II Conferencia de Obispos Latinoamericanos. Colombia: SPEC.
- Drewermann, E. (2015). *Los diez mandamientos: entre el precepto y la sabiduría*. Desclée de Brouwer.
- Espinel, O. (2013). *Educación en derechos humanos en Colombia: aproximación desde sus prácticas y discursos*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Flowers, N. (2004). *¿Cómo definir la educación en derechos humanos? Una respuesta compleja para una pregunta simple*. Bertelsmann Foundation Publishers.
- Garcés, M. (2003). *Los movimientos sociales en América Latina en el actual contexto*. Ariel.
- Gutiérrez, G. (1988). *Hacia una Teología de la Liberación: perspectivas*. Sígueme.
- Hinkelammert, H. (2017). *La vida o el capital: el grito del sujeto vivo y corporal frente a la ley del mercado*. CLACSO.
- Jaimes Velásquez, Margarita Irene (2015). El teatro y la educación en derechos humanos. Una estrategia para analizar la educación formal en la facultad de derecho de CECAR. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (70), 148-160. ISSN: 0188-168X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34046812010>
- Jiménez, E. & Echeverri, D. (2013). Movimientos Sociales: lugares de lucha y construcción de sujetos. <https://www.redalyc.org/pdf/4077/407736377004.pdf>
- Larraín, J. (2002). *Identidades religiosas, secularización y esencialismo católico en América Latina*. Editorial Andrés Bello.
- Levine, D. & Mainwaring, S. (2001). *Religión y protesta popular en América Latina: experiencias contrastantes*. Editorial Siglo XXI.
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos.
- Magendzo, A. (1996). Dilemas y tensiones en torno a la educación en derechos humanos en democracia. VV. AA.

- Magendzo, A. (2000). La Educación en Derechos Humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo. CUELLAR, R: *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica.
- Magendzo, A. (2005). *Educación en derechos humanos*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Lom Ediciones.
- Muñoz, L. & Rodríguez, D. (2015). Entre la educación en derechos y los derechos humanos como escolares: una aproximación desde los saberes escolares. En: *Pedagogía y Saberes #42*. Bogotá.
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. Informe de derechos humanos. 2013. http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/desarrollos-legislativos-paz/marco-juridico-para-la-paz/Documentos%20compartidos/discurso_gobierno_y_jefe_delegacion.pdf
- Pérez, V. (2016). Los orígenes de la teología de la liberación en Colombia: Richard Shaull, Camilo Torres, Rafael Ávila, Golconda, Sacerdotes para AL, cristianos por el Socialismo y Comunidades Eclesiales de Base. *Cuestiones Teológicas*, 43(99), 73-108. <http://www.scielo.org.co/pdf/cteo/v43n99/v43n99a04.pdf>
- Sacavino, S. (2008). Derechos humanos y políticas públicas en Brasil. En: *Aportes Andinos #21*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Sacavino, S. (2012). *Democracia y educación en derechos humanos en América Latina*. Ediciones desde abajo.
- Silva, S. (2009). Teología de la liberación. *Teología y vida*, 50(1-2), 93-116. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/tv/v50n1-2/art08.pdf>
- Theissen, G. (1999). *El Jesús histórico*. Sígueme.
- Tibbits, F. (2012). Nuevos modelos de educación en derechos humanos. *Dehuidela*, 15. 75-80.
- Torres, A. (2017). Prácticas educativas en movimientos sociales de América Latina. *Folios*, (46), 3-14. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n46/0123-4870-folios-46-00003.pdf>
- UNESCO. Convención Relativa a la Lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza. 1960.

- Vélez, C. (2011). La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: 30 años de legitimidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 9(1), 133-146 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3825327.pdf>
- Zibechi, R. (2003). Los movimientos latinoamericanos, tendencias y desafíos. <http://www.pensamientocritico.org/rauzib1003.htm>

Capítulo 5



Narrativas de Reincorporados de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo, en el marco de la Política Pública de Reincorporación Social y Económica: Estudio de casos¹

Edwin E. Blanquicet-Blanquicet²; Katherin J. Macea-Hoyos³;
Karen M. Lozano-Benítez⁴; Marta Sahagún-Navarro⁵;
Olga-Leonor Hernández-Bustamante⁶

Resumen

Este estudio tuvo como propósito central analizar las trayectorias de vida y el proceso de reincorporación de los miembros desmovilizados de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia–Ejército del Pueblo (en adelante, FARC-EP). Bajo un enfoque cualitativo y un diseño narrativo con elementos fenomenológicos, se utilizó la técnica de los relatos de vida para la obtención de narrativas en seis reincorporados de las FARC-EP, tres hombres y tres mujeres, para analizar su trayectoria de vida bajo tres categorías de análisis: como miembro civil, como miembro del grupo armado y como miembro reincorporado, bajo la Política Pública de Reincorporación Social y

1 Este capítulo es producto derivado del macroproyecto de investigación denominado “Modelo integrador de construcción de paz desde la familia, la educación y la empresa para la reconciliación y el ejercicio de los Derechos Humanos”.

2 Trabajador social. Coordinador Centro de Vida de Guaranda, programa Adulto Mayor. Guaranda, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5017-1623>. Correo: edwin.blanquicet@cecar.edu.co

3 Trabajadora social. Profesional de acompañamiento familiar del programa Mi Familia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5244-4189> Correo: katherinjuliethmaceahoyos@gmail.com

4 Trabajadora social. Apoyo psicosocial en modalidad institucional, programa Primera Infancia. Tolú Viejo, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4609-798X> Correo: karenmelissalozanobenitez@gmail.com

5 PhD. y Mg. en Promoción de la Autonomía y Atención Sociosanitaria a la Dependencia. Trabajadora Social. Docente de Ciencias Sociales de la Universidad de La Costa (CUC). Investigador Asociado. Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6439-0672>; Correo: msahagun@cuc.edu.co; martasn89@gmail.com

6 Psicóloga, Esp. en Docencia, Esp. y Mg. en Psicología Clínica, Esp. en DD.HH. Investigador Junior. Coordinadora de protección e intervenciones psicosociales en BLUMONT, programa Acogida. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1256-5354>; Correo: oleohdez@gmail.com

Económica (PRSE) a la vida civil. Los resultados mostraron que el fenómeno de la violencia ejercida en el contexto y los efectos de esta sobre la familia influyó para que estas personas se vincularan a las FARC-EP. Además, las pocas posibilidades de empleo y educación se convirtieron en medios para acelerar la vinculación. Estas últimas fueron visibles a través del abandono estatal hacia estas zonas marginales. Conclusiones. No solo los reincorporados de las FARC-EP son percibidos como victimarios, pues hubo varios factores del contexto que propiciaron su vinculación a este grupo armado, lo que les dejó secuelas psicosociales que hasta el día de hoy repercuten en su estado de salud emocional.

Palabras clave: FARC-EP; FARC; desmovilización; reinserción; reintegración; reincorporación; narrativa; política pública de reincorporación social y económica.

Narratives of Reincorporated Members of the Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia–Ejército del Pueblo, in the framework of the Public Policy of Social and Economic Reincorporation: A Case Study

Abstract

Objective. The main purpose of this study was to analyse the life trajectories and the reincorporation process of demobilised members of the Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia–Ejército del Pueblo (hereafter, FARC-EP). Method. Using a qualitative approach and a narrative design with phenomenological elements, the technique of life stories was used to obtain the narratives of six FARC-EP reincorporated members, three men and three women, to analyse their life trajectory under three categories of analysis: as a civilian member, as a member of the armed group and as a reincorporated member, under the Public Policy of Social and Economic Reincorporation (PRSE) to civilian life. Results. The results showed that the phenomenon of violence in the context and its effects on the family influenced these people to join the FARC-EP. In addition, the limited possibilities of employment and education became a means to accelerate their involvement. The latter were visible through the state's neglect of these marginalised areas. Conclusions. It is not

only the FARC-EP reincorporated combatants who are perceived as perpetrators, as there were several contextual factors that led to their involvement with this armed group, which left them with psychosocial consequences that to this day have repercussions on their emotional health.

Keywords: FARC-EP; FARC; Demobilisation; Demobilisation; Reinsertion; Reintegration; Reincorporation; Narrative; Public Policy on Social and Economic Reincorporation.

Introducción

El gobierno colombiano desarrolló en La Habana, Cuba, entre los años 2012 y 2016, diálogos con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia–Ejército del Pueblo (en adelante, FARC –EP), en vistas de poder firmar un acuerdo para la terminación definitiva del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (Gobierno de Colombia, 2016). Esto supone uno de los mayores desafíos de la historia colombiana, debido a que por su extensión en el tiempo y múltiples actores involucrados, tiene un alto nivel de complejidad y guarda la pretensión de encaminar al país hacia la convivencia y la reconciliación, enmarcado en cambiar la cultura violenta hacia una de paz, lo que involucra al Estado, a los grupos armados y a la sociedad civil (Barreto, 2014). Según Rodríguez-Pico (2015) este “esquema comprendería entonces una dimensión de la participación en el acompañamiento y la asesoría, y otra que involucra el pronunciamiento de la población sobre lo acordado en La Habana, antes de dar inicio a la implementación de los acuerdos alcanzados” (p. 61).

Los diálogos de paz de la Habana surgen como una alternativa que responde a la necesidad sentida del país de construir un futuro libre de violencia, tras verse sumergido en un conflicto armado interno desde la década de los sesenta con diversidad de actores como las guerrillas, los paramilitares, el Estado y la sociedad civil (Yaffe, 2011). De hecho, el grupo de las FARC ha tenido varias etapas a lo largo de su historia, atravesando por tres momentos: autodefensa campesina (1964-1966); guerrilla (1966-1993) y ejército del pueblo (1993-2016). Con el acuerdo de La Habana, las FARC-EP se transformaron en un partido político denominado Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común–FARC, en el que sus desmovilizados

mantiene su pertenencia a la organización (partido FARC, hoy Comunes), autodenominándose reincorporados, término acordado en los acuerdos de La Habana.

Haciendo hincapié en el grupo de las FARC-EP y en la trayectoria de aquellos que formaron parte de las filas, cabe destacar la participación de las mujeres y sus hombres. En el primero, a pesar de que habían ejercido su derecho de libertad al elegir el grupo político del que querían hacer parte, aún eran vistas como el sexo débil que debía servir a los hombres de las filas, sexual o domésticamente, a la vez que eran combatientes con pocas oportunidades de ascenso al interior de estas agrupaciones; en esencia, muchas de ellas llegaron a formar parte de estas por voluntad propia u obligadas violentamente (Jiménez, 2014). “Su participación en las filas, estuvo directamente relacionada con la pobreza, la seguridad y la falta de oportunidades” (Esguerra; citado por Barrera, 2014, p. 10). Otros motivos estuvieron asociados a los constantes episodios de violencia intrafamiliar (Londoño y Nieto, 2006).

Por otra parte, el ingreso de los hombres a las filas estuvo dado por razones ideológicas, puesto que las desigualdades e inequidades sociales del momento, les llevaron a tomar esa decisión (Barrera, 2016), es decir, ingresaron al grupo insurgente con la finalidad de luchar por la clase obrera y las injusticias sociales, buscando o pretendiendo con esto, transformar socialmente el país. Otros, según Pataquiva (2009), vieron en las organizaciones al margen de la ley una opción para obtener poder, dado que se caracterizaban por un instinto revolucionario y ambicioso que los llevó a hacer parte de las filas y dado el caso, a comandarlas o dirigir las.

El actuar de estos grupos al margen de la ley, produjo la transgresión de los Derechos Humanos (DD.HH.) y graves violaciones al Derecho Internacional Humanitario (DIH), con consecuencias sentidas durante todo el periodo del conflicto, tales como: desplazamientos, secuestros, homicidios, masacres, violencias sexuales, extorsiones, amenazas, torturas, etc., que han generado, además, secuelas en la salud mental de las víctimas (Castillo, Romero, Sahagún y Sánchez, 2017). Esto requiere un abordaje desde un enfoque psicosocial que cumpla objetivamente con una atención, asistencia y orientación oportuna (Sahagún, Sánchez y Osorio, 2017), sobre todo, teniendo en cuenta que en Colombia, de acuerdo al Registro Único de Víctimas (Corte, Octubre 1 de 2019), se encuentran reconocidas 8.910.526

víctimas del conflicto armado; de las cuales 272.579 se encuentran en el Departamento de Sucre y 98.248 residen en la ciudad de Sincelejo, capital del Departamento.

Ahora bien, un elemento de los acuerdos de vital importancia lo constituye el Cese al fuego y de hostilidad bilateral y definitiva (CFHBD) y la Dejación de las armas (DA), lo que según el punto 3.1.1.2 del acuerdo tiene como objetivo:

La terminación definitiva de las acciones ofensivas entre la Fuerza Pública y las FARC-EP, y en general de las hostilidades y cualquier acción prevista en las Reglas que Rigen el CFHBD, incluyendo la afectación a la población, y de esa manera crear las condiciones para el inicio de la implementación del Acuerdo Final y la Dejación de las armas y preparar la institucionalidad y al país para la Reincorporación de las FARC-EP a la vida civil (Gobierno de Colombia, 2016, p. 2).

Así mismo, el punto 3.2 plantea que la reincorporación de los desmovilizados de las FARC – EP a la vida civil:

Será un proceso de carácter integral y sostenible, excepcional y transitorio, que considerará los intereses de la comunidad de las FARC-EP en proceso de reincorporación, de sus integrantes y sus familias, orientado al fortalecimiento del tejido social en los territorios, a la convivencia y la reconciliación entre quienes los habitan; asimismo, al despliegue y el desarrollo de la actividad productiva y de la democracia local (Mesa de Conversaciones en La Habana, 2016; citado en Gobierno de Colombia, 2018, p. 30).

A la Agencia para la Reincorporación y la Normalización (en adelante, ARN), le corresponde coordinar, asesorar y ejecutar con otras entidades públicas y privadas, la ruta de reincorporación de las personas desmovilizadas de los grupos armados al margen de la ley. De acuerdo a la ARN (2018), existen 60.155 desmovilizados entre hombres y mujeres en el país, de los cuales 918 pertenecen al Departamento de Sucre, con corte de 2001- 2018. Según el Plan de Desarrollo Municipal de Sincelejo, Ciudad con Visión (Concejo Municipal Sincelejo – Sucre, 2016), actualmente, existen un total de 350 personas en proceso de reincorporación, de ellas, 27 son mujeres y 323, hombres; destacando que 165 personas reincorporadas han logrado culminar exitosamente este proceso en la capital del Departamento.

En el presente artículo el lector encontrará un análisis de la trayectoria de vida de los reincorporados de las FARC-EP en el marco de la política pública de reincorporación social y económica (Gobierno de Colombia, 2008). Esto resultó de interés al tener en cuenta los problemas que surgen en este grupo poblacional, según Tobón et al., (2016), asociados a trastornos psicológicos que limitan la interacción de las personas en el proceso de reincorporación dentro de su entorno, impidiendo que estos desarrollen capacidades de empatía con las personas que hacen parte de la sociedad civil, a la vez que carecen de normas de comportamiento, tras el desconocimiento y la falta de apropiación de las competencias ciudadanas. En este sentido:

Reintegrarse a un contexto civil ajeno a las costumbres y prácticas de socialización de la militancia, en el cual los exintegrantes no cuentan con las habilidades sociales para funcionar idóneamente, en donde son requeridas capacidades diferentes a las que traen los sujetos y cuyas dinámicas de construcción social implican otros hábitos, modos de relación que en muchos casos se caracterizan por la existencia de prejuicios o estigmas, ejemplifican algunos de los problemas psicosociales más relevantes (Mejía, 2014, p. 39).

Método

Diseño de investigación

Desde un enfoque cualitativo, se usó un diseño narrativo con elementos fenomenológicos para analizar de forma subjetiva las historias o experiencias de vida de determinadas personas ante un fenómeno social (Salgado, 2007). Este estudio se enmarca bajo la estrategia de investigación del estudio de casos, que “sistematiza a lo largo de un período de tiempo una o varias experiencias o procesos, sus momentos críticos, actores y contexto con el fin de explorar sus causas” (Luna y Rodríguez, 2011, p. 2). Además, Yin (1994) citado por Yacuzzi (2005) argumenta que el estudio de casos analiza un determinado fenómeno que tiene antecedentes históricos y que, actualmente, se manifiesta dentro de la sociedad, que requiere de varias fuentes de recolección de datos, que den lugar a una triangulación de la información obtenida.

Participantes

Para la selección de los participantes del estudio, se hizo uso de la técnica de bola de nieve, un tipo de técnica de muestreo que funciona en cadena. Después de encontrar un caso que se relacione con el objetivo del estudio, el investigador pide ayuda al participante para poder identificar a otras personas con características similares. Los criterios de inclusión fueron: que sean mujeres y hombres de 18 años en adelante, reincorporados de las FARC-EP, que residan en el departamento de Sucre para mayor accesibilidad durante la investigación, además de estar vinculados al proceso de reincorporación o haber culminado con el mismo.

Participaron seis reincorporados, tres hombres y tres mujeres, y sus allegados para triangular la información, para un total de 12 personas. Todos los participantes del estudio fueron informados del propósito de la investigación y firmaron consentimiento informado.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para obtener las narrativas de los reincorporados, se aplicó como técnica de recolección de información el relato de vida, que es:

La narración retrospectiva por el propio protagonista de su vida o de determinados aspectos de ellos, que hace por iniciativa propia o a requerimiento, de uno o varios interlocutores. En este caso la narración es tal y como la cuenta la persona que la ha vivido (Bertaux et al., citado por Huchim y Reyes, 2013, p. 4).

Además, se trianguló la información con un allegado familiar, dado que se propuso “la utilización de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores para agregar rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación” (Denzin y Lincoln, 1998; citado por Álvarez-Gayou, 2005, p. 32).

Plan de análisis

El análisis de los datos fue realizado con el apoyo del *software* de análisis de datos cualitativos *Atlas.ti*, utilizando la estrategia deductiva-inductiva (Mejía, 2011), obteniendo una visión holística del fenómeno

estudiado, dado que se comprende el análisis desde la etapa de las categorías conformadas en el referente teórico hasta las categorías emergentes obtenidas durante el proceso de recolección de datos.

Resultados

El análisis de las narrativas permitió la identificación de las siguientes categorías y subcategorías:

Tabla 1
Categorías de análisis y subcategorías emergentes

Trayectorias de vida como miembros civiles	Dinámica familiar (DF) Tipología familiar (TF) Desarrollo de la infancia y adolescencia (DRNA) Proyecto de vida (PV) Estrategias de las FARC-EP para incentivar la vinculación al grupo (EFIVG) Motivos de ingreso a las FARC-EP (MIF)
Trayectorias de vida como miembros de las FARC-EP	Ideología, roles y normas (IRN) Sanciones por infringir las reglas en el grupo (SIRG) Aprendizajes (AP) Consecuencias Físicas y psicosociales (CFP)
Reconstrucción del proyecto de vida	Tipos desmovilización (TD) Motivos de desmovilización (MD) Reincorporación (R) Síntomas de estrés postraumáticos (SEP) Redes de apoyo (RA) Motivos de autosuperación (MA) Reincorporación social (RS) Reincorporación económica (RE) Reincorporación comunitaria (RC) Dificultades de reincorporación (DR)

Nota. Fuente: Elaboración propia

A continuación se presentan los principales hallazgos en cada una de las categorías.

Trayectorias de vida como miembros civiles

Dinámica familiar: En el sistema familiar, los vínculos que permiten la estabilidad y que garantizan el buen funcionamiento de este, estaban presentes en las familias de los reincorporados de las FARC-EP que hicieron parte del estudio. En esencia, dichos vínculos garantizaron relaciones fusionadas que permitían la estabilidad en cada uno de los subsistemas familiares. Sin embargo, esto se vio afectado por las crisis familiares que surgieron producto sucesos como el fallecimiento de un familiar, el desplazamiento forzado y el contacto con miembros activos de las FARC-EP. *“Eso sí que mis hijos nunca pelearon porque ellos los hermanos mayores no peleaban, ni con nosotros, él era bien mandado cuando uno lo mandaba cuando estaba pequeño, cuando antes de meterse, él era bien mandao, él hacía caso ya el después como que lo estaban lavándole el cerebro para que se metiera allá ya, él se me fue saliendo de las manos ya, él no nos hacía caso pero él con los hermanos bien y con nosotros mientras no cogió ese camino y hacia todo”* (Cita 1:75). Ahora bien, como consecuencia de las crisis familiares, los límites al interior de la familia se vieron afectados, generando situaciones conflictivas que paulatinamente fueron deteriorando la estabilidad dentro de los diferentes subsistemas familiares.

Tipología familiar: Los participantes de la investigación manifestaron que la violencia ejercida por los grupos armados ilegales tuvo un impacto en el tejido de las relaciones familiares, originando desarticulación de la composición familiar. Esto se vio reflejado en la ruptura de los enlaces conyugales, que trajo como consecuencia la reconstrucción de una nueva tipología familiar. En este sentido, predomina la tipología de familias reconstituidas, seguida de la nuclear y monomarental. *“A mi papá lo mataron y quedó mi mamá sola, solo con nosotras dos, pues ya los otros ya estaban criaos, ya nosotras éramos las que faltábamos. Entonces ya mi mamá quedó sola, después mi mamá se comprometió con un señor”* (Cita. 1:2). Se presentaron además al interior de las familias reconstituidas escenas de violencia sexual.

Desarrollo de la infancia y adolescencia: Los relatos evidencian que las personas entrevistadas accedieron a los primeros niveles de educación básica primaria. Sin embargo, el paso por la escuela fue interrumpido por su ingreso a la organización. Ahora bien, debían además de estudiar, cumplir funciones domésticas al interior de sus hogares, y algunos trabajos

infantiles que les permitiera ayudar económicamente al sistema familiar. *“Mi mamá me metió en un colegio y el colegio nos quedaba como a media hora y bueno, todos los días con mi hermana nos levantábamos a las cuatro de la mañana, hacíamos la comida y nos íbamos para el colegio”* (Cita. 1:7). *“Nos tocaba era o sea como antes al pelao lo ponían a trabajar desde pequeño, o sea pa que a nosotros nos ponían arrancar yuca a coger arroz todo eso”* (Cita. 1:49).

Proyecto de vida: Durante la etapa de su niñez y adolescencia, algunos reincorporados de las FARC- EP aspiraban obtener un título profesional, con el fin de mejorar su calidad de vida. *“Cuando yo tenía ocho años, soñaba con ser doctora, mi papá me llamaba la doctorcita”* (Cita. 1:1). *“Bueno antes de entrar a eso, cuando yo quería estudiar, pues yo quería ser Abogado”* (Cita. 1:27). Otros deseaban seguir en el campo con proyectos agropecuarios, puesto que su infancia se desarrolló en las zonas rurales, donde habitaba su familia de origen. Esto influyó para que ellos tuvieran el deseo de poseer unos terrenos agropecuarios para desarrollar labores que se relacionaran con las actividades del campo. *“Yo antes de haber ingresado al grupo, yo recuerdo que yo estudiaba en el colegio técnico agropecuario y yo me incline por ello, porque yo vi o recibí mucha instrucción sobre manejo de suelos, o sea la parte agropecuaria, de los animales, de los peces, de los porcinos, de los bovinos”* (Cita.1:79).

Estrategias de las FARC-EP para incentivar la vinculación al grupo: Acercamientos entre miembros de las FARC-EP y la sociedad civil en las zonas rurales propiciaron llamar la atención de niñas, niños y adolescentes. También crearon vínculos de empatía como una forma de captar su confianza, que más tarde fue utilizada como una estrategia para atraer su atención y motivar la participación de los niños, niñas y adolescentes en las filas de las FARC-EP. Cabe resaltar que según la mayoría de los participantes de la investigación, esta fue la técnica más utilizada por la organización para atraer nuevos miembros a las filas. *“Yo tenía contacto con un amigo que estaba en las FARC y antes de irme a prestar el servicio ya me rondaba la idea de participar en la guerrilla, ese fue mi contacto”* (Cita.1:30). Por otra parte, la guerrilla de las FARC-EP también utilizó una estrategia llamada cadena de favores, que consistió en utilizar a los niños y a las niñas como canales para inspeccionar que el área o las zonas estuvieran libre de la presencia de las fuerzas militares, además, los utilizaban para

realizar compras de productos de la canasta familiar, que eran utilizados en los campamentos de la guerrilla *“Ya como estaba comprometido con las organizaciones de izquierda, más que todo con los de las FARC- EP, con los del frente 35, donde hice parte y empezaban a utilizar a las personas o empezaron a utilizarme, primero haciendo mandado, mirando cómo estaba el área, porque uno tenía que recorrer un área, desde la vereda hasta donde estudiaba”*(Cita. 1:101).

Motivos de ingreso a las FARC- EP: Durante las narrativas, los reincorporados de las FARC-EP manifestaron que la violencia e inseguridad del contexto fue un detonante para su vinculación a las filas. De hecho, este es uno de los códigos con mayor frecuencia dentro de esta categoría, puesto que las comunidades donde ellos vivieron durante su niñez, sufrieron el rigor del conflicto armado interno colombiano, debido a la presencia de grupos armados ilegales en la zona. *“Cuanto tenía aproximadamente como 15 años, 16 años, no recuerdo la edad, ya se vieron, en la zona, se vieron, bueno yo pienso que desde un poco antes, ocho años o seis años quizás, ese movimiento de grupos subversivos en las zonas, que recuerdo así uno de los primeros grupos fue las FARC-EP, después llegó el ELN, después llegó el PRT y uno vivía toda esa niñez, ese ir y venir de personas, verdad, y las situaciones que se veían, los combates, las formas como ellos operaban, verdad, y entonces nosotros o quizás como niño se fue vinculando en eso y era lo que se comentaba dentro de jóvenes, dentro de niños, los compa, los que les decían, no la gente del monte y llegó un momento donde quizás todos los jóvenes o los niños de esa edad, de mi edad pues, quisieron hacer parte de los grupos”* (Cita. 1:5).

Así mismo, los reincorporados (mujeres) expusieron haber sufrido violencia sexual al interior de sus familias, generando desconfianza y miedo hacia algunos de sus familiares. Esto trajo como consecuencia, el abandono del hogar y la búsqueda de nuevas opciones, entre ellas, la vinculación a la guerrilla de las FARC- EP. *“Ese señor abusaba de mí y yo una vez me le volé a mi mamá, pero no para el monte, si no pa así , pal pueblo donde estaban mis tías, otra vez me llevaron pa allá, yo no quería ir porque yo no quería seguir ese, esa vida que tenía allá con mi padrastro y después de eso él siempre siguió abusando de mí y a los diez años, iba a cumplir diez años cuando la guerrilla estaba reclutando menores de edad y me llevó a mí y a mi otra hermana”* (Cita. 1:6).

Cabe mencionar que la situación económica, las pocas oportunidades laborales y educativas, se convirtieron en otras razones que incentivaron a las personas de este estudio a vincularse a las FARC- EP. Además, bajo sus consideraciones, el Estado y el contexto no les brindaba oportunidades que les permitiera satisfacer plenamente sus demandas individuales y familiares. Alegan que por ser de zonas rurales y de estratos socio-económicos bajos (nivel uno), se sentían abandonados por parte del Estado. Esta situación les impidió acceder al sistema educativo, afectando de alguna forma u otra, la capacidad de decidir positivamente sobre su futuro, de ahí que vieron en las FARC-EP una opción para mejorar su calidad de vida. *“Desgraciadamente no pudimos estudiar y eso fue lo que me conllevó, por ejemplo a mí a tomar esta decisión, porque cuando uno tiene educación piensa en salir adelante, pero como uno no teníamos educación, vio como la salida mejor tomar las armas”* (Cita. 1:15).

También, el reclutamiento forzado se convirtió en uno de los motivos de ingreso a las FARC-EP, puesto que la organización se dedicaba a reclutar niños, niñas y adolescentes para fortalecer al grupo, militar y estratégicamente. En este sentido, algunos de los participantes de la investigación fueron llevados en contra de su voluntad, para desempeñar diferentes roles en la organización.

Trayectorias de vida como miembros de las FARC-EP

Ideología, roles y normas: Al interior de las filas, debían obedecer a sus superiores y acatar las órdenes de los mismos, quienes ideológicamente les inculcaban que debían luchar por la libre autodeterminación de los pueblos y la desigualdad social. *“Era algo como como, te sometes o te sometes ehh, allá escogían el personal y eso era obligatorio una o dos veces de charla, charla ideológica (...) automáticamente uno se va dando cuenta, cómo era el resultado ehh, que personas muy fácilmente y ahí me incluyo yo, accedimos a ese conocimiento, fuimos presa fácil de que ese chip fuera insertado, lo vimos así, estamos luchando por el pueblo esto que otro, el pueblo hay que organizarlo, el pueblo hay que tenerlo a nuestro favor, pero era para utilizarlo”* (Cita. 1:94).

Se debe agregar que algunos entrevistados ocuparon cargos donde llegaron a tener a su mando un grupo de subalternos a quienes entrenaban y dirigían. También, realizaban funciones de organización de masas, es

decir, actuaban como líderes políticos donde se dirigían a las comunidades rurales, con el fin de estructurarlas de tal manera que estas lograrán cohesionarse.

Además, es importante destacar que, de acuerdo a lo relatado por los participantes, las mujeres y los hombres que eran atractivos físicamente, solían ser utilizados para seducir sexualmente a los jóvenes, con el fin de atraer más miembros a la organización. *“Nos mandaron a hacer un mandado, allá al alcalde porque él le debía bastante plata a la guerrilla de una mercancía y un ganao (...) Ehh como a los ocho días el alcalde estaba tomando allí en un estadero. Mandé unas compañeras para que lo sonsacaran, como la mujer siempre sabe sonsacar al hombre a que enamorarlo a que conquistarlo, sácalo, bueno la compañera lo pudo sacar, pero yo lo estaba esperando en el hotel, entonces cuando él llegó allá yo me presente y todo, eso sí allá lo arreglan muy bien. A uno bien arreglao el cabello siempre es largo (...) en el hotel me tocó matar el alcalde”* (Cita. 1:32).

Sanciones por infringir las reglas en el grupo: Infringir las normas al interior del grupo tenía consecuencias drásticas. Destacaron que entre las sanciones más frecuentes estaba la participación en operativos militares, castigos físicos, que incluían: trabajo excesivo en el campo y maltratos físicos. Además, argumentaban que corrían el riesgo de suspensión del arma, dejándolos totalmente desprotegidos ante cualquier ataque. Del mismo modo, les restringían cualquier contacto con la población civil y en el peor de los casos corrían el riesgo de perder su vida. *“Me pusieron a limpiar dos hectáreas, a tumbarla, a derribarla, a socolar, quemar y a sembrar por castigo, pero me ponían dos compañeros para que me ayudaran y también para que me cuidaran porque de pronto yo me escapaba otra vez”* (Cita. 1:25). *“La persona que se volaba nunca lo perdonaba porque decían que si lo dejaban libre se volvía a escapar. Entonces le hacían consejo de guerra y lo mataban”* (Cita. 1:39).

Aprendizajes: Al interior de las filas de las FARC-EP se generaron aprendizajes valorados como positivos y negativos en ellos. En lo positivo destacaron la educación informal que le brindaban, que les aportó conocimientos en temas de enfermería. Además, recalcan la disciplina y el trabajo en equipo, en el que prevalecía el respeto hacia el compañero

y los buenos modales. “Allá nos enseñaron a trabajar en equipo, le decían a uno como debía comportarse, que debía decir o cómo debía actuar” (Cita. 2:22).

Con relación a los aprendizajes negativos los reincorporados manifestaron que durante su estadía en el grupo, se presentaron situaciones conflictivas que llevó a utilizar el arma como una forma de venganza o castigo correctivo. “Hicieron la investigación allá, se dieron de cuenta que si era verdad que me habían violado, se le hizo, se le hizo, se hizo una reunión allá se cogió el muchacho y se le hizo concejo de guerra, porque irrespeto las reglas de allá, las normas porque eso allá somos una familia no tiene por qué hacer eso, pero eso allá no respetan nada, y me pusieron para que yo lo hiciera y yo no era capaz obligada me tocó matarlo, que fue la primera persona que yo maté allá (...) porque ellos me dijeron que si yo no lo hacía, entonces era porque a mí me había gustao que me fuera violado, entonces, yo tenía que hacerlo pa vengarme de él, de lo que él me hizo” (Cita.1:13).

Consecuencias físicas y psicosociales: La participación en el grupo produjo consecuencias negativas a nivel físico y psicosocial. En las primeras sufrieron afectaciones corporales tales como: afectaciones en los miembros inferiores, pérdida de la audición, violencia sexual, física y verbal. En el segundo estuvieron presentes los sentimientos de culpabilidad, miedo, desmotivación, inseguridad producto de los episodios traumáticos y cambios en el estado de ánimo. “Yo he quedado auditivamente algo como que no sé, por las explosiones, por ejemplo, yo tengo un problema en la columna, de un día que nos iban atacando y yo corrí, llevaba un saco de víveres y yo corrí y me fui en un barranco” (Cita. 1:22). “Cuando yo estaba allá dentro, tenía momentos de depresión porque yo era una niña aún, que no había vivido y el hecho de solo ver montes y escuchar grillos, pone triste a cualquiera, extrañaba mi casa, a mi mamá” (Cita.2:3).

Trayectorias de vida como reincorporados de las FARC- EP. Reconstrucción del proyecto de vida

Tipos de desmovilización / dejación de armas: Algunos de manera individual decidieron abandonar las filas de las FARC- EP, arriesgando sus vidas al momento de desertar del grupo y otros se acogieron al proceso de paz que realizó el Gobierno Nacional con esta guerrilla. Estos últimos, se desmovilizaron a nivel colectivo, acogiéndose a todos los programas

que ofrece el proceso de paz. Todos fueron acogidos por la Agencia para la Reincorporación y la Normalización (en adelante ARN). Esta los vinculó a los diferentes programas que ofrece para las personas que se han desmovilizado de los diferentes grupos armados ilegales. *“En el 2013 yo me volé, en noviembre del 2013, porque yo... yo me volé y me vine hasta Piñona Negro, hasta Piñona Negro, y de ahí cogí bote hasta Mocoa; llegue ahí al transporte cogí un carro y le dije que me trajera pa ahí pa Florencia”* (Cita. 1:37). *“Hasta la reincorporación, nos reincorporamos en el Cesar masivamente, en tierra grata”* (Cita. 1:4).

Motivos de desmovilización / dejación de armas: Los constantes operativos militares llevados a cabo por la Fuerza Pública junto al deseo de sentirse libres conllevaron a que algunos de ellos tomaran la decisión de abandonar a esta guerrilla. Además, el proceso de paz sirvió como un canal para conducir la dejación de armas de algunos de los participantes de la investigación.

Reinserción / Reincorporación: La ARN vinculó al programa de reinserción y reincorporación. Aquí, recibieron ayudas materiales que cubrieron sus necesidades básicas: alimentación, arriendo, kits de aseo personal, entre otros. Además, recibían subsidios económicos durante un tiempo determinado, con la finalidad de contribuir en la solución de problemas asociados con la obtención de recursos económicos. *“Teníamos el apoyo del equipo de la agencia, o sea, que ellos por nosotros estudiar nos pagaban entonces como los primeros días como uno sin trabajo sin na, con lo que ellos nos pagaban a uno, se iba uno sosteniendo”* (Cita. 1:20).

Síntomas de estrés postraumáticos: Muchos de ellos tienen recuerdos traumáticos, lo que significa el gran impacto negativo que dejó el hecho de haber participado en las diferentes actividades que desarrollaban en las filas. *“Después que salí del grupo y tenía miedo o temor a que mi enemigo me encontrara y acabara con la vida de mi familia”* (Cita. 1:17). Cabe mencionar que, en menor proporción, algunos en ocasiones han sentido el deseo de suicidarse, para olvidar todo lo que vivieron durante el tiempo que estuvieron vinculados en el grupo. *“Decisiones fuertes como la que a mí me toco en la niñez que lo piensen porque es tan duro que uno a veces quisiera quitarse la vida”* (Cita. 1:45).

Redes de apoyo: Después de haberse desmovilizado de las FARC-EP, era importante para las personas partícipes de la investigación contar con unas redes de apoyo que los ayudaran a permanecer en la sociedad civil. Por ende, los reincorporados de esta guerrilla y participantes de la investigación, sostuvieron que la ARN se convirtió en su máxima red de apoyo para continuar con su proceso en la vida civil. *“Y nosotros cuando llegamos conseguimos un apartamentico hay arrendao y eso uy... a mí se me hacía difícil pero como nosotros teníamos el apoyo del equipo de la agencia”* (Cita. 1:19). También vincularon a familiares y amigos dentro de las redes más importantes que fortalecieron el deseo de permanecer en la legalidad *“Me hice de amistad de una señora que trabajaba ahí en esa residencia, le dije que me consiguiera trabajo porque yo quería trabajar y no era de por aquí”* (Cita. 1:39).

Motivos de auto superación: Uno de los mayores motivos que tienen actualmente para seguir superando todas esas barreras que de alguna u otra manera interfieren en su proceso de adaptación a la sociedad civil, se relaciona con su familia, el motor que impulsa al reincorporado para seguir recorriendo nuevos caminos que lo conduzcan a alcanzar sus sueños. *“Debo decir que mi mamá, mi hijo y mi hermano son mis motores para seguir adelante, para seguir en esta lucha por la vida”* (Cita. 1:15). También anhelan mejorar sus condiciones de vida, puesto que lo que ellos vivieron durante todo el tiempo que permanecieron vinculados a las FARC-EP, no les ofreció las garantías necesarias para obtener una mejor calidad de vida. En esencia, ahora que están en proceso de reincorporación, su mayor objetivo es vivir en condiciones dignas y para ello, se han acogido a los diferentes programas que ofrece la ARN. *“Bueno gracias a Dios aquí estoy pero con una mentalidad de tener mi propio negocio, para salir adelante, tener una finca, una parcela, un lugar donde yo pueda tener mi familia, donde pueda trabajar lejos de situaciones difíciles”* (Cita. 1:81).

Reincorporación social: La educación formal, es uno de los pilares fundamentales que hace parte de la reintegración social. Por tanto, la mayoría los reincorporados de las FARC-EP, participantes del estudio, actualmente están vinculados a programas de educación formal. Algunos están recibiendo educación media y otros, educación superior. *“Estoy*

estudiando teología, estoy validando el bachillerato y mis sueños sigue en pie, si se me da la oportunidad de ir al SENA lo pienso hacer; si se me da la oportunidad de ir a la Universidad lo pienso hacer” (Cita. 1:46).

Los programas de atención psicosocial según lo narrado por los participantes se están llevando a cabo y tienen como finalidad desarrollar habilidades que les permita a los reincorporados de las FARC-EP adaptarse a la vida civil *“Me han enseñado cómo comportarse, nos dan talleres, referentes a formación como debe uno de compartir con la otra persona, nos han hecho actividades de eso de recreación” (Cita. 1:45).*

Reincorporación económica: Les han sido asignadas unidades de negocios productivos (Minimarket). También proyectos productivos (siembra de maíz, yuca, plátano, entre otros), en el que se les brinda asistencia técnica y todo aquello que requieran para sacar adelante el proyecto. Además, algunos han sido beneficiarios de apoyos económicos que son entregados a través de un programa llamado capital semilla de \$8.000.000 millones de pesos que son de libre destinación. No obstante, exponen que existen falencias a nivel de formación y capacitación laboral, lo que afecta su posible ingreso a empresas públicas y privadas del sector, quienes de manera reiterativa han negado la participación de estos en su fuerza de trabajo.

Reincorporación comunitaria: Han venido desarrollando acciones encaminadas a reconstruir el tejido social entre ellos y las comunidades receptoras, con la finalidad de crear un ambiente que fomente la convivencia y la reconciliación y así empezar a construir nuevos caminos que ayuden a materializar la tan anhelada paz; *“Nosotros tenemos un grupo de víctimas, estamos trabajando con las víctimas de la mano, nosotros si conseguimos algo para nosotros lo compartimos con las víctimas, estamos colaborándole en los desaparecidos, entonces pues hemos llegado así como a la bandera de nosotros de trabajar de la mano con las víctimas” (Cita. 1:6).*

Dificultades de reincorporación: No ha sido una tarea fácil. Han tenido que enfrentarse a muchas dificultades desde el momento que decidieron desmovilizarse y dejar las armas hasta el día de hoy. Una de ellas se asocia a los constantes episodios en el que la sociedad civil adopta barreras que limitan la interacción. Además, las instituciones públicas y privadas también coartan el acceso de esta población a sus unidades de trabajo. *“Tratando de salir adelante y dándonos a conocer con la gente,*

porque ya teníamos tanto tiempo que no nos veían, en realidad no se nos hace extraño que la gente nos estigmatice” (1:13). Narran que existen limitaciones internas relacionadas con la falta de habilidades sociales para interactuar en los diferentes contextos en los cuales se desenvuelven, situación que según estos, no ha sido fácil de resolver. *“Este no me deje tiempo suficiente para realizar otras oportunidades si no que tengo que pasar pendiente to el tiempo de ese negocio no puedo salir, no puedo pasear ni hacer nada” (Cita. 2:3).*

Reconstrucción del proyecto de vida: Una vez instalados en la vida civil, su mayor anhelo es reconstruir aquellos sueños que quedaron en el pasado. Algunos de ellos que nacieron y crecieron en la zona rural desean tener una finca agropecuaria; otros, se visionan siendo profesionales y otros, teniendo una unidad de negocio que genere empleo. *“Quiero tener algún día una finca y una parcela donde pueda tener todo esto y cuando yo llegué a la agencia ese fue mi proyecto y eso lo quería para mí y eso aún lo quiero todavía” (Cita. 1:38).* *“Principalmente quiero tener un hogar digno, tener una casa, ese es el sueño mío ahora, tener una finquita, tener unas vaquitas para terminar mi vida con mis nietos, con mis hijos, sembrar de todo, trabajar, eso es lo que tengo en mente ahora” (Cita. 1:28).*

Discusión

Este estudio analizó las trayectorias de vida de los reincorporados de las FARC-EP en el marco de la Política Pública de Reincorporación, bajo tres categorías de análisis: 1) Como miembro civil, 2) Como miembro de las FARC-EP, 3) Como reincorporado de las FARC-EP.

En la primera categoría, se pudo evidenciar que a raíz de la violencia vivida en los contextos que moraban las familias de los reincorporados de las FARC-EP, acontecieron crisis familiares que desestabilizaron el buen funcionamiento de la misma. Acorde con esto Cifuentes (2009) expone:

La guerra rompe con las formas tradicionales de relación e introduce nuevas dinámicas de poder y dominación que intentan llegar hasta lo más íntimo de la vida familiar. Por ello, lo hasta entonces establecido empieza a ser frágil, se ve amenazado o tambalea. La familia se ve obligada a reorganizarse para enfrentar las nuevas situaciones, ofrecer protección a sus miembros y encontrar estrategias de subsistencia que

le permitan conservarse a pesar de los embates del conflicto armado, secuestros, amenazas, asesinatos selectivos, masacres, desplazamiento, vinculación de sus miembros a los grupos irregulares, despojo de bienes, enfrentamientos en el territorio habitado por la familia o muy cerca de este (p. 89-90).

Dicho lo anterior, conviene subrayar que a raíz del fenómeno de la violencia, causante de desplazamiento forzado y pérdida de la vida de algunos miembros de la familia de los reincorporados de las FARC-EP, participantes de este estudio, se produjo la reconstrucción de nuevas tipologías familiares (monomarental y reconstituida) en algunas familias de los mismos. Esto trajo como consecuencia que los límites al interior de sus hogares fueran difusos, además, ocasionó violencia sexual hacia algún integrante de la familia y como consecuencia, se produjo su vinculación a las filas de las FARC-EP, hecho que agudizó las crisis familiares existentes.

Ahora bien, esta vinculación tuvo diferenciación en cuanto al género, es decir, las mujeres participantes se vincularon a la organización a raíz de la violencia intrafamiliar, el reclutamiento forzado y las relaciones amorosas. Acorde con esto, Londoño y Nieto (2006) exponen que el ingreso a las filas por parte de las mujeres estuvo asociado a los fuertes episodios de violencia intrafamiliar. En cuanto a los hombres de este estudio, decidieron vincularse a las FARC-EP por motivos ideológicos, voluntad propia y falta de oportunidades, lo que coincide con lo argumentado por Barrera (2016), quien expone que la vinculación del género masculino a las filas estuvo dada por las desigualdades sociales del momento. Así mismo, las faltas de oportunidades laborales y las situaciones económicas que vivían al interior de las familias fueron un motivo causal para su ingreso a la organización (Theidon, 2009).

Cabe resaltar que la organización utilizó otras estrategias para persuadir y motivar a los que serían futuros miembros de las FARC-EP como lo fueron: cadena de favores y falsas promesas, con el fin de que hicieran parte de sus filas. Otro hecho que agudizó la vinculación a las filas de las FARC-EP fue la negligencia estatal y la ineficiencia en el ámbito de la educación en las zonas donde estos habitaban, lo que coincide con lo argumentado por Brett y Specht (2005) citado por Valencia y Daza (2010):

La pobreza, también ligada con la educación y el empleo, es la característica más comúnmente identificable dentro de los niños y jóvenes combatientes, que al tener opciones de vida reducidas, esto hace que se incremente la probabilidad de ingresar a las fuerzas armadas y a los grupos armados (p. 431).

Así mismo, según González (2016), la falta de inversión social por parte del Estado colombiano y las carencias que padecen los infantes y adolescentes, los convierte en presa fácil para estos grupos, que con falsas promesas de una mejor calidad de vida y un mejor bienestar económico para su familia, ceden a las pretensiones de esta organización, convirtiéndose en sujetos pasivos de reclutamiento. Esto trajo como consecuencia que sus proyectos de vida se distorsionaran a lo visionado por ellos durante la etapa de su niñez y adolescencia.

En cuanto a la experiencia vivida en la guerrilla de las FARC-EP, los participantes de la investigación narraron que al interior del grupo existían planteamientos ideológicos donde se les inculcaba al nuevo integrante que ellos debían luchar por la autodeterminación de los pueblos, la lucha de clases y la obtención del poder. En este sentido, coincide con Mojica (2012) al exponer que la ideología de la guerrilla de las FARC-EP era “la constitución del proletariado en clase, derrocar la burguesía y conquistar el poder político” (p. 49). También, debían regirse a la disciplina militar, desempeñar roles y funciones asignados dentro de la organización.

Por consiguiente, la guerrilla de las FARC-EP educó ideológicamente a sus miembros bajo sus estatutos, transformando en cierta manera la educación primaria que estos habían recibido anteriormente, en una nueva persona, diferente a la que sería educada en la sociedad civil. Así mismo, Mantilla (2016) expone que una vez vinculados a las filas, son influenciados ideológicamente con la intencionalidad de cambiar sus creencias, valores y normas de comportamiento. Esto coincide con lo planteado por Cataño (2017) quien argumenta que:

Los dirigentes saben que solo es posible asegurar el ciego acatamiento de un grupo de jóvenes de catorce a veinte años cuando han hecho suyo el espíritu de un código de subordinación generalizada. Su letra facilita la formación del recién llegado, proceso que al traducirse en cartilla digerida, gana la mente del combatiente hasta modelar su personalidad en comportamiento uniforme (p. 123).

A su vez, los participantes de la investigación plantean que si un integrante de las FARC-EP infringía las reglas y normas establecidas por la disciplina militar, este era sometido a un juicio revolucionario que acarreaba una serie de castigos que incluían maltratos físicos y verbales, lo que traía como consecuencia afectaciones psicológicas y físicas. Las primeras se manifestaban con síntomas de depresión y miedo, las segundas con lesiones corporales. Acorde con este planteamiento, la Unicef (2004) expone que, en los campamentos de las FARC-EP, los niños recibían instrucciones acerca de los reglamentos de la guerrilla como parte de su formación básica. La violación de estos reglamentos conllevaba a la aplicación de una serie de castigos graduales. Los niños podían enfrentarse a la ejecución ignominiosa por parte de una persona allegada a ellos.

Por otro lado, hay que resaltar que la participación de los reincorporados en las filas de las FARC-EP dejó algunos aprendizajes significativos como el de trabajo en equipo, conocimientos de enfermería, buenos modales y disciplina. En este sentido, Rodríguez, Yunis y Girón (2015) sustentan que dentro de los aprendizajes adquiridos al interior de los grupos armados, la disciplina fue una herramienta que permitió autorregular el comportamiento al interior y fuera de las filas. Sin embargo, los participantes exponen que su permanencia en las filas generó en ellos una serie de conocimientos negativos que hoy repercuten en su estado de salud emocional; estos están asociados a homicidios, deseos de venganza y manejo de armas.

La última categoría de acuerdo a las experiencias narradas por los reincorporados fue analizada, inicialmente, partiendo del proceso de desmovilización, causado por la presión de las fuerzas militares sobre la estructuras guerrilleras y por las diferencias ideológicas manifestadas, que permitieron reconocer al sujeto combatiente como un ser de derechos, libre y autónomo. En consonancia con esto, Rodríguez, et al., (2015) plantean que las diferencias relacionadas con el accionar o las estrategias grupales, incentivó o propició la salida de los miembros de los grupos armados, puesto que los mismos entraron en un estado de indecisión; no sabían si defender sus ideales y formas de pensamiento o, por el contrario, apoyar lo que la organización establecía. En este sentido, Rueda (2008) expone que

“básicamente la decisión de desvincularse del grupo se debió a la necesidad de poder estar con la familia, de recuperar la libertad y también a dificultades vividas en situaciones de combate e incumplimiento de promesas” (p. 47).

Cabe hacer mención que estas desmovilizaciones ocurrieron bajo dos modalidades. En la primera, algunos decidieron individualmente abandonar las filas de las FARC-EP y acogerse a las diferentes ofertas que el Estado colombiano tenía a través de la Ley 975 de 2005, que tiene por objeto facilitar los procesos de paz y la reincorporación individual o colectiva a la vida civil de miembros de grupos armados al margen de la ley, garantizando los derechos de las víctimas a la verdad, justicia y reparación. En la segunda, los participantes decidieron desmovilizarse de manera colectiva, a raíz de las negociaciones que se dieron entre el Estado y la guerrilla de las FARC-EP durante el proceso de paz firmado en La Habana, Cuba.

Después de su salida del grupo, los reincorporados de las FARC-EP narraron tener síntomas de estrés postraumáticos, relacionados con ideas suicidas y recuerdos negativos relacionados con su paso por la guerrilla que, hoy por hoy, perturban su tranquilidad. Para la superación de estos episodios, los participantes cuentan con redes de apoyo (ARN, familia y amigos), que coadyuvan para su autosuperación. En este sentido, Castro (2016) expone que el componente familiar es un elemento esencial para el proceso de reintegración a la vida civil del reincorporado. Conforme a esto, Rueda (2008) considera que la familia se convierte en el baluarte principal para la superación personal del reincorporado; ellos anhelan acceder a estudios formales y capacitaciones, con el objetivo de explorar sus capacidades y acceder a mejores condiciones de vida para poder ayudar a sus familias.

En cuanto al proceso de reintegración de los reincorporados de las FARC-EP, es importante señalar que este está compuesto por tres dimensiones: social, económica y comunitaria. En la primera, el Estado brinda atención psicosocial, seguridad social, talleres de superación personal y solución de la situación jurídica; dando cumplimiento a lo establecido en la Resolución 754 de 2013 y la ley 1450 de 2011, que regulan el proceso de reintegración social del reincorporado. En la segunda los beneficia a través de un capital semilla, apoyos económicos, unidad de negocios y proyectos productivos. Finalmente, los orienta para que estos desarrollen acciones encaminadas a reconstruir el tejido social y a propiciar espacios

de reconciliación en las comunidades o contextos donde estos habitan. En este sentido, Brounéus (2008); citado por Rodríguez, et al., (2015) define la reintegración comunitaria como un proceso de educación social, en el que debe existir responsabilidad social y respeto hacia la otra persona como sujeto de derechos, entendido estos desde una perspectiva que conlleve a la verdad, justicia y reparación, lo que está establecido en la ley 1592 de 2012; todo esto con el fin de disminuir o evitar nuevos episodios de violencia.

Cabe hacer mención que en el proceso de reintegración, los reincorporados de las FARC-EP se enfrentan a sucesos estigmatizantes y discriminatorios que dificultan su adhesión a la sociedad civil, debido a que esta posee resentimientos por los hechos de violencia sufridos a causa del conflicto armado interno; esto sumado a la falta de habilidades sociales por parte de los reincorporados para relacionarse e interactuar con las demás personas.

Se destaca en el estudio realizado que algunos de los participantes no tiene su situación jurídica resuelta, los recursos económicos que reciben son deficientes, su vinculación a los niveles de educación son insostenibles. Se les limita su derecho a la recreación y no se vincula a su familia en el proceso de reintegración. No existe una corresponsabilidad entre las diferentes instituciones gubernamentales y no gubernamentales que, supuestamente, deberían apoyar al proceso de reintegración. Siguiendo a Muñoz (2015), este plantea que los reincorporados de las FARC-EP se enfrentan a una serie de problemas asociados con la educación, vivienda, seguridad, salud, apoyo a la familia y estigmatización. En este sentido, “perciben un alto rechazo y estigmatización de la sociedad en general, sumado al bajo o inexistente apoyo por parte de las comunidades receptoras” (Páez, Ramírez y Rodríguez, 2017, p. 12).

De acuerdo con lo narrado por los participantes de la investigación, el desarrollo de su vida pasó por una serie de procesos que paulatinamente fueron modificando su personalidad y conducta. Estas modificaciones fueron producto de su participación en las filas de las FARC-EP, siendo influenciados ideológicamente bajo unos conceptos que transformaron sus pensamientos, valores y proyecciones futuras pero que, actualmente, tienen la oportunidad, a través de la ARN, de retomar y reconstruir esos proyectos que una vez fueron abandonados, debido a su participación en el conflicto armado colombiano.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (Vol. 2, No. 003). México: Paidós. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- ARN (2018). La reintegración en cifras. <http://www.reintegracion.gov.co/es/lareintegracion/Paginas/cifras.aspx>
- Barrera, A.M. (2014). Reflexiones a propósito de los relatos de tres mujeres excombatientes: apuntes sobre sus trayectorias de vida y sus nociones de paz. *Ciencia Política*, 9(18), 181-212. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5157145.pdf>
- Barrera, A.M. (2016). Visiones y experiencias de paz de mujeres y hombres excombatientes en Colombia: ¿entre lo individual y lo colectivo? *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 31(52), 197-220. <https://search-proquest-com.ezproxy.cecar.edu.co:2443/docview/1882460965/FACEDD8514524A00PQ/11?accountid=34487>
- Barreto, M. (2014). Preparar el posconflicto en Colombia desde los programas de desarrollo y paz: retos y lecciones aprendidas para la cooperación internacional y las empresas. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9(1), 179-197. <http://www.scielo.org.co/pdf/ries/v9n1/v9n1a09.pdf>
- Cataño, G. (2017). Justicia con intimidación: el caso de las FARC. *Revista de Economía Institucional*, 19(36), 95-148. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-JusticiaConIntimidacion-6162536.pdf>
- Castillo-Santis, S., Romero-Acosta, K., Sahagún-Navarro, M., Sánchez-Vergara, A.C. (2017). Evaluación de la salud mental de personas mayores, víctimas del conflicto armado, atendidas en el Centro de Orientación Sociojurídica de Sincelejo en los años 2012-2013. *Búsqueda*, 4(18), 62-71. <http://dx.doi.org/10.21892/01239813.338>
- Castro, E. (2016). *El Ideal, una mirada del sujeto excombatiente lectura desde sus voces, bajo la trama psicoanalítica* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_367445/ecplde1.pdf

- Cifuentes, M. R. (2009). Familia y conflicto armado. *Trabajo Social (Universidad Nacional de Colombia)*, (11), 87-106. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4070931.pdf>
- Concejo Municipal Sincelejo-Sucre (2016). *Plan de Desarrollo Municipal (2016-2019). Sincelejo, Ciudad con Visión*. <http://www.alcaldia-desincelejo.gov.co/Ciudadanos/ProyectosNormatividad/Plan%20de%20Desarrollo%20Municipal%202016%20-%202019.pdf>
- Congreso de Colombia (16 de junio de 2011). Ley 1450 de 2011, “Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014”. DO: 48.102.
- Congreso de Colombia (25 de julio de 2005). Ley de Justicia y Paz. (Ley 975 de 2005). DO: 45.980.
- Congreso de Colombia (25 de julio de 2013). Resolución 754 de 2013. DO: 48.862.
- Congreso de Colombia (3 de diciembre de junio de 2011). Modifica ley 975 de 2005 (Ley 1592 de 2012). DO: 48.633.
- Gobierno de Colombia (2008). *Documento CONPES 3554. Política Nacional de Reintegración Social y Económica*. <http://www.reincorporacion.gov.co/es/la-reintegracion/centro-de-documentacion/Documentos/Documento%20Conpes%203554%201%20Pol%C3%ADtica%20nacional%20de%20reintegraci%C3%B3n%20social%20y%20econ%C3%B3mica%20para%20personas%20y%20grupos%20armados%20ilegales.pdf>
- Gobierno de Colombia (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable duradera*. <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>
- Gobierno de Colombia (2018). *Documento CONPES 3931. Política Nacional para la reincorporación social y económica de exintegrantes de las FARC-EP*. Autor: Colombia. http://www.reincorporacion.gov.co/es/Documents/conpes_finlal_web.pdf
- González, L. V. (2016). *Tiene Responsabilidad el Estado Frente a la Vinculación de la Niñez en el Conflicto Armado?* <http://hdl.handle.net/10654/14693>

- Huchim, D.; Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 392-419. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019>
- Jiménez, C. (2014). Las mujeres y la guerrilla: ¿un espacio para las políticas de género? *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 16(32), 383-397. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28232455019>
- Londoño, L.M.; Nieto, Y.F. (2006). *Mujeres no contadas: procesos de desmovilización y retorno a la vida civil de mujeres excombatientes en Colombia, 1990-2003*. Carreta Editores EU, Medellín, CO.
- Luna, E.; Rodríguez, L. (2011). Pautas para la elaboración de Estudios de Caso. *Sector Conocimiento y Aprendizaje-BID-Vicepresidencia de Sectores y Conocimiento*, 10. <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6434/Pautas%20para%20la%20elaboraci%C3%B3n%20de%20Estudios%20de%20Caso.pdf>
- Mantilla, M. (2016). *Subjetividades desmovilizadas: el trabajo como una oportunidad de cambio para personas en proceso de reintegración* (Tesis de pregrado). Universidad Pontificia Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, (1), 47-60. <http://jbposgrado.org/icali/An%Elisis%20de%20datos%20cualitativos%20problemas%20centrales.pdf>
- Mejía, M. (2014). *La reintegración social y económica de los grupos armados ilegales en Colombia: reflexiones a partir de la trayectoria de nueve excombatientes* (Tesis de maestría). Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/5034>
- Mojica, M. (2012). *Las FARC-EP: Argumentos para una Defensa de la Violencia y Constitución de su Legitimidad* (Tesis de posgrado). Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/5975/1/0461705-p.pdf>
- Páez, F.; Ramírez, R.; Rodríguez, D. (2017). *Representaciones sociales de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP) en contextos de reintegración*. (Tesis de pregrado). Uni-

- versidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/4642/PaezFredy2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pataquiva, G. N. (2009). Las FARC, su Origen y Evolución. *Revista UNIS-CI*, (19), 154-184. <https://search-proquest-com.ezproxy.cecar.edu.co:2443/docview/224066415?accountid=34487>
- Registro Único de Víctimas. (2019). *Unidad de Víctimas*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Rodríguez, L.; Yunis, K.; Girón, C. (2015). Resignificación del sentido de la vida de personas desvinculadas y desmovilizadas del conflicto y contribución de las redes de apoyo en su transición hacia la vida civil. *Informes psicológicos*, 15(1), 105-126. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv15n1a06>
- Rodríguez-Pico, C. (2015). Participación política en los acuerdos de paz de la habana: el prerrequisito de la refrendación de los acuerdos. *Análisis Político*, 28(85), 57-75. <https://search-proquest-com.ezproxy.cecar.edu.co:2443/docview/1787821500?accountid=34487>
- Rueda, M. (2008). *Reinserción y Posconflicto: El “volver” de jóvenes excombatientes a la vida civil*. (Trabajo de pregrado). Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/5874/1/0378641-p.pdf>
- Sahagún, M.; Sánchez, A.; Osorio, A. (2017). Atención psicológica de personas mayores, víctimas del conflicto armado colombiano: una mirada psicosocial. *Cultura, Educación y Sociedad*, 8(1), 9-24. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.8.1.2017.01>
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. <http://4www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309>
- Theidon, K. (2009). *Reconstrucción de la masculinidad y reintegración de excombatientes en Colombia*. Bogotá: Fundación Ideas para la paz. <http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/642/1/266-theidon,%20kimberly.pdf>
- Tobón, C.; Aguirre-Acevedo, D.; Velilla, L.; Duque, J.; Ramos, C. P.; Pineda, D. (2016). Perfil psiquiátrico, cognitivo y de reconocimiento de características emocionales de un grupo de excombatientes

de los grupos armados ilegales en Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45(1), 28-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80646457006>

Valencia, O. L.; Daza, M. F. (2010). Vinculación a grupos armados: un resultado del conflicto armado en Colombia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(2), 429-439. www.redalyc.org/articulo.oa?id=67915140015

Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación* (No. 296). Serie Documentos de Trabajo. <https://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>

Yaffe, L. (2011). Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta. *Revista CS*, (8), 187-208. <http://search.proquest.com.ezproxy.cecar.edu.co:8080/docview/1024143141/fulltextPDF/C92E222C7AFB-4C17PQ/2?accountid=34487>



Edición digital
Construcción de paz, reconciliación y derechos humanos: estudios científicos
interdisciplinarios
Junio de 2022
Sincelejo, Sucre, Colombia

Luego de la firma del Acuerdo de Paz entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, en el año 2016, inicia una era de nuevas expectativas en torno a la paz y la reconciliación en el país. No obstante, se ha visto que aún queda mucho camino por recorrer; han existido diversas críticas y dificultades que han llevado a catalogar el proceso como una paz imperfecta (Rodríguez, 2019). En este sentido, se entendería que una vez cesa la guerra, nace la paz; sin embargo, es necesario reconocer que la paz es un constructo cultural complejo que se circunscribe a la interacción cotidiana entre individuos y la confluencia de las diversas formas de manejar el conflicto.

Se infiere que para lograr la paz es necesario vislumbrar aquellos escenarios intrínsecos a partir de los cuales se gesta el diálogo, la participación social, la reconciliación y el respeto por los derechos humanos, como elementos indispensables en la armonía de los territorios. Lo anterior, permite rescatar el reconocimiento de diversos espacios para construir paz y en los que confluyen actores sociales, estatales, académicos y civiles en el abordaje del conflicto, sus manifestaciones, repercusiones y formas de prevención y mitigación para la convivencia y la paz territorial.

En este contexto, el presente libro surgió con el interés de ampliar el conocimiento científico en torno a la construcción de paz desde diversos escenarios, pues “estudiar la paz desde la paz misma permite la posibilidad de aportar a la construcción de cultura de paz, desde la concepción de expertos e investigadores en el tema quienes se aproximan a el (Hernández, Luna y Cadena, 2017, p. 1). Por lo anterior, esta obra comprende estudios científicos interdisciplinarios sobre la construcción de paz, reconciliación y derechos humanos.